



2023

NÚMERO

48

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

Edita
Red Fortaleza de Universidades con
Formación en Psicomotricidad
Universidad de Morón (Argentina)
Asociación de Psicomotricistas del
Estado Español

ISSN: 1577-0788



Staf

Fundador

• Pedro Pablo Berrueto (España)

Director

• Juan Mila (Uruguay)

Director Asociado

• Miguel Sassano (Argentina)

Consejo de redacción

- Monserrat Antón (España)
- Pilar Arnaiz(España)
- Dayse Campos Souza (Brasil)
- Misericordia Camps (España)
- Blanca García (Uruguay)
- Lola García (España)
- Alfonso Lázaro Lázaro (España)
- Cristina de León (Uruguay)
- Leila Mando (Brasil)
- Rui Martins (Portugal)
- Rogelio Martínez (España)
- Roberto Paterno (Argentina)
- Rosa María Peceli (Uruguay)
- Claudia Ravera (Uruguay)
- Joaquín Sarrañana (España)
- Begoña Suárez (México)
- Alicia Valsagna (Argentina)

Traducción del inglés:

Alan Iaccobacci

Diagramación:

MGDesign

Edita

Red Fortaleza de Universidades con
Formación en Psicomotricidad
Universidad de Morón (Argentina)
Asociación de Psicomotricistas del
Estado Español

ISSN: 1577-0788

Sumario

EDITORIAL

4

1.- AS COMPETÊNCIAS PSICOMOTORAS E A APRENDIZAGEM ESCOLAR EM CRIANÇAS ENTRE OS 6 E 12 ANOS

6

PSYCHOMOTOR SKILLS AND SCHOOL LEARNING IN CHILDREN AGED 6 TO 12 YEARS

Ana Ferreira, Clara Barbosa, Inês Serra, Paula Bruno, Nídia De Amorim e Sofia Santos

2.- REFLEXIÓN Y PERCEPCIÓN DE LA METODOLOGÍA PIKLER EN EL NIVEL DE SALA CUNA, CHILE

26

REFLECTION AND PERCEPTION OF THE PIKLER METHODOLOGY AT THE NURSERY LEVEL, CHILE

Natalia Villar-Cavieles, Mariana Flores-Castañón, Lorena Garrido González y César Faúndez-Casanova

3.- SINAIS NEUROLÓGICOS MOTORES DISCRETOS E PERFIL PSICOMOTOR DE PESSOAS COM ESQUIZOFRENIA: COMPARAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E CLÍNICAS EM PESSOAS COM E SEM ESQUIZOFRENIA

42

DISCRETE MOTOR NEUROLOGICAL SIGNS AND PSYCHOMOTOR PROFILE OF PEOPLE WITH SCHIZOPHRENIA: COMPARISON BETWEEN SOCIODEMOGRAPHIC AND CLINICAL VARIABLES IN PEOPLE WITH AND WITHOUT SCHIZOPHRENIA

Susana Guimarães, Sofia Santos y Paula Lebre

4.- PROPUESTAS AUDIOVISUALES OFRECIDAS POR MADRES A PROTOINFANTES EN LA LOCALIDAD DE JOVITA, PROVINCIA DE CÓRDOBA. LA CONSTRUCCIÓN DE CUERPO PUESTA EN JUEGO. UNA MIRADA DESDE LA PSICOMOTRICIDAD.

60

AUDIOVISUAL PROPOSALS OFFERED BY MOTHERS TO PROTOINFANTS IN THE TOWN OF JOVITA, PROVINCE OF CÓRDOBA. THE CONSTRUCTION OF THE BODY IN PLAY. A LOOK FROM THE PSYCHOMOTOR.

Abba Fernandez Siomara Marlen

5.- TRASTORNO DEL DESARROLLO DE LA COORDINACIÓN DEVELOPMENTAL COORDINATION DISORDER (DCD)

76

Miguel Sassano



-
- 6.- A ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL DO PSICOMOTRICISTA E A FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL** 98
THE PROFESSIONAL SPECIFICITY OF THE PSYCHOMOTRICIAN AND THE PERSONAL PSYCHOCORPORAL TRAINING
Rui Dias Florêncio, Adonis Marcos Lisboa, Luis Martini
-
- 7.- EQUITAÇÃO TERAPÊUTICA E HIPOTERAPIA EM NECESSIDADES ESPECIAIS** 118
THERAPEUTIC HORSE RIDING AN HYPOTHERAPY IN SPECIAL NEED
Graça Duarte Santos, Catarina Vieira Assis y Ana Rita Matias
-
- 8.- PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO PESSOAL EM PSICOMOTRICIDADE** 130
PERSPECTIVES ON PERSONAL TRAINING IN PSYCHOMOTRICITY
Celso Luiz Mastrascusa, Guida Veigay Graça Duarte Santos
-
- 9.- NUEVAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ** 142
NEW LINES OF INTERVENTION IN PSYCHOMOTOR EDUCATION
Sandra Ravazzani y Juan Mila
-
- 10.- EL PSICOMOTRICISTA FRENTE AL ESPEJO. UN APASIONANTE VIAJE HACIA NOSOTROS MISMOS** 153
THE PSYCHOMOTOR IN FRONT OF THE MIRROR. AN EXCITING JOURNEY TOWARDS OURSELVES
Ángel Hernández Fernández
-
- 11.- AS COMPETÊNCIAS PSICOMOTORAS E A APRENDIZAGEM PRÉ-ESCOLAR** 177
PSYCHOMOTOR SKILLS AND PRE-SCHOOL LEARNING
Mafalda Serra, Joana Narciso e Pedro Peres, Paula Bruno, Nídia De Amorim, Sofia Santos
-
- 12.- REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PSICOMOTRICIDADE: ¿UM JOGO OU UMA CIÊNCIA?** 203
SOCIAL REPRESENTATION OF PSYCHOMOTRICITY: ¿ A GAME OR A SCIENCE?
Mônica Peregrino Bali y Maria Inmaculada Chao Cabanas



13.- MIRAR(NOS) A TRAVÉS DE LA PSICOMOTRICIDAD UNA HERRAMIENTA PARA FAVORECER EL BIENESTAR EMOCIONAL DEL EDU- CADOR/A EN SITUACIÓN DE DISTRÉS DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR. <i>LOOK (US) THROUGH PSYCHOMOTOR: A TOOL TO PROMOTE THE EMOTIONAL WELL-BEING OF THE EDUCATOR IN A SITUATION OF DISTRESS WITHIN THE SCHOOL CONTEXT.</i>	213
14.- RECORDATORIOS	234
15.- NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS	246
16.- NORMAS DE PUBLICACIÓN	253

Acceso a la Revista: <http://www.iberopsicomotricidadum.com>

Dirección de contacto: revistaiberopsicomotricidad@gmail.com

Publicación de periodicidad anual. El próximo número: Diciembre de 2024

Los conceptos y opiniones vertidos en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Está permitido el uso de este material con el debido registro y enunciado de la fuente y los autores.

Los conceptos y opiniones vertidos en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Editorial

**“Mas pra fazer um samba com beleza
É preciso um bocado de tristeza”**

*É melhor ser alegre que ser triste
Alegria é a melhor coisa que existe
É assim como a luz no coração*

*Mas pra fazer um samba com beleza
É preciso um bocado de tristeza
Preciso um bocado de tristeza
Senão não se faz um samba, não*

Samba da Benção
(Vinicius de Moraes & Baden Powell, 1963.)

La Psicomotricidad brasileira, la argentina y la Psicomotricidad toda, recientemente, han sufrido la irreparable pérdida de tres pioneras de nuestra profesión, Regina Morizot, Beatriz Saboya y Dalila Molina de Costallat.

Tres mujeres con estilos diferentes y complemen-

tarios que desde Rio de Janeiro a Buenos Aires cimentaron, con sus respectivos trabajos teóricos y con sus prácticas psicomotrices, el desarrollo de la Psicomotricidad del Brasil y la Argentina coadyugando en el crecimiento actual de nuestra disciplina.

Le solicitamos a nuestras colegas y amigas Vera Mattos y Leila Manso un escrito sobre Beatriz, a Carlos Alberto Mattos sobre Regina, y a Beatriz Loureiro sobre Dalila y cuando lo hicimos se nos estrujo el corazón. Pero como cantaba Vinicius, para hacer un samba con belleza es preciso un bocado de tristeza, sino no es samba, no. Cuando leímos los tres escritos, sentidos, queridos, delicados como eran ellas, la música, la cultura carioca y brasileira, la porteña y rioplatense nos invadieron.

Invitamos a leer los tres escritos, y como saludan las queridísimas Vera y Leila
SÁ – RA – VÁ

Miguel Sassano
Director Asociado

Juan Mila
Director



NÚMERO

48

2023

Recibido: 11/07/2023 - Aceptado:14/10/2023

AS COMPETÊNCIAS PSICOMOTORAS E A APRENDIZAGEM ESCOLAR EM CRIANÇAS ENTRE OS 6 E 12 ANOS

PSYCHOMOTOR SKILLS AND SCHOOL LEARNING IN CHILDREN AGED 6 TO 12 YEARS

Ana Ferreira, Clara Barbosa, Inês Serra, Paula Bruno, Nídia De Amorim e Sofia Santos

DADOS DAS AUTORAS

Ana Ferreira: Licenciada na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

Dirección de contacto: ana.ferreira8b@gmail.com

Clara Barbosa: Licenciada na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

Dirección de contacto: clarabarbosa.09.7d@gmail.com

Inês Serra: Licenciada na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

Dirección de contacto: inessvserra@gmail.com

Paula Bruno: Professora Auxiliar, PhD, CIPER, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

Docente e regente em unidades curriculares de Estatística e Matemática nos diversos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento. Autora e coautora de artigos em revistas especializadas, nacionais e internacionais. Dirección de contacto: pbruno@fmh.ulisboa.pt

Nídia De Amorim: Professora Assistente Convidada, Mestre, CEEEd, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Professora nos cursos de licenciatura e Pós-Graduação nas áreas de Reabilitação Psicomotora e Educação Especial. Autora e coautora de artigos, capítulos em revistas especializadas, nacionais e internacionais. Consultora em várias entidades. Psicomotricista.

Dirección de contacto: nidia_amorim@hotmail.com

Sofia Santos: Professora Auxiliar, PhD, UIDEF-Instituto da Educação, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Professora nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento nas áreas de Reabilitação Psicomotora e Educação Inclusiva. Autora e coautora de artigos, capítulos e livros em revistas especializadas, nacionais e internacionais. Consultora em várias entidades. Membro do comité de especialistas para a edição do manual da American Association on Intellectual and Developmental Disability (AAIDD) 2021. Dirección de contacto: sofiasantos@fmh.ulisboa.pt



NÚMERO

48

2023

RESUMO

Escassas evidências sobre o impacto da intervenção psicomotora no desenvolvimento acadêmico, fundamentam o objetivo deste estudo, pretendendo analisar as correlações entre funções neuropsicomotoras e competências acadêmicas. Aplicou-se a Bateria de Avaliação das Funções Neuropsicomotoras da Criança (NPMot.pt) e a Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (BAPAE) a 28 participantes, dos 6 aos 12 anos (9.4 ± 1.7 anos), 13 no 1º ciclo e 15 no 2º ciclo de escolaridade, com desempenho psicomotor e acadêmico expectável. A *orientação espacial* apresenta os menores valores médios. O estudo comparativo apontou diferenças significativas na *lateralidade*, *habilidades óculo-manuais*, *orientação espacial*, *atenção auditiva* e *Total* e à excepção da *consistência de forma* e *orientação espacial*, todas demonstram diferenças. As correlações entre domínios psicomotores e competências académicas variam entre fraca e forte. Os domínios da *tonicidade*, *motricidade global* e *gnosias táteis* apresentam os coeficientes de correlação mais baixos. Infere-se assim, uma eventual relação entre competências psicomotoras e aptidões escolares, enfatizando a relevância de intervenções psicomotoras ajustadas.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento psicomotor; competências académicas; sucesso académico; avaliação; infância

INTRODUÇÃO

O conjunto de habilidades que a criança apresenta aquando da entrada no percurso escolar formal é um dos fatores que mais contribui para o sucesso

ABSTRACT:

The aim of the study was to assess psychomotor competencies and school learning skills in children aged 6 to 12 years (9.4 ± 1.7 years), to observe the relationship between them. It was applied: the NPMot.pt of Vaivre-Douret and the Battery of Aptitudes for School Learning (BAPAE) to 28 children, with 13 attending the first scholar-cycle and 15 the second scholar-cycle. Most of participants present a typical psychomotor and learning performance. Spatial orientation is the domain with lower mean scores. The comparative study between scholar cycle present significant differences ($p < .05$) in laterality, oculo-manual skills, spatial orientation, auditive attention and total, and in all academic skills except shape consistency and spatial orientation. Correlations between psychomotor skills and academic performance varied from weak ($r = .01$) to strong ($r = .77$). Tonus, global motor skills and tactile gnosis are the lower correlations coefficients. It seems to exist, in this age group, a relationship between psychomotor competences and school skills, which points out for the relevance of adjusted psychomotor interventions.

KEYWORDS: psychomotor development; academic skills; academic success; evaluation; childhood

académico (Valiente et al., 2021). A aprendizagem caracteriza-se por uma aquisição de conhecimento e competências, num processo complexo e contínuo, ao longo da vida, com crescimento e desen-

NÚMERO

48

2023

volvimento a nível pessoal e social (Oliveira, 2014), constatando-se “janelas de oportunidade”, alturas em que a aprendizagem de competências específicas é mais propícia e com melhor capacidade de interiorização (Villachan-Lyra et al., 2019). Estes períodos de maior aprendizagem (sensoriomotora, sócio-emocional, psicomotora) correspondem aos primeiros anos (Villachan-Lyra et al., 2019) numa relação simbiótica com a maturação cerebral (Fonseca, 2021; Vaivre-Douret, 2006). As competências motoras promovem a capacidade funcional e trajetórias desenvolvimentais positivas (Cattuzzo et al., 2016). As funções executivo-cognitivas (memória de trabalho, controlo inibitório, atenção) desempenham um papel de relevo na aprendizagem no sentido da receção, armazenamento e tratamento da informação para a execução, associados a melhores resultados académicos e agilização na resolução de problemas (Silva & Nascimento, 2021).

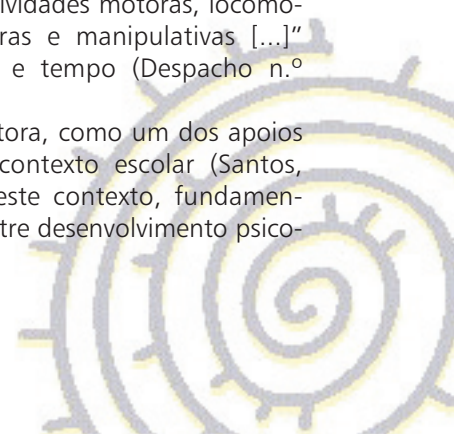
A memória, abstração, imaginação, noção espacial, raciocínio, pensamento e linguagem devem ser estimuladas numa fase inicial, dada a plasticidade cerebral (Cavalcante et al., 2020). O comprometimento destas funções, pode criar obstáculos para o percurso académico e originar dificuldades de aprendizagem (Cruz, 2020; Silva & Nascimento, 2021).

O desenvolvimento psicomotor dá-se pela relação do corpo em movimento com o seu contexto (Borrego-Balsalobre et al., 2021; Machacón et al., 2013; Mas et al., 2018; Reyes-Oyola et al., 2021; Ruiz-Pérez et al., 2016). Pelo movimento estimula-se o desenvolvimento de estruturas superiores que regulam processos como a perceção, memória, atenção, flexibilidade cognitiva, raciocínio, e permite elaborar conceitos abstratos como o espaço e

tempo com base na exploração do concreto, sendo todos estes pontos essenciais na aprendizagem (Borrego-Balsalobre et al., 2021; Machacón et al., 2013; Mas et al., 2018). O desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem parecem ser interdependentes (Machacón et al., 2013; Reyes-Oyola et al., 2021), e esta relação observa-se em alterações psicomotoras como regulação tónica desadequada, desestruturação espaço-temporal, desorganização do esquema corporal ou lateralidade mal estabelecida, que podem dificultar a aquisição da escrita e da leitura e a aprendizagem de conceitos matemáticos (Machacón et al., 2013).

A adoção de novos princípios e valores (Decreto-Lei nº 54/2018; Despacho n.º 6478/2017) em contexto educativo implica uma atenção particular ao desenvolvimento pleno das competências de todas as crianças, em programas centrados nos alunos, e para além dos conteúdos meramente académicos (Santos, 2022). No perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, e entre outras, destacamos duas áreas: o *desenvolvimento pessoal e autonomia* - relacionado com a motivação para a aprendizagem e a autorregulação comportamental numa integração de pensamento, emoção e comportamento; e *consciência e domínio do corpo* que implica a utilização do corpo como ferramenta base para a adaptação ao contexto, e que pressupõe a “realização de atividades motoras, locomotoras e não-locomotoras e manipulativas [...]” integradas no espaço e tempo (Despacho n.º 6478/2017, p. 31).

A intervenção psicomotora, como um dos apoios mais procurados em contexto escolar (Santos, 2017), enquadra-se neste contexto, fundamentando-se na sinergia entre desenvolvimento psico-



NÚMERO

48

2023

motor, cognitivo e sócio-emocional ao longo da trajetória desenvolvimental da pessoa, através da mediação do corpo em movimento e no contexto (Fonseca, 2021), visando a resposta adequada às exigências contextuais.

A qualidade do perfil psicomotor assume um papel relevante na atividade escolar-acadêmica, como pré-requisito para a aquisição de competências mais complexas (Cameron et al., 2016; Maite et al., 2015), mas são poucos os estudos que analisam a sua relação direta com competências acadêmicas (Cameron et al., 2016). O sistema psicomotor humano assenta num sistema organizado hierárquico e de complexificação progressiva com a idade, e dependente dos processos maturacionais e organização neurológica (funções neuromotoras, de integração neuro-sensorial-percetiva), fundamentais ao funcionamento neuromuscular independente e coordenado, numa multidimensionalidade de domínios que se articulam e que permitem o desenvolvimento harmonioso da criança (Fonseca, 2021; Vaivre-Douret, 2006).

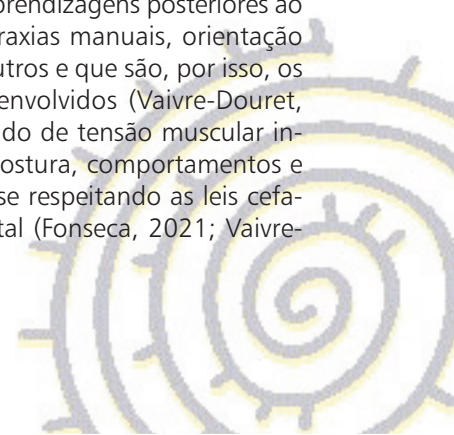
A “preparação” da criança para a aprendizagem formal insere-se num modelo de natureza multidimensional (Kamphorst et al, 2021), onde a relação entre o cognitivo e o não-cognitivo concorrem/predizem o sucesso académico (Martarelli et al., 2018; Tavassolie et al., 2020) e onde as capacidades precoces que a criança traz consigo neste início da escolaridade obrigatória, incluindo as não-cognitivas, como as habilidades motoras e sociais, são preditores das aquisições académicas (Kamphorst et al., 2021). Crianças com maiores capacidades motoras exploram com mais eficiência o seu meio envolvente, potencializando as suas capacidades visuo-espaciais e consequentemente grafo-motoras, que

fomentam posteriormente a leitura e a escrita (Mohamed e O’Brien, 2021).

A correlação positiva entre essas componentes reforça a ligação existente entre capacidades de motricidade fina e competências literárias (Mohamed & O’Brien, 2021). Os autores apontam que crianças em “risco académico” apresentam perfis abaixo da média ao nível da linguagem, literacia e habilidades matemáticas, mesmo com perfis sócio-emocionais e comportamentais acima da média.

Martarelli et al. (2018) avançam mesmo com a ideia de que menores níveis de habilidades cognitivas não estão necessariamente associados a menor rendimento escolar, especialmente se combinadas com competências sociais médias. Apesar da sua relevância enquanto variável desta preparação (Cameron et al., 2016; de Waal, 2019; McClelland & Cameron, 2019; Ricciardi et al., 2021), são poucos os estudos que consideram as habilidades motoras e a sua relação com o sucesso académico. Crianças com um bom nível de desenvolvimento psicomotor estão melhor preparadas para a aprendizagem, evidenciando-se as habilidades motoras finas que parecem codesenvolver-se com a autorregulação (Chandler et al., 2021; McClelland & Cameron, 2019).

A base da pirâmide psicomotora fundamenta-se na tonicidade e motricidade global, cujo desenvolvimento influenciará as aprendizagens posteriores ao nível da lateralidade, praxias manuais, orientação espacial, ritmo, entre outros e que são, por isso, os primeiros a serem desenvolvidos (Vaivre-Douret, 2006). O tónus ou estado de tensão muscular involuntário assegura a postura, comportamentos e emoções e desenvolve-se respeitando as leis cefalocaudal e próximo-distal (Fonseca, 2021; Vaivre-



NÚMERO

48

2023

Douret, 2006). A pessoa pode assumir um tipo mais acentuado de hipo, híper ou eutonia, tendo em conta a sua resistência tónica (Fonseca, 2021; Vaivre-Douret, 2006), identificando-se 4 subdomínios (Vaivre-Douret, 2006): *fundo* a partir da adequada contração muscular para a elaboração de ações controladas e com maior segurança gravitacional, de *suporte*, para a manutenção da postura e equilíbrio sentado; de *atitude*, *através da* manutenção da tensão muscular dos membros inferiores, na posição bípede; e de *ação ou* estado de tensão dos músculos que contribuem para a atividade motora.

A motricidade global contempla o equilíbrio estático e dinâmico, e também é preponderante no controlo postural e marcha, essenciais para a exploração posterior do envolvimento (Fonseca, 2021; Vaivre-Douret, 2006). Indicadores do equilíbrio estão associados à maior preparação da criança para a aprendizagem académica (Kamphorst et al., 2021; Pacheco et al., 2016) nomeadamente ao nível da matemática (de Waal, 2019). O equilíbrio estático e dinâmico apresenta correlações moderadas e significativas com a linguagem e orientação diária e matemática (de Waal, 2019).

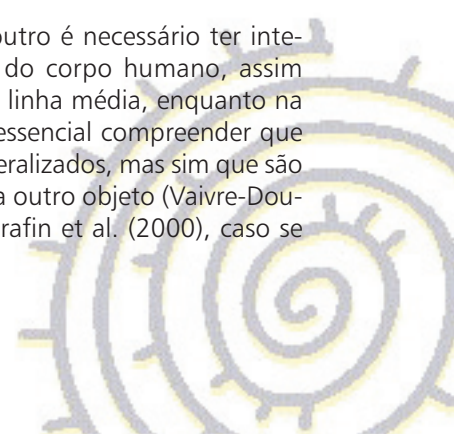
No entanto, McDonald et al. (2018) avançam dizendo que em presença de outras habilidades motoras (velocidade, agilidade e coordenação óculo-manual), o peso do equilíbrio é menor. As atividades de coordenação bilateral (e.g., saltar) parecem ser decisivas no desempenho académico (leitura, escrita e matemática) de crianças entre os 8 e os 11 anos (de Waal, 2019; Pacheco et al., 2016). Os saltos (com um pé ou pés juntos) correlacionam-se, de forma significativa, com fatores matemáticos, artísticos e físicos, exceção em apoio

unipodal e de olhos fechados, apesar de não acontecer o mesmo com as habilidades manipulativas (de Waal, 2019).

O autor acrescenta que o apoio unipodal ou marcha sobre uma trave, tal como a marcha controlada se relaciona, significativamente, com habilidades de orientação diária. Como se infere, alterações ao nível do tónus e equilíbrio irão afetar o controlo postural, a força e a coordenação dos membros, o que por sua vez poderá impactar o processo de aprendizagem e o desempenho em tarefas que envolvam a coordenação óculo-manual como a escrita (de Waal, 2019; McClelland & Cameron, 2019; Pacheco et al., 2016; Zieli ska & Blythe, 2020).

A lateralidade decorrente da maturação cerebral, especialização hemisférica e integração bilateral do corpo, define-se pela preferência (manual, podal ou ocular) de um lado do corpo na ação motora (Fonseca, 2021; Vaivre-Douret, 2006). Uma lateralidade não definida poderá comprometer outras funções de integração neuropsicomotora, tal como a motricidade global, as habilidades óculo-manuais e a orientação espacial (Vaivre-Douret, 2006). A autora identifica três tipos de lateralidade: espontânea (inata à criança), funcional (aprendida e interligada com as tarefas do quotidiano) e psicossocial (através da imitação de gestos simbólicos de ações).

Para a relação com o outro é necessário ter integrado a bilateralidade do corpo humano, assim como o cruzamento da linha média, enquanto na relação com objetos é essencial compreender que estes podem não ser lateralizados, mas sim que são localizados em relação a outro objeto (Vaivre-Douret, 2006). Segundo Serafin et al. (2000), caso se



NÚMERO

48

2023

verifique que a lateralidade não está consolidada no desenvolvimento das crianças, podem ser notórias possíveis repercussões na aprendizagem, com maior enfoque na escrita e leitura, que consequentemente pode levar a dificuldades de aprendizagem (e.g., disgrafia e dislexia). Deste modo, reforça-se a importância do apoio escolar para com estas crianças, e a autodescoberta, de qual o lado do seu corpo que é facilitador para a realização das atividades.

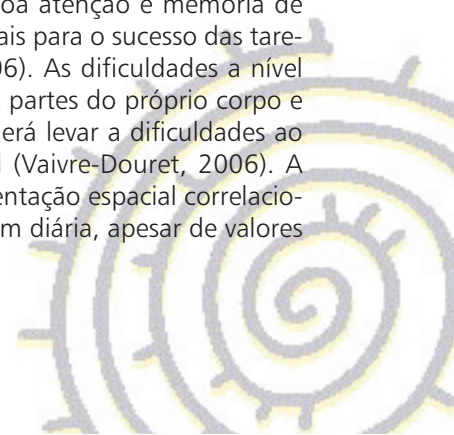
As habilidades óculo-manuais estão fortemente relacionadas com o tônus e lateralidade (Vaivre-Douret, 2006). Se ocorrer uma diferença muito significativa entre as duas mãos, i.e., hiperlateralização (Vaivre-Douret, 2006), a destreza manual fica afetada, influenciando a capacidade de soletrar dada a sua interdependência (de Waal, 2019). As habilidades de praxia global, especialmente a manipulação de objetos (de Waal, 2019) impactam o desempenho académico ao nível da matemática e leitura (Donnelly et al., 2016; Ricciardi et al., 2021). As praxias manuais são caracterizadas por movimentos coordenados, precisos, eficientes e intencionais, sendo necessária uma prévia representação mental do movimento a executar, tal como uma percepção dos segmentos do corpo a serem utilizados (Vaivre-Douret, 2006). A existência de uma dispraxia (dificuldade na praxia), pode traduzir-se numa menor rapidez e controlo dos movimentos, e se as limitações forem superiores – apraxia, as dificuldades agravam-se interferindo significativamente com a execução motora (Vaivre-Douret, 2006). As habilidades motoras finas, na articulação com a autorregulação, estão associadas à literacia e à capacidade de resolução matemática tal como a escrita (Chandler et al., 2021; McClelland & Ca-

meron, 2019; Mohamed & O'Brien; Suggate et al., 2019).

Acresce ainda o papel articulado entre praxia global e fina nas aquisições académicas (de Wall, 2019). A escrita é uma tarefa complexa e que exige um conjunto de competências desde as habilidades de transcrição – com o reconhecimento e desenho das letras, a ortografia e a compilação de ideias para textos organizados, até a processos de autorregulação (Chandler et al., 2021; Thomas et al., 2020). A sua relação com outras aquisições académicas como a leitura são apontadas (Kim et al., 2015).

A área da escrita, propriamente dita, está também dependente de habilidades motoras finas, que se erguem como um dos preditores, e da sua automatização (Chandler et al., 2021), impactando a extensão e a qualidade da escrita (Graham et al., 2012). Estas habilidades motoras incluem a manipulação de objetos pequenos (e.g., lápis, borracha, canetas de feltro, etc.), recortes, desenhos, cópia de figuras e são determinantes na escrita (Gerde et al., 2012). A automatização motora permitirá maior liberdade aos recursos cognitivos o, que por sua vez, direcionará a atenção para conceitos de complexidade superior (e.g., soletrar palavras, composições) (Cameron et al., 2016).

As gnosias táteis estão relacionadas com a imagem corporal ajustada e com a integração do esquema corporal, sendo uma boa atenção e memória de curto prazo fundamentais para o sucesso das tarefas (Vaivre-Douret, 2006). As dificuldades a nível do reconhecimento das partes do próprio corpo e discriminação tátil, poderá levar a dificuldades ao nível da praxia manual (Vaivre-Douret, 2006). A noção do corpo e a orientação espacial correlacionam-se com a linguagem diária, apesar de valores



NÚMERO

48

2023

pequenos e pouco significativos, tal como outras aquisições académicas (de Wall, 2019).

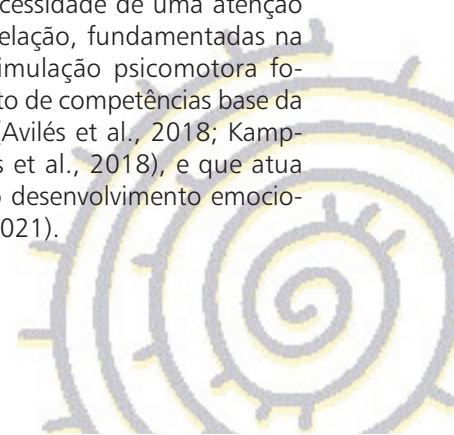
A identificação dos segmentos corporais e a imitação de gestos das mãos correlacionam-se com características espaciais das atividades académicas, especialmente ao nível da leitura e matemática no campo do tratamento de dados e de análise de espaços/figuras (de Wall, 2019). A orientação espacial surge da organização funcional da lateralização e do corpo do indivíduo situado no espaço (real ou abstrato) e é indispensável ao planeamento dos movimentos (Fonseca, 2021; Vaivre-Douret, 2006) no espaço orientando o próprio corpo, na relação com o outro e em relação a objetos (Vaivre-Douret, 2006).

A estruturação espacial correlaciona-se com as atividades académicas (Fredericks et. al., 2006; Gilligan et al., 2017). O bom desenvolvimento das habilidades espaciais no primeiro ano, de escolaridade formal, parece ser preditor do raciocínio matemático espacial no quinto ano (Casey et al., 2015). Após os seis anos, a criança desenvolve a capacidade de se descentrar, compreendendo melhor medidas (e.g., altura, distância, proporção ou volume), é capaz de adquirir outras perspetivas e de se orientar em espaços conhecidos ou num mapa (Papalia & Feldman, 2013).

O ritmo caracteriza-se pelo corpo em movimento no espaço e no tempo, tendo como base a assimilação sensoriomotora rítmica, a atenção e a memória de trabalho (Vaivre-Douret, 2006). A compreensão e reprodução de um ritmo, estimula a capacidade de controlo e o ajustamento na velocidade da realização da tarefa, para a execução correta, pelo que indivíduos impulsivos tendem a ter dificuldades neste âmbito (Vaivre-Douret, 2006).

Algumas aprendizagens podem ser influenciadas positivamente com a otimização desta função (e.g., escrita e leitura), devido à necessidade de adaptabilidade auditivo-motora (Vaivre-Douret, 2006). A orientação espacial e o ritmo são fundamentais para a coordenação bilateral (de Waal, 2019). A atenção auditiva é dada por Vaivre-Douret (2006) como a última função de integração neuropsicomotora e caracteriza-se pelo processo de conservar um estímulo auditivo por um dado período temporal (Feniman, et. al 2007). Zieli ska & Blythe (2020) defendem que quanto melhor o desenvolvimento psicomotor do indivíduo, maior probabilidade de o mesmo não ter tantas dificuldades a nível cognitivo e na sua aprendizagem escolar, integrando a atenção auditiva (quanto melhor a captação e manutenção do que foi ouvido, menor a probabilidade de potenciar dificuldades de aprendizagem e afetar outros domínios do desenvolvimento da criança) (Cordovil & Barreiros, 2014, p.162).

Apesar de, nas últimas décadas, ter existido alguma apostana análise da influência do desenvolvimento psicomotor no rendimento escolar (Reyes-Oyola et al., 2021; Ruiz-Pérez et al., 2016), os resultados apontam uma correlação direta e consistente (Borrego-Balsalobre et al., 2021; Machacón et al., 2013; Mas et al., 2018; Ruiz-Pérez et al., 2016), pelo que se infere a necessidade de uma atenção mais particular a esta relação, fundamentadas na hipótese de que a estimulação psicomotora fomenta o desenvolvimento de competências base da aprendizagem escolar (Avilés et al., 2018; Kamphorst et al., 2021; Mas et al., 2018), e que atua como fator protetor no desenvolvimento emocional (Kamphorst et al., 2021).



NÚMERO

48

2023

Neste sentido, e constatando-se as poucas evidências, também a nível nacional, baseadas na perspectiva funcional que a um melhor desempenho motor corresponde um leque numeroso de oportunidades de aprendizagem (Mohamed & O'Brien, 2021), o objetivo deste estudo é analisar a correlação entre as competências psicomotoras e a aprendizagem escolar em crianças entre os 6 e os 12 anos, tentando contribuir para uma melhor compreensão da relação que permita a identificação de pistas para intervenções psicomotoras baseadas na evidência e colaborando ativamente para a aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade.

MÉTODO

Participantes

A amostra é constituída por 28 participantes, entre os 6 e os 12 anos (9.4 ± 1.7 anos), 14 do género feminino e 14 do género masculino, com desenvolvimento típico. Dos participantes, 13 frequentam o primeiro ciclo de escolaridade (8 do género feminino e 5 do género masculino) e as restantes 15 no segundo ou terceiro ciclo (6 do género feminino e 9 do género masculino).

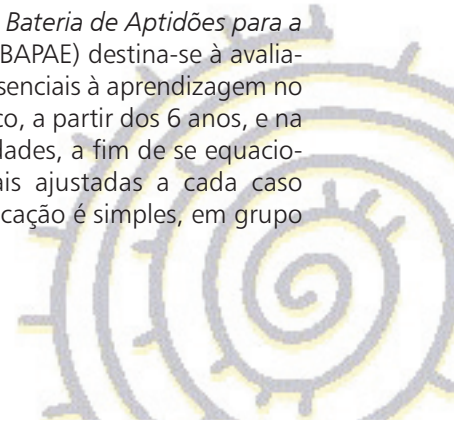
Instrumento

A *Bateria de Avaliação das Funções Neuropsicomotoras da Criança* (NPMot.pt), versão portuguesa (Amorim et al., 2022) é uma adaptação da original francesa (Vaire-Douret, 2006) e, por conseguinte, baseada numa perspectiva neuro-funcional, destinada a crianças entre os 4 e os 8 anos e 6 meses, e avaliando as capacidades psicomotoras relacionando-as com a organização cerebral (Vaire-Douret, 2006). A versão portuguesa mantém uma estrutura similar à original, dividindo-se em dois ca-

ternos: o primeiro engloba a tonicidade, motricidade global, lateralidade, praxias manuais e gnóscias tácteis; e o segundo, as habilidades óculo-manuais, orientação espacial, ritmo e atenção auditiva, em que no total podem ser obtidos 263 pontos (Vaire-Douret, 2006).

As observações físicas, perímetro cefálico, altura, peso e outras características podem ser registadas, e a cotação final de cada função resulta da soma das pontuações obtidas em cada item, para em seguida serem comparados com os valores normativos (Vaire-Douret, 2006). A NPMot.pt, ainda se encontra em fase de validação, mas a análise preliminar das suas qualidades métricas confirmou a validade de conteúdo com todos os itens a serem considerados relevantes e com índices de validade de conteúdo superiores a .78, com acordo moderado ($>.42$) a forte (1) entre peritos e com kappa de Cohen ($k>.30$); a fiabilidade foi avaliada pela análise da consistência interna ($.79 < \alpha < 1$) e a estabilidade temporal pela técnica do teste-reteste ($.79 < r < 1$), exceção no domínio das gnóscias tácteis ($r=.45$); a validade de constructo com correlações de Pearson moderadas a fortes entre domínios a variar entre .30 e .92, e com a análise fatorial exploratória a apontar a multidimensionalidade do constructo indiciando um modelo de 8 fatores, que explicam 69.2% da variância total (Amorim et al., 2022).

A versão portuguesa da *Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar* (BAPAE) destina-se à avaliação de competências essenciais à aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico, a partir dos 6 anos, e na identificação de dificuldades, a fim de se equacionarem as medidas mais ajustadas a cada caso (Cruz, 2008). A sua aplicação é simples, em grupo



NÚMERO

48

2023

ou individualmente e não exige capacidade de leitura ou escrita, com os itens organizados em 5 provas: *compreensão verbal* (onde se avalia o vocabulário); *relações espaciais* (Aptidão Espacial); *conceitos quantitativos* (Aptidão Numérica) e *constância da forma e orientação espacial* (Aptidão Perceptiva) (Cruz, 2008).

A pontuação das provas *compreensão verbal*, *relações espaciais*, e *conceitos quantitativos* é igual ao número de respostas corretas, sendo que ao nível da *constância da forma* e da *orientação espacial* a pontuação é de 0 (assinala-se apenas uma ou duas figuras corretas e outras incorretas), 1 (apenas assinalou uma das duas figuras corretas e nenhuma outra) e 2 (quando assinala apenas as figuras corretas e mais nenhuma).

Assim, na compreensão verbal e conceitos quantitativos o máximo é de 20 pontos em cada prova, com as outras 3 provas a obter um máximo de 50 pontos, num total máximo de 90 pontos finais (Cruz, 2008). A BAPAE é um teste de referência à norma e a versão adaptada, utilizada neste estudo, mostrou resultados de consistência interna moderada, com valores de alpha de Cronbach nas várias provas a variar entre .31 (orientação espacial) e .86 (conceitos quantitativos), com correlações de Pearson fracas a moderadas ($.27_{\text{relações espaciais}} < r < .61_{\text{conceitos quantitativos}}$, $p < .001$) entre as provas BAPAE e a avaliação global do desempenho escolar dos alunos, feita pelos professores (Cruz, 2008).

Procedimentos

Os requisitos éticos inerentes a uma investigação desta natureza foram respeitados, onde para além da obtenção do parecer ético (referência 2021/1) foi elaborado, para o efeito, um documento de

consentimento informado, onde se explicitava o propósito do estudo e das suas etapas e procedimentos, enquanto se garantiam os direitos à privacidade, confidencialidade e anonimato dos dados, tal como a inexistência de riscos à integridade do participante. No período que antecedeu a recolha de dados e aplicação de provas, procedeu-se aos contactos com os estabelecimentos de ensino e com os encarregados de educação dos indivíduos participantes no estudo para explicitação do estudo e assinatura dos consentimentos. Depois de recolhidos todos os documentos assinados, procedeu-se à aplicação dos dois instrumentos, em local e data a combinar com os intervenientes, numa tentativa de conciliar com as atividades letivas e outras diárias.

O local de aplicação foi variável, tendo a aplicação dos instrumentos decorrido em contexto escolar, domiciliário ou em salas preparadas para esta finalidade, com uma duração aproximada de duas horas. Os itens das duas escalas, iguais para todos os participantes, foram aplicados pelas investigadoras formadas para o efeito.

O tratamento estatístico dos dados foi feito com recurso ao Statistical Package for Social Sciences (SPSS), versão 28.

RESULTADOS

A apresentação dos resultados inicia-se com os valores de estatística descritiva (média e desvio-padrão, $M \pm dp$), bem como os intervalos de resultados (mínimos e máximos) [TABELA 1], dos diferentes domínios das duas baterias. Com o intuito de observar se existem diferenças significativas no desempenho entre ambos os géneros e no desempenho entre os ciclos escolares, e dada a não

normalidade da distribuição, optou-se pela utilização das técnicas não paramétricas com recurso ao teste de Mann-Whitney, com um nível de significância de $p < .05$. Os resultados da comparação na variável “género” (não apresentados) não revelaram diferenças significativas.

Tabela 1: Estatística descritiva para os domínios psicomotores e académicos

Domínios/subdomínios NPMot.pt	M±dp	Intervalo de resultados (mínimos e máximos)
Tonicidade	(92.39±3.69)	[0 ; 97]
Motricidade global	(49.89±2.33)	[0 ; 52]
Lateralidade	(9.57±.84)	[0 ; 10]
Praxias manuais	(32.46±3.65)	[0 ; 36]
Gnosias táteis	(3.79±.79)	[0 ; 4]
Habilidades óculo-manuais	(10.5±2.05)	[0 ; 12]
Orientação espacial	(14.5±2.99)	[0 ; 19]
Ritmo	(24.46±3.1)	[0 ; 26]
Atenção auditiva	(6.29±1.38)	[0 ; 7]
TOTAL NPMot.pt	(243.86±12.96)	[0 ; 263]
BAPAE		
Compreensão verbal	(18.46±1.55)	[0 ; 20]
Relações espaciais	(9.46±1.23)	[0 ; 10]
Conceitos quantitativos	(19.11±1.26)	[0 ; 20]
Constância da forma	(18.96±1.17)	[0 ; 20]
Orientação espacial	(19.43±1.29)	[0 ; 20]
Aptidão perceptiva	(47.86±2.42)	[0 ; 50]
TOTAL BAPAE	(85.18±3.82)	[0 ; 90]

Legenda: M=média; dp=desvio padrão; NPMot.pt=Bateria de Avaliação das Funções Neuropsicomotoras da Criança; BAPAE=Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar



NÚMERO

48
2023

No geral, a média de todos os domínios e subdomínios psicomotores e académicos avaliados apresentam resultados aproximados do respetivo máximo, indiciando que a maioria dos participantes apresenta estas capacidades maturadas. A Orientação Espacial é o domínio (psicomotor) que apresenta maior diferença entre o máximo e a média

dos resultados, podendo ser uma competência ainda em desenvolvimento. A análise comparativa do desempenho psicomotor e académico em função do ciclo de escolaridade [TABELA 2] revela diferenças significativas na maioria dos domínios de ambos os instrumentos.

Tabela 2: Comparação dos resultados de ambos os instrumentos entre o 1.ºciclo e o 2-3.ºciclos

NPMot.pt	M±dp (1º ciclo) n=13	Ciclos M±dp (2-3ºciclos) n=15	P
Tonicidade	92.23 ± 4.06	92.53 ± 3.46	.95
Motricidade Global	50.38 ± 2.29	49.47 ± 2.36	.17
Lateralidade	9.08 ± 1.04	10.00 ± .000	.005
Praxias manuais	31.15 ± 3.96	33.60 ± 3.04	.05
Gnosias Táteis	3.85 ± .38	3.73 ± 1.03	.58
Habilidades óculo-manuais	9.15 ± 2.30	11.67 ± .62	.001
Orientação Espacial	12.38 ± 2.50	16.33 ± 2,02	<.001

Legenda: M=média; dp=desvio-padrão; NPMOT.p t=Bateria de Avaliação das Funções Neuropsicomotoras da Criança; BAPAE=Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar



NÚMERO

48
2023

Na análise de desempenho por ciclos de escolaridade, constatam-se diferenças significativas ao nível da maioria dos domínios psicomotores – *lateralidade, habilidades óculo-manuais, orientação espacial, atenção auditiva e total*, e das dimensões académicas, excetuando a *constância da forma* e a *orientação espacial*.

Tabela 3: Correlações entre domínios da NPMot.pt e BAPAE

NPMot.pt	BAPAE						
	Compreensão Verbal	Relações Espaciais	Conceitos Quantitativos	Constância da Forma	Orientação Espacial	Aptidão Perceptiva	Total BAPAE
Tónus	.25	.06	.40*	.01	-.29	-.12	.16
Motricidade Global	-.04	.12	-.07	-.02	-.02	.04	.01
Lateralidade	.62**	.49**	.47*	.06	-.17	.19	.56**
Praxias manuais	.32	.18	.55**	.28	.06	.26	.46*
Gnosias Táteis	.12	.11	.06	.03	-.09	.02	.06
Habilidades Óculo-manuais	.39*	.68**	.32	.50**	.32	.77**	.76**
Orientação Espacial	.27	.58**	.47*	.42*	-.02	.49**	.54**
Ritmo	.39*	.72**	.51**	.41*	-.06	.53**	.64**
Atenção Auditiva	.13	.64**	.11	.44*	.37	.73**	.56**
Total NPMot.pt	.43*	.61**	.58**	.41*	-.02	.50**	.67**

Legenda: NPMot.pt =Bateria de Avaliação das Funções Neuropsicomotoras da Criança; BAPAE=Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar



NÚMERO

48

2023

Finalmente e na análise de relação entre os domínios e total do desempenho psicomotor (NPMot.pt) e académico (BAPAE), calculou-se o coeficiente de correlação de Pearson [TABELA 3]. Para esta análise, foram assumidas as classificações reportadas na literatura: se o coeficiente de correlação de Pearson (r) for inferior a .40 estamos perante correlações fracas, moderadas se entre .41 e .69, forte entre .70 e .89 ou muito fortes se superiores a .90 (Pestana & Gageiro, 2005).

Tal como se pode observar na tabela, as correlações variam entre fraca ($r=.01$) a forte ($r=.77$). Os domínios psicomotores das *habilidades óculo-manuais, orientação espacial, ritmo e atenção auditiva* parecem correlacionar-se com as dimensões académicas, na sua generalidade, o que se reflete no total de ambas as escalas e entre os totais e os domínios dos dois instrumentos. As correlações mais fracas situam-se nos domínios *da tonicidade, motricidade global e gnosis táteis* com pouco impacto no total.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

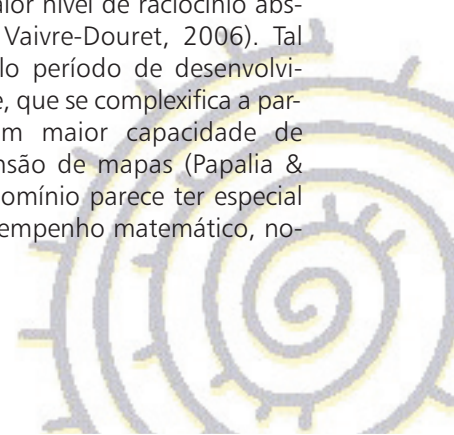
Com este estudo pretendeu-se analisar, em crianças entre os 6 e os 12 anos, o perfil de competências psicomotoras e académicas, bem como a correlação entre as mesmas, observando as diferenças existentes consoante o ciclo de escolaridade em que os participantes se inserem. Esta identificação permitirá compreender melhor o impacto que o desenvolvimento psicomotor poderá deter ao nível da aprendizagem académica, auxiliando no planeamento de intervenções psicomotoras, pelos psicomotricistas, mais ajustadas e orientadas para aquisições que acabam por impactar o percurso escolar formal e o sucesso académico (Valiente et al.,

2021), com consequências na funcionalidade pessoal e participação social (Catuzzo et al., 2016; Oliveira, 2014).

A intervenção atempada pode ser decisiva ao nível dos processos de ensino-aprendizagem (Cameron et al., 2016; Cattuzzo et al., 2016; Maite et al., 2015; Villachan-Lyra et al., 2019). Os resultados obtidos encontram-se dentro do que seria expectável, constatando-se que a maioria dos participantes, desta faixa etária, já adquiriu as competências psicomotoras e académicas características da tjetória desenvolvimental inerente à idade, com as respetivas diferenças significativas em competências específicas, entre os dois ciclos. Admite-se ainda a existência de correlações significativas entre diversos subdomínios da NPMot.pt. e da BAPAE.

Todos os participantes apresentam bons resultados, próximos dos valores máximos, em todos os domínios psicomotores, indiciando que crianças a partir dos 6 anos já têm a maioria destas competências adquiridas (Chandler et al., 2021; McClelland & Cameron, 2019), e que as mesmas são, de alguma forma, a base para a aprendizagem académica (Cameron et al., 2016; Kamphorst et al., 2021; Maite et al., 2015).

O único domínio psicomotor onde os valores médios parecem mais distantes do desempenho máximo foi o da *orientação espacial* que eventualmente exige um maior nível de raciocínio abstrato (Fonseca, 2021; Vaivre-Douret, 2006). Tal pode ser explicado pelo período de desenvolvimento desta capacidade, que se complexifica a partir dos seis anos, com maior capacidade de orientação e compreensão de mapas (Papalia & Feldman, 2013). Este domínio parece ter especial importância para o desempenho matemático, no-



NÚMERO

48

2023

meadamente, na geometria, com a orientação e exploração do plano gráfico (Casey et al., 2015). Esta tendência de valores médios elevados também se verifica ao nível do desempenho académico, realçando-se mais uma vez que o domínio com valores mais baixos (relações espaciais) está mais associado à noção do espaço, tamanho e proporção, ainda em desenvolvimento nesta faixa etária (Papalia & Feldman, 2013).

É interessante constatar, no entanto, que o domínio da orientação espacial revela bons resultados médios, eventualmente explicados pelo tipo de itens e competências avaliadas, no que se refere ao desenvolvimento de assimilar os conceitos de medidas, orientação no espaço e através de um mapa e o raciocínio matemático espacial (no quinto ano) (Casey et al., 2015; Fredericks et. al., 2006; Gilligan et al., 2017; Papalia & Feldman, 2013).

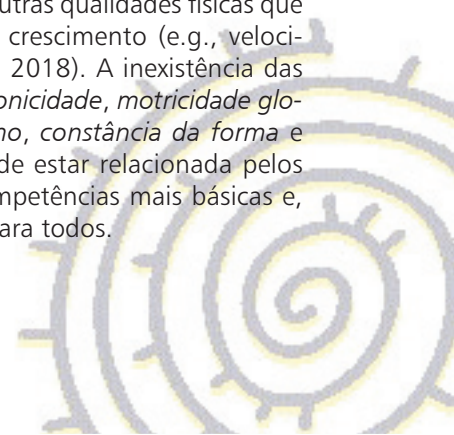
As diferenças significativas são observadas em diversos domínios, quando se compara o desempenho por ciclos de escolaridade, ao nível psicomotor: *Atenção auditiva* ($p < .05$), *Lateralidade*, *Habilidades óculo-manuais*, *Orientação espacial*, e *Total da NPMot.pt* ($p < .01$); e no domínio académico: *Compreensão verbal*, *Conceitos quantitativos* ($p < .05$) e *Aptidão perceptiva*, *Relações espaciais*, e *Total da BAPAE* ($p < .01$). Tal pode dever-se ao facto de, ao nível do primeiro ciclo, estas capacidades não se encontrarem ainda numa janela de oportunidade para o seu desenvolvimento (Villachan-Lyra et. al., 2019).

O desenvolvimento psicomotor e a aquisição de competências académicas são processos interdependentes (Machacón et al., 2013; Reyes-Oyola et al., 2021). Com maturação e aprendizagem simultânea em ambos os domínios, é possível considerar

a envolvimento de outras capacidades implícitas – e.g., controlo inibitório, a atenção e a memória de trabalho (Silva & Nascimento, 2021), que potenciam para a aquisição de competências mais complexas, e.g., habilidades motoras finas, atenção auditiva, conceitos quantitativos, resolução matemática, leitura e escrita (Chandler et al., 2021; McClelland & Cameron, 2019; Mohamed & O'Brien; Suggate et al., 2019). Nesta faixa etária, desenvolve-se, ainda, a capacidade de descentração, permitindo a compreensão de conceitos e relações espaciais (Papalia & Feldman, 2013).

Mesmo na diversidade conceptual existente no campo da intervenção psicomotora, parece ser consensual a hierarquização e complexidade progressiva dos fatores com a idade (Fonseca, 2021; Vaivre-Douret, 2006), o que pode explicar os valores médios elevados e a estabilização dos resultados entre grupos em competências básicas do desenvolvimento psicomotor, e.g., a tonicidade e a *motricidade global*. O respetivo desenvolvimento destes parâmetros permite o dos restantes domínios psicomotores, e consequente exploração do espaço e aprendizagem (Fonseca, 2021; Kamphorst et al., 2021; Pacheco et al., 2016; Vaivre-Douret, 2006; de Waal, 2019).

Estes resultados alinham-se com a evolução da trajetória desenvolvimental por idade (Fonseca, 2021) e com a promoção de outras qualidades físicas que se aperfeiçoam com o crescimento (e.g., velocidade, McDonald et al., 2018). A inexistência das diferenças ao nível da *tonicidade*, *motricidade global*, *gnosias táteis*, *ritmo*, *constância da forma* e *orientação espacial* pode estar relacionada pelos domínios incluírem competências mais básicas e, por isso, semelhantes para todos.



NÚMERO

48

2023

Ao nível das correlações dos resultados de ambos os instrumentos, a relação entre os domínios da NPMot.pt e as provas da BAPAE é moderada-forte, podendo ser justificada pela crescente notoriedade da relação existente entre o desenvolvimento psicomotor e as competências académicas (Cameron et al., 2016; Maite et al., 2015; Reyes-Oyola et al., 2021; Ruiz-Pérez et al., 2016; de Waal, 2019).

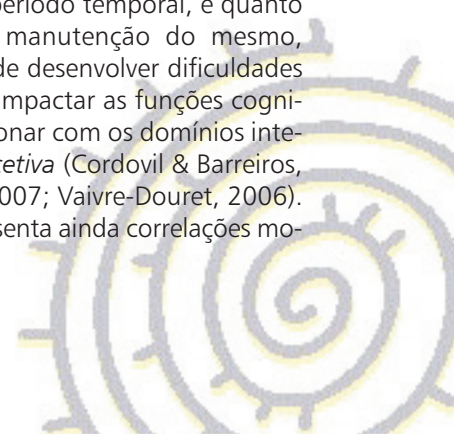
Esta relação entre os totais pode ser ainda apoiada pelo facto de que a investigação tem vindo, cada vez mais, a basear-se na hipótese de que as competências estimuladas na intervenção psicomotora servem como suporte para o desenvolvimento de capacidades fundamentais da aprendizagem escolar (Avilés et al., 2018; Kamphorst et al., 2021; Mas et al., 2018) e na relação com o contexto (Borrego-Balsalobre et al., 2021; Reyes-Oyola et al., 2021; Ruiz-Pérez et al., 2016). A *orientação espacial* apresentou correlações moderadas com as provas *relações espaciais*, *conceitos quantitativos*, *constância da forma* e *aptidão perceptiva*. Estes resultados vão ao encontro do já estudado anteriormente, tendo em conta que a *estruturação espacial* se correlaciona com as atividades académicas, ao nível da noção de unidades de medida e posteriormente um melhor raciocínio matemático espacial (Casey et al., 2015; Fredericks et al., 2006; Gilligan et al., 2017; Papalia & Feldman, 2013).

A plasticidade cerebral característica destas fases iniciais deve ser estimulada na relação estreita entre cognição, motor e social (Cavalcante et al., 2020; Cruz, 2020; Martarelli et al., 2018; Tavassolie et al., 2020). Foram encontradas correlações fortes, nomeadamente, a nível do *ritmo* e das *relações espaciais* e moderadas na *aptidão perceptiva*, podendo dever-se ao facto de que o ritmo resulta do movi-

mento do corpo no tempo e no espaço (Vaivre-Douret, 2006). Esta correlação é expectável na medida em que a literatura já relacionou anteriormente estes conceitos referindo ainda que estes são necessários para a coordenação bilateral (de Waal, 2019).

As *habilidades oculo-manuais* apresentam uma forte correlação com o somatório das provas da BAPAE, tal como expectável dado ser uma prova que observa a precisão de movimento ao nível da praxia fina, que são competências presentes nas aquisições académicas, nomeadamente na escrita, manipulação de pequenos objetos ou cópia e reprodução das letras (Cameron et al., 2016; de Wall, 2019; Donnelly et al., 2016; Gerde et al., 2012; Kim et al., 2015; Ricciardi et al., 2021). Esta bateria não avalia a motricidade fina ou a escrita, no entanto considera outros subjacentes, como o reconhecimento e orientação de formas ou letras (Chandler et al., 2021; Graham et al., 2012; Thomas et al., 2020).

Neste sentido, encontra-se ainda uma correlação forte com a *aptidão perceptiva* e correlações moderadas nas *relações espaciais* e *constância da forma*. Na *atenção auditiva* também se denota uma correlação forte com a *aptidão perceptiva*. Estas aptidões relacionam-se então, na medida que a *atenção auditiva* consiste em integrar determinado estímulo auditivo por um certo período temporal, e quanto melhor a captação e manutenção do mesmo, menor a possibilidade de desenvolver dificuldades de aprendizagem e de impactar as funções cognitivas, passíveis de relacionar com os domínios integrantes da *aptidão perceptiva* (Cordovil & Barreiros, 2014; Feniman, et. al 2007; Vaivre-Douret, 2006). A *atenção auditiva* apresenta ainda correlações mo-



NÚMERO

48

2023

deradas com as provas de *relações espaciais* e *constância da forma*, o que reforça a hipótese que quanto melhor desenvolvida a atenção auditiva do indivíduo, melhor o desenvolvimento cognitivo e consequentes resultados a nível académico (Zieli ska & Blythe, 2020).

A *lateralidade* apresenta uma correlação moderada com as *relações espaciais*. Tal pode dever-se a esta relacionar-se com os conceitos de espaço e a organização no mesmo, pelo que se a lateralidade se encontrar afetada poderá prejudicar essa organização (Serafin et al., 2000; Vaivre-Douret, 2006). Dado que se encontra genericamente otimizada nos participantes, é de esperar que esta contribua positivamente para as relações espaciais, visto que é essencial para a compreensão dos objetos no espaço e como estes se localizam em relação a outros (Vaivre-Douret, 2006).

Observa-se uma correlação moderada entre as *praxias manuais* e os *conceitos quantitativos*, como já se esperava da literatura, as habilidades motoras finas estão relacionadas com a capacidade de resolução matemática (Chandler et al., 2021; McClelland & Cameron, 2019; Mohamed & O'Brien, 2021; Suggate et al., 2019). Tal pode explicar-se por ambas exigirem a capacidade de representação mental, tanto na realização de uma ação coordenada e eficiente (Vaivre-Douret, 2006) como na associação de quantidades a algarismos e na resolução de problemas. Não foram encontradas correlações significativas, de forma transversal, nos domínios do *tónus*, *motricidade global*, *gnosias táteis* com a prova de *orientação espacial* da BAPAE. Estes resultados foram algo expectáveis visto que a literatura relaciona estas construtos da NPMot.pt com competências que não são avaliadas pela

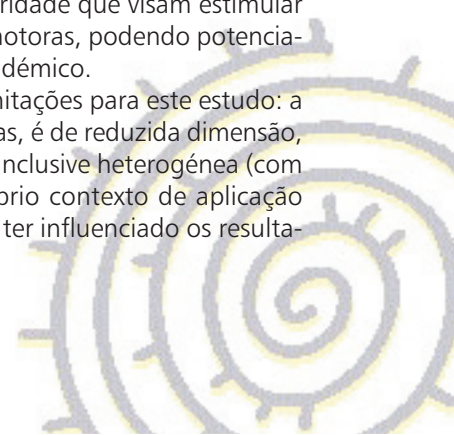
BAPAE, e vice-versa (e.g., as gnosias táteis e a praxia manual e escrita) (Vaivre-Douret, 2006). De forma geral, os resultados indiciam a maior eficiência académica baseados no desempenho psicomotor, corroborando outros estudos (Avilés et al., 2018; Chandler et al., 2021; Kamphorst et al., 2021; McClelland & Cameron, 2019; Mohamed & O'Brien, 2021).

CONCLUSÃO

A literatura tem vindo a demonstrar uma relação entre a componente psicomotora e a académica. Este artigo propôs estudar o perfil de competências psicomotoras e académicas em crianças dos 6 aos 12 anos, comparar o desempenho entre alunos de diferentes ciclos de escolaridade e avaliar a correlação entre estas competências. Como tal, foi possível observar que a maioria das competências já se encontravam adquiridas nos participantes deste estudo, atendendo aos períodos de desenvolvimento, encontrando-se também diferenças significativas entre os participantes de diferentes ciclos no desempenho de aptidões mais complexas, nomeadamente, as habilidades óculo-manuais, a orientação e relações espaciais.

Por fim, admite-se a existência de correlações significativas em diversos subdomínios avaliados. Com isto vê-se a importância de implementar intervenções no início da escolaridade que visam estimular as competências psicomotoras, podendo potencializar o desempenho académico.

Consideramos como limitações para este estudo: a amostra, com 28 crianças, é de reduzida dimensão, pouco representativa e inclusive heterogénea (com diversas idades); o próprio contexto de aplicação foi variável, o que pode ter influenciado os resulta-



NÚMERO

48

2023

dos do estudo e contribuído para o aparecimento de variáveis parasitas; devido à natureza deste estudo, não é possível estabelecer uma relação de causalidade entre variáveis, mas apenas observar a sua significância e magnitude; e ainda que as dimensões avaliadas pela BAPAE não são idênticas às que se encontram maioritariamente na literatura (e.g., a leitura).

Neste sentido, recomenda-se a validação da bateria NPMot.pt em contexto nacional, para o aprofundamento da análise da relação psicomotora e sucesso académico com uma amostra significativa e estratificada, a identificação dos preditores do desenvolvimento psicomotor e a avaliação pré-pós de programas de intervenção psicoNmotora no sentido de averiguar a sua efetividade.

REFERÊNCIAS

Amorim, N., Parreiral, J. & Santos, S. (2022). The assessment of the psychomotor profile in children: preliminary psychometric analysis of the Portuguese version of the batterie d'évaluation des fonctions neuropsychomotrices de l'enfant (NPMot.pt), *Children*, 9, 1195. <https://doi.org/10.3390/children9081195>.

Avilés, J., Borrego-Balsalobre, F., Sánchez, G., & Suárez, A. (2018). Design and validation of a psychomotor profile evaluation scale in early childhood education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13 (2proc), S421-S431. <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.13.Proc.2.26>.

Borrego-Balsalobre, F., Martínez-Moreno, A., Morales-Baños, V., & Díaz-Suárez, A. (2021). Influence of the Psychomotor Profile in the Improvement of Learning in Early Childhood Education.

International Journal of Environmental Research Public Health, 18, 12655. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312655>.

Cameron, C., Cottone, E., Murrah, W. & Grismer, D. (2016). How are motor skills linked to children's school performance and academic achievement? *Child Developmental Perspect.* 10, 93–98. <https://doi.org/10.1111/cdep.12168>.

Casey, B., Pezaris, E., Fineman, B., Pollock, A., Demers, L., & Dearing, E. (2015). A longitudinal analysis of early spatial skills compared to arithmetic and verbal skills as predictors of fifth-grade girls' math reasoning. *Learning and Individual Differences*, 40, 90–100. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2015.03.028>.

Cattuzzo, M., Henrique, R, Ré, A., Oliveira, I., Melo, B., Moura, M., Moura, M., Araújo, R. & Stodden, D. (2016). Motor competence and health related physical fitness in youth: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(2), 123–129. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.12.004>.

Chandler, M., Gerde, H. Bowles, R. McRoy, K., Pontifex, M., & Bingham, G. (2021). Self-regulation moderates the relationship between fine motor skills and writing in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 239-250, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.06.010.57>.

Cavalcante, M., Lúcio, I., Vieira, A., Bittencourt, I., Vieira, D., Barbosa, L., Caldas, M. & Davino, C. (2020). Estimulação cognitiva e aprendizagem infantil: revisão de literatura. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 41981–41990. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-655>.

Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014). Desenvolvimento perceptivo-motor. In *Desenvolvimento motor*

NÚMERO

48

2023

na infância (pp. 143–172). Faculdade de Motricidade Humana.

Cruz, M. (2008). *BAPAE: Bateria de aptidões para a aprendizagem escolar*. (3ª ed.) Lisboa, Editora Hógrefe.

Cruz, V. (2020). *Do aprender a ler ao ler para aprender*. PACTOR, Ed.; 1ª ed.

de Waal, E. (2019). Fundamental movement skills and academic performance of 5- to 6-Year-Old preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 47:455–464 <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00936-6>.

Decreto-Lei n.º 54/2018. *Presidência do Conselho de Ministros*. Diário da República N.º129 - 6 de julho de 2018, 2918 – 2928.

Despacho n.º 6478/2017. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Diário da República n.º 143, Série II de 26 de julho de 2017, 15484 – 15484.

Donnelly, J., Hillman, C., Castelli, D., Etner, J., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. In *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48 (6), 1197–1222. Lippincott Williams and Wilkins. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>.

Feniman, M., Ortelan, R., Campos, C., Cruz, M., Lauris, J., & Brisolla, A. (2007). A habilidade de atenção auditiva sustentada em crianças. *ACTA ORL/Técnicas em Otorrinolaringologia - Vol. 25* (4): 280-284).

Fonseca, V. (2021). *Manual de Observação Psicomotora. Significação Psiconeurológica dos seus Factores* (4ª Edição). Âncora Editora.

Fredericks, C., Kokot, S., & Krog, S. (2006). Using a developmental movement programme to enhance academic skills in grade 1 learners. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 28(1), 29–42. <https://doi.org/10.4314/sajrs.v28i1.25929>.

Gerde, H., Bingham, G., & Wasik, B. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351–359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>.

Gilligan, K., Flouri, E., & Farran, E. (2017). The contribution of spatial ability to mathematics achievement in middle childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 163, 107–125. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jecp.2017.04.016>.

Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>.

Kamphorst, E., Cantell, M., Van Der Veer, G., Minnaert, A. & Houwen, S. (2021) Emerging School Readiness Profiles: Motor Skills Matter for Cognitive and Non-cognitive First Grade School Outcomes. *Frontiers in Psychology*, 12: 759480. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759480>.

Kim, Y.-S., Al Otaiba, S., & Wanzek, J. (2015). Kindergarten predictors of third grade writing. *Learning and Individual Differences*, 37, 27–37. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.009>.

Machacón, L., Beltrán, Y. & Claros, J. (2013). Correlación entre perfil psicomotor y rendimiento lógico-matemático en niños de 4 a 8 años. *Revista Ciencias de la Salud*, 11(2), 185-194. <https://doi.org/10.1016/j.rcs.2013.05.001>.

NÚMERO

48

2023

org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.2681.

Maite, M., Asunción, A., Mònica, A., Àngels, L., Anna, R., & Mercè, X. (2015). Different Perceptive Qualities for the Psychomotricity. *American Journal of Educational Research*, 3(12), 1615-1617. <https://doi.org/10.12691/education-3-12-19>.

Martarelli, C., Feurer, E., Dapp, L. & Roebers, C. (2018). Profiles of executive functions and social skills in the transition to school: a person-centred approach. *Infant Child Development*, 27: e2114. <https://doi.org/10.1002/icd.2114>.

Mas, M., Jiménez, L., & Riera, C. (2018). Systematization of the psychomotor activity and cognitive development. *Psicología Educativa*, 24, 38-41. <https://doi.org/10.5093/psed2018a5>.

McClelland, M., & Cameron, C. (2019). Developing together: The role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 142-151. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.014>.

McDonald, K., Milne, N., Orr, R., & Pope, R. (2018). Relationships between motor proficiency and academic performance in mathematics and reading in school-aged children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 1-28. <https://doi.org/10.3390/ijerph15081603>.

Mohamed, M., & O'Brien, B. (2021). Defining the relationship between fine motor visual-spatial integration and reading and spelling. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10165-2>.

Pacheco, S., Gabbard, C., Ries, L. & Bobbio, T. (2016). Interlimb coordination and academic performance in elementary school children. *Pediatrics international*, 58(10), 967-973.

Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª edição). São Paulo: Artmed.

Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Oliveira, F. (2014). *Psicologia da Educação e da Aprendizagem*. Uniasselvi. Indaial. Retirado a 06 de novembro de 2022 de: <https://pt-static.z-dn.net/files/d2b/02625cdd6d398bf186156fbd205912ba.pdf>.

Reyes-Oyola, F., Constanza, P., & Meza-Salcedo, G. (2021). Análisis del perfil psicomotor en infantes colombianos de 4-9 años. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 7. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4193>.

Ricciardi, C., Manfra, L., Hartman, S., Bleiker, C., Dineheart, L., & Winsler, A. (2021). School readiness skills at age four predict academic achievement through 5th grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 110-120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.05.006>.

Ruiz-Pérez, L., Navia Manzano, J., Ruiz Amengual, A., Ramón Otero, I., & Palomo Nieto, M. (2016). Coordinación motriz y rendimiento académico en adolescentes. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 86-89.

Santos, S. (2017). Psychomotor therapy & intellectual disability: From 0 to 100. *International Journal of Psychology and Neuroscience*, 3(2), 22-37.

Santos, S. (2022) (Coord). *Diversidade e Educação Inclusiva: instrumentos validados* (Coleção Forças de Mudança em Educação), Lisboa, Instituto da Educação, Universidade de Lisboa (ebook). Lisboa, Portugal.

Serafin, G., Peres, L., & Corseuil, H. (2000). La-

NÚMERO

48

2023

teralidade: conhecimentos básicos e fatores de dominância em escolares de 7 a 10 anos. *Caderno De Educação Física e Esporte*, 2(1), 11–30.

Silva, J., & Nascimento, A. (2021). A relação entre a memória de trabalho e a aprendizagem escolar – considerações e proposições. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(3), 11680–11691. <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n3-158>.

Suggate, S., Pufke, E., & Stoeger, H. (2019). Children's fine motor skills in kindergarten predict reading in grade 1. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 248–258. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.015>.

Thomas, L., Gerde, H., Piasta, S., Logan, J. Ballet, L., & Zettler-Greeley, C. (2020). The early writing skills of children identified as at-risk for literacy difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 392–402. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.01.003>.

Tavassolie, T., Bleiker, C., Manfra, L., Hartman, S., Dinehart, L., & Winsler, A. (2020). How profiles of school readiness relate to grade 3 performance among low-income ethnically- and linguistically-diverse children. *Applied Developmental Science*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1781633>.

Vaivre-Douret, L. (2006). *NPMOT.PT– Batterie d'évaluations des fonctions neuro-psychomotrices d'enfant, 4 ans à 8 ans 6 mois – Manuel*. Paris: ECPA – Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Valiente, C., Doane, L., Clifford, S., Grimm, K., & Lemery-Chalfant, K. (2021). School readiness and achievement in early elementary school: Moderation by Students' temperament. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74, 101265. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101265>.

Villachan-Lyra, P., Gil, M., Moura, R., & Queiroz, E. (2019). *Entendendo o Desenvolvimento Infantil: Contribuições das Neurociências e o Papel das Relações Afetivas para Pais e Educadores*. Appris Editora e Livraria Eireli - ME.

Zielińska, M., & Blythe, S. G. (2020). School functioning of students with neuromotor immaturity. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, 7 (2), 40–46. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.6864>.



NÚMERO

48

2023

Recibido: 26/09/2022 – Aceptado: 22/04/2023

REFLEXIÓN Y PERCEPCIÓN DE LA METODOLOGÍA PIKLER EN EL NIVEL DE SALA CUNA, CHILE

REFLECTION AND PERCEPTION OF THE PIKLER METHODOLOGY AT THE NURSERY LEVEL, CHILE

**Natalia Villar-Cavieres, Mariana Flores-Castañón, Lorena Garrido González
y César Faúndez-Casanova**

DATOS DE LOS AUTORES

Natalia Villar Cavieres es Profesora de Educación Física; Especialista y Magíster en Psicomotricidad. Es postgrado en Estimulación Temprana y Magíster en Gerontología y Psicología de la Vejez. Académica Escuela Educación Parvularia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile. ORCID: 0000-0002-2308-1689

Dirección de contacto: nvillar@ucm.cl

Mariana Flores-Castañón es Magíster en Psicomotricidad (INEFOC, España) ; Licenciada en Educación, Profesora de Educación Física (Universidad Católica del Maule, UCM, Chile). Es Diplomado en Estrategias didácticas para personas en situación de discapacidad y Académica de la Escuela de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Católica del Maule, Chile. ORCID 0009-0002-7860-3453

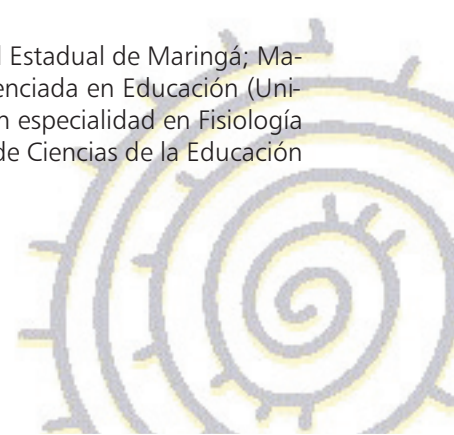
Dirección de contacto: mcflores@ucm.cl.

Lorena Garrido González es Magíster en Educación con mención currículo (Universidad de la República, Chile). Licenciada en Educación, Educadora de Párvulos (ULA), Chile. Académica del Departamento FIF, carrera de Educación Parvularia con mención de la UCM.

Dirección de contacto: lgarridog@ucm.cl.

César Faúndez-Casanova es PhD Student in Physical Education - Universidad Estadual de Maringá; Magíster en Ciencias de la Actividad Física (Universidad Católica del Maule), Licenciada en Educación (Universidad Católica del Maule) y Profesor de Pedagogía en Educación Física, con especialidad en Fisiología del Deportista – (Universidad Católica del Maule). Académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule.

Dirección de contacto: cfaundez@ucm.cl



NÚMERO

48

2023

RESUMEN

El artículo entrega la reflexión acerca de los lineamientos de la metodología Pikler en el nivel de sala cuna en Educación Parvularia de Chile, siendo ésta una implementación integrada a las metodologías de este nivel desde hace algunos años. La metodología pikleriana en Chile, ha iniciado un camino en temas de educación parvularia y en salud, dando las bases de cómo trabajar en los dos primeros años. El estudio se realiza con una mirada cualitativa de carácter interpretativo, con análisis de distintas tesis sobre implementación de educación pikleriana, a la vez, material escrito sobre leyes, documentos ministeriales, entre otros. Esta revisión permite conocer la percepción y desarrollo de los fundamentos de la metodología por educadoras de párvulo, además de considerar los principios claves de esta teoría e insertarlos en este nivel educativo, ya que hoy en día ha ingresado de forma importante en las bases curriculares de educación parvularia chilena.

PALABRAS CLAVES: Educación; Bases Curriculares; Emmi Pikler; Párvulo; Sala Cuna; Docencia

ABSTRACT

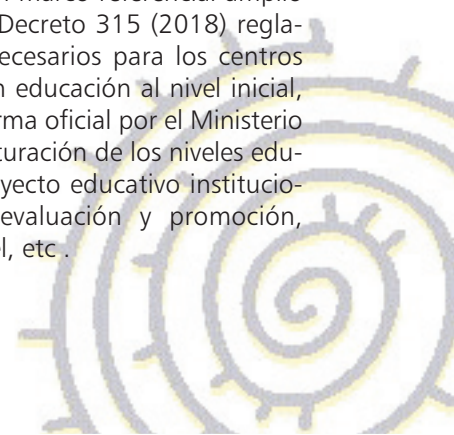
The article provides a reflection on the guidelines of the Pikler methodology at the nursery level in Early Childhood Education in Chile, this being an integrated implementation of the methodologies at this level for some years. The Piklerian methodology in Chile has begun a path in preschool education and health issues, laying the foundations for how to work in the first two years. The study is carried out with a qualitative perspective of an interpretive nature, with analysis of different theses on the implementation of Piklerian education, at the same time, written material on laws, ministerial documents, among others. This review allows knowing the perception and development of the fundamentals of the methodology by nursery educators, in addition to considering the key principles of this theory and inserting them in this educational level, since today it has entered in an important way in the curricular bases of Chilean preschool education.

KEYWORDS: Education; Curriculum Bases; Emmi Pikler; Preschool; Nursery Room; Teaching.

INTRODUCCIÓN

Con el pasar de los años, la Educación Parvularia en salas cunas y jardines infantiles de Chile ha progresado de manera notoria; así es como en el Decreto 289 (2002) aprueba y pone a disposición de conocimiento público y de las diversas instituciones y modalidades educativas dirigidas a esta área las Bases Curriculares de Educación Parvularia, documento el cual otorga orientaciones técnicas y pro-

cedimentales, siendo un marco referencial amplio y flexible; asimismo el Decreto 315 (2018) reglamenta los requisitos necesarios para los centros educativos que otorgan educación al nivel inicial, sean reconocidos de forma oficial por el Ministerio de Educación, la estructuración de los niveles educativos, contar con proyecto educativo institucional, reglamentos de evaluación y promoción, personal para cada nivel, etc.



NÚMERO

48

2023

Las estrategias y metodologías que sugieren los referentes curriculares son flexibles y se han ido actualizando a la necesidad y requerimientos de niños y niñas, familias e instituciones educativas. Puesto que hay más información en el campo de la educación, se han ido implementando nuevas metodologías y estrategias didácticas pudiendo así potenciar aún más el desarrollo de los párvulos. En el año 2018 se presenta la actualización de las Bases Curriculares de Educación Parvularia en Chile, entregando así orientaciones para una nueva forma de trabajar y orientar los objetivos de aprendizaje de forma transversal y no lineal como en las bases antiguas.

El movimiento es el principal medio de comunicación de los bebés, es a través de su cuerpo que expresa sus necesidades, sentimientos, y es su herramienta fundamental para conocer el mundo que lo rodea y los seres vivos con quienes tiene contacto. A partir de sus movimientos es que comienza a comunicarse, intercambiando información que le permitirá desarrollarse en su ámbito afectivo, social, motor, cognitivo (David y Appell, 2014). Por tanto, todo movimiento que realice en esta etapa (de 0 a 2 años principalmente y desde ahí en adelante) será relevante para su desarrollo integral.

Sin embargo, para que el bebé de a conocer dicho desarrollo es relevante la presencia de un adulto cuidador, según lo señala Pikler. Para ella, el adulto debe tener ciertas características que emanan de su rol como cuidador. Los adultos desarrollan un rol ya sea pedagógico o asistencial, y deben cumplir con ciertas características que potenciarán el desarrollo autónomo de los bebés bajo su cuidado (Szanto, 2014)

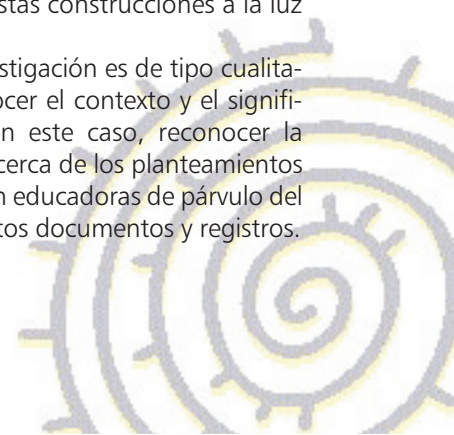
Todo lo anterior da como resultado una exhaustiva

discusión entre bases curriculares y lo que realmente se observa, debido a que el año 2018 se publicaron las nuevas bases curriculares de la Educación Parvularia, las que presentan una actualización relevante en cuanto a rol de los agentes educativos y a la transversalidad de las áreas de desarrollo de los niños y niñas de entre 0 y 7 años. Dado lo anterior es que surge la necesidad de dar a conocer la realidad que existe en el nivel de sala cuna, de cómo focalizan los lineamientos desde miradas psicomotrices de acuerdo a lo entregado por las bases curriculares y con ello reconocer el énfasis que emplean a través de la metodología Pikler. En este contexto resulta necesario investigar la implementación del trabajo psicomotriz en el nivel de sala cuna, analizando las prácticas pedagógicas de las Educadoras de Párvulos, además del nivel de conocimiento que poseen acerca de esta temática.

METODOLOGÍA

Bajo un paradigma cualitativo, en este caso en particular, se decide realizar los estudios a través de una mirada interpretativa, ya que considerando las características que expone Schwandt (2000), éste nos lleva a aceptar que los seres humanos no descubren el conocimiento, sino que lo construyen. Se elaboraron conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia, y constantemente se comprobó y modificó estas construcciones a la luz de nuevas experiencias.

Por lo anterior, esta investigación es de tipo cualitativo, ya que busca conocer el contexto y el significado de los hechos, en este caso, reconocer la percepción y reflexión acerca de los planteamientos de la pedagogía Pikler en educadoras de párvulo del nivel sala cuna en distintos documentos y registros.



NÚMERO

48

2023

Las técnicas utilizadas para la recopilación de datos e información para esta investigación fueron: análisis de distintas tesis, sobre implementación y trabajo psicomotriz de educadoras de párvulo, donde su factor común es educación pikleriana o trabajo psicomotriz de 0 a 3 años, a la vez, los distintos documentos ministeriales de educación parvularia: leyes y normativas sobre educación de calidad y desarrollo infantil de Chile, se considera también artículos de revistas, libros o referentes curriculares para permitir mejor entendimiento, análisis y reflexión de esta investigación.

RESULTADOS

Antecedentes Teóricos

La Educación Parvularia en Chile, está dirigida a la atención de niños y niñas desde los 0 a 6 años de edad. El Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2009, la define como:

“La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora.” (Decreto con fuerza de ley N°2, 2009)

Durante octubre de 1980 fueron aprobados en el Decreto Exento 158 los programas de sala cuna, niveles medios y nivel transición correspondiente al primer nivel educativo de nuestro país. En el cual

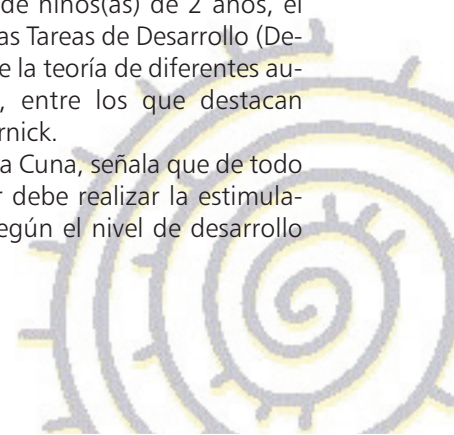
se declaran los elementos mínimos que deben tener dichos programas, en cuanto a lo técnico-pedagógico. Señalando “que la madre, por la necesidad de colaborar con el presupuesto familiar, debe ingresar al campo laboral, razón por la cual debe enfrentar el delicado problema de delegar el cuidado de su hijo menor de 2 años” (Decreto 158, 1980).

Cabe mencionar que este programa fue aprobado entre 1981 y 1982 con un carácter experimental, puesto que fue el primer paso que se dio en materia de educación para promover la Educación Parvularia en Chile. Es importante señalar que en estos años ya se comienza a hablar de relaciones afectivas entre educador y niño lo que significó un enriquecimiento en el desarrollo del niño. En el Decreto se expone:

“La aplicación de este programa implica como condición fundamental el establecimiento de una relación afectiva entre el educador y el niño que sea consistente. La actitud afectuosa del docente con el pequeño estará influyendo en la vida de éste y constituirá el telón de fondo del enriquecimiento y unificación de su personalidad infantil.” (Decreto 158, 1980)

Por otra parte, también pone énfasis en el desarrollo motor de los niños de niños(as) de 2 años, el cual se concibió según las Tareas de Desarrollo (Decreto Exento 158), desde la teoría de diferentes autores del área infantil, entre los que destacan Piaget, Erikson y Koupernick.

En este Programa de Sala Cuna, señala que de todo lo anterior, el educador debe realizar la estimulación correspondiente según el nivel de desarrollo



NÚMERO

48

2023

de cada niño y que debe ser de manera integradora. Por tanto, ya en la década de 1980 se comenzaba a hablar sobre relación afectiva y desarrollo motor de los niños, aún sin llegar las ideas de la Dra. Pikler a Chile. Más adelante, en el mismo año (1981) se aprobó el Decreto Exento 100 el cual se refirió exclusivamente al programa sala cuna donde se exponía sobre la importancia de asumir progresivamente autonomía en sus juegos y trabajos; y alcanzar así, el desarrollo psicomotor adecuado a su etapa de desarrollo.

De lo cual, se centró la atención exclusivamente a tareas motoras, dejando de lado las otras áreas del desarrollo. Ya en el año 1995 se acuerda en el Decreto 308 la necesidad de los educadores para contar con un documento orientador y de apoyo al proceso educativo de niños de 2 a 4 años de edad. Por tanto, se extiende la idea del año 1981, de seguir trabajando con un programa para los niveles de educación parvularia en Chile. (Decreto Exento 100).

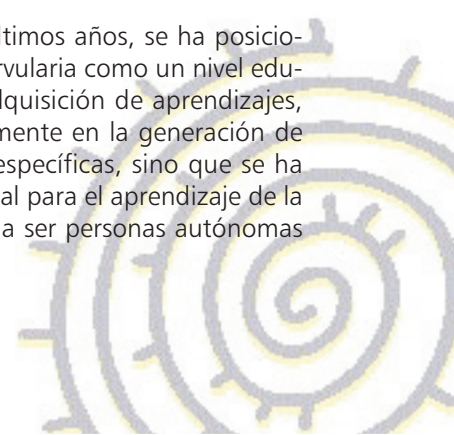
Posterior a esto, se promulga la Ley 19.634 en el año 1999 en donde se da reconocimiento al nivel de educación parvularia en Chile y con eso comienza la discusión sobre que el estado debe garantizar dicho nivel educativo y fiscalizar que las normativas sean cumplidas para velar por el desarrollo y bienestar de todos los niños, ya sea de jardines o salas cunas de administración pública o privada.

Es así que durante el 2001 se aprueba el Decreto 289, para la creación de las primeras Bases Curriculares de Educación Parvularia (2003), las cuales tienen como fundamento central el estar actualizados como país en materia de educación infantil a nivel mundial; crear una articulación entre los nive-

les de Educación Parvularia y Educación Básica; con ello responder a las necesidades de desarrollo de niños y niñas para así poder integrar los saberes y articular todo dentro de un mismo marco referencial. Además, el referente curricular tuvo como pilar fundamental en su elaboración la creación de los Derechos del niño, un acontecimiento que marcó la historia en cuanto a la vulneración de derechos que sufrían niños y niñas en el mundo. Es por esto que se centró la mirada en otorgar a niños y niñas de 0 a 6 años una educación que respete su diversidad y que les permita un desarrollo integral. Al respecto señalan:

Las orientaciones valóricas que han inspirado estas Bases Curriculares de la Educación Parvularia: ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones. (MINE-DUC, 2001:13)

En Chile, durante los últimos años, se ha posicionado a la Educación Parvularia como un nivel educativo esencial en la adquisición de aprendizajes, que no se enfoca solamente en la generación de aprendizajes de áreas específicas, sino que se ha considerado un nivel vital para el aprendizaje de la vida, ya que los llevará a ser personas autónomas



NÚMERO

48

2023

capaces de participar activamente dentro de una sociedad moderna. En el marco de la Reforma Educacional en Chile del año 2015, surge el referente fundamental para orientar los procesos de aprendizaje integral de niños y niñas, desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, el cual corresponde a las Bases Curriculares de Educación Parvularia, en su última versión expuesta en el año 2018:

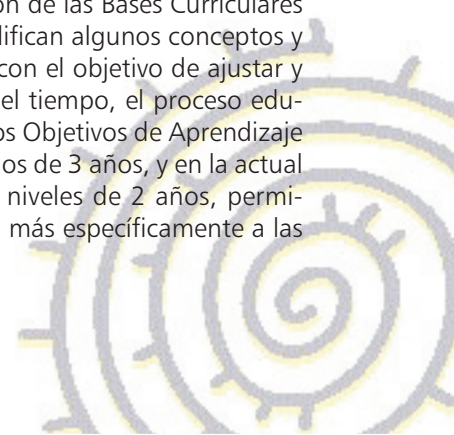
...es el referente que define principalmente qué y para qué deben aprender los párvulos desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, según requerimientos formativos que emanan de las características de la infancia temprana, contextualizada en nuestra sociedad del presente. Así, ellas toman en cuenta las condiciones y requerimientos sociales y culturales que enmarcan y dan sentido al quehacer educativo en esta etapa. Son premisas indiscutibles de su contenido, el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho, junto al derecho de la familia de ser la primera educadora de sus hijos e hijas. (MINEDUC, 2018:9).

Esta versión, correspondiente al año 2018, surge debido a una actualización del primer currículum nacional de Educación Parvularia del año 2001, una modificación que pretende responder de mejor manera a los requerimientos sociales actuales, también se incorporan y consideran nuevos conocimientos relacionados con el aprendizaje, siendo de total importancia para abordar el desarrollo de los niños y niñas del nivel de Educación Parvularia de la mejor manera, todo esto se expone en el referente curricular actual con el siguiente discurso:

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) presentes, corresponden a una modificación y actualización de las que fueron elaboradas el año 2001. Incorporan, por una parte, la actualización permanente de los avances en el conocimiento sobre el aprendizaje y el desarrollo en esta etapa de la vida y los aportes en el campo de la pedagogía del nivel de educación parvularia, y por otra, los desafíos y las oportunidades que generan el fortalecimiento de las instituciones y del entorno normativo relacionado con la primera infancia. (MINEDUC, 2018: 9).

El actual referente que fue elaborado por la Subsecretaría de Educación Parvularia, en lo cual participaron diversos autores, todos especializados en el nivel. Como también se consideraron, para el aporte y enriquecimiento de este nuevas investigaciones y prácticas pedagógicas exitosas, tanto nacionales como internacionales. Respondiendo a las actualizaciones sociales, a los nuevos requerimientos y focos de formación para los primeros años de vida. El documento se enmarca en una serie de fuentes que abarcan múltiples ámbitos desde lo normativo hasta los hallazgos referidos a las ciencias de la educación.

Además de actualizaciones referidas a los fundamentos en la elaboración de las Bases Curriculares actuales, es que se modifican algunos conceptos y la estructura curricular con el objetivo de ajustar y organizar, en función del tiempo, el proceso educativo. Anteriormente los Objetivos de Aprendizaje se organizaban en 2 ciclos de 3 años, y en la actual versión se organizan 3 niveles de 2 años, permitiendo que se responda más específicamente a las



NÚMERO

48

2023

características y necesidades de los niños y niñas. En el Decreto 481 del año 2017 se expone:

Objetivos de Aprendizaje. Definen los aprendizajes esenciales que se espera potenciar en las niñas y los niños durante la Educación Parvularia, integrando las principales habilidades, conocimientos y actitudes que les permitirán construir una base sólida de aprendizajes para avanzar en su desarrollo armónico e integral. Las habilidades constituyen capacidades para llevar a cabo procedimientos, estrategias y acciones con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse tanto en el ámbito cognitivo, **psicomotriz**, como afectivo y/o social. (MINEDUC, 2018).

En efecto, se menciona en el apartado de objetivos de dicho Decreto, que las habilidades a desarrollar a lo largo del proceso formativo de la Educación Parvularia deben incluir el plano psicomotor. No obstante, en el referente curricular no se menciona explícitamente el término de psicomotricidad, por tanto, queda a interpretación de cada profesional el relacionar el desarrollo armonioso e integral de los niños y niñas, con la importancia que presenta el desarrollo psicomotor en la primera infancia y el cómo abordar dicho aspecto utilizando las estrategias apropiadas sustentadas en los diferentes aportes teóricos que fundamentan este nuevo Currículum de Educación Parvularia en Chile.

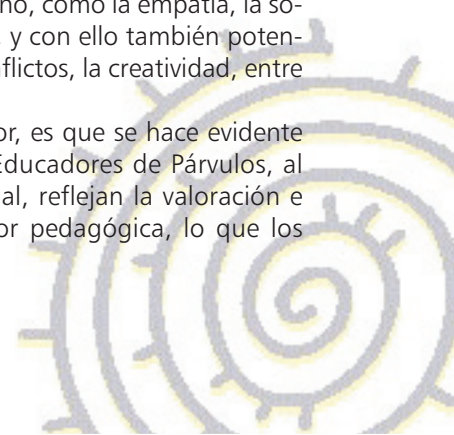
Por otra parte, el Ámbito Desarrollo Personal y Social organizado en 3 núcleos, adopta una forma de trabajo más transversal, tomando mayor relevancia al momento del diseño de planificación. Dentro de este mismo ámbito, no se altera la cantidad de nú-

cleos, pero si se actualizan algunas de sus temáticas conformándose el núcleo de Corporalidad y Movimiento, el cual tiene como objetivo:

...potenciar en las niñas y los niños, habilidades, actitudes y conocimientos que le permitan reconocer y apreciar sus atributos corporales, descubrir sus posibilidades motrices, adquirir una progresiva autonomía para desplazarse y moverse, y que contribuyan a expandir sus procesos de pensamiento, satisfacer sus intereses de exploración, fortalecer su identidad, resolver problemas prácticos y expresar su creatividad. De esta manera, ampliarán sus recursos para actuar en el entorno, desarrollando un sentido de autonomía, bienestar, confianza y seguridad. (MINEDUC, 2018: 61)

Bajo ese escenario, la/el Educador de Párvulos tiene un rol vital para el logro de todos los objetivos que persigue la Educación Parvularia, un rol que es mucho más profundo y amplio, ya que debe mediar pedagógicamente entre la triada: niños, familia y comunidad, lo que llevará a que el adulto educador comience a realizar una búsqueda y efectuar un sinfín de conocimiento, habilidades y actitudes, con la finalidad de favorecer las interacciones entre todos, interacciones que pretende desplegar todos los valores del ser humano, como la empatía, la solidaridad, la asertividad, y con ello también potenciar la resolución de conflictos, la creatividad, entre otros.

Considerando lo anterior, es que se hace evidente que las Educadoras y Educadores de Párvulos, al ejercer su rol profesional, reflejan la valoración e importancia de su labor pedagógica, lo que los



NÚMERO

48

2023

lleva a asumir de manera consciente, autónoma y responsable la constante toma de decisiones, para llevar a cabo el diseño, implementación y evaluación del proceso educativo de una manera sistemática, que les permita rescatar y obtener aprendizajes para su quehacer profesional.

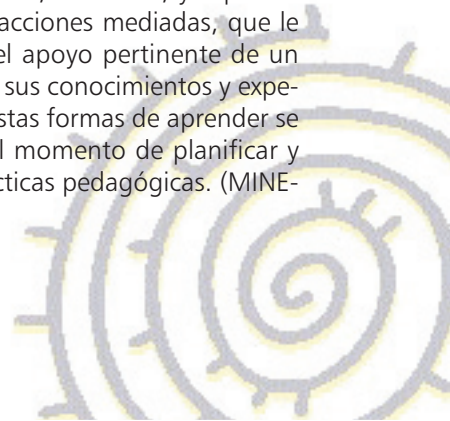
Para un buen desarrollo de las habilidades de los niños y niñas, es de vital importancia que la Educadora y el Educador de Párvulos organicen un trabajo, que integre la interacción social con otros adultos especialistas, esta interacción intencional de las o los educadores con los párvulos se da en un contexto de relaciones positivas para que finalmente el producto sean aprendizajes significativos. Las interacciones pedagógicas verdaderas son aquellas donde el profesional de la educación crea un ambiente adecuado, que permanentemente esté observando de forma sensible todo lo que realizan los niños y niñas mientras despliegan sus actividades.

De acuerdo a lo anterior, Villar-Cavieres (2020), señala: “la estructura educativa de la psicomotricidad ha ido cambiando durante el paso de los años, puesto que en las antiguas Bases Curriculares - del año 2001 - no se consideraba esta práctica como obligatoria, sino que como un proceso complementario que se ajustaba al currículum en aquel entonces”.

Lo anterior considera la necesidad de saber la manera de cómo aprenden los niños y niñas y cómo se desarrollan, entendiendo el rol esencial que tiene el juego durante los diversos procesos, aprendiendo a cómo y cuándo darles oportunidades de juego y actividades de carácter lúdico. Asimismo, esto supone reconocer y dar respuesta pedagógica a las individualidades de cada niño y niña respecto

a formas, ritmos y estilos de aprendizaje, contexto social en el que ha crecido, cultura, religión, entre otros. De igual manera supone que deben obligatoriamente comprender en totalidad el currículum de la Educación Parvularia como los objetivos de aprendizaje, con el fin de elaborar un buen diseño, contextualización e implementación de oportunidades de aprendizaje óptimas a lo que en el currículum se plantea. Para, a su vez levantar instrumentos, procesos, estrategias de evaluación pertinentes que permitan hacer uso responsable de los resultados, retroalimentando tanto el aprendizaje como el propio quehacer pedagógico.

Respecto al conocimiento general de las teorías del aprendizaje y referentes teóricos, que entregan idearios beneficiosos para el desarrollo de niños y niñas, es que es de total necesidad que la Educadora y el Educador de Párvulos, esté en permanente estudio y capacitación para ampliar su abanico de estrategias con el fin de utilizarlas para generar aprendizajes significativos en los niños y niñas. Teniendo presente que las teorías de aprendizaje poseen un carácter dinámico y que están siempre en permanente análisis, es importante de igual modo precisar que las niñas y los niños desde los primeros meses, aprenden y se aproximan al conocimiento de diferentes formas, como por ejemplo, a través de interacción con objetos, experiencias con situaciones de la vida cotidiana, imitación, y especialmente a través de interacciones mediadas, que le permiten avanzar con el apoyo pertinente de un mediador que reconoce sus conocimientos y experiencias previas. Todas estas formas de aprender se deben tener presente al momento de planificar y poner en acción las prácticas pedagógicas. (MINE-DUC, 2018, p. 29).



NÚMERO

48

2023

Desarrollo de la Pedagogía Pikler, antecedentes y aplicación en Chile.

La Dra. Judit Falk, fiel colaboradora de la Dra. Emmi Pikler, señala en su libro "Mirar al niño" (1997), que Pikler siempre pensó que el menor para poder desarrollarse de una manera adecuada, debía moverse libremente sin distinguir clase social. El ubicarlos de una posición u otra y transportarlos con un entorno poco acogedor impedía que el menor descubriera el contexto en el que se encontraba y por eso limitaba sus posibilidades de explorar y desarrollarse cognitiva y motrizmente. En los inicios de la pedagogía, se pensaba que el realizar ejercicios por ciertos minutos al día le ayudaría al bebé a su desarrollo motor, Pikler ponía esto en duda ya que creía que para que el lactante tomara o abandonara ciertas posiciones no requería de la ayuda de un adulto, de las instrucciones o de los ejercicios.

Además de sus conocimientos profesionales como doctora- pediatra, ella reforzó y sustentó aún más sus ideas con el nacimiento de su hija, dando prioridad a respetar su ritmo de desarrollo, asegurando de forma intachable los cuidados que recibía de ella como adulto, para así poder entregar mejor autonomía en cuanto al juego independiente y movimiento libre. Con este experimento Pikler se dio cuenta que no era necesario apresurar ni ayudar al menor, sino que al seguir su propio ritmo es capaz de aprender mejor. Sustentó su trabajo en David y Appell (2010):

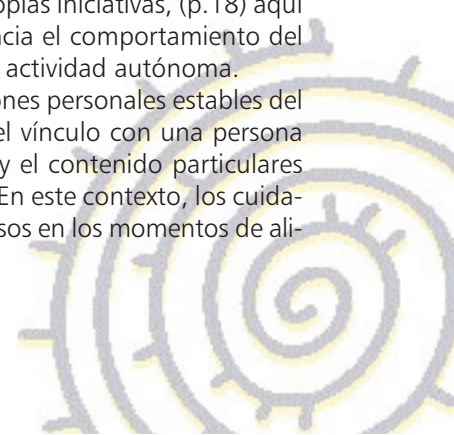
Los dos pilares fundamentales, la *seguridad afectiva* y la *actividad autónoma*, son funciones indelegables en el adulto en su relación simétrica y continuamente con el niño pequeño.

La *seguridad afectiva* aportada por la calidad del vínculo de apego es configurada en las interacciones repetidas cotidianamente. Desde allí sostiene el reaseguramiento profundo del precario psiquismo originario del bebé, que le permite tolerar las vivencias caóticas de desamparo y desorganización que sufre ante el registro de las necesidades biológicas y afectivas que no puede satisfacer por sí mismo. Por otra parte, es la *relación afectiva* la que construye el diálogo tónico emocional, código corporal de la comunicación no verbal que está en la raíz y es condición del lenguaje. Según Falk (1997):

"Por su lado la motricidad libre del bebé emerge del desarrollo postural autónomo, fundamental descubrimiento de Pikler, que en la sucesión de sus fases le permite construir la disponibilidad corporal, el dominio del cuerpo y la armonía del movimiento como expresión de su ser en el mundo." (p.7)

Es así, que con esta pedagogía acompañó como pediatra a más de 100 niños y niñas y sus padres. Luego de esto, siguió el trabajo exhaustivo con las nurses del Instituto Lóczy, para llegar a crear los 4 principios, los que responden a los dos pilares, los principios son según Falk (1997):

- 1.- La apreciación de la actividad autónoma del niño fundada en sus propias iniciativas, (p.18) aquí toma especial importancia el comportamiento del adulto para propiciar la actividad autónoma.
- 2.- El valor de las relaciones personales estables del niño y dentro de ellas el vínculo con una persona privilegiada y la forma y el contenido particulares de esta relación. (p.18) En este contexto, los cuidados cotidianos respetuosos en los momentos de ali-



NÚMERO

48

2023

mentación, higiene, muda, vestir/desvestir, y control de esfínter, Beneito, (2009) señala que: “Es esa relación entre dos actores o más en la que intervienen lo emocional, lo gestual, el diálogo tónico y lo aprehendido; lo propio”. (p.27)

3.- Una aspiración constante de que cada niño, juzgándose a sí mismo bueno y competente, conforme a su grado de desarrollo, aprenda a conocer su situación, su entorno personal y material, los acontecimientos que le conciernen, el presente y el futuro próximo o lejano. (p.18) Para esto es fundamental proporcionar algunos elementos claves para la actividad motora espontánea, como lo son el espacio, el tiempo, los objetos pertinentes y ropa apropiada.

4.- El aliento y el sostén de la salud física del niño, apoyado en parte, por la realización de los principios precedentes es también un resultado de su aplicación apropiada. (p.18) En este marco, la salud proporciona bienestar al bebé, procurando una atención de calidad en el contacto, en una nutrición de calidad, en su espacio físico, entre otros. La pedagogía de la Dra. Pikler se desarrolla en Chile desde el 25 de septiembre del 2009, gracias a la primera asamblea se constituye la “Red Pikler Chile, por la niñez”. Un punto importante de su misión es:

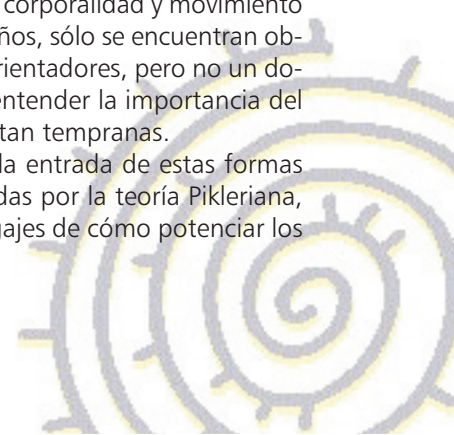
Nuestro marco de referencia se basa en la Teoría de la Libertad de Movimiento de Emmi Pikler, fundada en sus investigaciones sobre el desarrollo de la Motricidad Global, realizadas en el Instituto Pikler-Lóczy de Budapest. Hacemos propios los principios rectores del Instituto Pikler Lóczy (Valor de la Actividad Autónoma, Valor de una relación afectiva privilegiada, Favorecer en

los niños la toma de conciencia de sí mismos y de su entorno, Importancia de un buen estado de salud), considerándolos como facilitadores de la constitución sana del sujeto y de su proceso de desarrollo psicomotor (Red Pikler, 2015).

Esta red entrega seminarios y material para trabajar y conocer la metodología. Las instituciones del estado de Chile, como la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y la Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor (INTEGRA) presentan en sus plataformas trabajo con la metodología, también cuentan con material y mobiliario. Con ello se dictan seminarios para las docentes de los Jardines con personal capacitado (JUNJI, 2016). Los jardines infantiles encargado por los mismo municipios denominados Jardines por Vía Transferencia de Fondos (VTF), buscan de la misma manera que JUNJI formas de instaurar metodologías nuevas a su currículum.

El Ministerio de Educación ha presentado un documento sobre las orientaciones de la práctica psicomotriz y cómo llevarla a cabo en los establecimientos. Este documento está considerado para las edades de 3 a 6 años, sin embargo, para esta instancia es utilizado con el fin de dar énfasis en las orientaciones generales de la práctica. De lo cual, el trabajo orientado a la corporalidad y movimiento en las edades de 0 a 3 años, sólo se encuentran objetivos de aprendizaje orientadores, pero no un documento que ayude a entender la importancia del movimiento en edades tan tempranas.

Es por ello, que desde la entrada de estas formas pedagógicas desarrolladas por la teoría Pikleriana, ayudó a ampliar los bagajes de cómo potenciar los



NÚMERO

48

2023

aprendizajes esperados de las bases curriculares en sala cuna, investigando y aprovechando cada postulado teórico de aquella pedagogía.

Las oportunidades relacionadas a la expresión corporal que se brindan en la temprana edad toman un gran significado, ya que dependiendo de las múltiples posibilidades que están brindan aportan en la formación del esquema cognitivo de los niños y niñas como también en la adquisición de aprendizajes (Araya, 2017). Chokler (2015) menciona que "El juego es en principio un derecho del niño, una actividad inquietante y placentera esencial que contribuye a su construcción subjetiva" (p.1).

La libertad que se otorga a los niños y niñas en el juego lo define como un ser de acción, el cual actúa frente a los recursos y al ambiente, esperando la reacción de éste, brindándole de esta forma una mayor autonomía desde la temprana edad, considerando el aprendizaje como una meta que sin duda se logra por medio del juego. Como señala Villar-Cavieres (2019) ,"el juego tiene, entre otras, una clara función educativa, en cuanto que ayuda al niño a desarrollar sus capacidades motoras, mentales, sociales, afectivas y emocionales; además de estimular su interés y su espíritu de observación y exploración para conocer lo que lo rodea, y de agudizar la atención, la memoria y el ingenio".

El rol que cumple en estas instancias un adulto es de aquel que maneja conocimientos y fundamentos del área, seguro de las decisiones y acciones en las cuales los beneficiarios o perjudicados son directamente los niños y niñas. Acentuando en esta área como recogida de información o evaluación el método de observación, realizándose de forma individual, pero mientras interactúan los párvulos en lo colectivo, desde la distancia que toma el adulto,

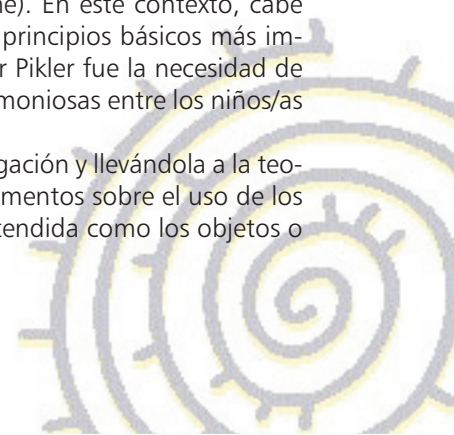
así como también el nivel de participación que éste tiene en las diversas experiencias, así como el niño encuentra el placer en jugar, el adulto lo encuentra al observar.

DISCUSIÓN

(...) "las bases afectivas que se constituyen en la entrega y en los cuidados esenciales hacia los niños y niñas, pasan a ser elementos primordiales en el desarrollo de la confianza básica que se adquiere en los primeros años de vida y que se traduce en una herramienta clave para el enfrentamiento de los diversos desafíos del desarrollo que el niño o niña debe afrontar" (JUNJI, 2016).

De acuerdo a toda la revisión realizada en la investigación se encontraron distintos enfoques sobre como la pedagogía Pikler es entregada y desarrollada en educación parvularia y se segregaron distintos conceptos teóricos importantes, en primer lugar, se percibe que las educadoras pertenecientes a JUNJI poseen mayor conocimiento y conciencia respecto a lo que se relaciona con los cuidados cotidianos, teniendo en cuenta la alimentación saludable, el vínculo afectivo con el niño/a y la verbalización en cada una de estas instancias (alimentación/muda/higiene). En este contexto, cabe señalar que uno de los principios básicos más importantes declarado por Pikler fue la necesidad de establecer relaciones armoniosas entre los niños/as y las cuidadoras.

Siguiendo con la investigación y llevándola a la teoría, dentro de los fundamentos sobre el uso de los objetos pertinentes, entendida como los objetos o



NÚMERO

48

2023

materiales coherentes a las posibilidades de manipulación y de interés de los bebés, que puedan brindar la posibilidad de jugar y aprender al mismo tiempo. Se puede percibir y establecer que en general en toda la investigación que los recursos físicos utilizados están relacionados con la pedagogía Pikler, sin embargo, sólo las educadoras de los centros JUNJI y de los jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF), consideran los materiales de la metodología Pikler. Aquí, cabe destacar a las educadoras de JUNJI, quienes enfatizan en la utilización de materiales de madera para beneficiar el desarrollo motor en los niños/as, pues lo han podido evidenciar a través de la observación en las diferentes instancias que los párvulos hacen uso de estos recursos.

En este contexto, se puede establecer que: “Es a través de un moverse en libertad, acompañado por un adulto observador que le ofrece cariño, alegría y que respeta el tiempo que sólo le pertenece al bebé y que es necesario para desarrollar con entrega y entusiasmo su proyecto vital de descubrir...” (De la Torre, 2015).

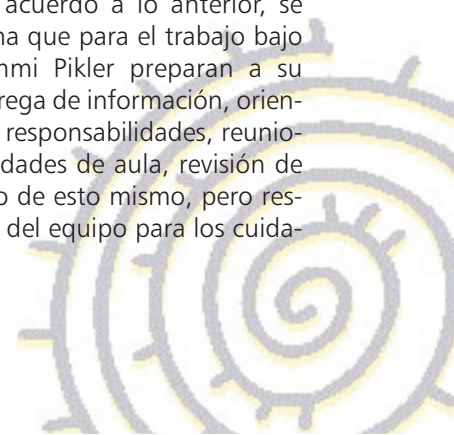
Es también importante para esta investigación poder reconocer la percepción que tienen la educación parvularia sobre el desarrollo de teorías de carácter psicomotriz, frente a ello es que esta revisión sistemática da a conocer que las educadoras de los centros particulares privados entienden el concepto de psicomotricidad como un desarrollo motriz, que tiene que ver con la motricidad fina y gruesa, por otro lado, las educadoras de VTF y JUNJI lo entienden como un todo, que permite el movimiento, mencionando a la Dra. Emmi Pikler. Asimismo, las educadoras de JUNJI enfatizan en la conexión entre mente y cuerpo y la libertad que se

entrega a los niños/as, declarando que la psicomotricidad se encuentra presente durante toda la jornada y en todas las experiencias.

Dentro de esta misma mirada sobre el área psicomotriz, se reconoció la percepción del conocimiento de la metodología de Emmi Pikler, donde las educadoras de los centros particulares privados indican tener muy poco conocimiento, sin embargo, las educadoras de VTF y JUNJI reconocen algunos lineamientos de la metodología, refiriéndose al movimiento libre y al ambiente seguro. Respecto a las áreas o ideas de Emmi Pikler utilizadas por las educadoras en el aula, reconocen el movimiento libre, la dedicación de tiempo para los cuidados cotidianos y la utilización de diversos materiales que permitan trabajar con los sentidos.

Dicho lo anterior, se puede concluir que las educadoras de VTF Y JUNJI, poseen mayor conocimiento de la metodología como tal, reconociendo algunos lineamientos y principios que llevan a la práctica, a diferencia de las educadoras de jardines privados, quienes declaran no poseer mayor conocimiento de la pedagogía Pikler.

Es también importante destacar que dentro de la investigación se reconoce la importancia del quehacer pedagógico, es decir el cómo dentro de la educación parvularia toman la importancia de reconocer la teoría pikleriana como ayuda en la práctica del día a día. De acuerdo a lo anterior, se percata que se menciona que para el trabajo bajo la metodología de Emmi Pikler preparan a su equipo técnico, con entrega de información, orientaciones, asignación de responsabilidades, reuniones de equipo, comunidades de aula, revisión de material y libros. Dentro de esto mismo, pero respecto a la organización del equipo para los cuida-



NÚMERO

48

2023

dos cotidianos, se evidencia que existen cronogramas, listas de responsabilidades o turnos para la entrega de los cuidados, sin embargo, mencionan que esta asignación no es al azar, sino, que se considera el vínculo o afinidad que tienen los niños/as para la designación del adulto.

En este sentido, se puede establecer que todas las educadoras, organizan su equipo en base a turnos en las diversas instancias del día, además de dividir a los niños/as en subgrupos a cargo de un adulto, según la afinidad que posean. Lo anterior se puede relacionar con lo que se declara en "Tres miradas de la educación infantil" en donde se menciona la importancia de establecer vínculos afectivos con cada niño/as, mediante las interacciones positivas que se generan con los adultos; por lo que la metodología Pikler propone que cada adulto esté a cargo de un grupo de niños/as determinado, sobre todo para los momentos que requieran una mayor interacción, como lo es la alimentación, aseo, muda, descanso, bienvenidas y despedidas. (JUNJI, 2016)

Por último, también se puede destacar el cómo el diseño curricular impacta en la implementación y el cómo se aplican distintas teorías pedagógicas en post de un mejor trabajo hacia los párvulos, frente a ello es que las nuevas miradas entregadas en la parte curricular por el ministerio de educación afectan también las miradas de las educadoras.

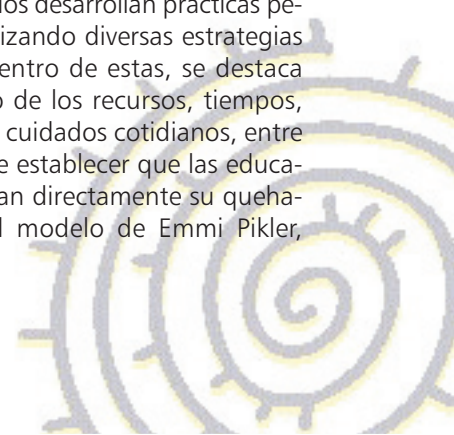
Dentro de los componentes curriculares las educadoras consideran que el núcleo de "Corporalidad y Movimiento" es el que más se relaciona con el trabajo de la psicomotricidad, sin embargo, igual se mencionan otros como "Lenguajes Artísticos", las educadoras de JUNJI consideran que todos los núcleos se relacionan, pero aun así enfatizan en el uso

de unos más que otros, en donde el núcleo referido a la corporalidad da énfasis en el uso de miradas integradoras hacia los párvulos, respetando los procesos de evolución y etapas propias de cada uno de ellos. Afirma Villar (2020: 73): "la psicomotricidad ayuda a favorecer la igualdad entre los infantes respetando y adaptándose a los ritmos de aprendizaje, a las diferentes necesidades e intereses utilizando el cuerpo y su expresividad corporal propia como herramienta primordial para reconocer el desarrollo único de esa persona".

CONCLUSIÓN

El objetivo general de este artículo fue reflexionar y percibir el quehacer pedagógico de educadoras de párvulo, desde las miradas psicomotrices tomando en consideración de forma principal el modelo de la metodología Pikler desarrollada en aulas del nivel de sala cuna de distintos jardines infantiles encontrados en la base de tesis, revistas y artículos del país de Chile; entregando como resultado en primer lugar que todas poseen conocimientos acerca del modelo de Emmi Pikler en diferentes niveles de profundidad y amplitud, además dan cuenta de los conocimientos acerca de los planteamientos de lo que es la psicomotricidad y lo que solicita el ministerio de educación hoy en día.

Se pudo detectar en las distintas bases teóricas, que las Educadoras de Párvulos desarrollan prácticas pedagógicas variadas, utilizando diversas estrategias para llevarlo a cabo; dentro de estas, se destaca una variación en el uso de los recursos, tiempos, espacios, rol del adulto, cuidados cotidianos, entre otros. Con ello se puede establecer que las educadoras de JUNJI relacionan directamente su quehacer pedagógico con el modelo de Emmi Pikler,



NÚMERO

48

2023

respetando principalmente los tiempos y ritmos de los niños/as, utilizando los recursos adecuados respaldados por la teoría, los que, a su vez, y en conjunto con el rol del adulto, permiten el desarrollo de la actividad autónoma. En el caso de la sala cuna VTF, se detectaron aspectos muy similares a los anteriormente mencionados, pero evidenciando una diferencia respecto al conocimiento teórico del modelo de Emmi Pikler.

Por otro lado, las educadoras pertenecientes a salas cunas particulares desarrollan buenas prácticas pedagógicas vinculadas al modelo de Emmi Pikler, sin embargo, de acuerdo a la base teórica revisada, basan su actuar docente principalmente utilizando material de video para encontrar la forma de llevarla a cabo, pero sin tener un modelo pedagógico estudiado en sí.

Considerando la importancia del quehacer pedagógico de las Educadoras de Párvulos, es necesario hacer énfasis en el referente curricular oficial, Bases Curriculares de Educación Parvularia 2018, donde se establecen objetivos de aprendizajes en todos los núcleos que dan respuesta a la mirada de Emmi Pikler y con ello se requiere el uso de la práctica psicomotriz educativa- preventiva, lo que es reconocido que debe considerarse de manera transversal, manifestando que no solo el núcleo de Corporalidad y Movimiento tiene relación con esta pedagogía y disciplina, pero con ello entregan la importancia de fortalecer y perfeccionarse en temas principalmente del área psicomotriz, ya que este núcleo incorporado en las bases curriculares 2018 requiere de una especificidad sobre las miradas psicomotrices y sus planteamientos.

Finalmente, es de gran énfasis seguir potenciando el área de 0 a 2 años, a través de distintas creacio-

nes de material para el mejor proceder en esta etapa desde la psicomotricidad o específicamente desde la metodología pikleriana. Para ello, las educadoras de párvulo deben estar actualizadas en estas temáticas, de lo cual es importante seguir investigando de forma profunda para entregar a ellas mejores miradas y formas de trabajo, pero sin perder el foco con lo solicitado y planteado por el Ministerio de Educación en Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araya, E. (2017). *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad*. Chile: MINEDUC.

Baeza, K. Quezada, J. Rebolledo, R. San Juan, E. Vega, A. (2018). *Percepción de las Educadoras de Párvulos sobre psicomotricidad en la primera infancia: su relevancia e impacto (tesis pregrado*. Universidad Católica del Maule, Curicó, Chile.

Beneito, N. (2009). *El acompañamiento del desarrollo*. Argentina.

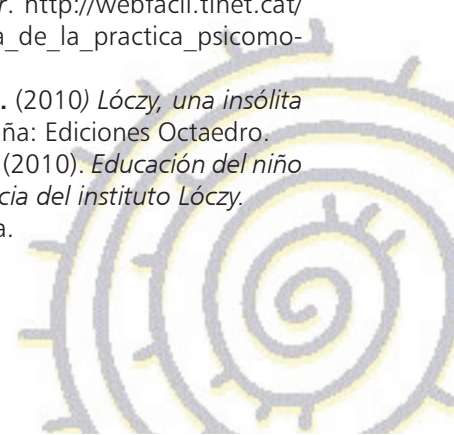
Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Chokler, M. (2015.). *Cómo juega el niño cuando juega*. <http://www.ifra.it/idee.php?id=15>

Chokler, M. (s.f.). *Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier*. http://webfacil.tinet.cat/usuarios/herminia/Acerca_de_la_practica_psicomotriz_de_Bernard_Au

David, M y Appell, M. (2010) *Lóczy, una insólita atención personal*. España: Ediciones Octaedro.

David, M. y Appel, G. (2010). *Educación del niño de 0 a 3 años, experiencia del instituto Lóczy*. España: Editorial Narcea.



NÚMERO

48

2023

Decreto 100 Exento. Aprueba Programa Educativo de Nivel Medio y Primer Nivel de Transición de Educación Parvularia. Santiago. 5 de mayo 1981.

Decreto 158 Exento. Aprueba programa educativo experimental, durante 1981 y 1982, para educación parvularia, nivel sala cuna. Santiago, 28 agosto 1980.

Decreto 158 Exento. Modifica decretos N°S. 511 de 1997 y 112 de 1999, exentos, aprueban normas de evaluación y promoción escolar para enseñanza básica y 1° y 2° año de enseñanza media. Santiago, Chile. 5 de Julio 1999.

Decreto 289. Aprueba Bases Curriculares de Educación Parvularia. Santiago, Chile. 29 de Octubre de 2001.

Decreto 315. Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media. Santiago, Chile: 9 de Agosto de 2010.

Decreto N°481. Aprueba bases curriculares de educación parvularia y deja sin efecto decreto que indica. Santiago, Chile. 14 de Diciembre de 2017.

Decreto con fuerza de ley n° 2. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N°20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley n° 1, del 2005 Santiago, Chile: 16 de Diciembre de 2009.

Espinoza, P. (2018). *Planificación y evaluación Orientaciones técnicas pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Santiago. Chile.

Falk, J. (1997). *Mirar al niño*. Argentina: Ediciones ARIANA.

Falk, J. (2008). *Lóczy, educación infantil*. Barcelona; España: Ediciones Octaedro.

Hernández, M. y Martínez, L. (2022). Presencia

de la psicomotricidad y psicomotricistas en la normativa educativa chilena en infancia. Un análisis documental. *Revista Perspectiva Educacional*, 61, 1. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1207>

JUNJI (2016). *Tres miradas de la educación infantil*. Chile: Ediciones de la JUNJI.

Ley 19.634. Reforma la constitución política de la república, estableciendo el reconocimiento de la educación parvularia. Santiago. 21 de septiembre de 1999.

MINEDUC. (2001). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Santiago. Chile.

MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Chile.

Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad*. España: Editorial Narcea.

Red Pikler (2015) Red Pikler Chile, por la niñez.Chile. Recuperado de <http://www.redpikler-chile.cl>

Schwandt, T. (2000). *Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism*. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 189-214). London: Sage Publications, pp. 189-214.

Szanto-Feder, A. (2014). *Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento de la protoinfancia*. Buenos Aires: Cinco.

Szanto-Feder, A. (2006). *Lóczy ¿Un nuevo paradigma?* Mendoza, Argentina: EDIUNC.

Unicef (1989) (ratificado en Chile 1990) Derechos del niño

Villar-Cavieres, N. (2019). *Efecto de la expresividad motriz en la conducta de los estudiantes de kinder del liceo agroindustrial de la comuna de Río*

NÚMERO

48

2023

Claro, Chile. Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales, 44, p. 91-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7274323>

Villar-Cavieres, N., Flores, M., Rojas, J., Saavedra, M., Domínguez, J., & Espinoza, F. (2020). La psicomotricidad educativa – preventiva como nuevo planteamiento en el quehacer pedagógico de los profesionales de la educación parvularia de Chile. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 7(1), 68–86. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.1.1747>

Villar, N. y Faúndez, C., (2020). Atención a la discapacidad desde una mirada psicomotriz educativa-vivenciada. En Castillo, F. (Eds.), *Inclusión en Movimiento. Actividad física y deportiva adaptada* (1.ª ed., págs. 66–85). Chile.



NÚMERO

48

2023

Recibido: 07/10/2022 – Aprobado: 14/04/2023

SINAIS NEUROLÓGICOS MOTORES DISCRETOS E PERFIL PSICOMOTOR DE PESSOAS COM ESQUIZOFRENIA: COMPARAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E CLÍNICAS EM PESSOAS COM E SEM ESQUIZOFRENIA

*DISCRETE MOTOR NEUROLOGICAL SIGNS AND PSYCHOMOTOR
PROFILE OF PEOPLE WITH SCHIZOPHRENIA: COMPARISON
BETWEEN SOCIODEMOGRAPHIC AND CLINICAL VARIABLES IN
PEOPLE WITH AND WITHOUT SCHIZOPHRENIA*

Susana Guimarães, Sofia Santos y Paula Lebre

DATOS DE LOS AUTORES

Susana Guimarães es Psicomotricista Sénior, Doutoranda da Faculdade de Motricidade Humana Universidade de Lisboa . <https://orcid.org/0000-0003-4033-5246>
Dirección de contacto: sus.guimaraes@gmail.com

Sofia Santos es Docente da Faculdade de Motricidade Humana, UIDEF – Instituto da Educação Universidade de Lisboa. : <https://orcid.org/0000-0002-6654-564X>
Dirección de contacto: sofiasantos@fmh.ulisboa.pt

Paula Lebre es Docente da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
<https://orcid.org/0000-0002-8440-2415>
Dirección de contacto: pmelo@fmh.ulisboa.pt



NÚMERO

48

2023

RESUMO

Os sinais neurológicos motores discretos (SNMD) são pequenas alterações neurológicas não localizáveis e compreendem défices *minor* na coordenação e na sequencialização motoras, sendo muitas vezes identificados em pessoas com esquizofrenia. Neste sentido, o objetivo foi analisar as diferenças nos SNMD em pessoas com e sem esquizofrenia, e o efeito de algumas variáveis clínicas nos SNMD, bem como traçar o perfil psicomotor das pessoas com esquizofrenia. Métodos: A amostra em estudo incluiu participantes com (60) e sem (56) esquizofrenia, entre os 19 e os 74 anos, 55 do género feminino e 61 do género masculino. Os instrumentos aplicados foram: um questionário de caracterização demográfica, a versão portuguesa da Brief Motor Scale - aEscala Motora Breve (EMoB.pt), o Exame do Estado Mental (MMSE). Os resultados mostram valores significativamente mais elevados nos SNMD nas pessoas com esquizofrenia em relação ao grupo de controlo. Não se verificaram diferenças significativas no género, idade e tipo de medicação nas pessoas com esquizofrenia ($p > .05$). O défice cognitivo, o número de hospitalizações e a idade de início da doença não explicam por si só os valores dos SNMD, no entanto valores mais elevados ocorrem em pessoas com escolaridade mais baixa e sem atividade académica ou profissional, em ambos os grupos. Os resultados confirmam valores mais altos de SNMD em pessoas com esquizofrenia e uma tendência para o aumento desses sinais em pessoas com escolaridade baixa ou sem atividade profissional ou académica.

PALAVRAS CHAVE: sinais neurológicos motores discretos, EMoB, esquizofrenia, coordenação motora, sequencialização motora; avaliação psicomotora.

ABSTRACT

The Motor Neurological Soft Signs (MNSS) are small, non-localizable neurological changes and comprise minor deficits in motor coordination and sequencing, and are often identified in persons with schizophrenia. The aim was to analyze the differences in MNSS in persons with and without schizophrenia, and the effect of some clinical variables on MNSS, as well as to trace the psychomotor profile of persons with schizophrenia.

The sample included participants with (60) and without (56) schizophrenia, aged between 19 and 74 years, 55 females and 61 males. The instruments applied were: a Demographic Characterization Questionnaire, the Portuguese version of the Brief Motor Scale (EMoB.pt), and the Mental State Examination (MMSE). The results showed significantly higher values in the MNSS in persons with schizophrenia compared to the control group. There were no significant differences in gender, age and type of medication in people with schizophrenia ($p > .05$). Cognitive impairment, number of hospitalizations and age of onset of disease do not explain by themselves the MNSS values, however higher values occurred in people with lower education and no academic or professional activity, in both groups. The results confirmed higher MNSS values in persons with schizophrenia and a tendency for these signs to increase in people with low education or no professional or academic activity.

KEYWORDS: Motor Neurological Soft Signs (MNSS), EMoB.pt, Schizophrenia, Motor Coordination, Motor Sequencialization; Psychomotor Assessment.



NÚMERO

48

2023

INTRODUÇÃO

A perturbação do espectro da esquizofrenia é uma doença psiquiátrica caracterizada por sintomas positivos, como delírios, alucinações, pensamento e/ou discurso desorganizado, sintomas negativos e uma desorganização grosseira do comportamento motor (American Psychiatric Association [APA], 2013 Janssens et al., 2017). Consideram-se alterações do comportamento motor, ou perturbações psicomotoras, a catatonia, os sintomas extrapiramidais não relacionados com a medicação, a lentidão psicomotor e os sinais neurológicos motores discretos (SNMD) (Janssens et al., 2017). Os SNMD são definidos como alterações neurológicas *minor* e não localizáveis, caracterizados por disfunções na integração sensorial, coordenação motora, sequencialização dos atos motores complexos (Bombin et al., 2005; Jahn et al., 2006a; Zakaria et al., 2013) e reflexos primitivos (Bombin et al., 2005; Morrens et al., 2014).

Nas últimas décadas tem-se verificado um aumento do interesse na componente motora dos sinais neurológicos discretos, os SNMD, em pessoas com esquizofrenia (Jahn et al, 2006a; Jahn et al., 2006b; Zakaria et al, 2013). Bachmann e Schröder (2018) descobriram que a avaliação dos sinais neurológicos discretos (SND) está em grande parte dependente da variação dos domínios motores, justificando assim a utilização da avaliação dos SNMD como indicador de alterações neurológicas na esquizofrenia (Bachmann et al., 2014). Para uma melhor compreensão dos SNMD foram realizados vários estudos no sentido de analisar a influência e a correlação entre estes as variáveis clínicas e sociodemográficas das pessoas com esquizofrenia conduzidos (Chan et al, 2010; Fountoulakis et al, 2017; Herold et al, 2018a,b; Herold et al., 2020; Manschreck et al., 2004; Pedroso et al., 2018; Zakaria et al, 2013).

Zakaria et al. (2013) compararam variáveis sociodemográficas e clínicas de pessoas com esquizofrenia, que manifestavam SNMD (n=55, 36 participantes do género masculino) e sem SNMD (n=25, 19 participantes do género masculino) e não encontraram diferenças significativas em relação ao género (p=.35), estado civil (p=.06) e emprego (p=.07), mas encontraram diferenças estatisticamente significativas no nível da educação (p=.02). Não foram encontradas diferenças significativas na idade de início da doença (U=550.0, p=.15), na duração da doença (U=508,5, p=.06), na duração da doença não medicada (U=643,5, p=.64), no número de internamentos (U=643.0, p=.64), no número de recaídas (U=448,0, p=.78), nem no desempenho cognitivo (U=644,0, p=.61). Um outro estudo desenvolvido por Manschreck et al. (2004) incluindo 65 pessoas com esquizofrenia, entre os 18 e os 50 anos ($43,2 \pm 10.3$) concluiu que o aparecimento de SNMD estavam diretamente correlacionados com um início precoce da doença, contrariando Zakaria et al. (2013). No que diz respeito à medicação, alguns autores referem que os SND são influenciados por antipsicóticos típicos e atípicos (Jahn et al., 2006a; Jahn, et al., 2006b; Schröder & Heuser, 2008), no entanto outros referem que esses sinais não são influenciados pela medicação (Chan et al., 2010; Fountoulakis et al., 2017). Especificamente nos SNMD ainda não há evidências científicas.

Fountoulakis et al. (2017) estudaram a relação dos SND com variáveis sociodemográficas e com a sintomatologia clínica em 133 pessoas com esquizo-

NÚMERO

48

2023

frenia (33.55 ± 11.22 anos, 77 participantes do gênero masculino) e 122 pessoas sem esquizofrenia (32.89 ± 9.91 anos, 66 participantes do gênero masculino) e verificaram que a dimensão da coordenação motora apresentava correlações significativamente positivas com o funcionamento geral ($r = .24$, $p < .05$) e com os sintomas negativos ($r = .26$, $p < .05$) (Fountoulakis et al., 2017).

Estes resultados estão em concordância com Pedroso et al. (2018) que também encontraram correlações positivas entre a coordenação motora e os sintomas negativos ($r = .423$, $p = .039$). Outros autores encontraram resultados diferentes, observando correlações significativas apenas com sintomas positivos ($r = .33$, $p < .01$ para coordenação motora e $r = .27$, $p < .05$ para tarefas motoras complexas) (Chan et al., 2010; Herold et al., 2018a).

Embora a idade não pareça influenciar os SNMD (Manschreck et al., 2004; Fountoulakis et al., 2017; Zakaria et al., 2013), evidências sugerem que os SNMD tendem a aumentar com a idade (Chan et al., 2010; Herold et al., 2018a, 2020). Num estudo longitudinal, 21 indivíduos com esquizofrenia crônica foram avaliados duas vezes em 7 anos (Herold et al., 2020). Os resultados revelaram, sete anos depois, uma pontuação significativamente mais elevada no domínio da coordenação motora ($t = -2.179$, $p = .043$), um desempenho cognitivo significativamente mais baixo ($t = 2.195$, $p = .021$), mas sem diferenças significativas na pontuação total do SND ($t = -1.865$, $p = .082$) e na sequencialização de tarefas motoras complexas ($t = -.826$, $p = .419$).

Herold et al. (2018) dividiu 90 pessoas com esquizofrenia crônica e 60 pessoas saudáveis em três

grupos etários (jovem com 18-29 anos, médio com 30-49 anos e +50 anos como mais velho), e encontrou um aumento significativo de SND com a idade, tanto em pessoas com esquizofrenia como em pessoas sem diagnóstico, mas o efeito foi mais acentuado nos primeiros e nos domínios de coordenação motora (F-values 53.307, $p < .001$) e de sequencialização de tarefas motoras complexas (F-values 8.694, $p < .001$). Estes dados apontam para o aumento dos SNMD com o envelhecimento independentemente da condição patológica da pessoa (Chen et al., 1995), bem como os SND poderem ter características evolutivas e não estáticas (Bachmann et al., 2014), em particular nos domínios motores.

No que diz respeito aos SNMD e ao funcionamento cognitivo há ainda falta de consenso na relação destes em pessoas com esquizofrenia (Buchanan & Heinrichs, 1989; Chen et al., 1995; Fountoulakis et al., 2017; Herold et al., 2020; Hui et al., 2009; Manschreck et al., 2004; Pedroso et al., 2010; Zakaria et al., 2013). Hui et al. (2009) numa revisão sistemática apontam que as pessoas com esquizofrenia têm desempenhos cognitivos mais baixos e SNMD mais elevados, o que é suportado também por Pedroso et al. (2010) que sublinharam que as alterações cognitivas estão positivamente correlacionadas com a intensidade do SND, em especial na coordenação motora.

No que diz respeito à escolaridade, os resultados são inconclusivos. Alguns estudos não encontraram diferenças significativas nos SNMD (Fountoulakis et al., 2017; Manschreck et al., 2004), e outros verificaram que as pessoas com esquizofrenia com e sem SNMD têm níveis de escolaridade significativamente diferentes ($r = .840$, $p = .02$) (Zakaria et al.,

NÚMERO

48

2023

2013). Será interessante compreender se tais diferenças no nível de educação e SNMD estão associadas à idade de início e evolução da doença, bem como às implicações cognitivas do funcionamento geral e cognitivo do indivíduo.

Além disso, é de notar que as pessoas com esquizofrenia podem apresentar menores resultados funcionais, nomeadamente no que diz respeito à atividade social e à interação com os pares, a nível académico, no trabalho e nas atividades da vida quotidiana (Guilera et al., 2012). Fountoulakis et al. (2017) encontraram uma forte correlação entre a coordenação motora e a Avaliação Geral do Funcionamento (Pearson .24, $p < .05$), mostrando que as pessoas com esquizofrenia com maiores valores de SNMD tendem a apresentar capacidades funcionais mais baixas.

Especificamente, no que diz respeito às tarefas motoras, Buchanan e Heinrichs (1989) encontraram diferenças significativas entre pessoas com e sem esquizofrenia na Oposição do Polegar da mão esquerda ($p = .03$), na prova Punho-Anel em ambas as mãos ($p = .006$ direita e $p = .0007$ para a esquerda) e na prova Punho-Lado-Palma também ambas as mãos ($p = .011$ direita e $p = .003$ para a esquerda), todas estas tarefas incluídas no domínio da sequencialização motora. Chen et al. (1995) encontraram resultados idênticos nas provas de Oposição do Polegar ($p < .0001$) e do Punho-Lado-Palma ($p = .0001$), que eram mais altas em pessoas com esquizofrenia, e que as provas de Persistência do Olhar ($p = .001$), Diadococinésias ($p = .0001$), Oseretzký ($p < .0001$) e Ritmo ($p = .0008$) também eram mais elevadas, ou seja, em todas as provas as pessoas com esquizofrenia tinham um pior desempenho.

O presente estudo visa comparar variáveis sociodemográficas (idade, género, estado civil, escolaridade, atividade profissional) com os SNMD em pessoas com e sem esquizofrenia, traçar o perfil psicomotor da pessoa com esquizofrenia, com base na EMOB, e verificar se as variáveis clínicas (número de internamentos, idade de início de doença, medicação) e o défice cognitivo têm algum efeito nas variações dos SNMD em pessoas com esquizofrenia. As principais questões de investigação incutiram: Existe uma diferença significativa nas pontuações dos SNMD em pessoas com e sem esquizofrenia especificamente em variáveis sociodemográficas (idade, género, escolaridade, atividade profissional ou académica e ter uma relação)? A idade de início da doença, o número de internamentos e défice cognitivo têm um efeito significativo nos SNMD em pessoas com esquizofrenia? E podem explicar as diferenças nas pontuações dos SNMD?

MÉTODOS

Participantes

Foi utilizada uma amostra de conveniência com 60 participantes diagnosticados com esquizofrenia de acordo com o DSM 5 (APA, 2013), 46 do género masculino e 14 do género feminino, entre os 19 e os 59 anos (41.68 ± 10.32) e 56 pessoas sem a perturbação, 15 participantes do género masculino e 41 do género feminino, entre os 20 e os 74 anos (36.29 ± 16.12). Para conseguir uma distribuição normal dos grupos, a idade foi recodificada em dois grupos distintos: mais jovens (idade ≤ 45 anos) e mais velhos (idade > 45 anos). A idade de corte

NÚMERO

48

2023

(45 anos) foi decidida a partir da mediana do grupo de pessoas com esquizofrenia ($m=45$) que é mais baixa que no grupo de controlo ($m=50$) (quadro 1). A predominância de participantes do género masculinocom esquizofrenia e a dificuldade em encontrar pessoas sem patologia para participar no estudo condicionaram a distribuição dos grupos em género e idade.

Todos os participantes tinham um diagnóstico de esquizofrenia de há pelo menos um ano, com medicação antipsicótica atípica (31), típica e atípica (26), ou com terapia electroconvulsiva (3). Mais de metade dos participantes com esquizofrenia estudou pelo menos 9 anos ($n=36$; 61,0%), 16 (27,1%) estudaram entre 9 e 12 anos, e 7 (11,9%) tinham uma licenciatura. No grupo de controlo, 14 participantes (25,5%) estudaram 9 anos, 12 (21,8%) estudaram entre 9 e 12 anos e 29 (52,7%) estudaram mais de 12 anos.

Os participantes com esquizofrenia foram recrutados em estruturas comunitárias de reabilitação, de acordo com os seguintes critérios de inclusão: adultos (mais de 18 anos) e com diagnóstico de esquizofrenia. Os critérios de exclusão foram a presença de deficiência motora ou intelectual e abuso de substâncias. O grupo de controlo foi recrutado por divulgação eletrónica para uma avaliação num dia específico e os critérios de inclusão eram ter mais de 18 anos e de exclusão não ter qualquer presença ou histórico de doença psiquiátrica.

INSTRUMENTOS

Todas as entrevistas e avaliações foram realizadas individualmente por psicomotricistas treinados pelos investigadores, num ambiente calmo e confortável, sem estímulos distráteis.

A *ficha de dados demográficos e clínicos* foi desenvolvida especificamente para este estudo pelos investigadores e incluiu um conjunto de questões ($n=15$) como a idade, o tipo de relacionamento, o nível de escolaridade, a atividade profissional, o diagnóstico, a idade de início da doença, o número de internamentos e a medicação. A ficha de dados foi preenchida numa entrevista individual antes da avaliação dos SNMD.

A *EMoB.pt* é a versão portuguesa e traduzida de um instrumento desenvolvido originalmente na Alemanha (*Brief of Motor Scale*), que avalia exclusivamente os SNMD de adultos com perturbações do espectro da esquizofrenia em dois domínios: coordenação motora e sequencialização motora (Guimarães et al., 2018; Jahn et al, 2006a; Jahn et al, 2006b). A dimensão da coordenação motora é obtida pela média aritmética simples dos itens 2, 3, 5, 9 e 10; e a dimensão da sequencialização motora obtida da mesma forma mas através dos itens 1, 4, 6, 7 e 8. Cada item é classificado de acordo com a qualidade de desempenho: 0 = sem perturbação ou dificuldade de movimento, 1 = algumas dificuldades ou perturbações no movimento, 2 = maior dificuldade ou perturbação do movimento. A pontuação total é obtida através da média aritmética simples de todos os itens (Guimarães et al., 2018).

Ambas as versões têm sido demonstradas como um instrumento fiável e com características psicométricas idênticas a outras versões mais extensas (Guimarães et al., 2017; Guimarães et al., 2020; Jahn et al, 2006a; Jahn et al, 2006b, Zakaria et al, 2013), com valores de validade de conteúdo $>.75$, confiabilidade entre .82 e .87 e correlações e Pearson entre os itens da escala entre .93 a .99, para $p<.01$ (Guimarães et al. 2017, 2020).

NÚMERO

48

2023

O *Mini Mental State Examination* (MMSE), desenvolvido em 1975 por Folstein e McHugh, é um instrumento de rastreio para medir a gravidade e evolução do défice cognitivo utilizando um questionário de 30 pontos (Santana et al., 2016) e adaptado para a população portuguesa em 1994 por Guerreiro e sua equipa (Morgado et al, 2009). Atualmente é um dos instrumentos mais utilizados para a avaliação do estado mental e das funções cognitivas globais (Morgado et al., 2009; Santana et al., 2016). Em Portugal, os valores normativos abaixo dos quais se considera a existência de um défice cognitivo são: 15 para pessoas analfabetas, 22 para pessoas com escolaridade entre 1 e 11 anos, e 27 para pessoas com mais de 11 anos de escolaridade, com valores de sensibilidade entre 54.5% e 78.0% e de especificidade da prova de 91.7% e 96.5% (Santana et al., 2016)

ANÁLISE ESTATÍSTICA

Foi utilizado o programa Excel versão 1812 e o SPSS versão 28. A análise estatística decorreu em três etapas complementares. Em primeiro lugar, foram realizadas estatísticas descritivas, médias, desvio padrão, testes *t* de *Student* e *chi-quadrado* de Person, para determinar diferenças significativas entre variáveis no grupo pessoas com esquizofrenia e no grupo de controlo. O *chi-quadrado* exploratório foi calculado entre os SNMD e o género, o tipo de relacionamento, a escolaridade e a atividade profissional, no grupo de pessoas com esquizofrenia e no grupo de controlo. Quando o *n* não permitia o *chi-quadrado* exploratório, foi utilizado o teste *fisher*. Num segundo momento, foram realizados o teste *t* de *student*, *One-Away ANOVA*, e várias outras *análises* para identificar diferenças

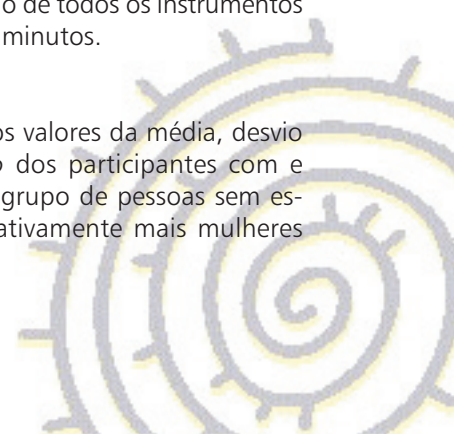
entre grupos de estudo. Num terceiro momento foi realizado o perfil psicomotor das pessoas com esquizofrenia, e por último, foi calculada a *Two-Away ANOVA* para analisar o efeito do défice cognitivo, da idade de início da doença, e do número de internamento nos SNMD em participantes com esquizofrenia, e realizada uma *regressão linear múltipla* para verificar se os SNMD podem ser explicados pela idade de início da doença ou pelo número de internamentos. Em todas as análises foram considerados valores de *p* inferiores a .05 estatisticamente significativos.

Considerações éticas

O estudo foi realizado em conformidade com a Declaração de Helsínquia e a Comissão de Ética da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa que aprovou todos os projetos e materiais para a investigação (Ética aprova n.º 32/2017). Todos os participantes assinaram uma declaração de consentimento informado, explicando os objetivos e procedimentos do estudo e garantindo a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes. Depois de obtidos os consentimentos informados, iniciou-se a aplicação dos instrumentos, de acordo com os respetivos protocolos, em locais e horários acordados com os participantes, tentando interferir o mínimo possível com as atividades diárias. A aplicação de todos os instrumentos demorou em média 30 minutos.

RESULTADOS

A tabela 1 demonstra os valores da média, desvio padrão e *chi-quadrado* dos participantes com e sem esquizofrenia. No grupo de pessoas sem esquizofrenia há significativamente mais mulheres



NÚMERO

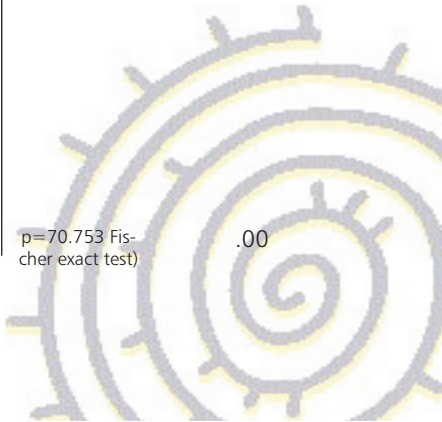
48
2023

(73,2%), inversamente ao grupo das pessoas com esquizofrenia onde se verificam significativamente mais participantes do género masculino (76,7%), $X^2(1, N=116)=28,90, p=,00$. Após recodificadas as faixas etárias, não se verificaram diferenças significativas na distribuição dos grupos dos mais

novos e dos mais velhos, $X^2(1, N=116)=.774, p=.38$. A média de idades é significativamente mais elevada em pessoas com esquizofrenia ($M=41,68, SD=10,32$) do que no grupo de controlo ($M=36.29, SD=16.12$), $t(114)=2,162, p=.03$.

Tabela 1
Informação demográfica e clínica dos participantes e comparação exploratória entre pessoas com esquizofrenia e grupo de controlo

Variáveis	Amostra (N=116)	Grupo de controlo (n=56)	Pessoas com Esquizofrenia (n=60)	Análise estatística		
				Teste	Df	P
Média dos grupos (%)		48.3	51.7			
Género N (%)						
Masculino		15(26.8)	46(76.7)			
Feminino		41(73.2)	14(23.3)	$X^2=28.905$	1	.00
Média de Idades (M±SD;m) N=116		(36.29±16.12;26.50)	(41.68±10.32;45.00)	$t_{(114)}=2.162$	114	.03
Grupos por idades N(%) N=116		56(48.3)	60(51.7)			
Mais novos (<45), n (%)		38(67.9)	36(60.0)			
Mais velhos (>45), n (%)		18(32.1)	24(40.0)	$X^2=.774$	1	.38
Relacionamentos N(%) N=115						
Sim		23(41.1)	4(6.8)			
Não		33(58.9)	55(93.2)	$X^2=18.805$	1	.00
Escolaridade N(%) N=114						
Básico (Até 9 anos)		14(25.5)	36(61.0)			
Secundário (10-12 anos)		12(21.8)	16(27.1)			
Superior (mais de 12 anos)		29(52.7)	7(11.9)	$X^2=23.585$	2	.00
Atividade Profissional N(%) N=113						
Atividade Científica e Intelectual		22(41.5)	0(0.0)			
Nível intermédio		10(18.9)	0(0.0)			
Pessoal administrativo		2(3.8)	1(1.7)			
Serviços de proteção e segurança do pessoal		4(7.5)	3(5.0)			
Trabalhadores qualificados		3(5.7)	10(16.7)			
Trabalhadores não qualificados		2(3.8)	2(3.3)			
Estudantes		4(7.5)	3(5.0)			
Desempregados/ Reformados		6(11.3)	41(68.3)	$p=70.753$ Fisher exact test)		.00



Variáveis	Amostra (N=116)	Grupo de controlo (n=56)	Pessoas com Esquizofrenia (n=60)	Análise estatística		
				Teste	Df	P
Atividades Profissionais ou Académicas N(%) N=113 Com atividade Sem atividade Idade de início da doença (M±SD) N=54 Nº internamentos (M±SD) N=52 Medicação N(%) N=60 Antipsicótico atípico Atípico + Antipsicótico Típico ECT + Antipsicótico Défice cognitivo N(%) N=48 Sim Não		47(88.7) 6(11.3)	19(31.7) 41(68.3) 20.37(6.07) 2.75(1.98) 31(51.7) 26(43.3) 3(5.0) 16(33.3) 32(66.7)	X²= 37.653	1	.00

A nível dos relacionamentos, as pessoas com esquizofrenia têm significativamente menos relacionamentos do que o grupo de controlo (6,8% vs. 41,1%, respetivamente), $X^2(1, N=115)=18.805, p<.001$. A maioria dos participantes com esquizofrenia tem um nível de ensino básico de escolaridade (61%) e, inversamente, a maioria das pessoas do grupo de controlo tem um nível superior (52,7%), $X^2(2, N=114)=23.585, p<.001$. Verificou-se uma diferença significativa na atividade profissional entre os grupos ($p<.001$, teste exato de Fischer), que se manteve quando foi recodificada em dois grupos mais pequenos: grupo com e sem atividade académica ou profissional, $X^2(1,$

$N=113)=37.653, p=.00$. Verificou-se que as pessoas com esquizofrenia tinham significativamente menos atividade (68,3%) do que os participantes saudáveis (88,7%). No que diz respeito à medicação, 95% ($N=57$) das pessoas com esquizofrenia tomam antipsicóticos atípicos, sendo que 26 tomam uma combinação de antipsicóticos típicos e atípicos. Verificou-se que 53,3% ($N=32$) dos doentes com esquizofrenia não têm défice cognitivo (Tabela 1).

Para comparar os SNMD entre os participantes com e sem esquizofrenia foi efetuado um teste *t* de Student (Tabela 2).

Tabela 1

Valores médios e comparação dos itens, domínios e total da EMOB.pt nas pessoas com e sem esquizofrenia

Média dos itens, M (+SD)	Pessoas com esquizofrenia			Grupo de controlo N=56	Teste <i>t Student</i>	<i>p</i>
	Idade < 45a (n=36)	Idade > 45a (n=24)	Total N=60			
1_Pronação-supinação	.60 (+.56)	.65 (+.56)	.62 (+.55)	.18(+.35)	4.936	.000
2_Diadococinésias	.50 (+.65)	.45 (+.50)	.48 (+.59)	.05(+.23)	5.060	.000
3_Coordenação membros Superiores (Oseretzky)	1.14 (+.72)	1.25 (+.68)	1.18 (+.70)	.52(+.76)	4.898	.000
4_Tamborilar	.86 (+.68)	.81 (+.70)	.84 (+.68)	.16(+.35)	6.681	.000
5_Coordenação dos movimentos do pé	.18 (+.34)	.25 (+.44)	.21 (+.38)	.00(+.00)	4.071	.000
6_Praxia Ideacional I (Punho-Anel)	1.20 (+.78)	.98 (+.83)	1.11 (+.80)	.04(+.17)	9.770	.000
7_Praxia Ideacional II (Punho-Lado-Palma)	1.27 (+.76)	.98 (+.76)	1.15 (+.76)	.08(+.20)	10.153	.000
8_Estruturação Rítmica	.92 (+.76)	.85 (+.76)	.89 (+.75)	.15(+.39)	6.511	.000
9_Ritmo de batimento bilateral	.47 (+.65)	.54 (+.65)	.50 (+.65)	.02(+.13)	5.435	.000
10_Persistência do olhar	.81 (+.84)	.81 (+.83)	.81 (+.82)	.04(+.19)	6.849	.000
Coordenação Motora	.62 (+.45)	.66 (+.42)	.64 (+.44)	.13(+.18)	8.138	.000
Sequencialização Motora	.96 (+.57)	.85 (+.57)	.92 (+.56)	.13(+.15)	10.237	.000
Pontuação total	.79 (+.45)	.76 (+.45)	.78 (+.45)	.13(+.13)	10.237	.000

O *Alfa* de Cronbach registou valores aceitáveis em ambos os grupos de participantes: .77 para o grupo de controlo e .86 para os participantes com esquizofrenia, verificando-se assim a existência de consistência interna do instrumento. Da análise do

teste *t* de *Student*, verificou-se que as pessoas com esquizofrenia tiveram valores de SNMD significativamente mais elevados em todos os itens da EMOB.pt, nos domínios e na pontuação total (*p* < .01).

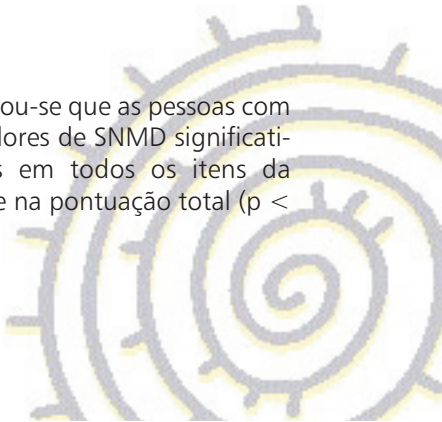
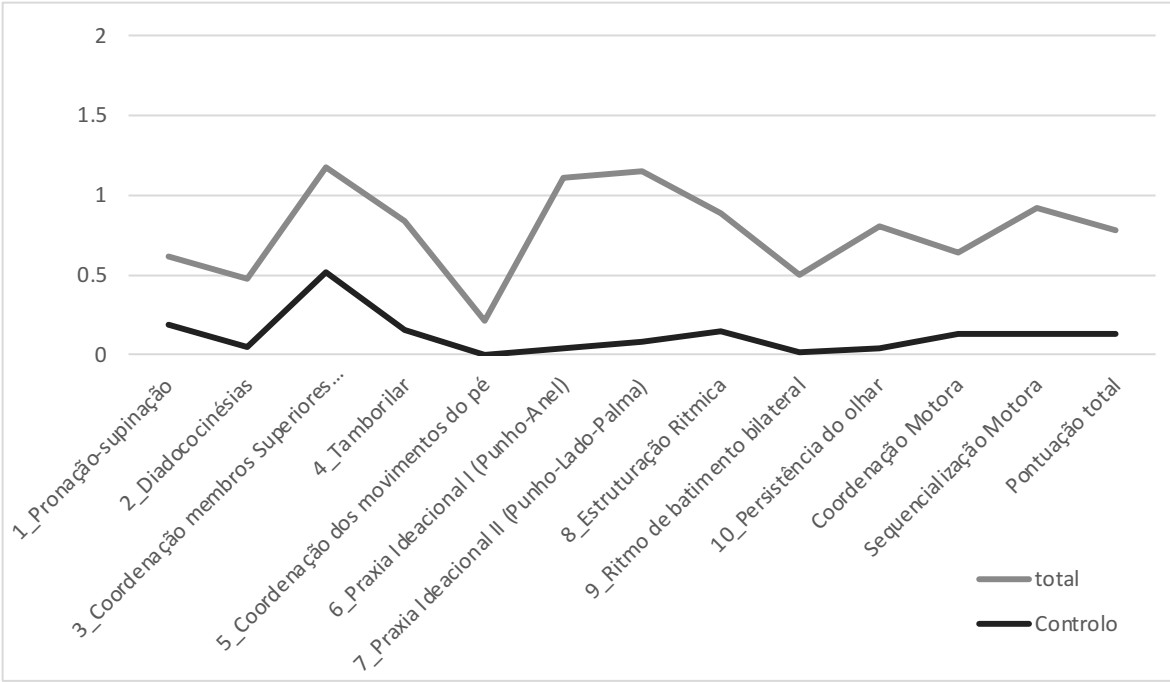


Gráfico 1
Comparação do perfil Psicomotor entre as pessoas com e sem esquizofrenia



Pela análise da Tabela 2 e do Gráfico 1 percebe-se que as pessoas com esquizofrenia têm valores mais elevados que as pessoas que não têm. Em ambos os grupos se destacaram a Coordenação dos Movimentos do Pé (item 5) e a Coordenação dos Membros Superiores (3), a primeira devido aos valores mais baixos de SNMD, inversamente ao item 5. Nas pessoas com esquizofrenia os itens 6 e 7, as Praxias Ideacionais, destacam-se também pelos seus valores muito mais elevados que os outros. No

que diz respeito aos domínios da Coordenação e da Sequencialização Motoras, as pessoas com esquizofrenia demonstram valores mais elevados na Sequencialização Motora. Assim, podemos verificar que as pessoas com esquizofrenia apresentam valores médios inferiores ao grupo de controlo que variam na coordenação motora entre $.21(\pm.38)$ e $1.18(\pm.70)$ e na sequencialização motora valores que variam entre $.62(\pm.55)$ e $1.15(\pm.76)$. Sendo o valor na EMoB.pt ≥ 1.0 considerado como pre-

NÚMERO

48

2023

sença de dificuldade acentuada, verifica-se que os itens 3_Coordenação membros Superiores (Oseretzky), com valor médio de 1.18($\pm$.70), 6_Praxia Ideacional I (Punho-Anel) com 1.11($\pm$.80) e 7_Praxia Ideacional II (Punho-Lado-Palma) com 1.15($\pm$.76) são aqueles em que se verificam valores mais altos, destacando-se bastante da norma.

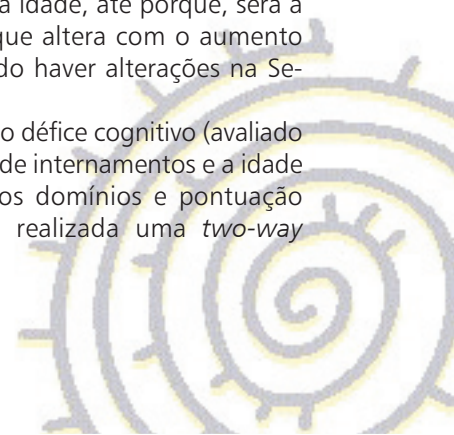
No sentido de comparar os valores médios da EMoB.pt no que diz respeito ao género, idade e atividade profissional ou académica, foi realizada uma Análise de Variância Simples (ANOVA), tendo sido analisado também as comparações múltiplas (*post hoc Scheffe*). As pessoas com esquizofrenia demonstraram ter valores mais elevados de SNMD ($p < .001$) assim como as participantes do género feminino quando comparadas com os participantes do género masculino em ambos os grupos ($p < .001$). Em todos os itens da EMoB.pt, e em ambos os grupos, as pessoas mais velhas obtiveram valores significativamente mais altos ($p < .001$), principalmente na Coordenação Motora e na Pontuação Total da EMoB.pt. No que diz respeito à atividade profissional ou académica, em ambos os grupos se verificou que as pessoas que tinham uma qualquer atividade profissional ou académica tinha valores significativamente mais baixos do que as pessoas que não tinham atividade ($.001 < p < .002$). Para verificar se existia correlação entre os SNMD e a escolaridade foi realizada uma correlação de *Pearson*, observando-se uma correlação negativa entre os valores da EMoB.pt em todos os itens, domínios e pontuação total, ou seja, pessoas com mais escolaridade apresentavam valores mais baixos na EMoB.pt, verificando-se apenas uma correlação estatisticamente significativa nos itens 3_Coordenação membros superiores (Oseretzky),

$r(53) = -.445$, $p < .01$, item 6_Praxia Reflexiva I (Punho-Anel), $r(53) = -.279$, $p < .05$, na coordenação motora, $r(53) = -.439$, $p < .01$, e na pontuação total, $r(52) = -.337$, $p < .05$, para as pessoas com esquizofrenia; e na 1_Pronação-Supinação, $r(57) = -.277$, $p < .05$, sequencialização motora, $r(57) = -.269$, $p < .05$ e pontuação total $r(56) = -.291$, $p < .05$ nas pessoas do grupo de controlo.

As diferenças nos SNMD segundo a medicação também foram analisadas pelo teste *t de Student*. Os 3 participantes que faziam terapia electroconvulsiva (ECT) foram omitidos. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no tipo de medicação na amostra das pessoas com esquizofrenia, nos domínios nem na pontuação total. No entanto, observou-se que na Praxia Reflexiva II (item 7_Punho-Lado-Palma) quem tomava antipsicóticos atípicos demonstrou valores mais elevados ($M = 1,32$, $SD = .69$) do que aqueles que tomavam um antipsicótico combinado ($M = .88$, $SD = .80$), $t(55) = 2,167$, $p = .035$.

No que diz respeito ao Perfil Psicomotor observa-se que todos os itens, como vimos anteriormente, são pontuados muito acima do grupo de controlo. De salientar que as pessoas com esquizofrenia parecem ter SNMD no domínio da Sequencialização Motora mais evidentes do que na Coordenação Motora, não parecendo este aumento estar relacionado com o efeito da idade, até porque, será a Coordenação Motora que altera com o aumento da idade, não parecendo haver alterações na Sequencialização Motora.

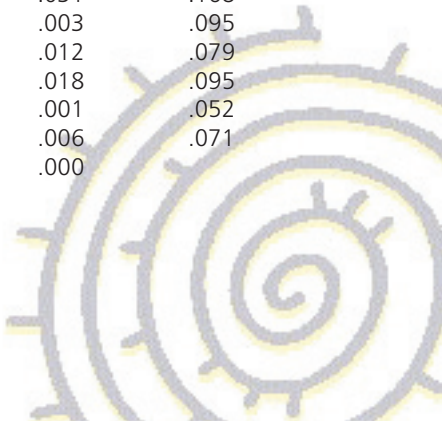
Para examinar o efeito do défice cognitivo (avaliado pelo MMSE), o número de internamentos e a idade de início da doença nos domínios e pontuação total da EMoB.pt, foi realizada uma *two-way*



ANOVA (Tabela 3). Nesta amostra, não foram identificados quaisquer efeitos estatisticamente significativos destas variáveis (independentes) sobre os SNMD, nem identificados quaisquer efeitos das interações entre as variáveis independentes nos domínios e pontuação total da EMOB.pt, para $p > .05$.

Tabela 3
Efeitos do défice cognitivo, do número de internamentos e da idade de início da doença nos domínios e pontuação total da EMOB.pt, em pessoas com esquizofrenia (Two-way ANOVA)

Source	Df	Ms	F	P	Effect Size	Observed Power
Coordenação Motora						
Défice Cognitivo(A)	1	.004	.016	.899	.000	.052
Nº internamentos (B)	2	.025	.110	.896	.007	.065
Idade início doença (C)	2	.297	1.320	.281	.074	.265
A x B	2	.057	.255	.776	.015	.087
A x C	1	.132	.586	.450	.017	.115
B x C	1	.015	.065	.800	.002	.057
A x B x C	0				.000	
Erro	33	.225				
Sequencialização Motora						
Défice Cognitivo(A)	1	1.129	3.195	.083	.088	.411
Nº internamentos (B)	2	.083	.235	.792	.014	.084
Idade início doença (C)	2	.144	.408	.668	.024	.110
A x B	2	.124	.351	.707	.021	.101
A x C	1	.257	.728	.400	.022	.132
B x C	1	.306	.864	.359	.026	.147
A x B x C	0				.000	
Erro	33	.353				
Pontuação Total						
Défice Cognitivo(A)	1	.251	1.040	.315	.031	.168
Nº internamentos (B)	2	.011	.047	.954	.003	.095
Idade início doença (C)	2	.049	.204	.816	.012	.079
A x B	2	.075	.309	.736	.018	.095
A x C	1	.005	.022	.884	.001	.052
B x C	1	.047	.193	.664	.006	.071
A x B x C	0				.000	
Erro	33	.241				



NÚMERO

48

2023

Realizou-se posteriormente uma regressão linear múltipla para determinar se a idade de início da doença e o número de internamentos explicavam alguma variabilidade nos SNMD. Observou-se um modelo estatístico não significativo, $F(2,47)=1.439$; $p=.247$; $R^2=.18$, concluindo-se que nem a idade de início da doença ($Beta=-.165$; $t=-1.157$; $p=.253$) nem o número de internamentos ($Beta=.159$; $t=1.114$; $p=.271$) explicavam os SNMD nesta amostra (valores dos domínios e total da EMOB.pt).

DISCUSSÃO

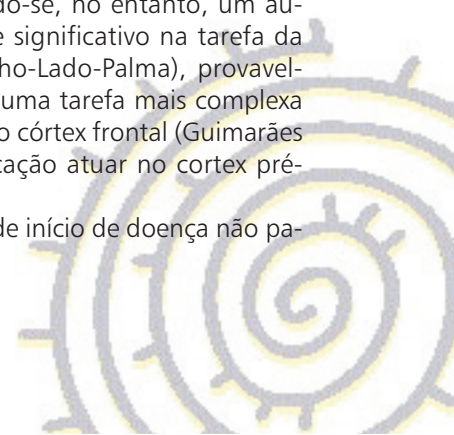
Este estudo teve como objetivo central comparar a presença de SNMD em pessoas com e sem esquizofrenia, analisar variáveis que possam afetar os SNMD, e com base na avaliação dos SNMD traçar o perfil psicomotor das pessoas com esquizofrenia. Do conhecimento à data existe apenas um estudo que compara os SNMD de pessoas portuguesas com e sem esquizofrenia ($n=30$) (Afonso et al., 2021) em que apenas são comparados os grupos em género e idade, não existindo nenhum outro com as características do presente estudo, pelo que se considera uma mais valia a nível científico da realidade portuguesa. Os resultados do estudo permitem reforçar a investigação já existente em Portugal no que diz respeito às diferenças significativas entre pessoas com e sem esquizofrenia (Afonso et al., 2021), e acrescenta conhecimento no que diz respeito à relação entre os SNMD e o nível de escolaridade e a atividade académica ou profissional, em que se identificou que as pessoas com valores mais elevados de SNMD têm níveis de escolaridade mais baixos e não têm atividade académica ou profissional.

A intensidade dos SNMD nos participantes com esquizofrenia é maior quando comparada com as pessoas sem esquizofrenia, corroborando outros estudos (Bombin et al., 2005; Buchanan & Heinrichs, 1989; Chan et al., 2010; Chen et al., 1995; Herold et al., 2018a,b; Jahn et al., 2006a; Pedroso et al., 2018), remetendo assim para a presença de algumas alterações neurológicas pequenas que poderão condicionar o comportamento motor. A presença dos SNMD não difere consoante o género (Chan et al., 2010; Fountoulakis et al., 2017; Zakaria et al., 2013), notando-se, no entanto, valores mais altos nas participantes do género feminino. A inexistência de diferenças significativas nos SNMD segundo o género pode ser explicado pela também ausência de sintomatologia diferente na esquizofrenia.

No que diz respeito às faixas etárias verificou-se um aumento de SNMD com a idade o que suporta outros estudos que encontraram a mesma tendência (Chan et al., 2010; Herold et al., 2018a, 2020), o que possivelmente é explicado pelo processo natural de envelhecimento e pelas perdas de capacidades associadas, nomeadamente as alterações neurológicas que levam a uma diminuição das capacidades motoras.

Os SNMD não variam consoante o tipo de medicação corroborando Chan et al. (2010) e Fountoulakis et al. (2017), verificando-se, no entanto, um aumento estatisticamente significativo na tarefa da Praxia Reflexiva II (Punho-Lado-Palma), provavelmente por se tratar de uma tarefa mais complexa que requer estruturas do córtex frontal (Guimarães et al., 2018) e a medicação atuar no córtex pré-frontal.

Nesta amostra a idade de início de doença não pa-



NÚMERO

48

2023

rece afetar os SNMD, sendo um tópico controverso na literatura, havendo estudos que encontram correlação entre ambas (Manschreck et al., 2014) e outros que não (Zakaria et al., 2013). Este estudo encontra-se também alinhado com Zakaria et al. (2013) no que diz respeito ao número de internamentos não causam resultados significativamente diferentes nos SNMD, não explicando a variabilidade dos SNMD. De salientar também que neste estudo a diferença entre o número de internamentos não era significativa o que pode ter condicionado os resultados.

A presença de SNMD nas pessoas com esquizofrenia verificou-se tanto maior quanto menor era a escolaridade, o que se pode dever a um início precoce da doença, que poderia comprometer o seu nível de escolaridade. A atual atividade académica ou profissional parece correlacionar-se com valores de SNMD mais baixos em ambos os grupos, provavelmente porque a atividade diária significativa contribui para uma maior funcionalidade no dia-a-dia do indivíduo. As pessoas com esquizofrenia que têm mais SNMD tendem a ter um nível de escolaridade mais baixo e não têm atividade académica ou profissional (Fountoulakis et al., 2017; Guiler et al., 2012). Como avançado, a presença de SNMD pode influenciar a atividade social, académica ou profissional, ou mesmo a interação com os pares, possivelmente porque estas pessoas têm mais dificuldades nas suas atividades diárias, como estudar ou trabalhar.

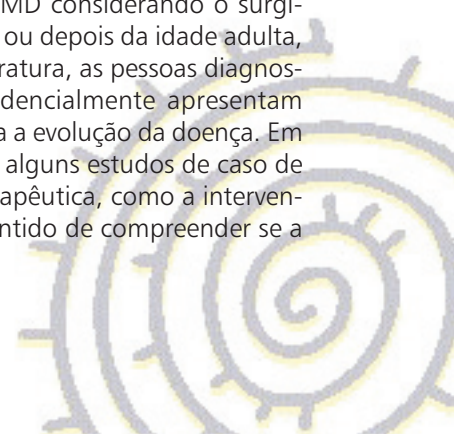
Pelo que a literatura mostra este é talvez um dos primeiros estudos em Portugal que utiliza o estudo dos SNMD na caracterização e perfil psicomotor das pessoas com esquizofrenia, utilizando a EMOB.pt como instrumento de avaliação de fácil e rápida

aplicação como tem sido demonstrado. Reforça a importância da avaliação dos SNMD na monitorização do curso da esquizofrenia e no delineamento de programas de reabilitação, como os programas de intervenção psicomotora, para a melhoria de competências e da qualidade de vida das pessoas com esquizofrenia, essenciais para um melhor prognóstico.

CONCLUSÕES

Os resultados confirmam que os SNMD são mais frequentes nas pessoas com esquizofrenia, não variam com a idade nem com o género, e valores mais elevados de SNMD verificam-se em pessoas com escolaridade mais baixa ou sem atividade profissional ou académica, independentemente de terem ou não esquizofrenia. O défice cognitivo, idade de início da doença e o número de internamentos não parecem afetar os SNMD.

Existem algumas limitações neste estudo que devem ser consideradas. Em primeiro lugar a amostra reduzida que pode comprometer os resultados obtidos. Sugere-se aumentar a amostra em estudos futuros. Em segundo lugar não existe uma diferença significativa na idade de início da doença, o que torna mais difícil relacionar esta variável com a intensidade dos SNMD. Sugere-se assim um estudo mais preciso em relação a esta questão, podendo inclusive analisar os SNMD considerando o surgimento da doença antes ou depois da idade adulta, pois como mostra a literatura, as pessoas diagnosticadas mais tarde tendencialmente apresentam melhor prognóstico para a evolução da doença. Em terceiro lugar sugere-se alguns estudos de caso de intervenção clínica e terapêutica, como a intervenção psicomotora, no sentido de compreender se a



NÚMERO

48

2023

coordenação e a sequencialização motora podem ser melhorados, diminuindo assim os SNMD. Finalmente, sugerem-se estudos que aprofundem a relação entre os SNMD da pessoa com esquizofrenia com a atividade acadêmica e profissional, com a escolaridade e o com desempenho cognitivo, no sentido de compreender qual o verdadeiro impacto nas atividades do dia a dia, ou seja, na funcionalidade. Esta avaliação revela-se extremamente importante para a monitorização dos processos de intervenção e de reabilitação das pessoas com esquizofrenia.

REFERÊNCIAS

- Afonso, R., Beles, I., Canseiro, C., Madeira, B., Guimarães, S., Santos, S.** (2001). Os sinais neurológicos motores discretos em indivíduos com e sem esquizofrenia. *Rev. port. enferm. saúde mental*, 26, 21-39.
- American Psychiatric Association** (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5th ed. Washington, DC: APA
- Bachmann S. & J. Schröder** (2018). Neurological Soft Signs in schizophrenia: An update on the state- versus trait-perspective. *Frontiers Psychiatry*, 8(272). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2017.00272>
- Bachmann, S., Degen, C., Geider, F. & Schröder, J.** (2014). Neurological Soft Signs in the clinical course of schizophrenia: results of a Meta-Analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 5(185). <https://doi.org/10.3389/fpsy.2014.00185>
- Buchanan, R. & Heinrichs, D.** (1989). The neurological evaluation scale (NES): A structured instrument for the assessment of neurological signs in schizophrenia. *Psychiatry Research* 27(3), 335-350. [https://doi.org/10.1016/0165-1781\(89\)90148-0](https://doi.org/10.1016/0165-1781(89)90148-0)
- Bombin I., Arango, C. & Buchanan, R.** (2005). Significance and meaning of neurological signs in schizophrenia: two decades later. *Schizophrenia Bulletin*, 31, 962-977. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbi028>
- Chan, R., Xu, T., Heinrichs, R., Yu, Y., & Wang, Y.** (2010). Neurological soft signs: a meta-analysis. *Schizophrenia Bulletin*, 36, 1089-1104. <https://doi.org/10.1093/SCHBUL/SBP011>
- Chen, E., Shapleske, J., Luque, R., McKenna, P., Hodges, J., Calloway, S., Hymas, N., Denning, T. & Berrios, G.** (1995). The Cambridge neurological inventory: a clinical instrument of soft neurological signs and the further neurological examination for psychiatric patients. *Psychiatry Research*, 56(2), 183-204. [https://doi.org/10.1016/0165-1781\(95\)02535-2](https://doi.org/10.1016/0165-1781(95)02535-2)
- Fountoulakis, K., Panagiotidis, P., Gonda, X., Kimiskidis, V., Nimatoudis, I.** (2017). Neurological soft signs significantly differentiate schizophrenia patients from healthy controls. *Acta Neuropsychiatrica*, 1-9. <https://doi.org/10.1017/neu.2017.29>
- Guilera, G., Gómez-Benito, J., Pino, O., Rojo, J., Cuesta, M., Martínez-Arán, A., Safont, G., Tabarés-Seisdedos, R., Vieta, E., Bernardo, M., Crespo-Facorro, B., Franco, M. & Rojas, J.** (2012). Utility of the World Health Organization Disability Assessment Schedule II in schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 138, 240-247. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2012.03.031>
- Guimarães, S., Santos, S. & Lebre, P.** (2017). *EMoB: content validity of Brief Motor Scale' Portuguese version in motor neurological soft signs as-*

NÚMERO

48

2023

essment. In ECPA 14, book of abstracts. Faculty of Psychology of the University of Lisbon: Lisbon.

Guimarães, S., Santos, S. & Lebre, P. (2018). Contribuição para a avaliação psicomotora da pessoa com perturbação do espectro da esquizofrenia: a especificidade dos sinais neurológicos motores discretos. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 43, 111-125.

Guimarães, Santos & Lebre (2020). Validity and reliability of the Portuguese version of Brief Motor Scale in persons with Schizophrenia: a preliminary study. *Portuguese Journal of Psychiatry and Mental Health*, 6(3), 109-117. <https://doi.org/10.51338/rppsm.2020.v6.i3.160>

Herold C., Lässer, M., Seidl, U., Hirjak., D., Thomann P. & Schröder, J. (2018a). Neurological Soft Signs and Psychopathology in Chronic Schizophrenia: A Cross-Sectional Study in Three Age Groups. *Frontiers Psychiatry*, 9, 98. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00098>

Herold C., Duval C., Lässer M. & Schröder J. (2018b). Neurological soft signs (NSS) and cognitive impairment in chronic schizophrenia. *Schizophrenia Cognitive Research*, 16, 17-24. <https://doi.org/10.1016/j.scog.2018.12.002>

Herold, C., Duval, C. & Schröder, J. (2020) Neurological soft signs and cognition in the late course of chronic schizophrenia: a longitudinal study. *European Archives of Psychiatry Clinical Neuroscience*. <https://doi.org/10.1007/s00406-020-01138-7>

Hui, C., Wong, G., Chiu, C, Lam, M. & Chen, E. (2009). Potential Endophenotype for Schizophrenia: Neurological Soft Signs. *Annal Academic Medical Singapore*, 38, 408-413. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19521640/>

Jahn, T., Cohen, R., Hubmann, W., Mohr, F.,

Köhler, I., Schkenker, R., Niethammer, R. & Schröder, J. (2006a). The Brief Motor Scale (BMS) for the assessment of motor soft signs in schizophrenic psychoses and other psychiatric disorders. *Psychiatry Research*, 142(2-3), 177-189. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2002.12.002>

Jahn, T., Hubmann, W., Karr, M., Mohr, F., Schlenker, R., Heidenreich, T., Cohen, R. & Schöder, J. (2006b). Motoric neurological soft signs and psychopathology symptoms in schizophrenic psychoses. *Psychiatry Research*, 142(2-3), 191-199. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2002.12.003>

Janssens, S., Moens, H., Coppens, V., Vandendriessche, F., Hulstijn, W., Sabbe, B. & M Morsrens. (2017). Psychomotor assessment as a tool to differentiate schizophrenia from other psychotic disorders, *Schizophrenia Research*, 200, 92-96. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2017.06.047>

Manschreck, T., Maher, B. & Candela, S. (2004). Earlier age of first diagnosis in schizophrenia is related to impaired motor control. *Schizophrenia Bulletin*, 30(2), 351-360. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a007084>

Morgado, J., Rocha, C., Maruta, C., Guerreiro, M. & Martins, I. (2009). Novos valores normativos do exame mini-mental state. *Sinapse*, 9(2), 10-16.

Pedroso, V., Salgado, J. & Teixeira, A. (2010). Sinais neurológicos discretos: uma revisão. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 59 (3), 233-237. <https://doi.org/10.1590/S0047-20852010000300010>

Pedroso, V., Teixeira, A. & Salgado, J. (2018). Characterization of neurological soft signs in a Brazilian sample of stable persons with schi-

NÚMERO

48

2023

zophrenia. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 00(0). <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2017-0090>

Santana, I., Duro, D., Lemos, R., Costa, V., Pereira, M., Simões, M. & Freitas, S. (2016). Mini-Mental State Examination: Avaliação de Novos Dados Normativos na Triagem e Diagnóstico de Comprometimento Cognitivo. *Acta Médica Portuguesa*, 29(4), 240-248

Schröder, J. & Heuser, M. (2008). Neurological soft signs in first-episode schizophrenia. *Directions in Psychiatry*, 28(19), 43-257.

Zakaria, H., Jaafar, N., Baharudin, A., Ibrahim, N. & Midin, M. (2013). Motor neurological soft signs among persons with schizophrenia: a clinical significance. *Sains Malaysianna*, 42, 381-388.



NÚMERO

48

2023

Recibido: 19/09/2022 – Aceptado: 24/05/2023

PROPUESTAS AUDIOVISUALES OFRECIDAS POR MADRES A PROTOINFANTES EN LA LOCALIDAD DE JOVITA, PROVINCIA DE CÓRDOBA. LA CONSTRUCCIÓN DE CUERPO PUESTA EN JUEGO. UNA MIRADA DESDE LA PSICOMOTRICIDAD.

*AUDIOVISUAL PROPOSALS OFFERED BY MOTHERS TO
PROTOINFANTS IN THE TOWN OF JOVITA, PROVINCE OF
CÓRDOBA. THE CONSTRUCTION OF THE BODY IN PLAY.
A LOOK FROM THE PSYCHOMOTOR*

Abba Fernandez Siomara Marlen

DATOS DE LA AUTORA

Abba Fernandez Siomara Marlen es Licenciada en Psicomotricidad de la Universidad Provincial de Córdoba (Río Cuarto) y becaria en investigación "Estímulo a la Vocación Científica Consejo Interuniversitario Nacional" (EVC CIN 2021-2022). Está adscripta a cátedra Trabajo Final de Licenciatura (UPC- Río Cuarto) Correo electrónico de contacto: siomara.abba@upc.edu.ar



NÚMERO

48

2023

RESUMEN

En el presente artículo se presentan avances y reflexiones de la investigación en curso. Se asume que una propuesta audiovisual supone el ofrecimiento de un dispositivo tecnológico, así como un contenido donde se integra lo visual y auditivo, en el que la percepción es simultánea y se da lugar a nuevas realidades que involucran los sentidos. Estas propuestas son realizadas a los protoinfantes en sus hogares, principalmente, en donde el ambiente familiar puede tener diferentes formas donde los roles van cambiando.

A partir del trabajo de campo realizado en 2021-2022, se reconocen los contenidos audiovisuales consumidos por los/as niños/as; y si esas propuestas dan lugar a la construcción de espacios comunes compartidos entre madres e hijos/as. Por último, desde la Psicomotricidad proponemos repensar estos cuerpos frente a la pantalla y si presentan características particulares ¿qué aspectos de los modos de actuar y de ser con otros se relacionan con los contenidos consumidos?

PALABRAS CLAVES: Pantallas - Protoinfantes - Madres - Propuestas audiovisuales- Cuerpo

ABSTRACT

This article presents advances and reflections of the ongoing research. It is assumed that an audiovisual proposal supposes the offer of a technological device, as well as a content where the visual and the auditory are integrated, in which the perception is simultaneous and gives rise to new realities that involve the senses. These proposals are made to the proto-infants in their homes, mainly, where the family environment can have different forms where the roles change.

From the field work carried out in 2021-2022, the audiovisual content consumed by children is recognized; and if these proposals lead to the construction of common spaces shared between mothers and children. Finally, from Psychomotricity we propose to rethink these bodies in front of the screen and if they present particular characteristics, what aspects of the ways of acting and being with others are related to the consumed contents?

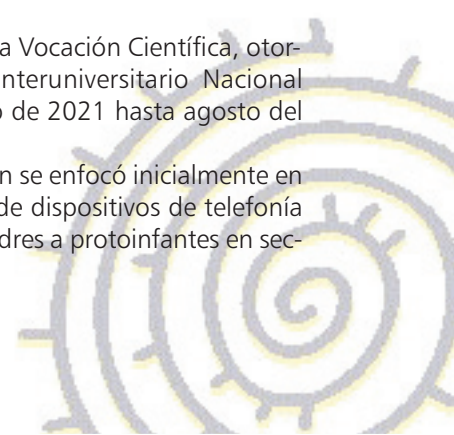
KEYWORDS: Screen - protoinfant - mother - audiovisual presentation - body

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se vincula al proyecto de investigación "Las propuestas audiovisuales ofrecidas durante la primera infancia en diversos sectores de la provincia de Córdoba. La construcción de cuerpo puesta en juego" (Resol. 0015/2020). Asimismo, este plan de trabajo contó con el apoyo de una

beca anual, Estímulo a la Vocación Científica, otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (EVC- CIN desde agosto de 2021 hasta agosto del 2022).

La presente investigación se enfocó inicialmente en torno a las propuestas de dispositivos de telefonía celular ofrecidas por madres a protoinfantes en sec-



NÚMERO

48

2023

tores vulnerables de la localidad de Jovita, provincia de Córdoba. Luego, se amplió la mirada a un conjunto diverso de propuestas, incluyendo otros tipos de dispositivos que se relevaron durante el trabajo de campo.

Se abordó la tríada protoinfante- dispositivos de telefonía celular y otros dispositivos - madre, con el propósito de interrogar, por un lado, las prácticas y sentidos que las madres construyen en torno a las propuestas que involucran el uso de esos dispositivos. Además, nos interesa indagar qué contenidos se ofrecen. Finalmente, problematizar las tensiones entre esas prácticas, sentidos, contenidos audiovisuales propuestos y la construcción de cuerpo que tiene lugar en ese entramado.

Para esta indagación, se recuperan aportes de la Sociología, la Semiótica y la Psicomotricidad. Se asume una metodología cualitativa para un diseño de investigación flexible y se trabaja con una serie de supuestos. El primero de ellos, que las propuestas de las madres en torno a dispositivos audiovisuales tienen relación con sus lugares sociales y trayectorias particulares. El segundo de los supuestos, enfocado en los sentidos configurados en los discursos audiovisuales propuestos, es que es dichas propuestas se ponen en juego (reflejando o disputando) sentidos que circulan en ese sistema de relaciones. Por último, se supone que las propuestas analizadas se orientan a particulares construcciones de cuerpo.

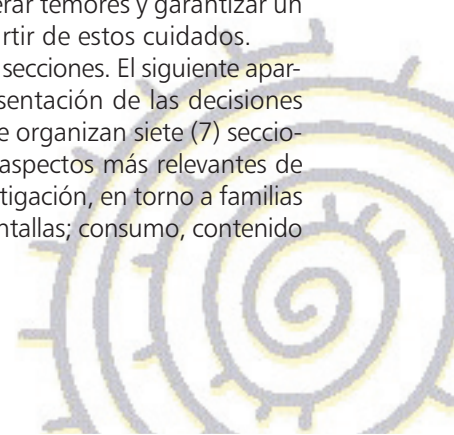
Como se adelantó, en las diferentes escenas domésticas se relevó el uso de otras pantallas, lo cual también resultó relevante para esta indagación, sobre la relación vincular madre- hijo/a. La utilización de la televisión, especialmente, emergió tanto en los discursos de las adultas como en las escenas observadas.

En la investigación se problematizó el concepto de familia, como el espacio de crianza que se le ofrece a el/la niño/a, donde se satisfacen necesidades básicas y se gestan los vínculos más primarios y duraderos. Desde la Psicomotricidad, se considera a la familia como la primera institución de pertenencia, donde se desarrollan las conductas propias de cada uno de los sujetos. Somos sujetos diversos, singulares, únicos e irrepetibles, y es por ello, a su vez, que cada familia posee modos de crianza particulares que han sido heredados y se adaptan a los tiempos actuales.

Continuando con el posicionamiento disciplinar, el cual tiene como objeto particular de estudio el cuerpo, se problematiza la “puesta en juego” de estos cuerpos frente a los dispositivos y el ofrecimiento de contenidos audiovisuales particulares.

En relación al contexto singular en el que tuvo lugar esta investigación, cabe destacar que la situación de pandemia en la cual se llevó adelante este proyecto requirió adecuaciones metodológicas. En la localidad de Jovita se implementaron restricciones horarias que permitían la circulación solamente de 6 am a 19 horas, los locales comerciales estaban abiertos con jornadas de horario corrido y se implementó el uso obligatorio de tapabocas. Por todo esto, se tomaron medidas de seguridad y de higiene al realizar el trabajo de campo, orientadas a preservar la salud, moderar temores y garantizar un clima de confianza a partir de estos cuidados.

El trabajo se organiza en secciones. El siguiente apartado se dedica a la presentación de las decisiones metodológicas, luego, se organizan siete (7) secciones que desarrollan los aspectos más relevantes de los resultados de la investigación, en torno a familias y celulares; niños/as y pantallas; consumo, contenido



NÚMERO

48

2023

y regulación; conectividad y entretenimiento; uso de pantallas; pantallas y cuerpo. Por último, se ubica un apartado para las consideraciones finales.

Metodología

Se abordó una investigación cualitativa (Vasilachis, 2006, 2009) en cascada (Galeano Marín, 2004). Es decir, un diseño que previó una profundización gradual y escalonada de la indagación. Así, en una primera etapa, se relevaron y seleccionaron un conjunto de madres con niños/as de entre 0 y 3 años y, a partir de allí, en una segunda etapa, se avanzó en el trabajo de campo profundizando la aplicación de los instrumentos.

Se asume que el tipo de investigación aquí proyectado no es lineal sino flexible advirtiendo que las decisiones de reorganizar las tareas y actividades es posible dentro del desarrollo del trabajo. Es por eso que se contempla la realización de ajustes en la medida en que se advierta la necesidad. Además, la implementación de los instrumentos supone su previa puesta a prueba, a partir de lo cual se realizaron adaptaciones necesarias para su ejecución. Para ello, se propone como técnica de recolección de datos la realización de entrevistas semi-estructuradas. Según las autoras Díaz-Bravo L, Torruco-García U, Martínez-Hernández M, y Margarita Varela-Ruiz, (2013) resulta fundamental contemplar tanto el lenguaje verbal y comportamientos de los sujetos a fin complejizar la producción de datos. La presente investigación se desarrolló en tiempos de pandemia. Ubicada espacialmente en la localidad de Jovita, a 465 kilómetros al sur de la ciudad de Córdoba, en donde las medidas de confinamiento no fueron por tiempo prolongado. Para el relevamiento de datos, se consideraron las restric-

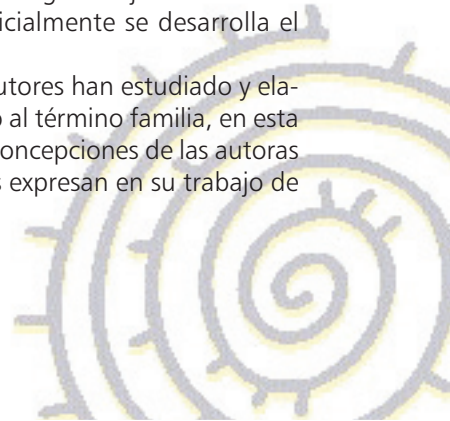
ciones varias, y a su vez la realización de las entrevistas pudo hacerse de manera presencial teniendo en cuenta las medidas vigentes de higiene y seguridad, entre las que es posible mencionar el uso de tapabocas, distanciamiento social y la desinfección. En tanto que, la selección de casos se realiza a partir del vínculo con el Centro Municipal de Cuidados Infantil «Emilio Roth» de la localidad de Jovita, el cual ofrece un espacio para el cuidado y/o alimentación de niños/as de 45 días a 5 años. El tiempo de permanencia en la institución corresponde coincidentemente a los momentos en que los adultos encargados de la crianza se encuentran en la jornada laboral. Se trabaja con entrevista semi-estructurada acompañadas con observaciones de campo a siete familias en total, de las cuales, dos fueron realizadas con primeros instrumentos de prueba y las cinco restantes, realizadas luego de ajustes que fueron advirtiéndose como necesarios para la etapa de reingreso a campo.

Análisis de resultados

En los siguientes apartados se organizan subtítulos en los que se exponen los resultados del trabajo de campo a la vez que se identifican puntos de acercamiento y contraste con ideas de otros autores los cuales ofrecen un posicionamiento teórico de referencia.

Se vuelve necesario ubicar algunos ejes centrales de análisis, para lo cual inicialmente se desarrolla el concepto de familias.

Múltiples disciplinas y autores han estudiado y elaborado escritos respecto al término familia, en esta ocasión se retoman las concepciones de las autoras Sallés C y Ger S, quienes expresan en su trabajo de final de grado que:



NÚMERO

48

2023

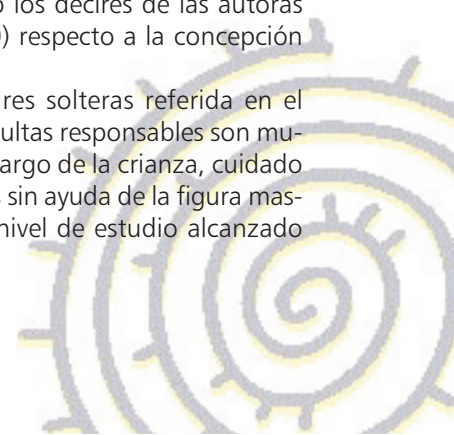
El concepto de familia ha ido cambiando a lo largo de la historia de la humanidad. Su dinámica, estructura y composición han ido adaptándose a los trepidantes cambios sociales, económicos y geográficos, pero sus funciones siguen siendo muy relevantes en nuestra sociedad. (...). Palacios (1999) habla de la familia como el contexto más deseable para criar y educar niños y adolescentes, quien mejor puede promover su desarrollo personal, social e intelectual, y también a menudo, quien mejor puede protegerlos de situaciones de riesgo. (2010. p.26)

A partir de ello, se hace necesario considerar la pluralidad de familias en la actualidad como las monoparentales, familias de acogida, reconstituidas, extensas, entre otras, en tanto que los núcleos son cada vez más reducidos e individualizados, cambian su composición y modos de relacionarse entre quienes la conforman. La familia no siempre está vinculada con lazos sanguíneos, sino con el interés y las capacidades de un adulto responsable de querer hacerse cargo de la crianza de un/a niño/a. Es de singular importancia que cuenten con los recursos económicos, materiales y afectivos necesarios para satisfacer las necesidades básicas de higiene, seguridad y alimentación. Lo que permita un contexto óptimo para su mayor protección, cuidado, asegurando su crecimiento y desarrollo. Al decir de Winnicott, "La indefensión física, psíquica y emocional del niño en su primer año de vida, necesita de la presencia y atención de un "otro disponible" capaz de satisfacer sus necesidades, de modo, de garantizar su supervivencia y posterior desarrollo" (Winnicott, 1958, p. 4, en Blanco, 2017).

Las influencias familiares son las más duraderas, en donde se originan las primeras relaciones afectivas y posteriormente el sujeto podrá relacionarse con los demás. Motivo por el cual el núcleo resulta de gran importancia a lo largo de toda la vida de la persona. Como primera institución de la que forma parte el sujeto deben ser pilares fundamentales de enseñanza los valores, actitudes, comportamientos saludables, que favorezcan el desarrollo sano de el/la hijo/a y brindar una educación adecuada.

A continuación, respecto a las familias entrevistadas y considerando la constitución familiar perteneciente de los/as niños/as que formaron parte del trabajo de campo, es posible identificar coincidencias: mamás solteras, familias ensambladas y una excepción de familia "tipo/clásica". Se trabajó en dos instancias con un total de siete familias, dos de las cuales fueron abordadas a fin de realizar pruebas y ajustes en los instrumentos. Por lo tanto, en cuanto a los datos recabados en relación a la composición familiar y sus condiciones económicas, es posible identificar diversidad de casos. Respecto a los primeros, se identifica que los modos de crianza son compartidos por los adultos. En cuanto a las adultas que son jefas del hogar, tiene de manera exclusiva la responsabilidad de todas las actividades. Con respecto a las necesidades económicas socioeducativas están a cargo de ellas de manera exclusiva. Considerando los decires de las autoras Sallés C. y Ger S. (2010) respecto a la concepción de familia.

En relación a las madres solteras referida en el apartado anterior las adultas responsables son mujeres quienes se hacen cargo de la crianza, cuidado y protección de sus hijos sin ayuda de la figura masculina y/o paterna. Su nivel de estudio alcanzado



NÚMERO

48

2023

es de secundario completo. Trabajan fuera del hogar y durante ese tiempo el niño asiste al centro de apoyo de cuidado para el niño y la familia. A partir de ello, estiman que cuentan con un salario mínimo de entre \$15.000 - \$20.000. En ambos casos, no conviven con otro/s adulto/s en la vivienda, las mamás son las jefas del hogar.

En ambas entrevistas surge el cuidado compartido del niño con otros adultos como las abuelas. Pero en una de las entrevistas también es considerado el cuidado de los hermanos mayores. A su vez, emergen otros sujetos considerados cuidadores esporádicos (no tan frecuentes) como amigas, pareja de una de las mamás (no conviviente) y la tía.

Por otro lado, se contemplan las familias ensambladas ya que dos de las entrevistas fueron realizadas en este contexto. En ambos casos los ingresos y los cuidados son compartidos entre los adultos responsables de la crianza. También, se mencionan como cuidadores los/as hermanos/as mayores. En sólo uno de los casos cuenta con cuidado de niñera, advierte que ésta conoce y respeta los horarios con respecto al uso de pantallas y tiene indicaciones de hacer paseos al aire libre, si el día lo permite.

Con respecto a las familias entrevistadas, se reconoce que los adultos responsables de la crianza trabajan fuera del hogar. Dos de las mamás trabajan como empleadas domésticas por hora en otras casas de familia. Otras dos de las encuestadas trabajan en atención al público y una posee un emprendimiento y trabajo independiente en una oficina ubicada dentro del hogar. Por lo tanto, la responsabilidad económica ya no recae de manera exclusiva en el hombre, como en siglos pasados, la mujer ahora participa activamente en su rol a nivel

económico, creando mayor equidad para ambos géneros. Esto a su vez, permite que los niveles y/o estándares de vida cambien, y que la adquisición de diferentes objetos materiales sea cada vez mayor.

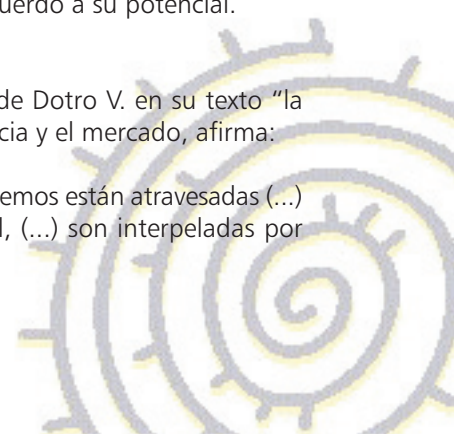
A continuación, se incorpora el término madre, puesto que todas las mujeres que respondieron a las entrevistas son las encargadas de la crianza de los/as niños/as. Según la RAE se define a la madre como la "Mujer que ha concebido o ha parido uno o más hijos". Desde la Psicomotricidad, los lazos afectivos que se crean con esta primera figura son de singular importancia y los más duraderos. Desde que nace el/la niño/a comienza un proceso de conocimiento mutuo, entre la madre-bebé, en la cual el adulto aprende a decodificar señales y dar respuestas según las necesidades del protoinfante.

Según el autor Ajuriaguerra, se desarrolla «un diálogo tónico-postural entre la madre y el bebé» haciendo mención a estas acomodaciones recíprocas en función de las respuestas que da el adulto ante las necesidades del infante. Al nacer los bebés son todo cuerpo y por ello se debe prestar primordial atención a sus conductas para dar respuestas, según Cerutti (2015) si son adecuadas y las experiencias recíprocas emocionales, motoras y sensoriales conformarán las bases a partir de la cual el/la niño/a se irá construyendo como un sujeto singular y desarrollándose de acuerdo a su potencial.

Familias y celulares

Recuperando las ideas de Dotro V. en su texto "la infancia entre la inocencia y el mercado, afirma:

Las infancias que tenemos están atravesadas (...) el consumo material, (...) son interpeladas por



NÚMERO

48

2023

el mercado (...). Las infancias contemporáneas (...) acceden a muchos conocimientos, informaciones y saberes tempranamente y, muchas veces, sin la transmisión de un adulto. Los niños (...) están “empapados de otros lenguajes, saberes, escrituras y deseos que circulan por la sociedad y que el mercado les ofrece” (...) nuevas maneras de ser niños. Por eso, el desafío más importante sea tal vez, mirar a los niños, conocer sus nuevas maneras de ser y de estar en este mundo contemporáneo, comprender el modo en que construyen identidad. Volver a mirarlos una y otra vez. Para entenderlos y para ayudarlos a entender. (2007,.p.6)

La autora evoca a repensar que pasa con la infancia en la actualidad, inmersos en una sociedad consumista, donde todo tiene caducidad muy rápidamente, arrastramos a los/as niños/as en ese acontecer. Pero también, se replantea que los infantes contemporáneos tienen un libre acceso a los materiales propuestos por el mercado, es decir, que los/as pequeños/as de la actualidad son reconocidos como meros consumidores. En esta situación los adultos ya no funcionan como filtro entre lo ofrecido y lo consumido, sino que los infantes son atrapados y dirigidos por el mercado.

Por lo anterior, se recupera la frase recurrente en las entrevistas “lo maneja solito”, los adultos responsables de la crianza, atienden a esta actitud y capacidad de los/as hijos/as de poder administrar los dispositivos celulares a libre demanda, según sus intereses. Se advierte en el trabajo de campo la imposibilidad de manejo de la TV por parte del protoinfante, justificado por la dificultad del manejo de los controles. Lo que nos lleva a repensar por

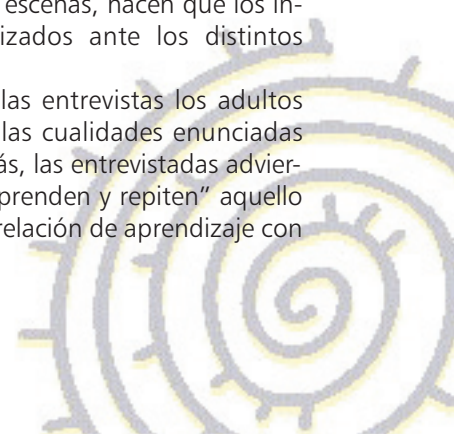
qué los celulares son los elegidos por excelencia, no solo por su tamaño el cual lo hace portátil, sino además por la simplicidad de los sistemas operativos.

Por su parte, el grupo de maestros en la revista infancias latinoamericanas (2015) establecen al respecto:

Antes de los 2 años, les atrae la pantalla por y sus efectos (luminosidad, ruidos, colores, movimientos, velocidad de cambios de imágenes) Los niños y niñas se fascinan, encandilan, quedan como hipnotizados por la forma, independientemente de los contenidos del programa. (...). En los primeros años, frente a las pantallas, quedan expuestos principalmente, a las variaciones continuas de sonidos y colores, adhiriéndose a los efectos que de ellos resultan. (p.14)

La adherencia que los/as niños/as desarrollan frente a la exposición constante de la pantalla es parte de lo propuesto por el mercado para lograr que los sujetos continúen consumiendo el contenido expuesto. Ya que a través de diferentes estudios como los publicados en Revista digital de la Asociación de Maestros Rosa SENSAT 2015 y en DOTRO 2007; es posible la comprobación de que la luminosidad, los colores, el movimiento, entre otras caracterizaciones de las diferentes escenas, hacen que los infantes queden hipnotizados ante los distintos estímulos sensoriales.

Coincidentemente, en las entrevistas los adultos identifican algunas de las cualidades enunciadas anteriormente. Y además, las entrevistadas advierten que los/a hijos/a “aprenden y repiten” aquello que ven en la pantalla, relación de aprendizaje con



NÚMERO

48

2023

repetición. A su vez surgen respuestas como “se ríe”, cuando mira la pantalla. Siendo así el nivel de comprensión de lo visto e interiorización, lo que habilita luego a repetir.

Se advierte que el vocabulario utilizado en los contenidos audiovisuales se ve reflejado en los infantes y lo incorporan en su cotidianidad. Entre los identificados por los adultos surge el “tu”, “es super”, “ven aquí”. Sólo uno de los casos identifica que el contenido era de carácter agresivo que generaba en el niño la misma conducta por lo que el adulto suspendió el consumo del mismo.

También una de las mamás problematiza y reconoce como una posible influencia en otro sujeto que consume contenidos audiovisuales de terror, ya sean películas o videos. Después, reflexiona que el niño toma una actitud alterada todo el día y/o ante cualquier mínimo ruido ya se asusta, comparte en su relato la mujer *“para mí es influencia de lo que mira”*.

Niños/as y pantallas

En este apartado recuperamos algunas cifras que el Dr. Goldfarb G. menciona en su artículo publicado (2016);

En Argentina, según la Encuesta nacional sobre acceso y uso de Tecnología de la información y la Comunicación (ENTIC) elaborada por el INDEC en Julio de 2015, el 98% de los hogares tiene una TV y más del 60%, dispone al menos de una computadora con acceso a internet. Los celulares están presentes en el 89,9% de las casas: hay en Argentina 45 millones de teléfonos celulares; alrededor de 1.17 celular/individuo. (s/p)

Entonces, todas las casas de la Argentina tienen al menos una TV, y al menos un celular por persona, casi dos. En otras palabras, las pantallas están presentes en los hogares de nuestro país en un porcentaje muy significativo.

Con respecto a esta información en las entrevistas realizadas en el trabajo de campo 2021 en la investigación, se puede reconocer que cuatro (4) de los niños entrevistados NO tiene celular de uso propio, sino que usa el de sus padres. Sólo uno (1) de los sujetos posee celular, pero advierte la entrevistada que es sólo porque la hija había roto varios celulares antes y los padres trabajan con este dispositivo. Ante la demanda del niño deciden darle uno de uso propio, producto del recambio de equipos en la familia, pero éste a su vez es medido.

En relación a las observaciones que se llevaron a cabo dentro del hogar, es posible identificar que en las habitaciones de los entrevistados poseen una TV, más la que se encuentra en espacio común compartido como lo es la cocina-comedor. A las que los niños durante el tiempo de entrevista, en algunos momentos se detuvieron a ver la pantalla. Asimismo, se considera como una condición significativa el recibimiento de la entrevistadora, ya que en todos los hogares los TVs estaban encendidos con canales informativos a excepción de uno (1) que estaba sintonizado en canal de dibujitos animados, en cuanto al volumen de los mismos era medio-bajo.

Esto nos hace reflexionar respecto a los espacios de silencio en las viviendas y/o a los momentos de diálogo entre la familia sin necesidad de tener la pantalla encendida, e invita a considerar las desventajas que esto conlleva. Continuando con el artículo del Dr. Goldfarb G. expresa que la exposición a las TV

NÚMERO

48

2023

retrasa la adquisición del vocabulario "(...) Normalmente un padre habla 940 palabras por hora cuando su niño pequeño está cerca. ¡Con la televisión encendida, ese número disminuye a 770! A menor cantidad de palabras, menor aprendizaje" (2016. s/p).

Por otra parte, el usar el celular de los padres advierte que es un dispositivo compartido, pero que ante la necesidad del adulto de hacer uso de este, como puede ser en el caso de una llamada, el envío de un texto, debe solicitar al niño que se lo "preste". Ante estas situaciones los padres dicen *"te lo da si se lo pedís"*, algunas respuestas van acompañadas *"me da pena sacárselo porque esta entretenido"* *"a veces puede hacer una cara fea"*. Se puede advertir tensiones entre el celular como objeto de entretenimiento para el niño y la renuncia del dispositivo por parte del padre. E incluso un momento de control del celular que es regulado por el niño para el esparcimiento y/o entretenimiento personal ¿Es posible identificar momentos de negociaciones entre adulto y niño/a, ante los diferentes intereses frente al uso del dispositivo?

Consumo, contenidos y regulación

A niveles de observación de diferentes situaciones cotidianas, es frecuente, la convivencia con la tecnología, incluso se generan niveles de dependencia en cuanto a su uso. La utilidad de los dispositivos, entre los beneficios de la utilización de pantallas, con el interés de mantenerse en comunicación y saber lo sucedido diariamente. Sin embargo, esto puede generar ciertos niveles de retraimiento social o aislamiento a nivel familiar. Puesto que la actividad es generalmente individual, uno puede observar que los adultos tienen un dispositivo móvil en

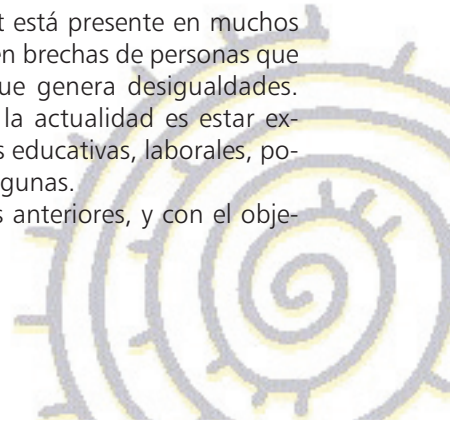
sus manos y están atentos a la visualización de la pantalla e incluso muchos tienen auriculares que inhiben los sonidos externos y solo los involucran a lo que el dispositivo reproduzca, llamadas, música, entre otros.

Coincidentemente todas las familias acceden a la red de Wifi por medio de un pago mensual, lo que permite considerar que el acceso a internet es un servicio básico. Con respecto a ello, en 2016 las Naciones Unidas (ONU) declararon que el acceso a internet es un derecho humano, como lo son también el agua potable, la electricidad, la vivienda y los alimentos. Así mismo, Berners Lee T., padre de internet, declara que este derecho básico seguirá siendo negado a miles de millones de personas hasta que el acceso a internet sea asequible para todos. En el artículo el autor Borja Aduara V. continúa:

(...) hay que garantizar el acceso a internet como un derecho fundamental, no solo porque sea importante para cubrir las necesidades básicas del cuerpo, sino también porque es importante para alimentar las aspiraciones del alma. Unas cosas sirven para sobrevivir, y otras, para disfrutar y dar sentido a la vida. Y, por eso, internet es una necesidad y un lujo (no necesariamente caro) (2018, s/p).

Es por ello, que internet está presente en muchos hogares, pero aún existen brechas de personas que no tienen acceso, lo que genera desigualdades. Estar desconectado en la actualidad es estar excluido de oportunidades educativas, laborales, políticas, por mencionar algunas.

Contemplando las ideas anteriores, y con el obje-



NÚMERO

48

2023

tivo de contrarrestar las distancias sociales que genera el no acceso de la conexión a internet. Nos preguntamos: ¿es posible el desarrollo de una sociedad sin acceso a internet? ¿Cuál/es serían las limitaciones del no acceso? Si recordamos épocas anteriores el crecimiento y desarrollo de las sociedades era posible sin acceso a internet, pero en la actualidad ¿“todos debemos estar conectados”? ¿Cuál es la concepción de conexión que se gesta en el presente? ¿cuerpos conectados? ¿cuerpos como conexiones inalámbricas? ¿Cuán importante se torna la conectividad en lo cotidiano?

Conectividad y entretenimiento

En cuanto a las entrevistas de trabajo de campo 2021, respecto al acceso y consumo audiovisual de la red los/as niños/a, recurrentemente se nombran; YouTube Kids, dibujos animados de dinosaurios, vacas, león, la granja de Zenón, pocoyo, la pantera rosa, Tom y Jerry, algunas películas, entre otros. Junto con lo consumido de las pantallas aparecen relatos en los que identifica que se tienen juguetes de las mismas características, como los dinosaurios de plástico. Aquí emerge la industria y la venta estratégica de los elementos y materiales de los medios de consumo infantil, y por su parte, las publicidades y marketing al que están expuestos los/as niños/as en los medios masivos de comunicación.

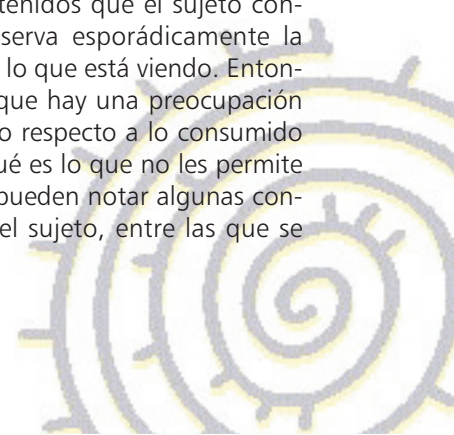
Al respecto DUEK C. 2011, expresa:

(...) exige la inclusión de los medios de comunicación masivos y de la publicidad a la hora de analizar los espacios, tiempo y objetos en y alrededor de los cuales se construye el deseo (...) se articula no sólo en la presencia directa de pu-

blicidades sino en las múltiples interacciones que los niños tienen con avisos en internet o en diferentes medios, (...) la seducción de la tecnología y su miniaturización y, a la vez, con lo que podríamos llamar como sobre-oferta de juguetes disponibles en el mercado. (p.16)

Por consiguiente, los infantes no sólo ven un contenido audiovisual, sino que la industria los considera consumidores y ofrece un sin fin de materiales u objetos que están de “moda”, vinculados a los contenidos. Esto es posible de identificar en las jugueterías, librerías, almacenes y todo tipo de comercio a los que los sujetos asisten y que constantemente se los está “tentando” con aquellos objetos similares a los que consumen en las pantallas. Así mismo, las entrevistadas confirman que los sujetos «*te dice lo que quiere ver*» y/o «*te pide* (nombre de algún personaje)». Frases muy frecuentes vinculadas totalmente con la identificación del protoinfante de el/los dibujitos animados y/o contenido audiovisual que le resultan de su interés y no cualquier otra programación.

Por su parte, ante la pregunta de si los adultos ven los contenidos con los niños, coincidentemente las respuestas son negativas u ocasionalmente, es decir, que el/la niño/a se encuentra generalmente solo viendo la pantalla. Aun así, las madres conocen cuales son los contenidos que el sujeto consume, ya que ésta observa esporádicamente la pantalla y puede revisar lo que está viendo. Entonces, podemos advertir que hay una preocupación por parte de este adulto respecto a lo consumido por el/a hijo/a, pero ¿qué es lo que no les permite mirar juntos? También pueden notar algunas conductas adquiridas por el sujeto, entre las que se



NÚMERO

48

2023

mencionan; palabras, movimientos, formas de relacionarse, canciones, conteo, diferenciación de colores. Por lo tanto, éste adulto puede reconocer la fuente principal desde donde el protoinfante copia y/o imita.

Uso de las pantallas

Los adultos entrevistados responden que no es un uso desmedido o *"adictos a la tecnología"* pero sí se reconoce que el celular no es la única pantalla utilizada en el hogar, también aparece el televisor. Se identifican algunas comparaciones con respecto a *"yo no soy adicta a la tecnología entonces ellos no son tan adictos"*. A su vez es recurrente que los adultos salgan a jugar al patio de los hogares o a plazas/parques cercanos a las viviendas, en este sentido podríamos identificar otras propuestas de esparcimiento/entretenimiento/ocio.

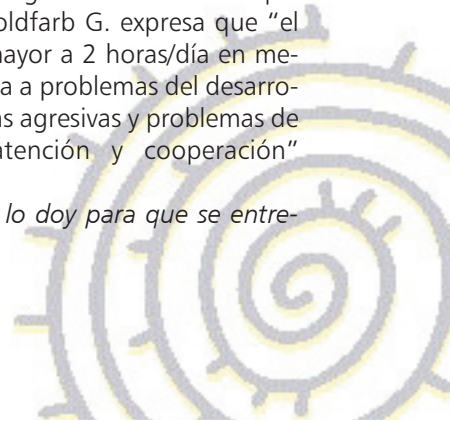
Todos los adultos coinciden en que el uso del dispositivo no es medido en cuestiones temporales (en horas de exposición), pero sí se reconocen momentos del día en los cuales se utiliza con mayor frecuencia; como lo es durante la noche. En este momento, los niños/as lo usan hasta conciliar el sueño, quedarse dormidos, o cansarse del mismo. Otros momentos de utilizar dispositivos es durante las comidas, como la cena, almuerzo (con mayor frecuencia) y meriendas (con menor frecuencia). Identifican los momentos de uso del celular como momentos en el que pequeños/as están entretenidos y los adultos pueden charlar, conversar, un momento de quietud. En algunos casos el tiempo de alimentación del sujeto en estatismo y entretenimiento. En cuanto a ello expresa una de las entrevistadas *"A veces tengo que darle de comer en la boca porque se pone con el dibujito y no me come,*

se que eso también está mal". En este fragmento se identifica que la conducta del niño no es saludable, pero ante la necesidad de alimentación la mamá asiste al sujeto. Se puede advertir que el/la bebe presenta cierta adherencia al contenido consumido en ese momento.

Es frecuente la respuesta de cuando los días están feos para salir al exterior también se usan las pantallas lo cual permite suponerla como una alternativa de juego/juguete. Respecto a ello, Duek C. 2011 expresa; *"El mundo del juguete no desaparece, sino que cambia, se modifica por la proliferación de dispositivos tecnológicos (...)"* (p.16). Si bien los dispositivos celulares tienen su atractivo (luminosidad, sonido, entre otras cualidades mencionadas en párrafos anteriores), no suplanta la función de juguete para el cual este ha sido creado, sino aparentemente, representa un momento de entretención para el sujeto.

Los padres identifican en los/as niños/as tienen la capacidad de otorgar el celular cuando ya no se quiere usar más, los expresan en palabras o con actos: *"Si, él te lo deja arriba de la mesa, o te lo da. Porque le gusta más la televisión"*. En este caso particular el niño deja el celular para quedar adherido a otra pantalla. A su vez se identifica en el relato *"lo usa hasta que se queda dormido"* en este sentido se puede tomar a la pantalla como un objeto que le permite al sujeto lograr dormirse. En lo que a ello respecta el Dr. Goldfarb G. expresa que *"el tiempo en la pantalla mayor a 2 horas/día en menores de 5 años se asocia a problemas del desarrollo, tales como conductas agresivas y problemas de sueño, autocontrol, atención y cooperación"* (2016.p.9).

Respuestas de tipo: *"se lo doy para que se entre-*



NÚMERO

48

2023

tenga y yo poder hacer cosas, cuando yo estoy muy ocupada en mi trabajo y no tengo a nadie que me la cuide se lo doy, es mi niñera de emergencia". Son recurrentes por las madres, se puede advertir una necesidad de entretenimiento, un espacio de tiempo seguro y de cuidado donde el sujeto se encuentra en un momento de quietud y/o estatismo frente a la pantalla "hipnotizado - inmovilizado-concentrado". En consecuencia, parecería que al adulto le da cierta tranquilidad y esto le permite continuar con actividades cotidianas, bañarse, hacer cosas del hogar o incluso trabajar, reconociendo que su hijo/a esta "entretenido/cuidado". En algunas respuestas no se diferencia la rutina o hábitos separados del uso del dispositivo, ya que este a menudo está presente en los momentos de alimentación como los almuerzos familiares. Se identifica la tensión entre los quehaceres del adulto y el cuidado del infante, en el que los dispositivos funcionan como "niñeras digitales".

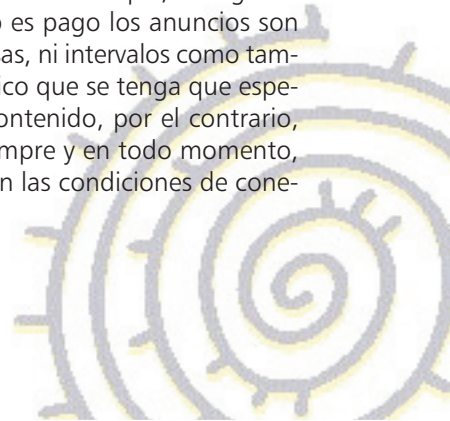
Considerando las ideas anteriores, la Sociedad Argentina de Pediatría Subcomisiones, Comités y Grupos de Trabajo (2017), recomienda que el no uso de pantallas antes de dormir y mientras se lleva a cabo la alimentación. Así como también, evitar el consumo de contenidos violentos o inapropiados para la edad del protoinfante. Además, es indispensable que la tecnología no desplace y/o suplante el juego, las interacciones sociales y el tiempo de esparcimiento al aire libre. A su vez, "existe evidencia de que el uso excesivo de pantallas produce sedentarismo, sobrepeso, alteraciones vinculares y trastornos del sueño (efecto lumínico de las pantallas sobre la producción de melatonina)" (p.1-2).

Se considera el aporte respecto a los diseños de las Apps para el consumo infantil, las autoras; Mo-

rante M., Rodríguez N., Costa M., Otros (2015), reconocen por un lado que los productos infantiles, como los juguetes, han estado presente en la humanidad durante toda su historia. Estos elementos fueron y siguen siendo estudiados, puestos a prueba y existe diversidad de documentación para que los diseñadores y creadores de estos productos puedan construirlos de la forma más adecuada posible.

Por otra parte, la falta de documentación específica respecto a elementos tecnológicos en auge como las Apps, presenta deficiencia, puesto que las autoras en su investigación facilitan una serie de recomendaciones que sirven de apoyo para mejorar el desarrollo de Apps para bebés. Principalmente se debe considerar el diseño interactivo y el desarrollo del sujeto. Se debe considerar las habilidades que el sujeto tiene en ese momento evolutivo, ya que las acciones a realizar deben ser concretas y permitir la diversión. Con sus aportes, realizan reconocimiento de elementos a tener en cuenta al momento de su confección destinado a diseñadores, así como recomendaciones para padres a la hora de elegir la más conveniente para usar con su hijo/a.

Por su parte, las pantallas presentan una temporalidad continua, en la que no hay interrupciones y tampoco son posibles las pausas. Los videos pueden desarrollarse constantemente y están disponibles siempre que el infante los busque, en algunas ocasiones si el sitio web es pago los anuncios son suprimidos. No hay pausas, ni intervalos como tampoco un horario específico que se tenga que esperar para reproducir el contenido, por el contrario, este está disponible, siempre y en todo momento, considerando que se den las condiciones de conexión para ello.



NÚMERO

48

2023

Pantallas y cuerpo

A continuación, se recupera la pregunta desarrollada durante el trabajo de campo 2021 “Podría detallar qué hace su hijo/a cuando posee el dispositivo”, con el interés de indagar en los sentidos y saberes que circulan en torno a los contenidos audiovisuales. A partir, de la cual aparecen respuestas del siguiente tipo;

- *Esta sentado y mira, o te mira a vos cuando estas con el celular, no mucho más que eso.*

- *Se idiotiza, en realidad no se si es esa la palabra, pero como que se hipnotiza, no te contesta, generalmente se acuesta en su cama, pierde la noción del entorno, no te contesta si le hablas.*

- *Mira videos, cambia; los cambian cuando tiene el celular del padre. Cuando tiene el mío no los cambia solo, entonces me pide a mí y yo se los cambio. Mira se ríe solo, repite, a veces habla, copia palabras o movimientos muy pocas veces.*

- *Todo lo que es dibujitos, autito, los camiones, va cambiando ahora mira pepa, mueve el dedito y lo busca ahí le aparece. A veces escucha música, en realidad escuchamos música que escuchó yo, le pongo reggaetón, cumbia le gusta mucho.*

- *Se acuesta a veces en la cama, otras veces en el piso, por ahí lo ves y esta arrodillado, rara vez viene a la cocina a sentarse en una silla ponele, está dando vueltas, no es una cosa que se queda quieto mucho tiempo, sino que circula.* (datos retomados de entrevistas de campo 2021/22)

Estas respuestas son recuperadas con el interés de identificar el cuerpo que en la palabra circula. Se

encienden signos de alarmas al considerar a los infantes quietos frente a las pantallas a tan corta edad, ya que el movimiento de un sujeto para ese momento es el motor del desarrollo, en el que dominan y practican diferentes conductas motrices. Las cuales habilitan a practicar y dominar las conductas del habla, pero ¿si no hay ejercicio de una como se accede a la otra?

A los decideres de Daniel Calmels “El niño frente a la pantalla ve, pero no mira, sabiendo que la mirada es subjetiva, está cargada de emoción, afecto, deseo” (2019. s/p). Desde el posicionamiento disciplinar, se busca el desarrollo de la persona a partir del movimiento, acción que siempre es esencialmente psicomotriz. Es decir, que involucra un aspecto psíquico relacionado con lo mental, el pensamiento y un componente motriz vinculado con poner en acción el cuerpo.

CONCLUSIÓN

En esta sección se desarrollan reflexiones finales, poniendo el acento en la relación entre la construcción de corporalidad y dispositivos celulares, recuperando los supuestos del plan de trabajo.

De modo general, en las entrevistas fueron recurrentes algunas respuestas y se permitió identificar que en todos los hogares el acceso a internet es mediante un servicio pago ofrecido por la cooperativa local, lo que habilita el acceso a plataformas, apps, redes sociales, trabajo, estudios, entre otros accesos y usos. Además, todas las viviendas cuentan con al menos una (1) TV y un (1) dispositivo celular. Se advierte entonces, que adultos y niños/as tienen acceso a contenidos audiovisuales desde diferentes fuentes conectadas a internet. Hacer mención en torno a la política pública local, ya que aquí

NÚMERO

48

2023

se considera que en la comunidad se identifica un acceso a un bien considerado público, como es el acceso a internet.

En cuanto al primero de los supuestos que orientó la investigación, esto es, que las propuestas de las madres en torno a dispositivos de telefonía celular ofrecidas a protoinfantes y los sentidos construidos por ellas en torno a esas prácticas, tienen relación con sus lugares sociales y trayectorias particulares. Se pudo advertir que las adultas identifican conductas positivas en los niños como el amplio vocabulario que despliegan, el conocimiento en el idioma inglés. Se valora el reconocimiento, reproducción e identificación de colores, números e incluso objetos (como, por ejemplo, los animales de la granja y sus respectivos sonidos). Estos representan aprendizajes ligados a la repetición según el consumo de contenidos audiovisuales ofrecidos en diferentes momentos del día. Se ubican en lo referido a contenidos cognitivos, como una excusa para el ofrecimiento de la pantalla a las infancias tempranas.

El segundo supuesto que orientó este trabajo es que los sentidos configurados en los discursos audiovisuales propuestos, ponen en juego (reflejando o disputando) sentidos que circulan en ese sistema de relaciones. Entre lo disputado se pueden advertir intereses que circulan en torno a los dispositivos compartidos con el adulto. El sentido de préstamos del material que le pertenece a la madre y que el niño/a adquiere por un momento para ver cierto contenido, pero que luego debe ser devuelto ¿Qué sentidos hay en el préstamo? quizá ligado a la propiedad, a la disputa de poderes, de negociaciones, de pertenencia.

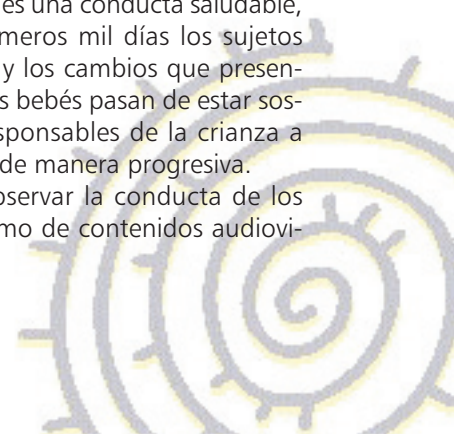
En cuanto a los elementos en tensión, se puede dis-

tinguir, por un lado, el consumo audiovisual del protoinfante y por el otro, el adulto que reclama la pertenencia del celular porque lo necesita para realizar tareas personales o incluso laborales. Entonces, se otorga al infante cierto nivel de autonomía en el uso de un objeto que es de pertenencia del adulto, es decir, hay un préstamo del material y se sabe que luego de un tiempo el adulto solicita la devolución y éste se debe devolver, pero ¿El/a niño/a reconoce que ese objeto no es suyo y en algún momento debe ceder ante la tenencia? ¿Qué supone ese momento en términos de corporalidades, espera, pausa? ¿Hay algunos datos relevantes sobre ese momento de “expropiación” del objeto? ¿Qué saberes circulan en torno al “poder” en este protoinfante?

Además, aparece el teléfono móvil como un objeto de entretenimiento para el protoinfante, que le garantiza cierta seguridad al adulto de que el/a niño/a esté quieto “aparentemente entretenido con el dispositivo”, lo cual le permite realizar tareas del hogar.

Finalmente, el tercer supuesto que orientó esta indagación es que las propuestas en torno a dispositivos de telefonía celular que las madres realizan a protoinfantes se orientan a particulares construcciones de cuerpo. Desde una mirada psicomotriz podemos advertir que el estatismo del cuerpo frente a las pantallas no es una conducta saludable, ya que durante los primeros mil días los sujetos aprenden rápidamente y los cambios que presentan son vertiginosos. Los bebés pasan de estar sostenidos por adultos responsables de la crianza a caminar, correr, hablar, de manera progresiva.

Si nos detenemos a observar la conducta de los niños durante el consumo de contenidos audiovi-



NÚMERO

48

2023

suales, representa el estatismo, concentración y fijación en la pantalla, a veces los contenidos invitan al consumidor a la participación en el desarrollo de una canción y eso mantiene atento al televidente. Es importante que los adultos supervisen los contenidos consumidos ya que la correcta selección de ellos hace de una experiencia significativa para el niño durante el tiempo de exposición a las pantallas. En relación a ello y como se pudo observar en el trabajo de campo los adultos evocan a los contenidos de manera oral replicando canciones, preguntando los nombres de los personajes que aparecen en la pantalla o adquiriendo materiales de dibujo y pintura que contengan imágenes relacionadas a los contenidos consumidos.

Es posible pensar y resignificar un espacio compartido y/o co-habitado, puesto que luego de las observaciones en los hogares el tiempo de intercambios sin dispositivos tecnológicos entre mamá - hijo/a es menor, en relación a los tiempos de exposición a pantallas. En cuanto a los intereses de los participantes tanto del bebé y la adulta responsable de la crianza deben encontrar puntos de mediación y habilitar el espacio a partir de los intercambios y el uso de los dispositivos de manera eficiente de ambos. Lo cual permita y favorezca el intercambio, la comunicación, el desarrollo y fortalecimiento de los vínculos.

Además, se elaboran preguntas y/o sugerencias finales, dirigidas a futuras profundizaciones en el trabajo de campo y/o investigaciones ¿Qué concepciones de infancia circulan en las familias de la actualidad? ¿Cuáles son los saberes acerca del movimiento? ¿Se propone un espacio común compartido en la escena familiar? ¿Qué sentidos se le otorga a las pantallas y a la navegación libre en in-

ternet del niño/a? ¿Cuáles son los miedos que circulan en las familias respecto a las tecnologías y su uso a temprana edad? Y si preguntamos: "tecnología y niñez" qué dos palabras se vienen a la mente del lector.

Con esta última pregunta recuperada de trabajos de investigación del equipo, dejamos abierta la búsqueda a nuevas profundizaciones.

Bibliografía

Asociación de maestros ROSA SENSAT (2015). Revista digital. *Infancia Latinoamericana*. N°13. Pág.01-89. Recuperado de: https://afepsicomotricidad.com.ar/wp-content/uploads/2020/03/infancia_latinoamericana_13.pdf

Blanco L. (2017). *Vínculo temprano y juegos de crianza*. Recuperado de: https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_-_lucia_blanco.pdf

Borja Adsuara V. (14 mar 2018). *¿El internet un lujo o una necesidad básica?* Recuperado de: https://elpais.com/retina/2018/03/13/tendencias/1520944818_480789.html

Calmels, D. (2019). *El cuerpo del niño (a) frente a los juegos de pantalla. El juego y la función corporizante del adulto*. Recuperado de: <https://letraurbana.com/articulos/el-cuerpo-del-nino-a-frente-a-los-juegos-de-pantalla-el-juego-y-la-funcion-corporizante-del-adulto/>

Diaz, B. L.; Torruco, G.U.; Martinez, H. y Ruiz, M. V. (2013) *Metodología de investigación en educación médica La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009

NÚMERO

48

2023

Dotro, V. (2007). *La infancia entre la inocencia y el mercado*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELO01736.pdf>

Duek, C. (2011). *Infancias contemporáneas. Apuntes para una reflexión sobre las instituciones los medios de comunicación y el juego*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3781946>

Galeno Marín, M. (2004) Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada. **La Carreta editores.**

Goldfard, G. (2016). *Bebés, niños, adolescentes y pantallas*. Recup. de: <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-la-matanza/anatomia-y-fisiologia/bebes-ninos-adolescentes-y-pantallas-pronap-2016-32/5462237>

Weckesser, C.; Ávila, C.; Espíndola, M.; Etche-gorry, M.; Goy, A. M. ; Recalde, M. E.; Tamay, P.D, y Zamboni, J. (2022) Informe de investigación,

Sallés, C. y Ger, S. (2010). *Las competencias parentales en la familia contemporánea; descripción, promoción y evaluación*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/39107518.pdf>

Subcomisión de Tecnologías de Información y Comunicación. (2017). *Bebés, niños, adolescentes y pantallas: ¿qué hay de nuevo?* Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/aap/v115n4/v115n4a31.pdf>

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Ed. Biblioteca de Educación.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 10(2), Art. 30



TRASTORNO DEL DESARROLLO DE LA COORDINACIÓN

DEVELOPMENTAL COORDINATION DISORDER (DCD)

Miguel Sassano

DATOS DEL AUTOR

Miguel Sassano es Psicomotricista, Maestro, Profesor y Licenciado en Educación Física. Director y creador de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad de Morón (Argentina). Fue Coordinador Académico de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad UNIBE de Asunción (Paraguay) y Director y creador de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad CAECE (Buenos Aires). Es Profesor Honoris Causa de la Organization Internationale de Psychomotricité et Relaxation (París, Francia); Director Asociado de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales; Miembro de la Comisión Directiva de la Red Fortaleza (Red de Universidades Iberoamericanas con Formación en Psicomotricidad); Miembro de la Comisión Directiva de la Asociación Iberoamericana de Neuroeducación. Es Director de la Escuela Internacional de Formación Corporal Personal TINKU. Docente en la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad de Morón y Docente de post grado de la Universidad Salesiana de Bolivia y de la Universidad Fines Terrae (Chile).

Código ORCID: 0000-0001-8777-9851

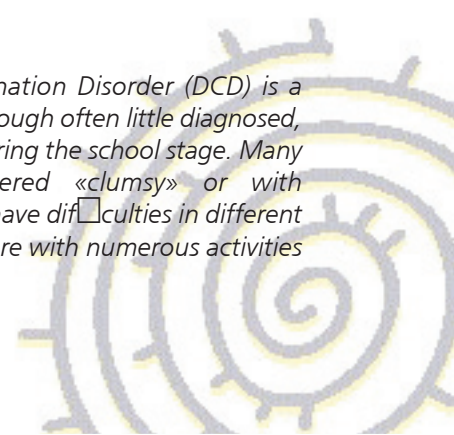
Dirección de contacto: miguelsassano@gmail.com

RESUMEN

El Trastorno del Desarrollo de la Coordinación (TDC) es una alteración frecuente, aunque a menudo poco diagnosticada, sobre todo en niños durante la etapa escolar. Muchos de ellos son considerados como "torpes" o con "dispraxia" ya que presentan dificultades en diferentes áreas motrices que inter-

ABSTRACT

Developmental Coordination Disorder (DCD) is a frequent alteration, although often little diagnosed, especially in children during the school stage. Many of them are considered «clumsy» or with «dyspraxia» since they have difficulties in different motor areas that interfere with numerous activities



NÚMERO

48

2023

fieren en numerosas actividades de la vida diaria, como en el rendimiento académico e incluso sobre la autoestima. Los niños prematuros, especialmente los más prematuros, ya sea por peso al nacimiento o por la edad gestacional, constituyen un grupo de riesgo especial para la aparición de este tipo de alteración. El mejor conocimiento del mismo permitirá identificar a aquellos niños con mayor riesgo de desarrollarlo, así como la realización de un diagnóstico y tratamiento precoz.

PALABRAS CLAVES: Torpeza motora – Dispraxia – Desarrollo – Trastorno de la coordinación.

of daily life, such as academic performance and even self-esteem. Premature children, especially the most premature, either by birth weight or gestational age, constitute a special risk group for the appearance of this type of alteration. The best knowledge of it will allow the identification of those children with the highest risk of developing it, as well as the realization of an early diagnosis and treatment.

KEY WORDS: Motor clumsiness – Dyspraxia – Development – Coordination disorder.

INTRODUCCIÓN

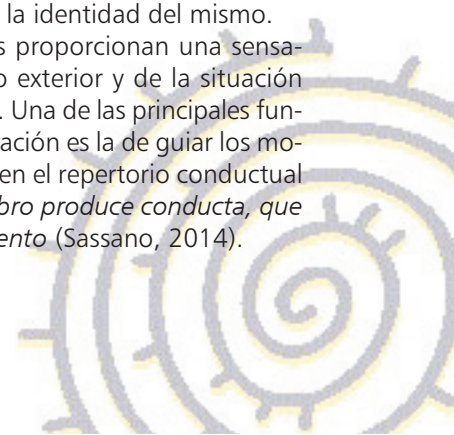
Antes que surja el movimiento hay una gran elaboración interior que representa la manifestación de una intención. Esta intención es la que da a la motricidad una función social y una función psíquica intrínseca. El objetivo de la Psicomotricidad es concretizar la relación entre el movimiento y el pensamiento. El movimiento organiza el pensamiento hasta que éste supera la propia motricidad, para que después, el pensamiento pueda elaborar el propio movimiento, es decir, que el movimiento genera pensamiento, pero por reduplicación, entonces el movimiento pasa a ser organizado por el pensamiento.

Del acto al pensamiento, como Wallon (1978) señaló. Pero luego el proceso se vuelve dialécticamente reversible, del pensamiento al acto. Esta evolución es, en cierto modo, el grado de integra-

ción que en los niños con dificultad de aprendizaje no surge con tanta facilidad.

LAS FUNCIONES MOTORAS

Para comenzar a hablar del Trastorno del Desarrollo de la Coordinación primero debemos efectuar una corta recorrida sobre las coordinaciones y la construcción de la praxias, para poder darle la correcta significación a los movimientos en la conducta humana y las consecuentes correspondencias para describir correctamente la identidad del mismo. Los sistemas sensoriales proporcionan una sensación interna del mundo exterior y de la situación del cuerpo en el espacio. Una de las principales funciones de esta representación es la de guiar los movimientos que constituyen el repertorio conductual de cada especie. *El cerebro produce conducta, que básicamente es movimiento* (Sassano, 2014).



NÚMERO

48

2023

Los movimientos están controlados por los sistemas motores del *encéfalo* y la *médula espinal* que permiten mantener la postura y el equilibrio, desplazar el cuerpo, las extremidades, los ojos y comunicarse mediante el habla y los gestos. Pero casi todo el SNC participa de alguna manera en el control de los movimientos, incluso esas áreas que están supestandamente dedicadas a la sensación. Sin retroalimentación sensorial acerca de cómo trabajan los sistemas productores del movimiento, los sistemas motores no funcionan muy bien.

La acción intencionada en los organismos complejos como el cuerpo humano, requiere una coordinación fina de la actividad simultánea de numerosas vías motoras. Una de las claves de los sistemas motores es la selección de una respuesta apropiada en cualquier momento dado y focalizar la compleja maquinaria del movimiento sobre esa acción. Los humanos en concreto, ejercitan un rango destacable de conductas intencionadas que no sólo reflejan nuestras capacidades cognitivas altamente evolucionadas sino también un alto grado de plasticidad en el control del movimiento (Cervino, 2006).

Al igual que los sistemas sensoriales, la mayoría de estas áreas corticales motoras están organizadas de modo que los movimientos de partes del cuerpo adyacentes están controlados por zonas vecinas en cada área del cerebro. Dos estructuras asociadas, el cerebelo y los núcleos de la base, no están implicados directamente en la producción del movimiento, pero modulan y controlan las acciones de los sistemas córtico-espinales y del tronco del *encéfalo*.

La tarea de los sistemas motores en el control del movimiento es la inversa de la que sucede con los

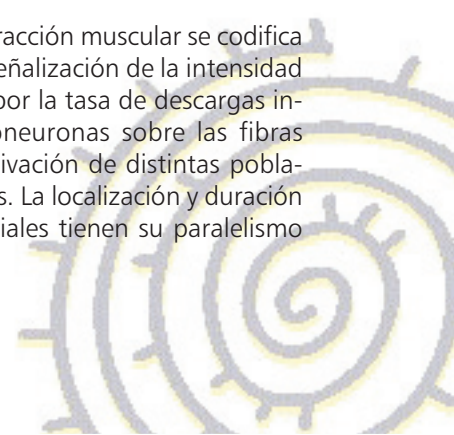
sistemas sensoriales en la percepción. Mientras que el producto final de los sistemas sensoriales es generar una representación interna del mundo externo o del estado corporal interno, el procesamiento motor comienza con una representación interna, una imagen del resultado deseado del movimiento. Se puede alcanzar el mismo resultado motor de diferentes maneras por los sistemas motores; este principio se denomina equivalencia motora (Sassano, 2014).

Tal como se ha visto, el procesamiento sensorial implica el análisis de los sucesos físicos del mundo externo en propiedades elementales y la integración de estos elementos sensoriales en percepciones coherentes.

El procesamiento motor, por otra parte, implica la construcción de conductas, o actos motores, agrupando y coordinando los componentes motores elementales.

Para entender cómo se generan los movimientos, es necesario investigar de que modo los rasgos elementales de los movimientos se codifican en el SN. En la psicofísica sensorial se ha visto la organización de la percepción en términos de cuatro atributos elementales de un estímulo: su cualidad (o modalidad), la intensidad, su localización y su duración. En la psicofísica motora se plantean atributos análogos al considerar la organización de la acción (Cervino, 2006).

La intensidad de la contracción muscular se codifica de modo análogo a la señalización de la intensidad del estímulo sensorial, por la tasa de descargas individuales de las motoneuronas sobre las fibras musculares y por la activación de distintas poblaciones de motoneuronas. La localización y duración de los estímulos sensoriales tienen su paralelismo



NÚMERO

48

2023

en la precisión de un movimiento (cuánto se acerca un movimiento a un objetivo localizado en el espacio) y en la velocidad, y rapidez del mismo. La relación entre la precisión y la velocidad del movimiento es probablemente el aspecto mejor estudiado de la psicofísica motora (Cervino, 2006). En general, los movimientos rápidos son menos precisos que los lentos.

Por otra parte, además de controlar la contracción de los músculos individuales, los sistemas motores realizan, según Cervino (2006), otras tres tareas:

1. Tienen que sincronizar con precisión órdenes para muchos grupos de músculos, ya que incluso un simple acto motor supone el movimiento de numerosas articulaciones (mover la mano hacia delante requiere la muñeca, el codo y el hombro).
2. Los sistemas motores tienen que tener en cuenta la distribución de la masa corporal y deben planificar los ajustes posturales adecuados a cada movimiento. Por ejemplo, cuando se está de pie, los músculos de la pierna se contraen antes de que se levante el brazo; de otro modo el movimiento del brazo desplazaría el centro de gravedad produciendo una caída.
3. Los sistemas motores deben tener en cuenta la maquinaria motora, las propiedades mecánicas de los músculos, huesos y articulaciones. Con cada movimiento los sistemas motores ajustan sus órdenes para compensar la inercia de los miembros y el reajuste mecánico de los músculos, huesos y articulaciones antes del movimiento.

Es así como los movimientos voluntarios, tales como escribir, manipular herramientas o tocar intencionalmente un objeto, representan el mayor

grado de complejidad. Estos movimientos se caracterizan por los rasgos de ser propositivos (dirigidos hacia una meta), conscientes y aprendidos.

Dentro de esos movimientos voluntarios se encuentran las praxias. Estos movimientos hábiles, cuanto más se dominan con la práctica, menos control consciente requieren y su ejecución mejora mucho. De tal forma, los sistemas motores ejecutan los programas motores para distintas habilidades con facilidad y en su mayor parte automáticamente. Por ejemplo, una vez que se ha aprendido a conducir un automotor, ya no se sigue pensando en cómo pasar los cambios o pisar el freno (Cervino, 2006).

La coordinación motriz

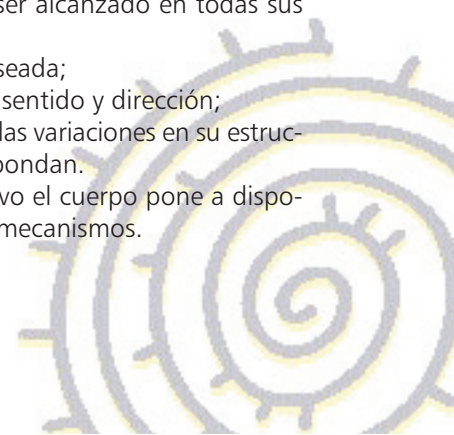
Queremos comenzar con una pregunta: ¿Qué es la coordinación? Giraldes (1998) responde afirmando que para algunos neurofisiólogos es la adaptación del organismo en su totalidad, ante el requerimiento de una acción cualquiera. La primera característica de un movimiento bien coordinado es el conocimiento de la tarea que dicho movimiento se propone cumplir.

El propio Giraldes (1998) aporta que entre las características de un movimiento bien coordinado pueden mencionarse las siguientes:

1. Que el movimiento tenga el éxito previsto. El objetivo del mismo debe ser alcanzado en todas sus partes:

- con la velocidad deseada;
- en un determinado sentido y dirección;
- con la aceleración y las variaciones en su estructura rítmica que correspondan.

Para alcanzar ese objetivo el cuerpo pone a disposición gran número de mecanismos.



NÚMERO

48

2023

2. Que el gasto de energía sea mínimo.

3. La impresión subjetiva de facilidad y seguridad en la ejecución.

Un movimiento bien coordinado aparece a la vista como si fuese realizado sencillamente. La atención y concentración que toda acción requiere dan la sensación de no ser necesarias. Es que una de las ventajas de la musculatura sinergista consiste en su función automática y es precisamente a través de ese automatismo que puede apreciarse la facilidad en la ejecución (Giraldes, 1998).

Por otra parte, la capacidad de coordinación depende del código genético y también de lo congénito. Es tan inherente al movimiento humano, como lo es la necesidad de movimiento que muestra el niño.

Algunas coordinaciones, sostiene Giraldes (1998) no se recuerdan haberlas aprendido; otras tardan meses en lograrse. Además, aquellos movimientos que se realizan a expensas de un gran gasto de energía no suelen realizarse con placer.

Nuestro cuerpo se mueve continuamente ejecutando una auténtica melodía kinética en la que intervienen simultánea, alternativa o sincronizadamente una variada gama de pequeños o grandes movimientos que componen el movimiento armónico, preciso y orientado al fin que se persigue.

La **coordinación motriz** es la posibilidad que tenemos de ejecutar acciones que implican una diversidad de movimientos en los que intervienen la actividad de determinados segmentos, órganos o grupos musculares y la inhibición de otras partes del cuerpo que no intervienen en ellos.

Menciona Berruezo (2000) que:

Tradicionalmente se distinguen dos grandes apartados en la coordinación motriz:

Coordinación global: Son movimientos que ponen en juego la acción ajustada y recíproca de diversas partes del cuerpo y que en la mayoría de los casos implican locomoción (Le Boulch, 1986). Por ello, habitualmente, se le conoce con el nombre de **coordinación dinámica general**.

Coordinación segmentaria: Son movimientos ajustados por mecanismos perceptivos, normalmente de carácter visual y la integración de los datos percibidos en la ejecución de los movimientos. Por esta razón se le denomina habitualmente **coordinación visomotriz** o **coordinación óculo-segmentaria**".

Es por ello que la coordinación se construye sobre la base de una adecuada integración del esquema corporal, fundamentalmente del control tónico-postural y su implicación en las reacciones de equilibración y la vivencia de las diferentes partes del cuerpo a través de su movilización, que a su vez provoca como resultado la estructuración temporal, dado que los movimientos se producen en un espacio y un tiempo determinado, con determinado ritmo o secuencia ordenada de los pequeños movimientos individuales que componen una acción (Berruezo, 2000).

Según la rigidez de la codificación se puede dejar a la iniciativa y a la habilidad, generalmente personales, un mayor o menor sitio. En función de estos

NÚMERO

48

2023

criterios, se han dividido las habilidades motrices coordinadas, siguiendo a Le Boulch (1991), y las describiremos de la siguiente forma:

1) En la primera categoría, reafirma Le Boulch (1991), se pueden colocar todas las habilidades motrices que no están estricta y rigurosamente definidas y adaptadas al fin propuesto: son el resultado de movimientos variados coordinados en determinadas percepciones; estas habilidades no están automatizadas de una manera estricta: por el contrario, son el resultado de movimientos más sencillos, relativamente automáticos. A esta categoría de habilidades pertenecen un gran número de actos que componen nuestra vida cotidiana.

2) A la segunda categoría pertenecen las habilidades motrices que resultan de los movimientos automatizados y bien dirigidos hacia su objetivo, pero no poseen una fisonomía personal ya que están estereotipados. Un ejemplo típico nos lo ofrecen muchos ejercicios gimnásticos y deportivos.

En el campo del trabajo debemos agregar a esta categoría la mayoría de las tareas confiadas a los obreros, quienes a causa de la facilidad de su tarea con un relativo grado de ejercicio y una instrucción limitada, pueden obtener un nivel suficiente de coordinación y de automatismo de los movimientos (Le Boulch, 1991).

3) A la tercera categoría pertenecen las habilidades motrices que resultan de los diferentes movimientos automatizados, los cuales, sin embargo –en su complejo–, no poseen un alto grado de automatismo porque los diferentes movimientos son relativamente independientes unos de otros; incluso esta independencia relativa es una condición para que se encuentren, en conjunto, estrictamente

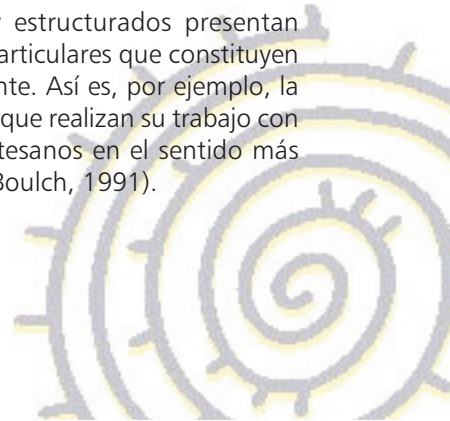
subordinados al fin que nos proponemos, fin que puede tener cierto grado de variación.

Esas habilidades constituyen, por lo tanto, un todo estructuralmente unido en una forma determinada; se trata de las habilidades que adquieren los obreros especializados cuyo trabajo, aunque automático y uniforme en sus diferentes movimientos, exige una atención vigilante y cierto grado de inteligencia para la coordinación y el ajuste de esos movimientos en relación con los objetivos que el obrero se propone en su trabajo.

Incluso aquí, aunque se manifieste más que en las categorías precedentes, la personalidad del obrero no tiene mayor influencia; lo que predomina es el automatismo (Le Boulch, 1991).

4) Finalmente, es preciso recordar las habilidades motrices que resultan de movimientos automatizados relativamente independientes y - en su complejo - muy subordinados al objetivo a alcanzar, que es la razón de su coordinación, es decir, de las habilidades iguales a las comprendidas en la categoría precedente por su mecanismo interior, pero en cuya aplicación el elemento intelectual posee una participación predominante, de modo tal que en su conjunto pierden todo carácter de automatismo y adquieren otro plenamente personal.

En síntesis, encontramos aquí esas habilidades personales que sí bien son el resultado de los movimientos automáticos y estructurados presentan notas individuales tan particulares que constituyen el elemento predominante. Así es, por ejemplo, la habilidad de los obreros que realizan su trabajo con sentido *artístico*; los artesanos en el sentido más cabal de la palabra (Le Boulch, 1991).



NÚMERO

48

2023

Las praxias

Consideremos que el término **praxia** proviene del verbo griego **pratto**, que significa atravesar, ejecutar, hacer, realizar, cometer, obrar. El adjetivo verbal **prakteos** significa lo que ha de hacerse, quiere decir actividad en vista de un resultado, opuesta al conocimiento y al ser.

Los esquemas de ciertas conductas motrices que manifiestan coordinación de movimientos simples pueden llegar a automatizarse en base a múltiples repeticiones, constituyendo las praxias. Estas tienen enorme importancia en la adquisición de los aprendizajes básicos, los hábitos y en el desarrollo del lenguaje.

Los movimientos intencionales, esto es, las praxias son definidas por Piaget (1975), como *"Sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado y de una intención"*. Se trata de sistemas de movimientos adquiridos, que resultan de las coordinaciones reflejadas, elevadas a un nivel superior de integración.

Al inicio, en coordinaciones internas, que hacen posible que en la acción se reúnan muchos movimientos parciales en un acto total. Luego, en coordinaciones externas, que resultan de la coordinación de dos o más praxias, y que culminan en una nueva praxia total de orden superior. Se opera entonces la asimilación funcional y reproductora, transformada a continuación en asimilación cognitiva y finalmente, generalizadora (Sassano, 2014). La praxia, en la visión piagetiana, es una integración o un esquema que antecede a la función simbólica y que traduce la noción de inteligencia mediante la coordinación de las acciones.

La praxia supone cuatro condiciones: un proyecto, varios engramas, uniones de proyecto-engramas e

instrumentos neuromusculares de expresión, comandados en función del proyecto inicial.

La praxia está integrada en la tercera unidad funcional del modelo luriano, cuya tarea fundamental implica la organización de la actividad consciente y su programación, regulación y verificación.

Esta unidad funcional está localizada en las regiones anteriores del córtex, más exactamente en los lóbulos frontales.

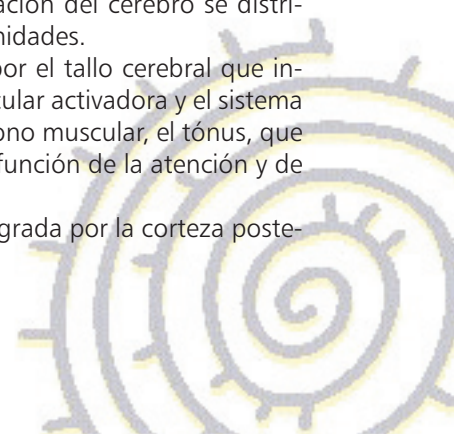
Esa praxia global, comprende actividades motoras secuenciales globales que, según Luria, tienen como principal misión la realización y la automatización de los movimientos globales complejos, que se desarrollan en un cierto período y que exigen la actividad conjunta de diversos grupos musculares. Se trata de un área ricamente conectada con las estructuras subcorticales de donde parten numerosos ejes que constituyen los sistemas extrapiramidales, que van a actuar al nivel de la motoneuronas terminadas por medio de numerosas conexiones, que implican funciones de preparación, regulación y referencia extremadamente importantes (Da Fonseca, 1998).

Los niños con dificultades de aprendizaje, por ejemplo, tienen diversos problemas perceptivos, de memoria, de simbolización, emocionales y evidentemente, también de comportamiento.

Es a través del estudio clínico como Luria (1969) establece que la organización del cerebro se distribuye en tres grandes unidades.

La primera, integrada por el tallo cerebral que incluye a la sustancia reticular activadora y el sistema límbico, que regula el tono muscular, el tónus, que es el responsable de la función de la atención y de la integración sensorial.

La segunda unidad integrada por la corteza poste-



NÚMERO

48

2023

rior y comprende los lóbulos occipital, temporal y parietal que regula el almacenamiento, el análisis, la síntesis, la codificación y la descodificación de la información.

La *tercera* unidad, integrada por la corteza frontal, el sistema fronto-talámico y los ganglios basales, que básicamente programa y planifica los movimientos y las conductas, regula la actividad general, tanto en acciones como en pensamiento (Luria, 1969).

La función práxica, que es una función específica de nuestra especie, tiene que ver con la capacidad de programar el movimiento como producto final, teniendo detrás de sí inmensos procesos internos de elaboración. La praxia comprende, por tanto, un plano que es una función psicológica y la ejecución que es una función motora, es decir, la expresión de la riqueza de esa organización (Da Fonseca, 1998).

Según Bernstein (1967), cualquier praxia surge como un problema, situación que impone modelaciones intelectuales, que requieren un modelo de experiencia anterior, un modelo de recepción, de integración y de comprensión de la situación externa presente y un modelo programático de acción que se va a desarrollar en el futuro. Esta compleja integración debe operarse armoniosamente en la organización de la praxia global. Cualquier rotura en aquellos sistemas tiene naturalmente repercusiones exteriores, tales como las señales de imprecisión, impulsividad, descontrol, disquinesias, distonías, dismetrías, etc.

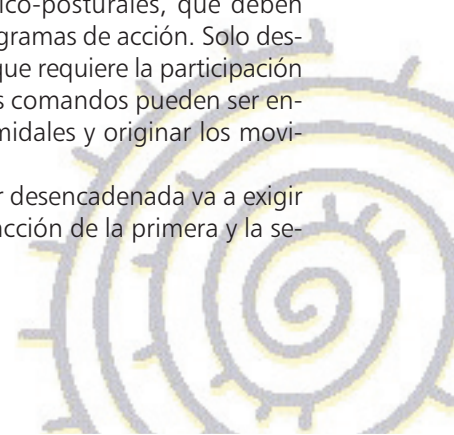
Todo aprendizaje humano comienza por desarrollar otros planos motores que en términos ontogenéticos reclaman integraciones sensoriales simples, para más tarde construir planos motores más com-

plejos, que paralelamente exigen, tipos de integración sensorial más complejos. Tales integraciones pasan a ser almacenadas, constituyendo el repertorio de las adquisiciones aprendidas e integradas. La praxia global aumenta su repertorio a medida que va almacenando, bajo la forma de engramas, integraciones sensoriales y adquisiciones motoras cada vez más diferenciadas, con las cuales se va apropiando de nuevas competencias psicomotoras. Para un nuevo aprendizaje o una nueva praxia, el niño tiene que programar su actividad, requiriendo, a tal efecto, una secuencia ordenada de rutinas modulares que la constituyen.

La eficiencia, la precisión y la competencia resultan de la regulación de esta corriente de factores integrados, originando la melodía de comportamiento a la que se refiere Luria (1969) para caracterizar el movimiento complejo, al que denominamos praxia. La praxia se caracteriza por el control armonioso del movimiento, por la conjunción perfecta en el espacio y en el tiempo de la anticipación y de la acción, del plano y de la ejecución, adaptándose a un fin y a un objetivo. Cada componente de la praxia es evaluado y corregido en términos de integración en la realización total del acto, operándose así un análisis de la síntesis (Bruner, 1970).

Luria (1969) señala que la construcción de movimientos implica la preparación de componentes pósturo-motores y tónico-posturales, que deben ser incorporados en programas de acción. Solo después de la preparación que requiere la participación de los componentes, los comandos pueden ser enviados por las vías piramidales y originar los movimientos necesarios.

La praxia global para ser desencadenada va a exigir la integración y la interacción de la primera y la se-



NÚMERO

48

2023

gunda unidad funcional del modelo luriano. Para que se cumpla ese efecto, va a llamar a la tonicidad y al equilibrio, poniendo en juego la combinación minuciosa del tono de profundidad con el de la superficie, eliminado la presencia de cualquier sinergia onerosa y la sincronización de sistemas extrapiramidales, cerebelosos y vestibulares, que aseguran la estabilidad gravitatoria necesaria (Da Fonseca (1998).

Requiere, por el otro lado, la coordinación de la lateralidad, de la noción del cuerpo y de la estructuración espacio-temporal para armonizar el espacio intracorporal con el extracorporal y, por último, la función de decisión, regulación y verificación para materializar la intención y conseguir el fin, que estaba exactamente en su origen.

De Ajuriaguerra (1984), señala que la organización práxica supone la coordinación de tres sistemas fundamentales:

- el *somatograma*, es decir el conocimiento integrado del cuerpo;
- *los engramas* referidos a la integración cognitiva y emocional de las experiencias anteriores y
- el *opticograma* como integración de los estímulos externos que abarcan la función gnósica.

El mismo autor, se refiere al opticograma como una función voluntaria y a los engramas y al somatograma como automáticos, que surgen sin la transferencia de la conciencia. La conciencia, cuando decide, se va a servir de los sistemas funcionales almacenados, volviendo a codificar los dispositivos disponibles para conseguir un cierto y determinado objetivo previamente programado (Da Fonseca, 1992).

La praxia global es la expresión de la información

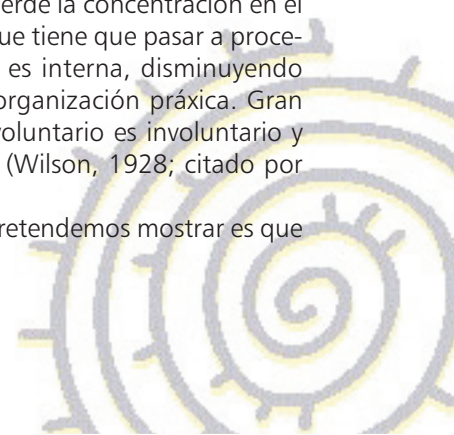
del córtex motor, como resultado de la recepción de muchas informaciones sensoriales, táctiles, kinestésicas, vestibulares, visuales, etc. Es decir, como resultado integrado de los factores psicomotores ya presentados.

Todas la praxias, exigen, consecuentemente, una compleja integración propioceptiva, cuya función de información se desencadena por los propios movimientos. El movimiento entonces, es el resultado de una nueva información, al mismo tiempo que produce, por este hecho, otra nueva información que le sirve de alimento.

La praxia global encierra en sí la unidad de un "*Pensamiento abstracto que se traduce en una acción motora concreta*" (Evarts, 1979, citado por Da Fonseca, 1998). Para la formación del pensamiento abstracto, sin embargo, entra en juego la propioceptividad, lo que en cierta medida prueba que los movimientos voluntarios no son opuestos a los movimientos reflejos, están sujetos a las leyes de la acción refleja.

En resumen, el movimiento voluntario es definido con relación a su finalidad que solo puede ser desencadenada internamente cuando los sistemas vestibulo-visual y visoespinal confieren las condiciones necesarias de estabilidad postural, porque solo así el cerebro puede concentrarse en el fin a conseguir. Una vez desintegrada la información propioceptiva, el cerebro pierde la concentración en el fin que le es externo y que tiene que pasar a procesar información que le es interna, disminuyendo consecuentemente su organización práxica. Gran parte del movimiento voluntario es involuntario y exterior a la conciencia (Wilson, 1928; citado por Da Fonseca, 1998).

Uno de los temas que pretendemos mostrar es que



NÚMERO

48

2023

el cuerpo inicia la maduración y el desarrollo configurando el pre requisito de la organización del cerebro y el pre requisito de la génesis de la identidad. Por ejemplo, el niño con dificultades en los movimientos (dispráxico o torpe) presenta casi siempre problemas de aprendizaje. En el niño dispráxico las relaciones entre la motricidad y la organización psicológica no son armoniosas y sistemáticamente, el papel de la motricidad está presente en la preparación del terreno hacia las funciones del pensamiento y de la cognición.

Nuestra preocupación es la de mostrar que sucede con muchos niños hiperactivos, con dificultades de coordinación y de relación social, que presentan en su motricidad determinado número de características traducidas en dificultades de adaptación y de relación.

Consecuentemente, presentan inconvenientes en una de las más complejas funciones psíquicas superiores, como el lenguaje humano, por tanto, en las funciones de aprendizaje que son vitales para la adaptación al mundo moderno, como la lectura, la escritura y el cálculo.

El aprendizaje implica fundamentalmente la necesidad de una gran integración sensorial, integración elevada al nivel del Sistema Nervioso Central donde es organizada, almacenada y después elaborada, para originar las respuestas y las reacciones motoras.

Por consiguiente, la función del aprendizaje supone la integración sensorial, el almacenamiento y la integración polisensorial en estructuras cada vez más complejas. Luego, la planificación motora económica y melódica traduce exactamente el movimiento integrado, el movimiento armonioso, refleja esa integración de los sentidos (informaciones) que

van siendo organizados en el cerebro. Cerebro que es sin duda el órgano de la motricidad, y que integra la motricidad, que elabora y reintegra sus hechos de ida y vuelta.

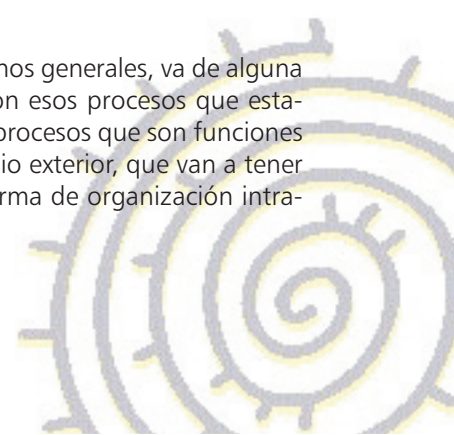
Por lo tanto, el cerebro y la motricidad están en constante interacción desde el nacimiento hasta la muerte. Esa interacción es fundamentalmente procesada a través de un constante diálogo entre el centro y la periferia, existiendo entre ellos un continente que, es, de hecho, el cuerpo, cuerpo que tiene que ser organizado (Da Fonseca, 1998).

La función de la motricidad es el medio a través del cual se edifica y se organiza la inteligencia, pero es además, el medio a través del cual se manifiesta esa inteligencia.

Hay, por consiguiente, una motricidad vertebrada y hay una motricidad humanizada. La motricidad humanizada es aquella que actualmente designamos como Psicomotricidad.

Hay una motricidad profunda (protomotricidad, arquimotricidad y paleomotricidad) que da los apoyos, pero es la neuropsicomotricidad, la nueva motricidad que llevó al ser humano y por lo tanto al niño, a construir realmente modificaciones en la naturaleza, transformándola de una manera totalmente impar en comparación con otros animales portadores de motricidad (Da Fonseca, 1998).

El aprendizaje, en términos generales, va de alguna forma a relacionarse con esos procesos que estamos intentando situar, procesos que son funciones de contacto con el medio exterior, que van a tener en primer lugar, una forma de organización intra-sensorial.



NÚMERO

48

2023

Como ejemplo, el niño disgráfico, afirma Da Fonseca (1998), presenta una disfunción psicomotora normalmente caracterizada por perturbaciones de la esfera motora más localizada. Las señales de in-coordinación más características son: *las dismetrías, distonías, disquinesias y disincronías*, que conllevan a la pérdida de melodía cinética, que, según Luria (1969) se traducen en la realización de la praxia.

En resumen, la praxia global nos da indicadores sobre la organización práxica del niño con reflejos nítidos sobre la eficiencia, la competencia y la realización motora. Las posibilidades motoras y el estilo motor del niño pueden observarse en diversos factores.

A través de la observación de la calidad de ejecución de un acto motor y de las diferentes formas de realización, podemos captar señales sobre la organización psicomotora, al mismo tiempo que podemos prever sus repercusiones en el desarrollo motor, afectivo e intelectual (Da Fonseca, 1976, 1977).

EL TRASTORNO DEL DESARROLLO DE LA COORDINACIÓN

El término Trastorno del Desarrollo de la Coordinación – TDC (*Developmental Coordination Disorder-DCD*) hace referencia al síndrome descrito por la OMS en 1992 (CIE-10, WHO, 1992), y se encuentra incluido en los manuales diagnósticos de la APA (Asociación de Psiquiatría Americana) desde 1989, en los que actualmente se encuentra dentro de la categoría de trastornos del neurodesarrollo (DSM5, APA, 2014), ya que se trata de una dificultad que aparece desde el inicio del periodo evolutivo.

En la edición española de la Clasificación Interna-

cional de los Trastornos Mentales y del Comportamiento (CIE 10) de la Organización Mundial de la Salud, en su Capítulo F (V), a este trastorno se le denomina “Trastorno Específico del Desarrollo Psicomotor”, que incluye el síndrome del niño torpe, la dispraxia del desarrollo y el trastorno del desarrollo de la coordinación.

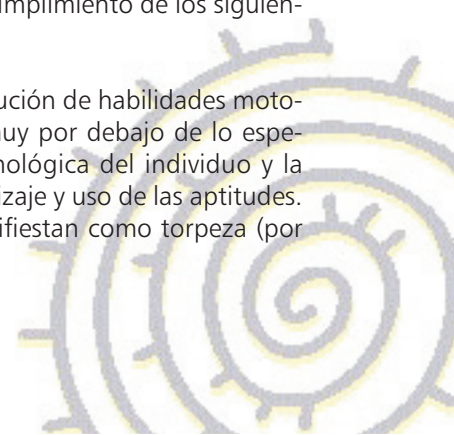
A lo largo de los años ha recibido distintas denominaciones: síndrome del niño torpe, torpeza motriz, disfunción cerebral mínima, disfunción perceptivo-motriz, dispraxia del desarrollo o disfunción de la integración sensorial (Plata y Guerra, 2009). Actualmente, la prevalencia en niños en edad escolar se ha estimado en torno al 2-15% (Missiuna y otros, 2008, APA, 2014).

Durante varios años, muchos niños sin comorbilidad neurológica grave que presentaban un desarrollo motor poco óptimo o con dificultades motrices en áreas específicas como la coordinación visomotora o el equilibrio eran etiquetados como “torpes”, con “dispraxia”, “disfunción neurológica mínima con disfunción en la integración sensorial”, “trastornos motores menores” o incluso “parálisis cerebral infantil mínima”.

Definición de TDC (DCD) según la guía del DSM5

Según la Guía DSM-5 (2014), para el diagnóstico de TDC se requiere el cumplimiento de los siguientes criterios clínicos:

A. La adquisición y ejecución de habilidades motoras coordinadas está muy por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo y la oportunidad de aprendizaje y uso de las aptitudes. Las dificultades se manifiestan como torpeza (por



NÚMERO

48

2023

ejemplo: dejar caer o chocar con objetos), así como lentitud e imprecisión en la realización de habilidades motoras (por ejemplo: tomar un objeto, utilizar las tijeras o los cubiertos, escribir a mano, andar en bicicleta o participar en deportes).

B. El déficit de actividades motoras del Criterio A interfiere de forma significativa y persistente con las actividades de la vida cotidiana apropiadas para la edad cronológica (por ejemplo: el cuidado y mantenimiento de uno mismo) y afecta a la productividad académica/escolar, las actividades prevocacionales y vocacionales, el ocio y el juego.

C. Los síntomas comienzan en las primeras fases del periodo de desarrollo.

D. Las deficiencias de las habilidades motoras no se explican mejor por la discapacidad intelectual o deterioro visuales, y no se pueden atribuir a una afección neurológica que altera el movimiento (por ejemplo: parálisis cerebral, distrofia muscular, trastorno degenerativo).

Características principales del Trastorno del Desarrollo de la Coordinación

Como venimos diciendo, el Trastorno del Desarrollo de la Coordinación (TDC) es una alteración en el desarrollo de la coordinación y de las competencias motoras, que se refleja en la adquisición y ejecución de movimientos coordinados, torpeza, lentitud e imprecisión en la ejecución de tareas (DSM5; APA, 2014).

Esta dificultad interfiere de forma significativa en el aprendizaje y en el desarrollo de actividades académicas y cotidianas (Henderson y Henderson, 2003).

Sabemos que el desarrollo motor es el resultado de los cambios producidos evolutivamente en la conducta motora que derivan en habilidades complejas que se combinan, integran y mecanizan hasta que se definan en verdaderas habilidades motrices.

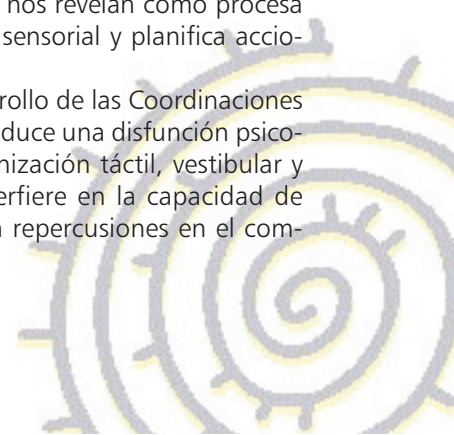
La adquisición de la competencia motriz y del control motor es un largo proceso que comienza con la motricidad refleja del recién nacido y continúa a lo largo del ciclo vital influenciada por el entorno y por la práctica de las tareas motrices durante el desarrollo.

Según Kiphard (1976), el término "coordinación del movimiento" haría referencia a *"La interacción armoniosa y, en lo posible económica, de músculos, nervios y sentidos con el fin de producir acciones cinéticas precisas y equilibradas (motricidad voluntaria) y reacciones rápidas y adaptadas a la situación (motricidad refleja)"*.

Los Trastornos de Desarrollo de las Coordinaciones combinan problemas práxicos con problemas de la noción del cuerpo y de la estructuración espacio-temporal, que se traducen, según De Ajuriaguerra (1984) en un vínculo con las dificultades del aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo (Da Fonseca, 1984)

Las dispraxias ideacionales, ideomotoras y constructivas revelan una manifestación motora como producto final, pero encierran, ciertamente problemas de integración, esto es, nos revelan cómo procesa el cerebro información sensorial y planifica acciones.

Los Trastornos de Desarrollo de las Coordinaciones en su aspecto global traduce una disfunción psico-neurológica de la organización táctil, vestibular y propioceptiva, que interfiere en la capacidad de planificar acciones, con repercusiones en el com-



NÚMERO

48

2023

portamiento socio-emocional y en el potencial de aprendizaje.

El TDC comprende, de esta forma, una de las manifestaciones más comunes de la disfunción sensorial y psicomotora. Tales manifestaciones caracterizan a la mayoría de los niños con dificultades de aprendizaje o con las otrora llamadas disfunciones cerebrales mínimas.

Reconocerlo no ha sido fácil, sólo que muchos problemas de aprendizaje y de desarrollo emocional tienen, en muchos casos, una relación con la función de programación, regulación y verificación de la actividad motora del niño. El problema está dentro del niño, esto es, en la forma como el cerebro procesa sensaciones y percepciones (Da Fonseca, 1998).

Los desórdenes de la motricidad pueden revelarse en el actuar armonioso y en la importancia de la melodía cinética, en el control postural, en el control vestibular, en la programación, en la selección de rutinas y en la planificación motora.

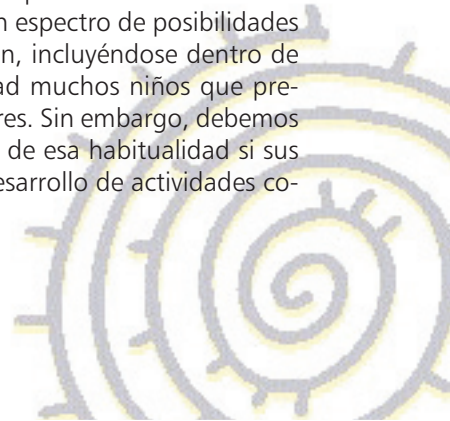
En caso de TDC se registra un nivel de desarrollo de la coordinación y de la motricidad (gruesa y fina) significativamente inferior al esperado según la edad cronológica y al nivel de desarrollo intelectual del niño, sin una relación directa con déficits sensoriales u otros trastornos neurológicos (DSM5; APA, 2014).

El control postural es naturalmente vital en cualquier forma de coordinación. La coordinación es impensable sin el equilibrio, tanto estático como dinámico. La coordinación requiere el cambio de una posición a otra sin pérdida del control gravitatorio. El cambio del centro de gravedad provoca ajustes del tronco y los brazos para garantizar nuevos reequilibrios sin los cuales la coordinación no se consigue.

Todos los ajustes y micromovimientos dependen de la integración sensorial, desde las unidades motoras, inferiores a los centros más jerarquizados del córtex, músculos, articulaciones, piel, sistema vestibular, etc., están en permanente vigilancia para asegurar la realización de la actividad motora.

Sabemos que los Trastornos del Desarrollo de las Coordinaciones tienen como característica principal el retraso en el desarrollo de la coordinación de los movimientos, sin que éste pueda ser explicado por una discapacidad intelectual o por un trastorno neurológico específico, congénito o adquirido, y no cumple los criterios de trastorno del espectro autista. El nivel de desarrollo de la coordinación de movimientos (gruesos y finos), que afecta al rendimiento en las actividades cotidianas, aparece en estos casos significativamente inferior al esperado para la edad cronológica del niño y su inteligencia general. Este retraso puede ser observado en la adquisición de hitos del desarrollo motor (como gatear, caminar, sentarse...), torpeza general, dificultades para el deporte, en la escritura, etcétera. Asimismo, la conclusión diagnóstica de este trastorno incluye la necesidad de la presencia de estas dificultades desde los comienzos del desarrollo del niño, y sin relación directa con déficits de visión, de audición o cualquier trastorno neurológico diagnosticable (CIE 10, 1992).

Está claro que en el desempeño de actividades motoras diarias hay todo un espectro de posibilidades en cuanto a su ejecución, incluyéndose dentro de una curva de normalidad muchos niños que presentan problemas motores. Sin embargo, debemos considerar al niño fuera de esa habitualidad si sus dificultades limitan el desarrollo de actividades cotidianas y escolares.



NÚMERO

48

2023

El TDC es un trastorno heterogéneo, pudiendo aparecer dificultades en la motricidad fina, la motricidad gruesa o ambas. Independientemente del tipo de competencias que se vean afectadas, el desempeño en tareas motoras suele ser más lento, menos cuidadoso y variable en comparación con los pares y, por otro lado, puede afectar el correcto desempeño y la adquisición de competencias adaptativas tales como vestirse, comer y/o atarse los zapatos.

Dada la heterogeneidad en cuanto al tipo de dificultad y distintos niveles de gravedad en la presentación del trastorno, resulta esencial un abordaje individualizado para la identificación de los distintos tipos de dificultades que pueden aparecer, con el fin de planificar una intervención adecuada a las necesidades específicas, de manera tal que se realice lo más tempranamente posible.

Igualmente, no todos los niños con TDC presentan las mismas características y grados de afectación, y menos aún si este trastorno coexiste con otros problemas (por ejemplo, de atención, dislexia, lenguaje). Es cada vez mayor la evidencia sobre la heterogeneidad que existe en este grupo, que requiere ser abordada de manera exhaustiva e individualizada. Algunos autores, incluso, han propuesto subtipos dentro del TDC para identificar las distintas formas de disfunción motora que pueden presentar. Según la literatura técnica, los niños pueden presentar distintos niveles de dificultad en la motricidad, que se reflejan en competencias motoras poco fluidas y dificultades en el aprendizaje motor (Plata y Guerra, 2009).

Por ello nosotros hemos discriminado dos alternativas que nos parece facilitan comprender esta heterogeneidad:

- **TDC en modo Torpeza Motriz**
- **TDC en modo Dispraxia del Desarrollo.**

Hablamos de “**modo**” por ser esta una manera de indicar cualidades singulares y subjetivas. Es considerar más un proceso que un estado actual de la persona.

En la medida que tengamos una mirada abierta al cuerpo del consultante, del alumno, crearemos las condiciones de posibilitarles ser persona, que se pueda mostrar y que surjan todas sus posibles formas de expresión psicomotriz.

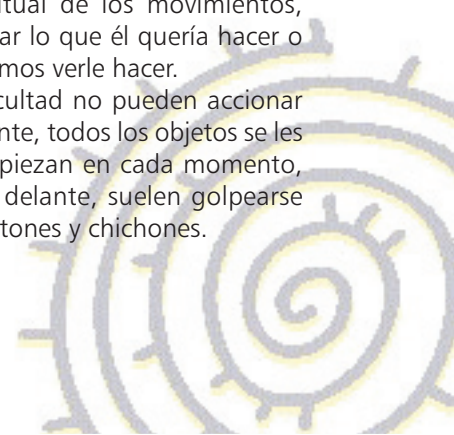
Nuestro interés no está solamente puesto en los signos que se evidencien en su modo de expresión sino en la manera que el niño vive y sufre sus dificultades (Saal, 2020).

Trastorno del Desarrollo de la Coordinación en Modo Torpeza Motriz

Usualmente se habla de un niño que actúa en “**modo torpeza**” cuando al aplicarse en actividades de motricidad gruesa o fina, esta se observa inmadura, desorganizada, errática, lenta irregular y las aptitudes motrices no están groseramente deterioradas, sino que son más bien imprecisas (Taft y Barowsky, 1990).

Frecuentemente presentan bajo desempeño escolar. Decimos que alguien es “torpe” cuando hay una imperfección habitual de los movimientos, cuando no logra ejecutar lo que él quería hacer o lo que nosotros querríamos verle hacer.

Los niños con esta dificultad no pueden accionar con su cuerpo eficazmente, todos los objetos se les caen de las manos, tropiezan en cada momento, se llevan las cosas por delante, suelen golpearse mucho, viven con moretones y chichones.



NÚMERO

48

2023

Como todo les sale mal, viven pendientes de ser objeto de las burlas de sus compañeros, se sienten frustrados, avergonzados y por lo tanto evitan jugar y confrontarse con los otros que “sí pueden”.

Trastorno del Desarrollo de la Coordinación en Modo Dispraxia

El niño con funcionamiento a “modo dispráxico” tiene dificultades que están relacionadas con la motricidad y sus implicaciones en el desarrollo psicológico.

Presenta, además, una disfunción psicomotora caracterizada por perturbaciones en la esfera motora más corticalizada.

Esas señales de incoordinación, según afirma Da Fonseca (1998) son:

- **dismetrias** (inadaptación a las distancias y movimientos exagerados o mal inhibidos);
- **distonías** (que identifican los movimientos tónicos involuntarios y ciertas paratonías sin ninguna significación funcional),
- **diskinesias** (que identifican movimientos que surgen de las posturas o de gestos finalizados, habitualmente anárquicos y bruscos) y
- **discronías** (inadecuada velocidad de los movimientos y ausencias de sinergias que muestran una disintegración rítmica).

Además, combinan problemas práxicos con problemas de la noción de cuerpo y la estructuración espacio-temporal.

Tienen tendencia a tardar más tiempo en el aprendizaje motor, su planificación motora es menos sencilla.

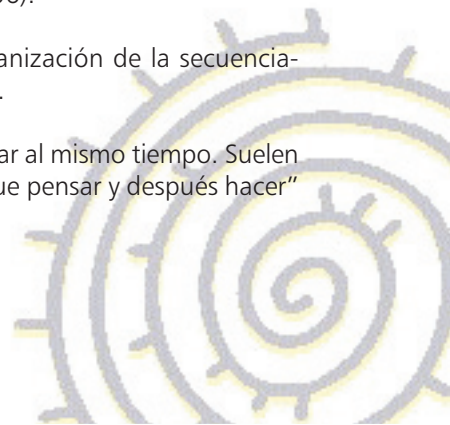
Generalmente son incapaces de vestirse solos, de abrocharse la ropa, de atarse los cordones de los zapatos. También pueden escribir de forma ilegible

muchas veces y fracasar en todo el resto de las actividades de coordinación óculo manuales.

Por lo general confunden izquierda y derecha, tienen desorganización en el tiempo y el espacio y sobre todo en la construcción de su esquema corporal. Se caracterizan por el “**no puedo**”

En términos generales, según nuestra experiencia, describimos globalmente a continuación los observables más frecuentes que aparecen en las personas con Trastornos de Desarrollo de la Coordinación, en ambas modalidades, y que, a su vez, son certificados por infinidad de autores en sus textos:

- Construye y maneja mal el espacio o bien no posee control óculo-motor adecuado que origina sus deficientes desplazamientos corporales, manuales o de movilidad digital. También puede tener problemas en su preferencia lateral (Costallat, 1984).
- Dificultades en la realización de movimientos cotidianos básicos y sencillos (Da Fonseca, 1998).
- Hay niños con torpeza para el uso de la motricidad global. Se manejan mejor en tareas pasivas que no exijan desplazamiento y pongan en juego sus coordinaciones más restringidas (Costallat, 1984).
- Tiene poco sentido de su cuerpo y de lo que puede hacer (Ayres, 2006).
- Dificultades en la organización de la secuenciación (Hernández, 1995).
- No puede hacer y pensar al mismo tiempo. Suelen decir: “Primero tengo que pensar y después hacer” (Ayres, 2006).



NÚMERO

48

2023

- Motricidad gruesa o fina de manera inmadura. Las aptitudes motrices no están groseramente deterioradas, sino que son imprecisas (Taft y Barowsky, 1990).

- Enormes dificultades en aprendizajes motores básicos, como por ejemplo, saltar una sogá o atrapar una pelota con una o dos manos (Ayres, 2006).

- Hace mal uso de la motricidad con resultados pobres; no actúa de forma eficaz, por su impulsividad todo se les cae de las manos y se tropiezan muy seguido (Macagno y otros, 1998).

- Se observan dificultades en el uso de los cubiertos, derrames de comida o bebida y suele haber rechazo de alimentos por su textura (Plata y Guerra, 2009).

- En actividades manuales hay poca precisión y manipuleos deficientes (Macagno y otros, 1998).

- Atarse los cordones puede ser una altamente difícil y puede que no lo logren realizarla hasta edades superiores (Plata y Guerra, 2009).

- Los padres llegan a confundirse al ver que puede aprender habilidades sustitutivas. Puede aprender a abotonarse la ropa a la fuerza de practicar muchas veces, hasta que su cerebro logra formar el mensaje motor específico (Ayres, 2006).

- Carece de la habilidad generalizada para la planeación motora, por lo que las tareas le siguen resultando igual de difíciles. (Ayres, 2006)

- Dificultades para el aprendizaje de tareas nuevas (Costallat, 1984).

- Puede ver como otros niños juegan con un juguete y puede entender lo que hacen, pero aun así es incapaz de planificar como jugar con ese mismo juguete (Hernández, 1995).

- Su torpeza lo hace desordenado y propenso a los accidentes; en ocasiones en el esfuerzo por manejar su frustración y los sentimientos de inferioridad, destruye los juguetes intencionalmente (Ayres, 2006).

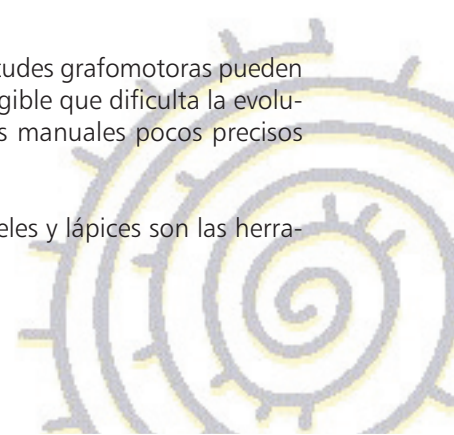
- Presenta dificultades en las tareas escolares, específicamente en la lectura, la ortografía, la grafía, las matemáticas y la actividad física (Hernández, 1995).

- Serias dificultades en las tareas de coordinación óculo-manual, entre ellas la adquisición de la escritura, con frecuencia gravemente afectada (Plata y Guerra, 2009).

- Las actividades motoras complejas son todo un reto por el bajo tono muscular, la inestabilidad en las articulaciones de los miembros superiores, la persistencia de reflejos primitivos o el tipo de pinza utilizada (Ayres, 2006)

- En la escuela las ineptitudes grafomotoras pueden llevar a una escritura ilegible que dificulta la evolución del trabajo. Gestos manuales pocos precisos (Taft y Barowsky, 1990).

- Los crayones, los pinceles y lápices son las herra-



NÚMERO

48

2023

mientas más comunes que utiliza (Ayres, 2006)

- Una queja muy común de los maestros es que el niño tiene dificultad para aprender a escribir (Ayres, 2006).

- Suelen tener rápida fatiga en los músculos de la mano. A veces sujetan el lápiz con mucha fuerza porque no tienen buena consciencia propioceptiva y/o táctil (Hernández, 1995)

- Es frecuente que encuentren dificultades en el manejo de los útiles escolares como las tijeras, el compás o la regla (Taft y Barowsky, 1990).

- Las destrezas relacionadas con la plástica y el arte suponen un gran esfuerzo con resultados pobres (Hernández, 1995).

- Afectada la ejecución adecuada de praxias cotidianas (Da Fonseca, 1998).

- Suele observarse torpeza en los movimientos, con tendencia al choque con objetos y en las actividades que requieren desarrollo motor grueso. Estas dificultades pueden generar angustia y rechazo (Da Fonseca, 1998).

- La queja constante de los adultos es que es muy desordenado, que debe aprender a ser más ordenado. Pero el niño no puede aprender a ordenarse si antes no integra las sensaciones de su cuerpo (Ayres, 2006).

- Aunque sepa expresarse verbalmente, puede tener problemas para distinguir entre derecha e iz-

quierda, invierte a veces los números y las letras al escribir, puede confundir el tamaño, la distancia y la forma de las cosas (Hernández, 1995).

- Las habilidades y actividades nuevas son aprendidas con lentitud, su capacidad para determinar estrategias y producir juicios es limitada (Hernández, 1995).

- Casi siempre presenta problemas de aprendizaje escolar (Da Fonseca, 1998).

- Tienden a una ejecución académica pobre, sentimientos de baja autoestima, pobre competencia percibida, abandono escolar, baja tolerancia a la frustración (Artigas-Pallares, 2002).

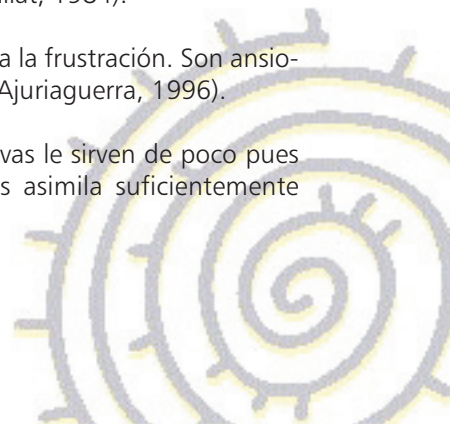
- Un problema de mayor magnitud es que le resultan difíciles las abstracciones y las generalizaciones y normalmente presentan un aprendizaje más fácil ante las tareas reales y concretas, dado que con facilidad se olvidan y confunden las reglas y las indicaciones (Artigas-Pallares, 2002).

- Perturbaciones en la estructuración témporo-espacial y del esquema corporal (Da Fonseca, 1998).

- Puede ser tan impulsivo que todo lo empuje o lo tire en su camino (Costallat, 1984).

- Tienen baja tolerancia a la frustración. Son ansiosos y dependientes (De Ajuriaguerra, 1996).

- Sus experiencias positivas le sirven de poco pues ni las sistematiza ni las asimila suficientemente (Hernández, 1995).

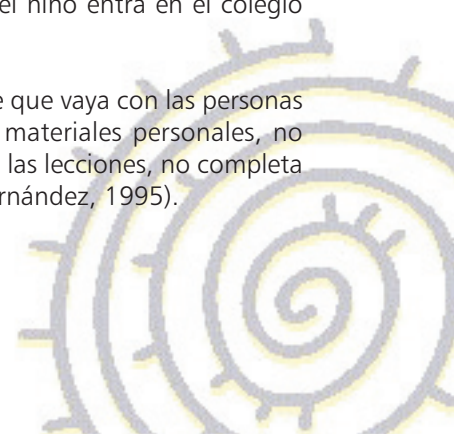


NÚMERO

48

2023

- No ha construido con claridad la imagen de su cuerpo (Costallat, 1984).
- Experimenta un estado de rigidez o de contracción en forma sucesiva en las partes del cuerpo (Wallon, 1998).
- Hace las cosas de manera ineficiente (Ayres, 2006).
- El cuerpo está seudolesionado, explicado en términos de organización cortical, lo que le impide hacer uso de sus recursos de expresión, ya que los pensamientos propios son expresados con los movimientos (Da Fonseca, 1998).
- Tiende a ser obstinado o a no cooperar. Su sistema nervioso es inflexible, por lo que quiere las cosas a su manera (Ayres, 2006).
- Los deportes suponen uno de los mayores retos, especialmente aquellos que implican objetivos grupales y sobre todo el uso de materiales en el movimiento como pelotas (Plata y Guerra, 2009).
- El resultado de los juegos en equipos, especialmente los competitivos, no es igual que el realizado en los juegos individuales, ya que, al ser más lentos y menos eficaces, no pueden seguir el ritmo de los otros niños (Taft y Barowsky, 1990).
- En los deportes competitivos los compañeros tienden a excluirlos. Este tipo de rechazo puede causar un deterioro en la autoimagen y la abstención de prácticas deportivas con otros niños, para disimular sus problemas. Rechazo al juego grupal (Taft y Barowsky, 1990).
- Cuando se trata de aprender un juego o un deporte, lo tiene que planear a nivel motor una y otra vez, porque le cuesta mucho. Quiere aprender y lo intenta con ahínco, pero su representación corporal no le dice como aprender (Ayres, 2006).
- Sus limitaciones hacen que se muestren con menos confianza en sus habilidades y con menor autoeficiencia percibida en las actividades motoras (Plata y Guerra, 2009).
- Viven pendientes de ser objeto de burlas de sus pares, se sienten frustrados y avergonzados (Sassano, 2013).
- Presenta dificultades en la sociabilidad, por lo tanto, en sus relaciones (De Ajuriaguerra, 1996).
- Con frecuencia los padres se disgustan cuando su hijo derrama los alimentos, o tiene dificultades para realizar tareas sencillas como abotonarse una prenda. Necesita más tiempo que los otros para hacerlo bien. En consecuencia, deben ayudarlo y lo hacen de mala gana. Esto puede causar comportamiento regresivo, dependencia y sentimiento de rechazo (Taft y Barowsky, 1990).
- Los problemas de comportamiento se manifiestan más evidentes cuando el niño entra en el colegio (Hernández, 1995).
- La disciplina no parece que vaya con las personas con TDC: descuida los materiales personales, no toma notas, no prepara las lecciones, no completa las tareas, etcétera. (Hernández, 1995).



NÚMERO

48

2023

- Los padres no logran entender sus torpezas y movimientos y con frecuencia se disgustan con el niño (De Ajuriaguerra, 1996).

- Las personas cercanas se burlan del desempeño del niño en algunas actividades habituales, lo cual los hace indecisos y dependientes (Sassano, 2013).

- No obstante, la madre suele ayudarlo, por ejemplo, a subir una escalera, pero de mala gana y eso genera dependencias futuras (De Ajuriaguerra, 1996).

- Sentimientos de frustración y problemas emocionales (Da Fonseca, 1998).

- Dada su necesidad de movimiento se levanta constantemente, sea para buscar cualquier cosa o bien ir hacia el profesor y mostrarle lo que está haciendo (Hernández, 1995).

- Es importante subrayar que el problema no se debe a desprolijidades o pereza, sino a un trastorno de base que dificulta el aprendizaje y el control de las actividades motrices (Taft y Barowsky, 1990).

- Es de gran importancia informar al ámbito que rodea al niño sobre este trastorno, para que estén notificados y no traten al niño por perezoso o desprolijo y lo puedan acompañar (De Ajuriaguerra, 1996).

Información para tener presente

Finalizando, conviene tener presente estos datos:

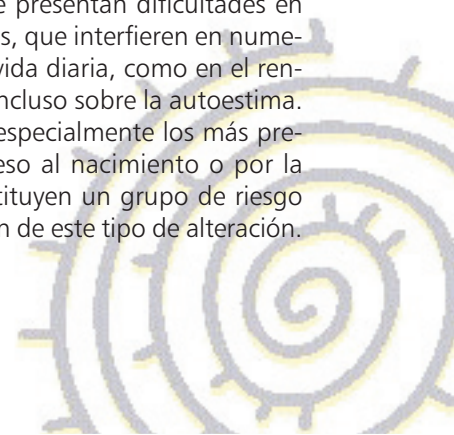
- 1.- En cada aula de 30 alumnos (estadísticamente) hay por lo menos **uno o dos niños** con TDC.
- 2.- La incidencia es 4/1 (4 varones por cada niña).
- 3.- A más temprana edad del diagnóstico, mucho mejor pronóstico.
- 4.- Los docentes suelen tener un rol muy importante en la identificación temprana del trastorno.
- 5.- El 91% de los médicos pediatras manifiestan no estar en condiciones de realizar el diagnóstico de TDC por desconocimiento.
- 6.- Habitualmente los tratamientos más adecuados son los realizados por Psicomotricistas y además por Terapistas Ocupacionales. En el área educativa los Psicomotricistas apoyados por los profesores de Educación Física y los demás profesores pueden hacer un gran aporte.

CONCLUSIONES

En resumen y para concluir:

El Trastorno del Desarrollo de la Coordinación (TDC) es una alteración frecuente, aunque a menudo poco diagnosticada, sobre todo en niños durante la etapa escolar.

Muchos de ellos son considerados como **“torpes”** o con **“dispraxias”** (los dos modos de funcionamiento del TDC) ya que presentan dificultades en diferentes áreas motrices, que interfieren en numerosas actividades de la vida diaria, como en el rendimiento académico e incluso sobre la autoestima. Los niños prematuros, especialmente los más prematuros, ya sea por peso al nacimiento o por la edad gestacional, constituyen un grupo de riesgo especial para la aparición de este tipo de alteración.



NÚMERO

48

2023

El mejor conocimiento del TDC permitirá identificar a aquellos niños con mayor riesgo de desarrollarlo, así como la realización de un diagnóstico y tratamiento precoz.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso-Soriano, C.; Hill, E.L.; Crane, L. (2015) *"Encuestar las experiencias de los padres al recibir el diagnóstico de trastorno del desarrollo de la coordinación"*. Res Dev Disabil. 43-44:11-20.

Artigas-Pallarés, J. (2002) *"Problemas asociados a la dislexia"*. Rev. Neurol 34 (Supl 1): S7-S13.

Ayres, A.J. (2006) *"La integración sensorial en el niño"*. Editorial Trillas: Ciudad de México.

Barra Cabello, L. (2019) *"Desafío diagnóstico e importancia del abordaje clínico del trastorno del desarrollo de la coordinación"* Arch Argent Pediatr, 117(3): 199-204

Berlinski, S.; Schady, N. (eds.) (2015). *"Los primeros años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas"*. Washington DC: Banco Interamericano del Desarrollo.

Berrueto, P.P. (2000). *"El contenido de la Psicomotricidad"*. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales N° 1. Red Fortaleza de Psicomotricidad: Madrid.

Berstein, N.A. (1967). *"La coordinación y la regulación del movimiento"*. Pergamon Press: Oxford.

Botting, N.; Powls, A.; Cooke, R.W.; Marlow, N. (1998) *"Resultados cognitivos y educativos de los niños de muy bajo peso al nacer en la adolescencia temprana"*. Dev Med Child Neurol. 40: 652-60.

Bruner, J. (1970). *"El crecimiento y la estructura*

de la habilidad" en E. Connolly Mecanismos de la habilidad motora. Academic Press: Londres.

Bruininks-Oseretsky, R. (1978). *"Manual del examen de competencias motriz"*. Cride Pines, M.N.: American Guidance Service

Cano-de-la-Cuerda, R.; Molero-Sánchez, A.; Carratalá Tejada, M.; Alguacil-Diego, I. et al. (2015) *"Teorías y modelos de control y aprendizaje motor. Aplicaciones clínicas en neurorrehabilitación"*. Neurología. 30(1):32-41.

CIE 10 (1992). *"Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico"*. Organización Mundial de la Salud. Madrid: Mediator. (ICD-10, International Classification of Diseases, 10th revision).

Costallat, M. (1984) *"La entidad Psicomotriz"*. Buenos Aires: Losada.

Choudhury, S.; Charman, T.; Bird, V.; Blake-more, S. (2007) *"Desarrollo de la representación de la acción durante la adolescencia"*. Neuropsychologia, 45: 255-62.

Choudhury, S.; Charman, T.; Bird, V.; Blake-more, S. (2007) *"Desarrollo adolescente de imágenes motoras"* Conscious Cogn, 16: 886-96.

Da Fonseca, V. (1998) *"Manual de observación psicomotriz"*. Barcelona: INDE publicaciones.

———(1976) *"Datos para el desarrollo psicológico del niño"*. ISPA: Lisboa.

———(1992) *"El cuerpo pseudolesionado. El niño dispráxico"*. Revista de Estudios y Experiencias. CITAP N° 41. Madrid.

De Ajuriaguerra, J. (1996) *"Psicopatología del niño"*. Masson S.A.: Barcelona.

———(1984). *"Manual de Psiquiatría Infantil"*. Buenos Aires: Masson.

Dewey, D.; Kaplan, B.; Crewford, S.G. y Nilson,

NÚMERO

48

2023

B.N. (2002) *"Trastorno del desarrollo de la coordinación: problemas asociados de atención, aprendizaje y ajuste psicosocial"*. Human Movement Science, 21, 905-512

DSM5 (2014) *"Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales"*. Barcelona: Masson.

Gabbard, C.; Caçola, P. (2010) *"Niños con trastorno del desarrollo de la coordinación con dificultad en la representación de la acción"*. Rvdo Neurol. 2010; 50: 33-8.

Gillberg, C.; y Rasmussen, P. (1982). *"Déficit perceptuales, motores y atencionales en niños de seis años: antecedentes"* Acta Paediatrica Scandinavica, 71, 121-129.

Giraldes, M. (1998) *"La gimnasia formativa"*. Buenos Aires: Stadium.

Gómez García, M. (2004) Tesis Doctoral: *"Problemas evolutivos de coordinación motriz y percepción de competencia en el alumnado de primer curso de educación secundaria obligatoria en la clase de educación física"*. Universidad Complutense de Madrid.

Goyen, T.A.; Lui, K. (2009) *"Desarrollo del trastorno de la coordinación en escolares aparentemente normales nacidos extremadamente prematuros"*. Arco Dis Niño. 94:248-302.

Green, D.; Payne, S. (2018). *"Comprensión de la capacidad organizativa y autorregulación en niños con trastorno del desarrollo de la coordinación"*. Curr. Dev. Disord. Rep. 5 (1): 34-42

Henderson, S.E.; Henderson, L. (2003). *"Hacia la comprensión del trastorno del desarrollo de la coordinación: cuestiones terminológicas y diagnósticas"*. Neural Plasticity, 10; 1 - 13.

Hernández, F.J. (1995) *"Torpeza motriz"*. Barcelona: EUB.

Holsti, L.; Grünau, R.V.; Whitfield, M.F. (2002) *"Trastornos del desarrollo de la coordinación y trastorno mental en niños con peso extremadamente bajo al nacer a los nueve años"*. J Dev Behav Pediatr. 23: 9-15.

Jeannerod, M. (1997) *"La neurociencia cognitiva de la acción"* Oxford: Blackwell.

Jeannerod, M. (2001) *"Simulación neuronal de la acción: un mecanismo verificador para la cognición motora"*. Neuroimage; 14: 103-9.

Kiphard, E. (1976) *"Insuficiencias de movimiento y coordinación en la Escuela Primaria"*. Buenos Aires: Kapelus.

Le Boulch, J. (1986). *"La educación por el movimiento"* Buenos Aires: Paidós.

———(1991). *"Hacia una ciencia del movimiento humano"* Buenos Aires: Paidós.

Luria, A.R. (1969). *"El cerebro y el psiquismo"*. Martínez Roca: Barcelona.

Macagno, M; y otros (1998) *"Diccionario de Psicomotricidad"*.

Missiuna, C., Gaines, R., McLean, J., et al. (2008). *"Descripción del campo identitario por parte del médico de los niños que tienen trastornos del desarrollo de la coordinación"*. Developmental Medicine & Child Neurology, 50; 839 - 844.

Missiuna, C.; Moll, S.; King, S.; King, G. et al. (2007) *"Una trayectoria de problemas: impresiones de los padres sobre el impacto del trastorno del desarrollo de la coordinación"*. Phys Occup Ther Pediatr. 27(1):81-101.

Molina, M.; Tijus, C.; Jouen, F. "El surgimiento de la imagen motora en los niños". J Exp Child Psychol 2008; 99: 196-209.

Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., & Dean, P. (2001). *"Dislexia del desarrollo: la hipótesis del déficit ce-*

NÚMERO

48

2023

- rebelosa". Trends in Neurosciences, 24, 508–511.
- Pearsall-Jones, J.G.; Piek, J.P.; Levy, F.** (2010). "Desorden del desarrollo de la coordinación y parálisis cerebral: ¿categorías o un continuo?" Hum. Ciencia mov.; 29: 787-98.
- Piaget, J.** (1960) "Las praxias en la infancia". Rev. Neurologies N° 102: París.
- (1964) "La formación del símbolo en el niño". Delachaux et Niestlé: París.
- Piek, J. P., Pitcher, T. M., y Hay, D. A.** (1999). "Coordinación motora y cinestesia en niños con trastornos por déficit de atención con hiperactividad". Developmental Medicine and Child Neurology, 41, 159–165.
- Plata Redondo, R. y Guerra Begoña, G.** (2009). "El niño con trastorno del desarrollo de la coordinación ¿Un desconocido en nuestra comunidad?". Norte de Salud Mental N° 33. file:///C:/Users/miguel/Downloads/Dialnet-ElNinoConTrastornoDelDesarrolloDeLaCoordinacion-4830125%20(1).pdf
- PSISE** (2022). "Trastorno del Desarrollo de la Coordinación". Psicólogos infantiles de Madrid. Recuperado 20/06/2022. <https://psisemadrid.org/trastorno-del-desarrollo-de-la-coordinacion/>
- Rodríguez Fernández, C; Mat, D; Zubillaga, L.M.; Rodríguez Fernández, L.M.; Regueras Santos, L.; De Paz Fernández, J.A.; Conde Guzón, P.A.** (2016) "Trastornos del desarrollo de la coordinación". Vol. 55 N° 234. Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León.
- Salamanca, L.M.; Naranjo, M.M.; Aristizábal, M.M.; González Marín, A.P.** (2012) "Traducción al español del cuestionario para diagnóstico de trastorno del desarrollo de la coordinación". Rev Cienc Salud. 2012; 10(2):31-42.
- Salamanca, L.M.; Naranjo, M.M.; González, A.P.; Giraldo, B.S.; Guerrero, I.G. y Letts, A.** (2011) "Cuestionario para la identificación del trastorno del desarrollo de la coordinación – 2007 (CTDC/07) Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.
- Sassano, M.** (2013) "La construcción del Yo corporal". Miño y Dávila. Buenos Aires.
- (2014). "Cuerpo, función tónica y movimiento en Psicomotricidad" Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Skinner R.A.; Piek, J.P.** (2001) "Implicaciones psicossociales de la mala motricidad coordinación en niños y adolescentes". Hum Mov Sci; 20(1-2): 73-94.
- Taft, L. y Barowsky, E.** (1990) "El niño torpe". Pediatrics in Review. Vol 10.
- Wallon, H.** (1998) "La Torpeza". La Hamaca. Nro 9. Buenos Aires: FUNDARI-CIDSE
- (1978). "Del acto al pensamiento". Buenos Aires: Psique.
- WHO. Organización Mundial de la Salud.** (2018). Clasificación internacional de trastornos (ICD-11). <https://icd.who.int/en>



A ESPECIFICIDADE PROFISSIONAL DO PSICOMOTRICISTA E A FORMAÇÃO PESSOAL PSICOCORPORAL

THE PROFESSIONAL SPECIFICITY OF THE PSYCHOMOTRICIAN AND THE PERSONAL PSYCHOCORPORAL TRAINING

Rui Dias Florêncio, Adonis Marcos Lisboa, Luis Martini

DATOS DE LOS AUTORES

Rui Dias Florêncio es Licenciado em Reabilitação Psicomotora (Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa); Especialista em Psicomotricidade Relacional (Centro Internacional de Análise Relacional – CIAR CURITIBA); Mestre em Reabilitação Psicomotora (Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa); Doutorando em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)); con experiência em intervenção psicomotora com crianças, adolescentes e adultos, em contexto educacional, clínico e em organizações sociais; Dirección de contacto: ruidiasflorencio@gmail.co

Adonis Marcos Lisboa es Mestre em Ciências do Movimento Humano (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC – Florianópolis/SC); Especialista (lato sensu) em Educação Física Escolar (Universidade Gama Filho – Rio de Janeiro/RJ); Especialista (lato sensu) em Psicomotricidade Relacional (Centro Internacional de Análise Relacional – CIAR – Curitiba/PR); Especializando (lato sensu) em Gerontomotricidade (Centro de Estudos da Criança – CEC – Rio de Janeiro/RJ); Graduado em Educação Física (Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB – Blumenau/SC); Docente do Curso de Educação Física do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE; Docente de Educação Física da rede municipal de ensino de Brusque/SC; Docente em Cursos de formação continuada para professores. Es autor dos livros: Olhares sobre o lúdico e Inteligência em jogo.

Dirección de contacto: adonislisboa@unifebe.edu.br

Luis Martini es Graduado em Educação Física (Universidade Federal do Paraná – UFPR). Experiência em intervenção psicomotora relacional com crianças, adolescentes e jovens nos âmbitos educacional e clínico



NÚMERO

48

2023

e, adultos em contexto social e empresarial de formação continuada. Es docente do curso de formação especializada em Psicomotricidade Relacional - CIAR; Docente da Formação pessoal em Psicomotricidade Relacional; Docente em Cursos de formação continuada para professores;
Dirección de contacto: martinilapm@gmail.com

RESUMO

Neste artigo temos como objetivo fazer uma reflexão sobre a especificidade profissional do psicomotricista e analisar aspectos didáticos e de conteúdo da formação pessoal psicocorporal. Para tal, a nossa metodologia consistiu numa pesquisa básica e de campo, com abordagem qualitativa, na qual foram elaborados e aplicados um questionário e uma entrevista estruturada a pessoas responsáveis por esta formação em diversos contextos formativos. Os resultados demonstraram que as perspetivas dos diferentes formadores entrevistados são convergentes e/ou complementares na maioria das questões colocadas, com exceção dos seguintes assuntos: nomenclatura da formação; periodicidade e duração das sessões; duração da formação; articulação entre formação pessoal psicocorporal, formação teórica e formação profissional (estágios); e realização de supervisão permanente do trabalho dos formadores. Nas restantes questões, os formadores não divergiram nas suas respostas, apresentando ideias convergentes ou complementares.

PALAVRAS-CHAVE: Relação tónica; Diálogo tónico-emocional; Formação Pessoal Psicocorporal.

ABSTRACT

In this article we aim to make a reflection about the professional specificity of the psychomotrician and to analyze didactic and content aspects of the personal psychocorporal training. To this end, our methodology consisted of basic and field research, with a qualitative approach, in which a questionnaire and a structured interview were prepared and applied to people responsible for this training in different training contexts. The results showed that the perspectives of the different interviewed are convergent and/or complementary in the majority of the questions, with exception on the following subjects: nomenclature of the discipline; frequency and duration of the sessions; duration of the training; articulation between the personal psychocorporal training, the theoretical training and the professional training; and permanent supervision of the work of the trainers. On the remaining questions, the trainers did not diverge on their answers, presenting convergent or complementary ideas.

KEY-WORDS: Tonic Relationship; Tonic-emotional dialogue; Personal Psychocorporal Training

INTRODUÇÃO

A partir das suas experiências de intervenção psicomotora com crianças, Lapierre e Aucouturier

(1984) concluíram que a vivência psíquica é muito mais espontânea e primitiva do que a vivência racional e intelectual, sendo a primeira a que está na

NÚMERO

48

2023

base da integração das noções psicomotoras fundamentais. As experiências psicomotoras que a criança vive na relação primária são a base da organização dessas noções, que ocorre de forma inconsciente e muito antes dela poder racionalizá-las. Como afirma Lapierre (2010, p. 33) “nada pode integrar-se realmente ao ser, se não passar antes pela sua organização tônico-emocional.”

Assim, Lapierre e Aucouturier (1984) caminharam no sentido da construção de uma prática psicomotora que incidia na valorização das componentes relacionais e psicoafetivas, incluindo elementos psicanalíticos na análise dos seus trabalhos, especialmente a partir do momento em que Anne Lapierre se juntou a eles. Ao invés de reprimirem as iniciativas lúdicas das crianças, aceitavam-nas e encorajavam-nas, observando os seus comportamentos espontâneos e analisando os sentimentos que estavam na base da expressão simbólica que ia surgindo. Ao mesmo tempo, ensaiavam formas de responder corporalmente às necessidades afetivas que estavam na origem desses comportamentos, colocando em prática o diálogo tônico-emocional que Ajuriaguerra (1976) já havia definido conceitualmente, mas que ainda não havia sido contemplado metodologicamente na intervenção psicomotora.

Percebendo a importância de recriar o diálogo tônico-emocional da relação primária na relação corporal afetiva na prática psicomotora, Lapierre e Aucouturier (1984) destacaram-no como elemento fundamental da intervenção que estavam a desenvolver, tal como podemos confirmar na seguinte afirmação:

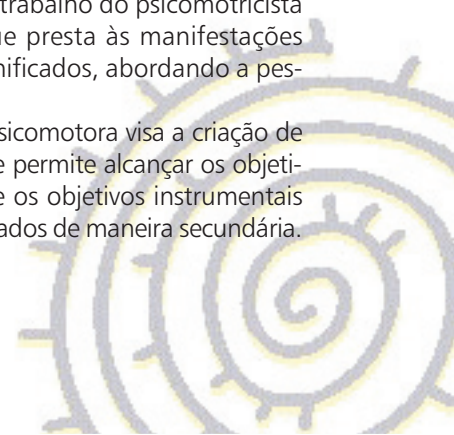
Para que se possa entrar em comunicação direta com as estruturas originais da personalidade, e

talvez assim conseguir modificá-las, é preciso falar com outra linguagem; uma linguagem corporal, psicomotora e psicotônica. É preciso recriar, neste nível, as cargas afetivas e emocionais do diálogo inicial com o corpo do outro. [...] É esta regressão em direção a modos de comunicação arcaicos que constitui o princípio fundamental da terapia psicomotora (Lapierre e Aucouturier 1984, p. 57).

Neste mesmo sentido, Toulouse e Vayer (1985, p. 68) percebiam a importância do diálogo corporal na sua prática de intervenção psicomotora, definindo que a qualidade desse diálogo é algo decisivo para o sucesso dessa intervenção, tal como podemos perceber na seguinte afirmação: “as comunicações não verbais, a linguagem do corpo e da ação são as únicas que permitem verdadeiramente restabelecer o diálogo com as crianças e também com os adultos quando estes se encontram em dificuldades consigo mesmos”.

Em seguida, vários autores no campo da Psicomotricidade deram continuidade a esta perspectiva, reafirmando-a nas suas práticas. Vieira, Batista e Lapierre (2005) destacaram a importância da relação tónica, referindo-a como o principal meio de comunicação utilizado na sua prática psicomotora. Sassano (2006) corrobora essa ideia, apontando que a especificidade do trabalho do psicomotricista consiste na atenção que presta às manifestações corporais e aos seus significados, abordando a pessoa na sua totalidade.

Para ele, a intervenção psicomotora visa a criação de um diálogo corporal que permite alcançar os objetivos traçados, sendo que os objetivos instrumentais são naturalmente alcançados de maneira secundária.



NÚMERO

48

2023

Boscaini e Saint-Cast (2010) explicam que os problemas psicomotores devem ser entendidos como perturbações do equilíbrio psicocorporal, exprimindo um sofrimento psíquico e não apenas um problema neurológico. Por esse motivo eles apontam que o apaziguamento da vivência emocional e o ajustamento tónico-emocional são o cerne da prática profissional do psicomotricista. Na mesma linha, Contant e Calza (1991, *cit in* Camps, García, Mila e Peceli, 2011a, p. 82) definem que “a especificidade da Psicomotricidade encontra-se na capacidade de encontro com o outro em um estado arcaico, que põe em jogo todos os processos emocionais anteriores à constituição da linguagem”. Como forma de preparar o psicomotricista para o estabelecimento deste diálogo corporal, Lapierre e Aucouturier iniciaram uma caminhada que passou a incluir os seus componentes nos cursos de formação que desenvolviam. Assim, perceberam que a prática psicocorporal que realizavam com as crianças também podia ser desenvolvida com os adultos, permitindo que os psicomotricistas que estavam a formar investigassem a sua própria fantasmática corporal, com a qual iriam encontrar as crianças com quem realizassem a sua intervenção. Lapierre resolveu aprofundar cada vez mais essa investigação da problemática dos futuros psicomotricistas, o que o levou a separar-se de Aucouturier e a desenvolver com a sua filha Anne Lapierre um método de análise corporal de adultos que designaram de Análise Corporal da Relação (Lapierre, 2010).

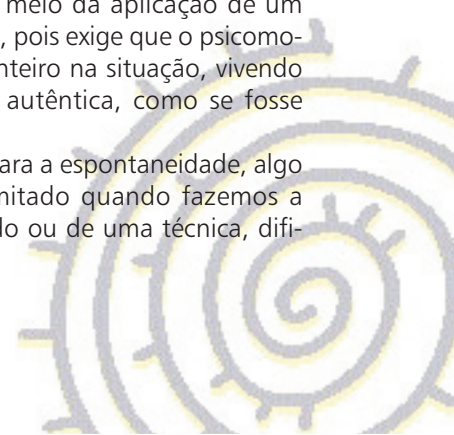
Alguns autores e formadores como Boscaini (2004) defendem que atividades como a aplicação de métodos de relaxação permite o estabelecimento de relações corporais terapêuticas e até mesmo o sur-

gimento de situações fusionais. Porém, é importante problematizar a profundidade dessas relações. Se não existe uma autêntica implicação afetiva do psicomotricista, que coloque em jogo a sua própria fantasmática e o seu desejo de, simbolicamente, ser um complemento da demanda afetiva do outro, dificilmente essa relação tónica permite a resignificação da relação primária.

Por outro lado, quando falamos em relação corporal afetiva existem alguns elementos característicos que dificilmente se fazem presentes na aplicação de um método de relaxamento. Um deles é a espontaneidade. Não podemos falar em relação corporal afetiva se não existir espontaneidade no diálogo tónico-emocional estabelecido, pois esse é um elemento fundamental para que a relação seja autêntica e evolua. Como nos aponta Lapierre (n.d.), é a autenticidade que é sentida pelas pessoas que o psicomotricista atende, e não a teoria ou a técnica.

Portanto, no estabelecimento de uma relação corporal afetiva, o psicomotricista não pode ser a única pessoa a conduzir a relação. Para tal, ele deve sentir a necessidade do outro e as suas mínimas expressões tónico-afetivas, deixando que elas sejam o mote daquilo que acontece nessa relação. A gestão de uma relação tónico-afetiva que implica uma regressão a estados arcaicos do desenvolvimento não pode ser feita por meio da aplicação de um método de relaxamento, pois exige que o psicomotricista se envolva por inteiro na situação, vivendo essa relação de forma autêntica, como se fosse uma relação primária.

Se não houver espaço para a espontaneidade, algo que se torna muito limitado quando fazemos a aplicação de um método ou de uma técnica, difi-



NÚMERO

48

2023

cilmente serão colocados outros elementos que devem estar presentes na relação corporal afetiva estabelecida pelo psicomotricista. Esses elementos ou estratégias, tais como a empatia tónica, a escuta corporal, a transferência e a expressividade psicomotora, foram introduzidos na prática psicomotora a partir do contributo de André Lapierre, Bernard Aucouturier e Anne Lapierre e são fundamentais para que o diálogo tónico-emocional se estabeleça com boa qualidade e faça a relação tónica evoluir. Lapierre (2010) descreve que o aprofundamento da relação tónica vai sendo construído ao longo do processo de intervenção e deve respeitar o tempo psíquico de cada um. Assim, as pessoas ao perceberem a disponibilidade corporal e a implicação afetiva de quem conduz o processo, vão se permitindo a um contato corporal cada vez mais estreito, de forma espontânea e fruto do seu próprio desejo, que vai surgindo na medida em que a relação simbólica e transferencial se aprofunda. Isso não significa que a prática psicomotora não tem um enquadramento teórico-metodológico, mas sim, que ela exige uma implicação pessoal do próprio psicomotricista, que permita que ele se envolva de forma afetiva e autêntica no trabalho que desenvolve.

O contributo precursor de André Lapierre, Bernard Aucouturier, Anne Lapierre e todos os psicomotricistas que seguiram as suas propostas inovadoras, especialmente os autores que aprofundaram a Psicomotricidade Relacional, como Leopoldo Vieira e Isabel Bellaguarda, mudou definitivamente o campo da Psicomotricidade, tanto no que toca à especificidade da intervenção psicomotora, quanto da formação necessária para o seu exercício. Porém, até hoje existem poucos trabalhos publica-

dos que sistematizam os aspetos metodológicos de base que conferem a especificidade desta formação e intervenção. Por esse motivo, neste trabalho definimos como objetivo: analisar aspectos didáticos e de conteúdo pertinentes à formação pessoal psicocorporal do psicomotricista.

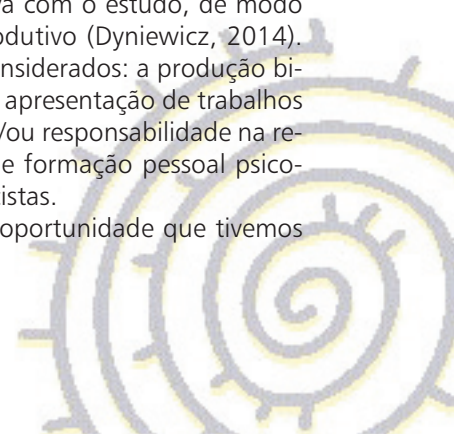
METODOLOGIA

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa básica e de campo, numa abordagem qualitativa. Oliveira (2012, p. 37) descreve a pesquisa qualitativa como o “[...] processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação [...]”. Utilizamos a técnica de pesquisa descritiva; nela descreve-se detalhadamente as características de determinadas populações ou fenômenos e uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como: questionário, observação sistemática, entrevista (Gil, 2017).

Os sujeitos pesquisados foram 10 formadores de psicomotricistas de lugares diferentes.

Para selecioná-los utilizamos a amostragem não probabilística intencional, pois nela os sujeitos são selecionados de forma a atenderem os critérios da pesquisa, responderem seus objetivos e atenderem à relação direta e efetiva com o estudo, de modo representativo e/ou produtivo (Dyńiewicz, 2014). Para a seleção foram considerados: a produção bibliográfica dos sujeitos, apresentação de trabalhos em eventos científicos e/ou responsabilidade na regência de programas de formação pessoal psicocorporal de psicomotricistas.

Destacamos a especial oportunidade que tivemos



NÚMERO

48

2023

de entrevistar Anne Lapiere, que é, junto com André Lapiere e Bernard Aucouturier uma das percursoras desta formação, além de psicomotricistas que se tornaram uma grande referência nesta área e que são, também, autores dos poucos trabalhos teóricos produzidos sobre o tema, tais como: José Leopoldo Vieira, Maria Isabel Bellaguarda Batista, Ibrahim Danyalgil Junior, Miguel Llorca, Luís Alberto Martini, Ana Malheiros, Rodrigo Dall’Stella Feller, Cori Camps Llauredó e Rui Fernando Roque Martins. Ressaltamos que tentámos realizar contato com Bernard Aucouturier, outro dos percursores desta formação que ainda está vivo, porém, infelizmente, não conseguimos chegar ao diálogo com ele.

Finalmente, gostaríamos de registrar o nosso especial agradecimento ao professor Rui Martins que orientou a pesquisa de mestrado a partir da qual produzimos este artigo e ao professor Miguel Llorca e à professora Anne Lapiere, que fizeram uma revisão final do material completo e que estamos organizando para a produção de um livro.

Para a coleta de dados foram elaborados um questionário e uma entrevista estruturada. Tais instrumentos passaram pela avaliação de *experts* em pesquisa.

Os participantes da pesquisa responderam presencialmente aos instrumentos de coleta mencionados acima após terem consentido em participar do estudo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a transcrição dos dados do questionário e da entrevista e sua análise enviámos os resultados para os participantes do estudo, que autorizaram a publicação utilizando o seu nome como referência aos conteúdos apresentados.

A partir dos resultados obtidos, realizámos uma

análise transversal dos dados da aplicação dos questionários e das entrevistas, realizada após a sua transcrição, a partir da qual foi possível cruzar as informações provenientes da aplicação de ambos os instrumentos. Posteriormente, realizou-se a discussão com os dados da revisão bibliográfica elaborada para essa pesquisa.

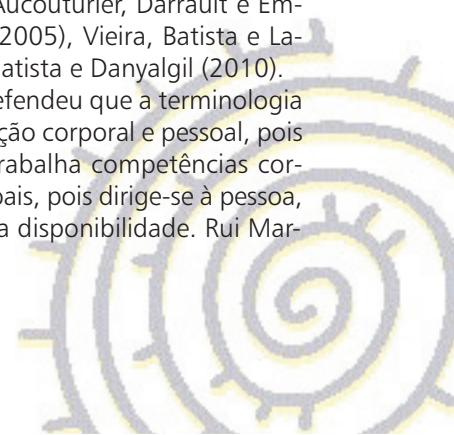
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nomenclatura da formação

A primeira questão que achámos pertinente abordar foi a própria nomenclatura da formação, tendo em conta que nos diversos contextos de formação de psicomotricistas encontramos diferentes nomenclaturas para este processo. Relativamente a esta questão, a maioria dos formadores defende a utilização do termo formação pessoal.

Os argumentos utilizados foram os seguintes: historicamente faz parte do tripé de formação do Psicomotricista; destaca a importância do desenvolvimento das competências pessoais e da sua estreita relação com as competências profissionais; trata-se de uma formação que permite a transformação da pessoa e refere-se a algo que é específico da formação do psicomotricista e que está relacionada com a construção do perfil pessoal do profissional. Esta perspectiva está de acordo com o que defendem Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), Lapiere (2005), Vieira, Batista e Lapiere (2013) e Vieira, Batista e Danyalgil (2010).

Porém, Miguel Llorca defendeu que a terminologia mais adequada é formação corporal e pessoal, pois é uma formação que trabalha competências corporais e, também, pessoais, pois dirige-se à pessoa, às suas emoções e à sua disponibilidade. Rui Mar-



NÚMERO

48

2023

tins e Cori Camps apontaram que a nomenclatura mais adequada é formação psicocorporal, argumentando que é a que define melhor a especificidade desta formação, pois o termo psicocorporal designa a relação das funções cognitivas ou emocionais no conhecimento do corpo e do corpo como elemento relacional e de comunicação, quer consigo próprio, quer com os outros.

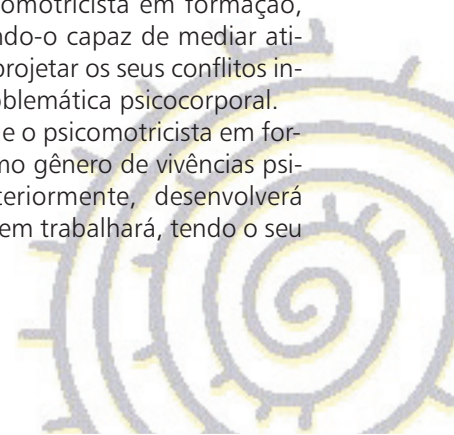
O termo formação pessoal, além da sua relação com o tripé da formação psicanalítica, que é composto pela formação pessoal, teórica e profissional, parece relacionar-se, também, com a perspectiva de Rogers (2004) que defende a suma importância das competências pessoais do terapeuta. Numa perspectiva rogeriana, podemos considerar que existe uma relação estreita entre as competências pessoais e profissionais do psicomotricista, tendo em conta que o sucesso da sua intervenção profissional está dependente não só do seu conhecimento teórico-metodológico, mas, também, daquilo que ele é enquanto pessoa, ou seja, com o desenvolvimento de determinadas competências pessoais que são fundamentais para o sucesso do seu trabalho.

A interligação entre as competências pessoais e os conhecimentos teórico-metodológicos acontece porque o psicomotricista em formação necessita vivenciar aquilo que as pessoas com quem trabalhará poderão viver, sentindo em si mesmo os efeitos da intervenção e a transformação que dela advém, internalizando os aspetos metodológicos a partir da sua própria vivência psicocorporal. Portanto, a experiência de viver um processo formativo conduzido a partir da mediação corporal específica da Psicomotricidade permite ao psicomotricista integrar em si mesmo, na sua personalidade e na sua

forma de se relacionar com os outros a própria prática psicomotora.

No entanto, não deixamos de pensar que o termo formação pessoal não confere a especificidade desta formação, na medida em que diversas outras áreas profissionais também realizam formações pessoais. Por esse motivo, optamos neste trabalho pela junção dos dois termos, defendendo a utilização do termo formação pessoal psicocorporal, à semelhança do que vem defendendo o Grupo de Estudos Internacional em Formação Pessoal Psicocorporal (GEIFPP). Porém, devemos referir que esta escolha não é unânime entre todos os autores deste trabalho, o que, a somar à divergência de opiniões entre os formadores entrevistados, revela a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre o assunto.

Em seguida, ensaiamos uma proposta de definição conceitual da terminologia dessa formação. Na nossa perspectiva, a formação pessoal psicocorporal é a área de formação do psicomotricista que o prepara para o exercício competente daquela que é a especificidade da sua prática profissional, ou seja, a sua capacidade de estabelecer relações corporais afetivas nas sessões de intervenção psicomotora. Não sendo uma terapia, trata-se de um percurso formativo que visa uma transformação pessoal, com o objetivo de melhorar as competências relacionais do psicomotricista em formação, nomeadamente, tornando-o capaz de mediar atividades e relações sem projetar os seus conflitos intrapsíquicos e a sua problemática psicocorporal. Para tal, é necessário que o psicomotricista em formação passe pelo mesmo gênero de vivências psicocorporais que, posteriormente, desenvolverá com as pessoas com quem trabalhará, tendo o seu



NÚMERO

48

2023

percurso formativo psicocorporal conduzido por um psicomotricista competente no estabelecimento de relações tônico-emocionais empáticas com grupos de adultos.

Importância da Formação Pessoal Psicocorporal

Outra questão que achámos importante aprofundar neste trabalho diz respeito à importância desta disciplina na formação do psicomotricista. Sobre este assunto todos os formadores que colaboraram no trabalho a consideram absolutamente fundamental, apresentando diversos argumentos.

Entre os argumentos apresentados que justificam a importância da formação pessoal psicocorporal destacamos os seguintes: é a disciplina que confere maior especificidade à prática profissional do psicomotricista, na medida em que prepara o aluno para a comunicação e relação corporal que vai estabelecer com as pessoas que vai atender, com os diferentes conteúdos específicos das relações que se estabelecem no *setting*, como agressividade, afetividade, *maternagem*, fusão, entre outros e que vai ajudar o outro a ajustar a sua expressão afetiva; permite o reencontro as dimensões lúdica, criativa e expressiva e a realização de um processo de autoconhecimento, que possibilita o encontro com o outro tendo consciência das projeções; fortalece a segurança interna e permite assumir o papel de modelo identificatório ou transferencial nas relações que serão estabelecidas no *setting*.

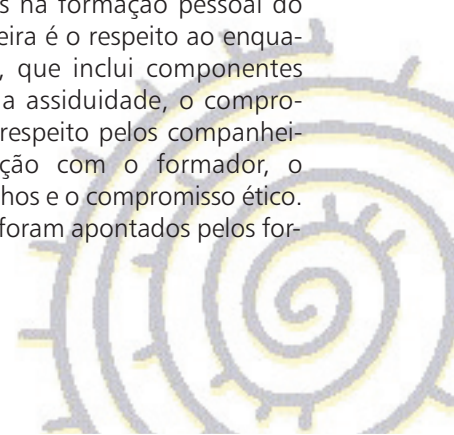
Competências a serem desenvolvidas na Formação Pessoal Psicocorporal

As competências a serem desenvolvidas por esta formação foi outra das questões que resolvemos

abordar. A maioria dos formadores entrevistados apontou que essas competências correspondem a aspetos de âmbito pessoal e técnico ou metodológico, pois, tal como já vimos, a integração das técnicas ou metodologias psicomotoras exige que os formandos passem por elas e sintam os seus efeitos no seu processo de transformação pessoal. Deste modo é possível colocá-las em prática na sua intervenção profissional, gerindo esse processo de intervenção com a referência do seu próprio caminho de formação.

A maioria dos formadores defende, então, o desenvolvimento de competências tais como: ter prazer de brincar; saber usar a expressividade psicomotora; não ter medo do julgamento do outro; ter disponibilidade corporal; aceitar incondicionalmente o outro; saber lidar com a afetividade; reconhecer e ajustar a sua própria agressividade; aceitar e saber dar limites; saber controlar as projeções; reconhecer, assumir e integrar o poder; ter escuta; decodificar as demandas latentes; ter capacidade de modulação tónica e ter uma consciência corporal desenvolvida. Se compararmos estas competências com aquelas que são destacadas no trabalho de Camps, García, Mila e Peceli (2011a), percebemos que existem diversos pontos convergentes e outros complementares.

Camps, García, Mila, e Peceli (2011a) definem sete competências nucleares na formação pessoal do psicomotricista. A primeira é o respeito ao enquadramento do trabalho, que inclui componentes como a pontualidade, a assiduidade, o compromisso com o grupo, o respeito pelos companheiros, o ajuste na relação com o formador, o cumprimento dos trabalhos e o compromisso ético. Nenhum destes pontos foram apontados pelos for-



NÚMERO

48

2023

madores colaboradores neste trabalho. Possivelmente isso aconteceu por não considerarem estes aspetos como competências a serem desenvolvidas ao longo da formação pessoal psicocorporal, mas como pressupostos para a participação dos alunos neste processo.

A segunda competência definida por Camps, García, Mila e Peceli (2011a) é a expressividade psicomotora, que inclui como componentes o tônus e a atitude corporal, a gestualidade, o contato corporal, a utilização do olhar, a utilização do som e da voz. Relativamente a esta competência podemos apontar que praticamente todos os formadores destacaram a importância da redescoberta do prazer de brincar, através de um processo de elaboração da história de relações primárias e dos registos corporais mais arcaicos. Desse modo é possível realizar um encontro com a criança interna que existe em cada formando e despertar a possibilidade de um encontro mais autêntico com o outro.

A terceira competência definida por Camps, García, Mila, e Peceli (2011a) refere-se ao corpo em relação, que inclui como componentes a escuta e empatia, o ajuste tónico ao outro, a contenção e a segurança, o estabelecimento de limites e o acompanhamento. Estas competências, como podemos verificar, foram referidas por praticamente todos os formadores que colaboraram neste trabalho.

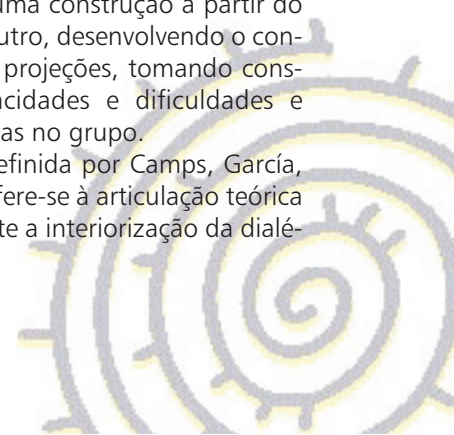
A quarta competência indicada por Camps, García, Mila e Peceli (2011a) diz respeito à disponibilidade para o trabalho em grupo e inclui componentes como a disponibilidade corporal, o saber individual e o saber grupal e competências para a escuta, para ser espelho do outro, aceitar comentários dos outros, formular perguntas, comunicar vivências etc.

Neste caso, os formadores referiram-se mais às competências de relação corporal que os alunos devem desenvolver nas vivências práticas, não referindo as competências para as relações que são estabelecidas durante as verbalizações. Portanto, podemos dizer que a perspectiva de Camps, García, Mila, e Peceli (2011a) complementa a dos formadores entrevistados, ao destacar que durante as rodas de conversa sobre as vivências corporais os alunos desenvolvem, também, a capacidade de escuta, de deixar-se ser “penetrado” pelas verbalizações dos outros, seja pelos colegas ou pelos formadores e, também, de “penetrar” o outro através da sua fala.

A quinta competência definida por Camps, García, Mila e Peceli (2011a) trata da gestão emocional e tem como componentes a autopercepção e as estratégias de resolução de conflitos. Esta competência refere-se à capacidade de escuta das suas próprias dificuldades, para poder dar-lhes um sentido e encaminhá-las de maneira adequada e eficaz.

Relativamente a este assunto, Anne Lapierre, Isabel Bellaguarda e Cori Camps destacaram que esta formação promove um processo de autoconhecimento, oferecendo a possibilidade de confrontar-se corporalmente com o outro para escutar-se e pensar sobre si mesmo, dando sentido ao que é vivido. Este processo permite uma construção a partir do que é assinalado pelo outro, desenvolvendo o controlo das suas próprias projeções, tomando consciência das suas capacidades e dificuldades e conseguindo verbalizá-las no grupo.

A sexta competência definida por Camps, García, Mila e Peceli (2011a) refere-se à articulação teórica e tem como componente a interiorização da dialé-



NÚMERO

48

2023

tica corpo-psique. Este aspeto não foi referido especificamente por nenhum dos formadores que colaboraram neste trabalho. Porém, podemos fazer um paralelismo com a competência de representar os conteúdos vividos corporalmente de forma verbal, escrita, entre outras, que alguns dos formadores apontaram como sendo fundamental para o processo de tomada de consciência e elaboração dos conteúdos vividos.

Finalmente, a sétima competência destacada por Camps, García, Mila, e Peceli (2011a) contempla a articulação prática, e tem como componente o estabelecimento de associações entre o que é vivido na formação pessoal psicocorporal e a formação profissional (estágios supervisionados). Esta competência não foi referida por nenhum dos formadores colaboradores deste trabalho. Porém, Ibrahim Danyalgil destacou que as competências desenvolvidas na formação pessoal psicocorporal têm como objetivo final preparar o futuro psicomotricista para a sua formação profissional e contribuir para o processo que ele vai realizar durante essa formação, nomeadamente, possibilitando que encontre a sua autenticidade no processo de comunicação com o outro e consigo mesmo.

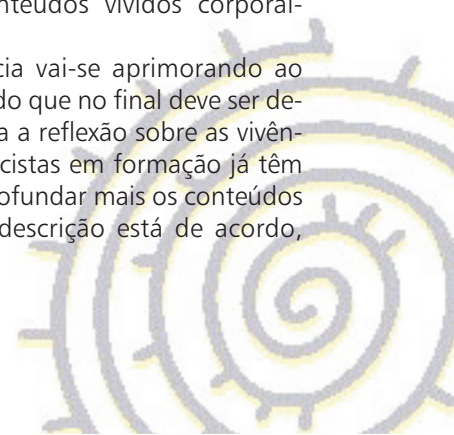
Organização do desenvolvimento das competências a serem adquiridas na Formação Pessoal Psicocorporal

Outra questão sobre a formação pessoal psicocorporal que achámos importante aprofundar foi sobre a organização do desenvolvimento destas competências, questionando sobre a existência de critérios que permitem essa organização ao longo do processo. Relativamente a este assunto, todos os formadores destacaram que não existe uma

ordem fixa no desenvolvimento das competências, nem na sequência das propostas, pois cada grupo tem a sua dinâmica de evolução própria. Por sua vez, o formador deve saber avaliar essa evolução e adequar o trabalho de cada competência a ela. No entanto, alguns formadores definiram alguns critérios orientadores da condução do desenvolvimento dessas competências, que ajudam a clarificar aquilo que deve orientar a organização das propostas vivenciais.

Cori Camps, Miguel Llorca e Rui Martins destacaram que a lógica sequencial no desenvolvimento das competências corresponde a um caminho de propostas que vão do intra para o interpessoal. Esta perspetiva está de acordo com aquilo que é apresentado por Camps, García, Mila e Peceli (2011b) e vem na mesma linha de Frimodt (2006, *cit in* Camps, García, Mila, e Peceli, 2011b), para quem a organização do trabalho corporal com psicomotricistas desenvolve-se em dois níveis, um nível concreto de trabalho da consciência corporal e um segundo nível sobre as competências psicossociais. Neste sentido, Miguel Llorca apontou que o desenvolvimento das competências deve seguir o caminho daquelas que são relacionadas consigo mesmo, passando por aquelas que implicam a relação com os outros, chegando, por último, àquelas relacionadas com as possibilidades de representação dos conteúdos vividos corporalmente.

Esta última competência vai-se aprimorando ao longo do processo, sendo que no final deve ser dedicado mais tempo para a reflexão sobre as vivências, pois os psicomotricistas em formação já têm uma capacidade de aprofundar mais os conteúdos dessas reflexões. Esta descrição está de acordo,



NÚMERO

48

2023

também, com a perspectiva de Camps, García, Mila e Peceli (2011b), segundo os quais a formação pessoal e corporal deve conter níveis progressivos de simbolização, percorrendo um caminho que vai desde o prazer do jogo e o prazer sensorio-motor, à percepção das sensações do próprio corpo, dos objetos e dos outros e à simbolização e representação.

No caso das formações que a partir de determinado momento desenvolvem a formação pessoal psicocorporal e a formação profissional (estágios supervisionados) em paralelo, as dificuldades que surgem nas relações com as crianças nas sessões de estágio passam a ser trabalhadas na formação pessoal psicocorporal, assim como determinados aspetos técnicos ou metodológicos.

Além disso, Leopoldo Vieira, Isabel Bellaguarda e Ibrahim Danyalgil apontaram que utilizam uma sequência de propostas psicomotoras no início da formação, que correspondem à utilização de determinados materiais clássicos, que ajudam a fazer a descodificação do comportamento do grupo e de cada um dos seus integrantes, o que possibilita a percepção das propostas e conteúdos que devem ser trabalhados em seguida. Esta perspectiva está de acordo com o que defende Lapierre (2005), ao apontar que as vivências devem desenrolar-se a partir de um tema e seguindo uma sequência de sessões com cada um dos objetos clássicos da Psicomotricidade Relacional (bolas, cordas, bastões, caixas de cartão, tecidos etc.).

Segundo Lapierre (2005), em cada uma destas sessões vão surgindo diversos conteúdos relacionais, que permitem uma leitura de comportamentos gerais e a decisão, por parte dos formadores, dos temas que devem ser trabalhados em seguida.

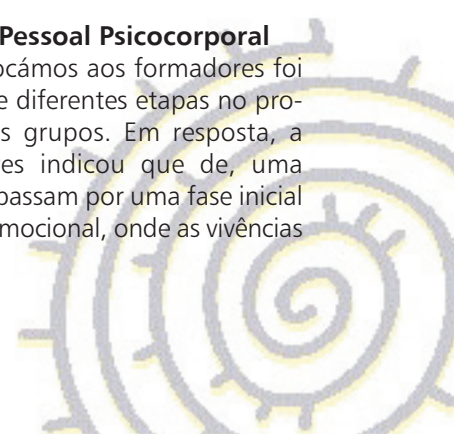
Camps, C. García, L. Mila, J. e Peceli, M. (2011b) referem que nas formações que são conduzidas nas suas respectivas universidades também utilizam a descodificação de utilização dos materiais proposta por Lapierre, para avaliar o comportamento dos formandos e decidir como devem conduzir o grupo.

Resumindo, dentre os principais critérios definidos pelos formadores para organizar as competências da formação pessoal psicocorporal e orientar o processo de formação, podemos destacar os seguintes pontos: fazer um percurso do intra para o interpessoal; ter em conta o processo de sensibilização do corpo; começar por recuperar o prazer de brincar e por viver conteúdos relacionais menos arcaicos, tais como a agressividade, para depois chegar nos conteúdos mais arcaicos, como a afetividade e a fusionalidade; introduzir os materiais clássicos um de cada vez e aprofundar aos poucos as atividades de representação.

Além destes pontos, podemos referir, também, outro aspeto que Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) e Camps, García, Mila e Peceli (2011d) destacam, e que tem a ver com iniciar a formação com atividades mais conduzidas e depois realizar propostas mais abertas, à medida em que o grupo se torna mais autónomo e com mais disponibilidade para viver o que é proposto nesta formação.

Etapas da Formação Pessoal Psicocorporal

Outra questão que colocámos aos formadores foi referente à existência de diferentes etapas no processo de formação dos grupos. Em resposta, a maioria dos formadores indicou que de, uma forma geral, os grupos passam por uma fase inicial de grande intensidade emocional, onde as vivências



NÚMERO

48

2023

têm um forte impacto nos futuros psicomotricistas, pois começam a contactar com aspetos da sua vida e da sua história corporal que têm relação com conteúdos emocionais primários e que, muitas vezes, os remetem para situações da sua primeira infância.

Posteriormente, com o crescimento da confiança no grupo, nos formadores e em si próprios, os psicomotricistas em formação vão conseguindo aprofundar os conteúdos emocionais e desenvolver uma maior capacidade de representação dos conteúdos vívidos, o que lhes permite integrarem melhor o sentido das propostas e aumentarem a sua capacidade de colocar em prática com os outros os conteúdos que desenvolveram em si mesmos. Quando a formação se encaminha para o final, torna-se importante o formador ajudar o grupo a entrar numa fase de resolução dos vínculos afetivos que foram criados, trabalhando a autonomia e o sentimento de autoconfiança e segurança nas capacidades desenvolvidas.

Dificuldades ou mecanismos de defesa na Formação Pessoal Psicocorporal

Outro assunto que abordámos foram as dificuldades ou mecanismos de defesa que dificultam a integração das competências da formação pessoal psicocorporal. Relativamente a esta questão, a maioria dos formadores indicou como principais mecanismos de defesa a racionalização e a intelectualização. Estes processos defensivos dificultam a entrada no jogo simbólico e o estabelecimento de relações corporais profundas, nomeadamente aquelas em que se vivem conteúdos afetivos de grande intensidade.

Esta perspetiva está de acordo com o que Llorca e

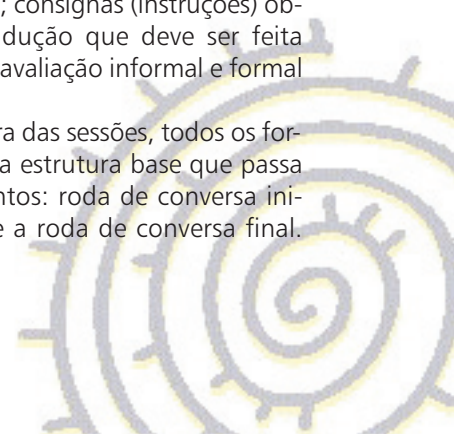
Sánchez (2008) apontam, segundo os quais as pessoas que são muito intelectuais têm dificuldade de realizar estas vivências, pois é difícil para elas diminuir a racionalidade e entrar no jogo simbólico. Por este motivo, estes autores defendem que cada um deve ter o seu tempo para alcançar os objetivos da formação, respeitando os seus mecanismos de defesa, a sua personalidade e a sua história de vida. Além disso, o objetivo primordial da formação é que os psicomotricistas em formação se tornem conscientes de forma global e, não apenas racional, do que significa favorecer o amadurecimento da criança.

Além destes aspetos, Leopoldo Vieira referiu, também, outras dificuldades que já tinham sido indicadas por Llorca e Sánchez (2008) e por Vieira, Batista e Lapierre (2013), tais como a onnipotência e dificuldade em lidar com a frustração, com as próprias angústias e medos.

Metodologia ideal para a Formação Pessoal Psicocorporal

Neste trabalho questionámos os formadores sobre qual seria a metodologia ideal para a formação pessoal psicocorporal no que toca aos seguintes aspetos: estrutura, duração e periodicidade das sessões; duração da formação; momento do curso em que deve ser realizada a formação; materiais utilizados (físicos e sonoros); consignas (instruções) obrigatórias; tipo de condução que deve ser feita (dirigida/não dirigida) e avaliação informal e formal que deve ser realizada.

Relativamente à estrutura das sessões, todos os formadores defendem uma estrutura base que passa pelos seguintes momentos: roda de conversa inicial, vivência corporal e a roda de conversa final.



NÚMERO

48

2023

Porém, cada um apresenta algumas variações, tais como: existir um momento de acolhimento antes da roda de conversa inicial; dividir em dois momentos a vivência corporal, sendo um mais dinâmico e outro de relaxamento; realizar outros momentos de reflexão depois da roda de conversa final, para discutir os conteúdos vividos e relacioná-los com a teoria, responder a questionários sobre esses conteúdos, elaborar autoanálises ou memórias da sessão, entre outros.

Relativamente à duração de cada sessão e à periodicidade das sessões, percebemos a existência de dois modelos principais indicados pelos formadores e que estão relacionados com as características institucionais dos contextos de ensino onde trabalham. Assim, alguns defendem a realização de sessões semanais de curta duração, entre uma hora e meia a duas horas, e outros a realização de encontros mais espaçados no tempo, geralmente, com uma periodicidade mensal e uma duração longa, que podem incluir a realização de mais de uma sessão, que duram entre três e quatro horas. Nestas sessões são realizadas diversas atividades de representação dos conteúdos, como rodas de conversa em trios, desenhos, respostas a questionários e rodas de conversa com todo o grupo nas quais se abordam os conteúdos vividos e, também, questões teórico-metodológicas.

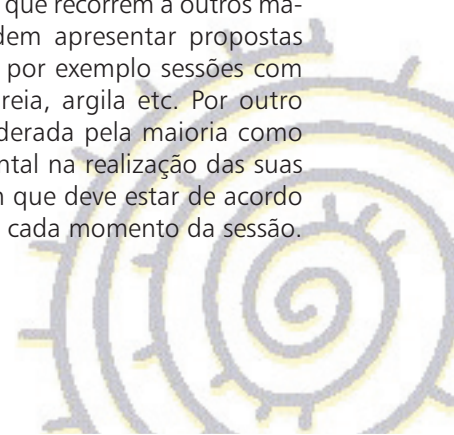
Estas perspectivas correspondem com as de Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), que apontam a possibilidade de duas modalidades de formação, sendo uma delas desenvolvida em sessões regulares de 3 ou 4 horas, duas vezes por semana, com um espaço de dois dias entre as sessões, e a outra desenvolvida em estágios regulares de 6 ou 7 dias a cada dois meses. Por sua vez, Lapierre (2005) de-

fendia que as sessões devem acontecer de três a cinco dias seguidos, com duas sessões diárias de aproximadamente três horas cada, realizadas três a quatro vezes ao ano, possibilitando uma abundância e repetição de situações imprevistas e que tocam emoções profundas e não permitindo a reestruturação das defesas de uma sessão para outra.

Quanto à duração da formação, a maioria dos formadores entrevistados aponta que o ideal seriam 3 anos ou no mínimo 300 horas, o que está de acordo com a perspectiva de Lapierre (2005), que defendia que a formação deveria ter no mínimo 3 anos de duração. Relativamente ao momento do curso em que a formação pessoal psicocorporal deve ser realizada, todos os formadores defendem que seja desde o início.

Relativamente aos materiais utilizados, a maioria dos formadores referiu que utilizam os materiais clássicos da Psicomotricidade Relacional (arcos, bolas, cordas, tecidos, caixas, bastões, colchões etc.) a partir dos quais realizam a descodificação simbólica da sua utilização, tal como proposto inicialmente por Lapierre e Aucouturier (2004) e tal como é seguido, também, por outros autores como Vieira, Batista e Lapierre (2013), Camps, García, Mila, e Peceli (2011c), entre outros.

Além dos materiais clássicos, a maioria dos formadores indicou, também, que recorrem a outros materiais quando pretendem apresentar propostas mais específicas, como por exemplo sessões com jornais, tintas, água, areia, argila etc. Por outro lado, a música é considerada pela maioria como um elemento fundamental na realização das suas propostas e consideram que deve estar de acordo com os objetivos e com cada momento da sessão.



NÚMERO

48

2023

Relativamente às consignas das sessões a maioria dos formadores defendeu a importância de se estipular algumas questões de segurança física dos participantes e do local onde acontecem as sessões e a não utilização de linguagem verbal, para facilitar a expressão dos conteúdos não verbais. Neste mesmo sentido, Camps, García, Mila e Peceli (2011d) destacam que os formadores devem informar os participantes das consignas principais das sessões, que, ao contrário das propostas, têm uma conotação mais rígida, e que os participantes se sentem na obrigação de cumprir.

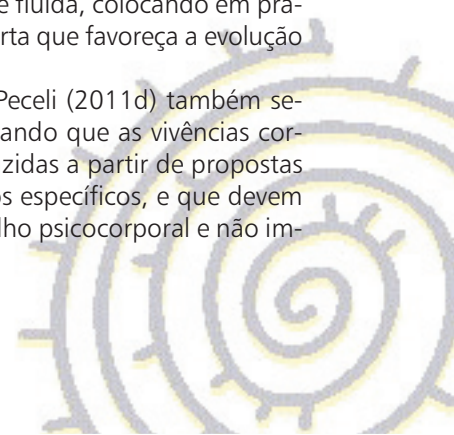
Segundo Mila (2002, *cit in* Camps, García, Mila e Peceli, 2011d), a consigna de não poder falar durante a vivência justifica-se pelo fato de que a palavra condiciona o trabalho corporal, pois a partir da comunicação por meio da palavra, as produções do corpo passam a inscrever-se num outro registo. Esta perspectiva está de acordo com o que defendia Lapiere (2005), segundo o qual a proibição da palavra é necessária no trabalho com os adultos, que a utilizam como defesa para não se entregarem nas propostas corporais. Sem a palavra, o adulto deve expressar-se por meio das suas ações, atitudes, mímicas e comportamentos, que são formas de comunicação mais autênticas.

Quanto à condução das sessões, todos os formadores referiram que dependendo das situações e dos objetivos pode ser realizada uma condução mais dirigida ou mais aberta. Alguns dos formadores destacaram que no início é necessário realizar sessões mais conduzidas para ajudar os psicomotricistas em formação a entrarem nas propostas, e que com a evolução do grupo vai sendo possível realizar vivências cada vez menos dirigidas, nas quais uma simples indicação pode estimulá-los a

desenvolverem uma série de conteúdos. No entanto, o formador deve estar sempre atento à evolução das propostas e intervir nos momentos em que for necessário.

Estas perspectivas estão de acordo com o que Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) defendem que deve ser a pedagogia do formador, ao destacarem que antes de se iniciar cada vivência, ele deve lembrar, se for necessário, os limites e as regras da formação e, em seguida, o sentido da sua proposta. Além disso, as situações não verbais propostas devem estar de acordo com as possibilidades das pessoas e o avanço do grupo na formação. O formador deve verbalizar as situações por meio de instruções bem claras, sendo que no início da formação é necessário intervir de forma mais frequente e dar instruções mais precisas, ao passo que num estágio mais avançado da formação, no qual as pessoas já desenvolveram uma disponibilidade maior para as propostas, uma curta instrução pode ser suficiente para dar a orientação das situações. Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) indicam ainda que durante as vivências, o formador deve permanecer à escuta do grupo, pela leitura das suas produções não verbais, colocando em prática a sua empatia tónica. Portanto, ele deve ir adaptando as suas propostas de acordo com a sua avaliação do grupo e com a estratégia da sessão. A sua atitude deve ser flexível e fluída, colocando em prática uma pedagogia aberta que favoreça a evolução do grupo.

Camps, García, Mila e Peceli (2011d) também seguem esta linha, apontando que as vivências corporais devem ser conduzidas a partir de propostas que abordem conteúdos específicos, e que devem ser um convite ao trabalho psicocorporal e não im-



NÚMERO

48

2023

posições. Os formandos decidem se aceitam ou não as propostas, o que tem um significado que deve ser refletido posteriormente, devendo, em todo o caso, respeitar a atitude dos outros integrantes do grupo.

Quanto à avaliação das competências, a maioria dos formadores defendeu a importância da avaliação informal constante por parte dos formadores, utilizando a escuta, a leitura e a decodificação simbólica como ferramentas para avaliar o momento de evolução do grupo e a sua resposta a cada proposta que é realizada. Além disso, os formadores destacaram a importância de usar instrumentos formais de avaliação, tais como questionários específicos sobre os conteúdos de cada sessão, a realização de autoanálises ou memórias escritas das sessões ou ainda a utilização de instrumentos padronizados sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Camps, García, Mila e Peceli (2011e) corroboram esta perspectiva, pois defendem que a avaliação da formação pessoal psicocorporal deve basear-se, principalmente, na observação do que o psicomotricista em formação demonstra saber numa situação autêntica. Além disso, a avaliação deve possuir um carácter formativo, sendo uma atividade de aprendizagem sobre a própria aprendizagem. Portanto, o formador tem o papel de acompanhar os avanços, dificuldades e obstáculos enfrentados pelos formandos, percebendo a avaliação como um processo de construção conjunta e reflexiva, que auxilia a tomada de decisões e a tomada de consciência.

Por outro lado, Camps, García, Mila e Peceli (2011d) definiram uma série de instrumentos de avaliação de cada componente das competências

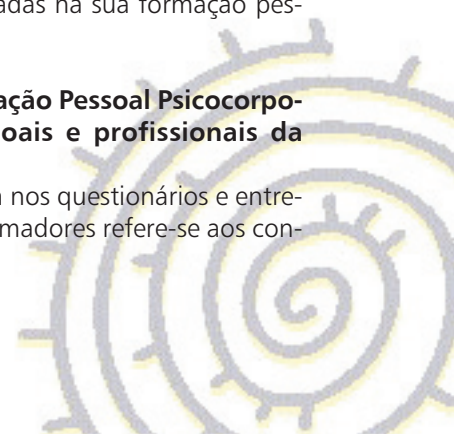
a serem desenvolvidas nesta formação, que são: o registro de assiduidade, o diário, registro ou memória do supervisor, o diário/memória do estudante, a análise das produções, as fichas de tutoria, a memória final e um auto-informe final do estudante, que é um questionário de auto-percepção de mudança.

Articulação entre a Formação Pessoal Psicocorporal, a Formação Teórica e a Formação Profissional (estágios supervisionados)

Outro assunto que abordámos neste trabalho foi a articulação entre a formação pessoal psicocorporal, a formação teórica e a formação profissional (estágios supervisionados). Relativamente a este assunto, todos os formadores destacaram a importância destas três áreas da formação do psicomotricista estarem muito bem articuladas entre si, permitindo uma boa integração de todos os conteúdos. Os formadores que trabalham em contextos formativos onde a formação pessoal psicocorporal acontece, a partir de determinado momento, em paralelo com a formação profissional, destacaram a importância do diálogo entre os supervisores e os responsáveis pela formação pessoal psicocorporal. Para eles, este trabalho conjunto permite que as dificuldades relacionais que os psicomotricistas em formação apresentam no estágio possam ser trabalhadas na sua formação pessoal psicocorporal.

Contributos da Formação Pessoal Psicocorporal em aspetos pessoais e profissionais da vida dos formandos

Outra questão colocada nos questionários e entrevistas realizados aos formadores refere-se aos con-



NÚMERO

48

2023

tributos da formação pessoal psicocorporal na vida pessoal e profissional dos formandos. Relativamente a este assunto, a maioria dos formadores destacou, especialmente, o desenvolvimento da autoconfiança e da segurança interna, que permitem viver as relações com maior autenticidade, maior espontaneidade e criatividade, implicando um maior sentido de realização nessas relações, sejam elas vividas no âmbito profissional ou pessoal.

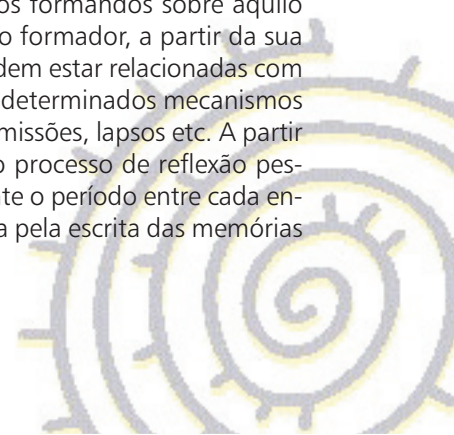
Esta perspectiva está de acordo, em parte, com os resultados encontrados por Benzoni (2014). No seu estudo sobre a influência desta formação na vida pessoal e profissional dos formandos, 42% destacaram que a melhoria da autoestima é o ponto mais significativo de influência na sua vida pessoal e 26% apontaram a melhoria na compreensão das dificuldades e potencialidades do outro. No entanto, sobre a influência desta formação na vida profissional, 68% apontaram que a melhoria na compreensão das dificuldades e potencialidades do outro surge em primeiro lugar, ao passo que apenas 16% consideraram a melhoria da autoestima. Relativamente a esta questão, convém lembrar que diversos autores destacaram nas suas teorias a importância da segurança/confiança, tais como Bowlby (1984) e Ainsworth (1978, *cit in* Bowlby, 1984), que destacaram a importância deste conceito na descrição dos padrões de vinculação, atestando a sua relevância para o contexto clínico, assim como outros autores como Benedek (1938, *cit in* Bowlby, 1984), Klein (1948, *cit in* Bowlby, 1984), e Erikson (1950, *cit in* Bowlby, 1984). A importância da autoconfiança do terapeuta foi, também, defendida por Rogers (2004). Segundo este autor, é esta autoconfiança que permite que o paciente desenvolva a sua confiança no terapeuta e

em si próprio. Neste mesmo sentido, Vieira, Batista e Lapiere (2013) e Vieira, Batista e Guerra (2012) destacam a importância do desenvolvimento da autoconfiança do psicomotricista.

Diferenças entre a Formação Pessoal Psicocorporal e uma terapia psicocorporal

Também considerámos importante aprofundar as diferenças entre a formação pessoal psicocorporal e uma terapia psicocorporal. Em relação a este assunto, a maioria dos formadores teve como referência a Análise Corporal da Relação (ACR), por ser a terapia que mais se assemelha à formação pessoal psicocorporal. Neste sentido, a maioria dos formadores destacaram como principais diferenças o fato de existir uma relação transferencial entre os formadores e os psicomotricistas em formação, mas que não é utilizada deliberadamente na condução do processo de formação. Portanto, na formação pessoal psicocorporal não se aprofunda a elaboração das figuras parentais tal como é feita na Análise Corporal da Relação.

Além disso, a maioria dos formadores referiu que na verbalização o formador foca a condução da reflexão no contexto profissional de atuação do psicomotricista e não interpreta os conteúdos vivenciados nas sessões. No entanto, pode fazer algumas sinalizações, que segundo Tómas (2011) são indicações dadas aos formandos sobre aquilo que chama a atenção ao formador, a partir da sua escuta atenta, e que podem estar relacionadas com a utilização repetida de determinados mecanismos de defesa ou dúvidas, omissões, lapsos etc. A partir dessas sinalizações e do processo de reflexão pessoal que é gerado durante o período entre cada encontro e que é reforçada pela escrita das memórias



NÚMERO

48

2023

da sessão, psicomotricistas em formação podem realizar as suas elaborações, que embora não sejam um objetivo direto da formação, acabam por facilitar muito o desenvolvimento das competências que ela trabalha.

Formação dos formadores da Formação Pessoal Psicocorporal

Outro assunto que considerámos relevante abordar foi a formação dos formadores. Sobre este assunto, a maioria deles referiu que deve ser realizada uma formação específica, que deve passar por um aprofundamento das competências de escuta, leitura e decodificação dos comportamentos. O aprofundamento na capacidade de escuta implica um maior descentramento, para que o formador seja mais capacitado para perceber os pedidos afetivos do outro e não os misturar com os seus, não projetando no outro a sua própria problemática. Neste sentido, esse desenvolvimento deve incluir uma exploração mais aprofundada dos conteúdos inconscientes da personalidade do formador, para que eles não interfiram negativamente no processo de condução dos grupos de formação.

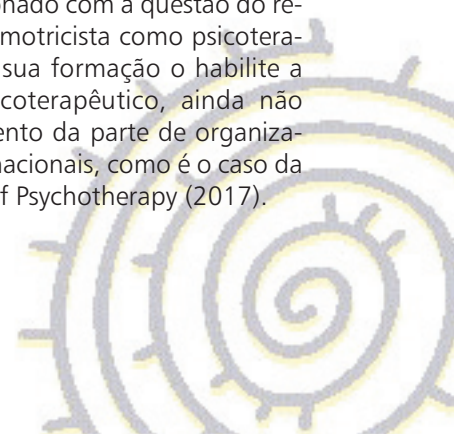
Segundo os formadores, esta formação pode ser realizada por meio da participação em sessões de formação pessoal psicocorporal como auxiliar do formador, seguindo-se experiências de condução de sessões com supervisão e, por fim, a condução de toda a formação de uma turma com supervisão. Além disso, a maioria dos formadores destacou a importância da realização da sua própria terapia, de preferência a Análise Corporal da Relação, tendo em conta que é aquela que mais se aproxima da formação pessoal psicocorporal e da realização de supervisão do seu trabalho.

Esta perspetiva está de acordo com o que defendem Camps, García, Mila, e Peceli, (2011e), segundo os quais os formadores devem ter uma capacitação específica para este tipo de trabalho, na qual devem desenvolver os aspetos pessoais por meio da sua própria formação psicocorporal e, também, da sua própria psicoterapia. Estes autores defendem, também, a importância dos formadores realizarem supervisão do seu trabalho.

Formação para a intervenção em Psicomotricidade no âmbito clínico

A última questão que colocámos refere-se a qual deve ser a formação para a intervenção em Psicomotricidade no âmbito clínico. Sobre este assunto, a maioria dos formadores que desenvolvem cursos em nível de Pós-graduação lato sensu defendeu que essa capacitação não é suficiente para trabalhar no âmbito clínico, pois tal como defendem Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) e Lapierre, Llorca e Sánchez (2015), esse trabalho exige um aprofundamento das competências pessoais psicocorporais, profissionais e teóricas.

Neste sentido, a maioria dos formadores defendeu a realização de formações complementares, nomeadamente, pela realização de uma terapia (de preferência a ACR) e de estágios profissionais no âmbito clínico. Segundo Rui Martins e Cori Camps, este assunto está relacionado com a questão do reconhecimento do psicomotricista como psicoterapeuta, pois, embora a sua formação o habilite a fazer um trabalho psicoterapêutico, ainda não existe esse reconhecimento da parte de organizações nacionais ou internacionais, como é o caso da European Association of Psychotherapy (2017).



NÚMERO

48

2023

CONCLUSÕES

Concluindo, este trabalho que realizámos sobre a formação pessoal psicocorporal permitiu um aprofundamento em diversas questões sobre as quais ainda encontramos pouca bibliografia disponível. Neste sentido, pensamos que este trabalho pode contribuir para a discussão sobre questões relevantes relacionadas com a área de formação do psicomotricista que tem maior especificidade na sua condução. As reflexões apresentadas podem contribuir tanto para pesquisas futuras que aprofundem alguns dos temas apresentados, quanto para a organização de programas de formação pessoal psicocorporal de psicomotricistas.

Certamente ficaram por colocar diversas questões importantes, tendo em conta que se trata de um assunto de grande profundidade, sobre o qual temos ainda poucos trabalhos escritos.

Relativamente às perspetivas dos diferentes formadores entrevistados, percebemos que as suas ideias são convergentes e/ou complementares na maioria das questões colocadas, com exceção dos seguintes assuntos: nomenclatura da formação; periodicidade e duração das sessões; duração da formação; articulação entre formação pessoal psicocorporal, formação teórica e formação profissional (estágios) e realização de supervisão permanente do trabalho dos formadores. Nas restantes questões, os formadores não divergiram nas suas respostas, apresentando ideias convergentes ou que se complementam umas às outras.

Resta ainda sublinhar que as ideias apontadas pelos formadores que colaboraram neste trabalho são convergentes e/ou complementares com as ideias apontadas nas referências bibliográficas que encontramos sobre este tema. Esta convergência e

complementaridade deve-se, em parte, ao fato de a maioria dos formadores entrevistados terem sido os autores da escassa bibliografia que já foi produzida sobre este tema.

Por fim, sugerimos que se dê continuidade a pesquisas nesta área, dado existirem poucas publicações que coloquem esta formação em discussão. Para tal, sugerimos que podem ser aprofundadas as questões que aqui foram levantadas, realizando-se a aplicação de entrevistas ou questionários a mais formadores, ou, ainda, levantando novas questões que possam não ter sido contempladas neste trabalho ou na bibliografia existente.

Não poderíamos deixar de agradecer a riquíssima contribuição dos formadores entrevistados para o desenvolvimento deste trabalho, que são pessoas de quem temos uma grande admiração pela sua coragem, dedicação e inovação na criação, estruturação e desenvolvimento da área de formação do psicomotricista que lhe confere a sua especificidade profissional e que influencia de forma decisiva a qualidade da sua intervenção.

Como palavras finais, reafirmamos a partir desse estudo, nossa compreensão de que a especificidade da Psicomotricidade e por extensão, da atuação do psicomotricista, repousa na profundidade da relação estabelecida entre os participantes durante as sessões, ou seja, no diálogo tônico-emocional.

BIBLIOGRAFIA

Ajuriaguerra, J. (1976) *Manual de Psiquiatria Infantil*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Masson.

Aucouturier, B. Darrault, I. e Empinet, J. (1986) *A prática psicomotora: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas.



NÚMERO

48

2023

Aucouturier, B. e Lapierre, A. (1984) *Fantasmas corporais e prática psicomotora*. São Paulo: Editora Manole.

——— (2004) *A simbologia do movimento, Psicomotricidade e Educação*. Curitiba, 3ª Edição: Filosofart Editora.

Benzoni, T. (2014) *Formação Pessoal: Influências na vida pessoal e profissional dos pós-graduandos*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Internacional de Análise Relacional para a obtenção do grau de Pós-graduado em Psicomotricidade Relacional. Orientador: Professor Mestre Adonis Marcos Lisboa. Curitiba/PR.

Boscaini, F. (2004) Il ruolo del dialogo tonico nella genesi dela relazioni parentale e terapeutica. Em *Ricerche e studi in Psicologia del Corpo e in Psicomotricità*, Anno XII, 2004, nº 2, Agosto.

Boscaini, F. e Saint-Cast, A. (2010) L'expérience émotionnelle dans la relation psychomotrice. In *Enfances & Psy*, Nº 49, pp. 78-88.

Bowlby, J. (1984) Apego. Vol. 1 de Apego e Perda. São Paulo: Martins Fontes.

Camps, C. García, L. Mila, J. e Peceli, M. (2011a) Competencias de la formación corporal del psicomotricista. In Camps, C. e Mila, J. (Ed.) *El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a La transformación psíquica* (pp. 61-70). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

——— (2011b) Propuestas en las sesiones de formación personal. In Camps, C. e Mila, J. (Ed.) *El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a La transformación psíquica* (pp. 103-130). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

——— (2011c) Material en las sesiones de formación personal. In Camps, C. e Mila, J. (Ed.) *El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a*

La transformación psíquica (pp. 89-102). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

——— (2011d) Metodología. In Camps, C. e Mila, J. (Ed.) *El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a La transformación psíquica* (pp. 71-88). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

——— (2011e) Evaluación de las competencias en la formación corporal del psicomotricista. In Camps, C. e Mila, J. (Ed.) *El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a La transformación psíquica* (pp. 131-148). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Dyniewicz, A. M. (2014) *Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes*. 3. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora.

European Association for Psychotherapy. Retirado de: <http://www.europsyche.org/> (pesquisa realizada a 26 de Dezembro de 2017)

Gil, A. C. (2017) *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6.ed. São Paulo: Atlas.

Lapierre, A. (n.d.) Prefácio de Bruno, ou a reconstrução do homem pelo homem. Lisboa: Editora Sociocultura.

Lapierre, A. (2005) La formación personal en psicomotricidad. In *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Nº 19, pp. 21-26.

Lapierre, A. (2010) Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação. Curitiba: Ed. UFPR/CIAR.

Lapierre, A., Aucouturier, B. (2004) A simbologia do movimento, Psicomotricidade e Educação. 3ª Edição, Curitiba: Filosofart Editora.

Lapierre, A., Llorca, M. e Sánchez, J. (2015) *Fundamentos de Intervención en Psicomotricidad Relacional*. Reflexiones desde la Práctica. Málaga: Ediciones Aljibe.

NÚMERO

48

2023

Llorca, M. e Sánchez, J. (2008) *Recursos y estrategias en Psicomotricidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Oliveira, M. M. de. (2012) *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.

Rogers, C. (2004) *On Becoming a Person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Robinson Ed.

Sassano, M. (2006) De profesión Psicomotricista - La formación del Licenciado en Psicomotricidad en Argentina. In *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Nº 24, pp. 53-78.

Tomás, I. (2011) La formación personal: un instrumento terapéutico? In Camps, C. e **Mila, J.** (Ed.) *El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a La transformación psíquica* (pp. 149-164). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Toulouse, P., Vayer, P. (1985) *Linguagem corporal: a estrutura e a sociologia da ação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vieira, J., Batista, M. e Danyalgil, I. (2010) Psicomotricidade Relacional, In Prista, R. *Formações em Psicomotricidade no Brasil - Revista Mosaico*. Edição Histórica – 50 anos. São Paulo: All Print Editora.

Vieira, J., Batista, M. e Guerra, A. (2012) Apos-tila sobre a prática profissional supervisionada: Supervisão – Espaço de Interlocução Sobre a Prática Profissional do Psicomotricista Relacional em Formação. Fortaleza, CIAR.

Vieira, J. L., Batista, M. I. B. e Lapierre, A. (2013) *Psicomotricidade Relacional: A Teoria de uma Prática*. 3 ed. Fortaleza: RDS Editora.



NÚMERO

48

2023

Recibido: 18/07/2023 – Aceptado: 10/10/2023

EQUITAÇÃO TERAPÊUTICA E HIPOTERAPIA EM NECESSIDADES ESPECIAIS

THERAPEUTIC HORSE RIDING AN HYPOTHERAPY IN SPECIAL NEED

Graça Duarte Santos, Catarina Vieira Assis y Ana Rita Matias

DATOS DE LOS AUTORES

Graça Duarte Santos es Psicóloga, Psicomotricista, Professora no Departamento de Desporto e Saúde, Escola de Saúde e Desenvolvimento Humano, Universidade de Évora, Portugal. Comprehensive Health Research Centre (CHRC), Universidade de Évora, Portugal.

Dirección de contacto: mgss@uevora.pt

Catarina Vieira Assis es Psicóloga Educacional

Dirección de contactocatarina_assis_@hotmail.com

Ana Rita Matias es Psicomotricista, Professora no Departamento de Desporto e Saúde, Escola de Saúde e Desenvolvimento Humano, Universidade de Évora, Portugal. Comprehensive Health Research Centre (CHRC), Universidade de Évora, Portugal

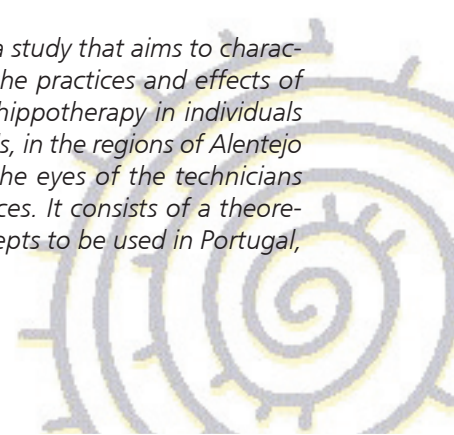
Dirección de contacto: rmatias@uevora.pt

RESUMO

O presente artigo baseia-se num estudo efetuado que pretende caracterizar e compreender as práticas e os efeitos da equitação terapêutica e hipoterapia em indivíduos com necessidades de saúde especiais, nas regiões do Alentejo e Algarve, através do olhar dos técnicos envolvidos nas mesmas. Consiste numa revisão teórica dos conceitos a usar em

ABSTRACT

This article is based on a study that aims to characterize and understand the practices and effects of therapeutic riding and hippotherapy in individuals with special health needs, in the regions of Alentejo and Algarve, through the eyes of the technicians involved in these practices. It consists of a theoretical review of the concepts to be used in Portugal,



NÚMERO

48

2023

Portugal, contribuindo assim para a melhor compreensão dos mesmos, em consonância com os utilizados pelas organizações de referência a nível mundial. Foram realizadas vinte e sete entrevistas semiestruturadas a técnicos com experiência nestas intervenções, com idades compreendidas entre os vinte e dois e os sessenta e quatro anos. As entrevistas foram transcritas e, posteriormente, analisadas através da análise de conteúdo. Os resultados indicam que a interação do cavalo com indivíduos com necessidades de saúde especiais contribui para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar destes indivíduos, não só a nível físico como também psicológico.

PALAVRAS-CHAVE: Serviços assistidos por equinos; Equitação terapêutica; Hipoterapia; Necessidades de saúde especiais.

thus contributing to a better understanding of them, in line with those used by leading organizations worldwide. Twenty-seven semi-structured interviews were applied to technicians from varied areas with intervention experience, aged between twenty-two and sixty-four years. The interviews were transcribed and subsequently analysed through content analysis. The results indicate that an interaction between the horse and individuals with special educational needs is beneficial at several levels, contributing to an improvement in the quality of life and well-being of these individuals, physically and psychologically.

KEYWORDS: Equine-assisted services; Therapeutic riding; Hippotherapy; Special health needs.

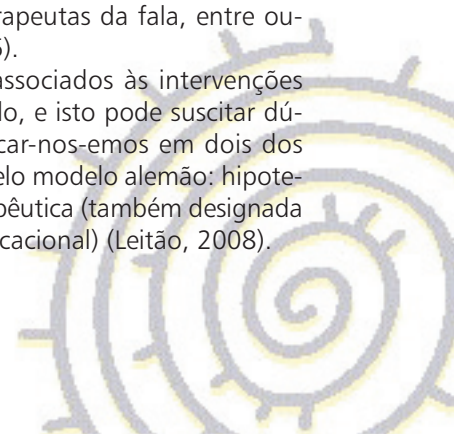
INTRODUÇÃO

Em Portugal, a primeira iniciativa de equitação terapêutica foi no ano de 1980, na sequência da articulação entre Beverly Gibbons (instrutora de equitação) e uma enfermeira. Juntas desenvolveram a Associação Hípica para deficientes de Faro, no Algarve. Desde então, a prática terapêutica neste contexto evoluiu e o cavalo tornou-se um mediador de eleição, especialmente para o psicomotricista.

Da intervenção assistida por animais fazem parte os serviços assistidos por equinos (SAE). Estes são dirigidos por profissionais (como psicomotricistas) com conhecimento na área da saúde e que consideram a individualidade da pessoa, e visam promo-

ver o bem-estar físico, social e cognitivo (Kruger & Serpell, 2010). Nestes serviços, são desenvolvidas diversas atividades para facilitar a intervenção terapêutica, nos diferentes domínios do indivíduo (Arazola & Merkies, 2020). E falamos em serviços (no plural) pois são profissionais de diversas formações que podem trabalhar neste âmbito (eg. psicomotricistas, psicólogos, terapeutas da fala, entre outros) (Fillion et al., 2015).

Vários são os termos associados às intervenções que incorporam o cavalo, e isto pode suscitar dúvidas. Neste artigo forçar-nos-emos em dois dos três termos aplicados pelo modelo alemão: hipoterapia e a equitação terapêutica (também designada por equitação psicoeducacional) (Leitão, 2008).



NÚMERO

48

2023

O objetivo geral deste estudo é caracterizar e compreender as práticas e os efeitos da equitação terapêutica e da hipoterapia em necessidades de saúde especiais, nas regiões do Alentejo e Algarve. Consiste também numa revisão teórica dos conceitos a usar em Portugal, em consonância com os utilizados pelas organizações de referência a nível mundial.

Equitação terapêutica

A equitação terapêutica (ET) designa as atividades que utilizam o cavalo para pessoas com necessidades de saúde especiais (NSE), atendendo às especificidades de cada indivíduo (American Hippotherapy Association [AHA], 2018; CanTRA, 2013). Os objetivos são de ordem psicomotora e educacional, podendo ser ensinadas competências de equitação (AHA, 2018; SHP, s.d.). Pode ser desenvolvida por monitores ou instrutores de equitação que receberam formação e treino especializado (SHP, s.d.), muitas vezes certificados para trabalhar com indivíduos com deficiência (AHA, 2018). Também pode ser desenvolvida por técnicos de saúde ou de educação em estreita parceria com todos os intervenientes de reabilitação (educadores, psicólogos e terapeutas) (SHP, s.d.).

Hipoterapia

A hipoterapia é uma especialização das terapias assistidas por cavalos. Denomina o método terapêutico que usa o movimento do cavalo como parte integrante do programa de intervenção para atingir os objetivos terapêuticos. Não pretende atingir objetivos equestres (Macauley & Gutierrez, 2004). Os objetivos terapêuticos são delineados pelos técnicos de reabilitação, entre os quais o fisioterapeuta,

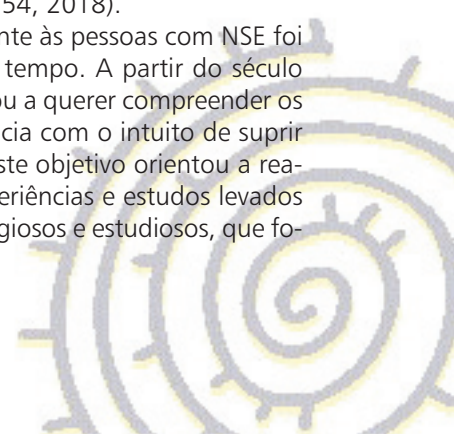
o terapeuta ocupacional e o terapeuta da fala. São também estes técnicos que conduzem as sessões de hipoterapia, no âmbito do exercício da sua área de formação, com o apoio do monitor ou instrutor de equitação (AHA, 2019). Estes objetivos são neuromotores (SHP, s.d.), mas podem ser também cognitivos, comportamentais, entre outros. Dependem da avaliação que é efetuada por parte dos terapeutas (CanTRA, 2013).

O indivíduo não tem qualquer influência sobre o cavalo, sendo o movimento do cavalo que influencia o indivíduo (Macauley & Gutierrez, 2004), uma vez que este permanece, ao longo de toda a sessão, sempre montado (AHA, 2019). É indicada para indivíduos com perturbações mais profundas e que interagem menos com o meio em que estão envolvidos (CanTRA, 2013).

Necessidades de saúde especiais (NSE)

Este é um conceito que surgiu em 2018, substituindo o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) que vigorava desde o Relatório de Warnock em 1978. Em Portugal, podemos falar de NSE para nos referirmos “às necessidades que resultam dos problemas de saúde, seja a nível físico ou mental, e que têm impacto na funcionalidade do indivíduo, podendo comprometer o processo de aprendizagem” (Lei n.º 54, 2018).

A perspetiva relativamente às pessoas com NSE foi mudando ao longo do tempo. A partir do século XVI a sociedade começou a querer compreender os indivíduos com deficiência com o intuito de suprir as suas necessidades. Este objetivo orientou a realização de algumas experiências e estudos levados a cabo por médicos, religiosos e estudiosos, que fo-



NÚMERO

48
2023

calizaram o seu interesse na área da educação (Matureira & Leite, 2003). Segundo a legislação portuguesa, existem várias respostas para os indivíduos com NSE, são elas: medidas universais, seletivas e adicionais. Dentro dos recursos, existem os humanos, os organizacionais e os específicos existentes nas comunidades, entre as quais instituições que oferecem serviços de equitação terapêutica e hipoterapia (Lei n.º 116, 2019).

METODOLOGIA

A parte do estudo neste artigo apresentada consiste em fazer o levantamento e a caracterização das entidades que oferecem práticas da equitação terapêutica e hipoterapia, nas zonas do Alentejo e do Algarve; caracterizar e compreender as práticas destas intervenções, ao nível de: a) população e problemáticas envolvidas, b) estrutura e organização das sessões, c) áreas a trabalhar e competências desenvolvidas e d) estratégias de intervenção utilizadas; e caracterizar e compreender os efeitos das mesmas. A amostra do estudo no qual este artigo se baseia é constituída por 27 indivíduos, entre os quais 12 envolvidos apenas na equitação terapêutica, 7 apenas na hipoterapia e 8 em ambas as intervenções. A média das suas idades é 38 anos e o desvio padrão é 9. A Tabela 1 apresenta as características dos participantes. Os critérios de inclusão dos participantes foram os seguintes: a) possuir formação técnica, independentemente da sua natureza,

certificada para intervir no âmbito da ET e hipoterapia; b) ter experiência profissional neste âmbito; e c) que a sua atividade profissional seja, ou tenha sido em entidades e/ou instituições privadas, públicas ou IPSS nas regiões do Alentejo e Algarve. Após a escolha e a elaboração da entrevista, foi feito o levantamento de entidades e instituições que oferecem estas práticas. Procedeu-se ao pe-

Tabela 1
Caracterização dos participantes

Gênero		F		M		Totalidade	
		(n)	%	(n)	%	N	%
		21	78	6	22	27	100
Idade	[22-25]	2	10	0	0	2	7
	[26-35]	7	33	2	33	9	33
	[36-45]	8	38	2	33	10	37
	[46-55]	3	14	2	33	5	19
	[56-64]	1	5	0	0	1	4
Área de formação	Terapia ocupacional	4	19	0	0	4	15
	Fisioterapia	7	33	1	17	8	30
	Psicologia	1	5	0	0	1	4
	Educação especial e reabilitação psicomotora	5	24	3	50	8	30
	Monitor/instrutor de ET	2	10	1	17	3	11
	Animação sociocultural	0	0	1	17	1	4
	Terapia da fala	1	5	0	0	1	4
Tempo de exercício da profissão	Ação educativa	1	5	0	0	1	4
	[0-10]	9	43	2	33	11	41
	[11-20]	8	38	2	33	10	37
	[21-30]	3	14	2	33	5	19
Local/locais em que exerce/exerceu a profissão	[31-34]	1	5	0	0	1	4
	Entidade/instituição privada	3	14	2	33	5	19
	Entidade/instituição pública	0	0	0	0	0	0
Fins do local/locais em que exerce/exerceu a profissão	IPSS	18	86	4	67	22	81
	Educativos	2	10	1	17	3	11
	Terapêuticos	6	29	2	33	8	30
	Recreativos	3	14	1	17	4	15
	Outros	0	0	0	0	0	0
	Todos	15	71	4	67	19	70

Nota: F: número e percentagem de participantes do gênero feminino; M: número e percentagem de participantes do gênero masculino; Totalidade: número e percentagem total de participantes. Todos estes valores são referentes às respostas recolhidas através do questionário sociodemográfico.

Os intervalos do tempo de exercício da profissão referem-se a anos.

NÚMERO

48

2023

dido formal para a realização de entrevistas aos técnicos, seguindo-se o agendamento das mesmas. Após o consentimento informado iniciou-se a recolha de dados. As entrevistas foram realizadas presencial e individualmente, e gravadas com recurso ao gravador de voz do telemóvel, à exceção de uma, que foi concretizada e gravada através do Zoom.

A duração média de cada entrevista é de 28 minutos e 50 segundos. As entrevistas foram transcritas na íntegra, garantindo a confidencialidade dos participantes. As primeiras duas entrevistas realizadas foram utilizadas como entrevistas piloto, o que permitiu testar o instrumento.

Prosseguiu-se com a análise dos dados obtidos, através da análise de conteúdo, seguindo a metodologia proposta por Bardin (2016). Começou-se com uma leitura transversal das descrições das entrevistas, e após se averiguar a pertinência das informações, verificou-se uma tendência de resposta, o que originou as primeiras temáticas e as categorias iniciais. Fizeram-se os ajustes necessários até se estabelecer as temáticas e a categorização final: hipoterapia; equitação terapêutica; faixas etárias e problemáticas da população que beneficia das intervenções, contraindicações e adesão da população à prática das mesmas; elementos envolvidos na avaliação, no delineamento, assim como na equipa de intervenção; objetivos e plano da intervenção - na área socioemocional, na área cognitiva, na área motora, na área sensorial, na área comunicacional e na área comportamental, manutenção e plano de intervenção; parâmetros da avaliação; métodos de avaliação; periodicidade, duração, tipologia e estrutura das sessões; adaptações ao espaço; estratégias de intervenção socioemocionais,

cognitivas, comunicacionais e lúdicas; efeitos das intervenções na área socioemocional, na área cognitiva, na área físico-motora e outros)¹.

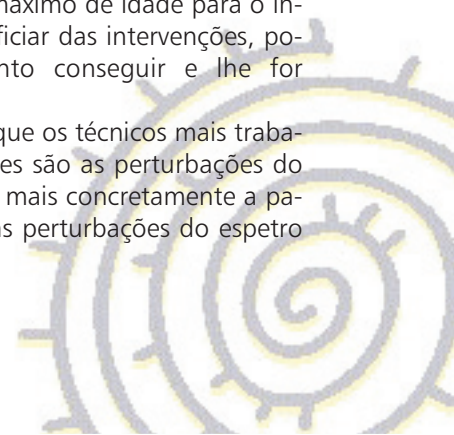
Por último, procedeu-se ao tratamento dos dados através da contagem do número de participantes que referiu a categoria ou subcategoria, da contagem do número de vezes que os participantes referiram as mesmas (bem como a sua discriminação em participantes envolvidos em cada intervenção e em ambas as intervenções) e as respetivas percentagens.

RESULTADOS

O estudo em que este artigo se baseia permite-nos constatar que a equitação terapêutica é dirigida aos clientes com mais autonomia e que estes são mais ativos na condução do cavalo. E é mais utilizada a nível cognitivo. Contrariamente, verifica-se que a hipoterapia é direcionada para os clientes com menos autonomia, sendo menos ativos na condução do cavalo, e é mais utilizada para a estimulação motora e sensorial.

Quanto à população que beneficia destas intervenções, verificamos que a faixa etária que mais beneficia das mesmas é a dos jovens e adultos. A faixa etária das crianças também poderá beneficiar da equitação terapêutica e da hipoterapia, assim como a faixa etária dos idosos, uma vez que observamos que não há um limite máximo de idade para o indivíduo deixar de beneficiar das intervenções, podendo fazê-lo enquanto conseguir e lhe for benéfico.

As problemáticas com que os técnicos mais trabalham nestas intervenções são as perturbações do neurodesenvolvimento, mais concretamente a paralisia cerebral (PC), e as perturbações do espectro



NÚMERO

48

2023

do autismo (PEA). Constatamos que existem contraindicações à prática destas intervenções, tais como problemas musculoesqueléticos e epilepsia não controlada, mais vezes referenciados por técnicos envolvidos apenas na equitação terapêutica. Assim como fragilidades imunitárias, psicose não compensada e medo do cavalo, mais referenciados por parte dos técnicos envolvidos apenas na hipoterapia. Os resultados poderão indicar-nos que as faixas etárias, as problemáticas e contraindicações são semelhantes, independentemente da intervenção em que o indivíduo é inserido.

Os resultados do estudo sugerem que a ET pode ser conduzida por técnicos das áreas da psicomotricidade, da terapia ocupacional, da fisioterapia, da psicologia, e por monitores e/ou instrutores de equitação terapêutica. Ao passo que a hipoterapia pode ser conduzida por técnicos das áreas da psicomotricidade, da terapia ocupacional, da fisioterapia e também da terapia da fala.

Nas sessões também estão presentes os guias/auxiliares laterais, tais como os que participaram no estudo e não estavam envolvidos na dinamização das sessões (e.g. técnicos de animação sociocultural e ação educativa), assim como os tratadores dos cavalos e os motoristas.

Constatamos que a área trabalhada mais referenciada é a motora, destacando-se o equilíbrio, a coordenação e a postura. Seguem-se as áreas cognitiva, com destaque para a identificação e nomeação das cores, e socioemocional, salientando a autoestima. Ainda que com menos frequência, importa mencionar que os técnicos também referenciaram as áreas comportamental, sensorial e comunicacional.

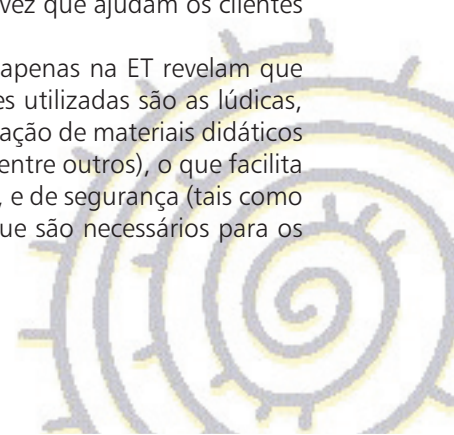
Os resultados mostram-nos que antes da prática

das intervenções os técnicos avaliam os clientes em vários parâmetros. Periodicamente, são feitas outras avaliações para que os técnicos possam comparar resultados e, se necessário, ajustar os planos que têm para os seus clientes.

Constatamos também que as sessões acontecem com mais frequência uma vez por semana, independentemente da intervenção, com uma duração até duas horas (depois dividida pelo número de clientes presentes). Na hipoterapia as sessões são sempre individualizadas, o que pode ser explicado pela autonomia reduzida do cliente, tornando necessário mais recursos de apoio. Na ET, ainda que as sessões possam ser realizadas em grupo, quando as características dos clientes os permitem exercer uma ação sobre o cavalo e manter o equilíbrio, não necessitando por isso de apoio lateral, são, muitas vezes, realizadas de forma individual. Os resultados também nos mostram que podem existir razões para interromper a prática das intervenções, como é o caso de alteração clínica do cliente ou falta de vontade ou interesse do mesmo, entre outras.

Verificamos também que as sessões são compostas pelas seguintes fases: preparação (equipar o cliente e aparelhar o cavalo), desenvolvimento (na qual são feitos os exercícios e as atividades), e conclusão (desaparelhar e despedida dos cavalos), em ambas as intervenções. E que por vezes são necessárias adaptações ao espaço, uma vez que ajudam os clientes no montar e no apear.

Os técnicos envolvidos apenas na ET revelam que as estratégias mais vezes utilizadas são as lúdicas, nomeadamente, a utilização de materiais didáticos (bolas, arcos, imagens, entre outros), o que facilita a estimulação cognitiva, e de segurança (tais como o cilhão e as rédeas), que são necessários para os



NÚMERO

48

2023

clientes mais autônomos, para poderem exercer a condução ativa sobre o cavalo. São também, frequentemente, utilizadas estratégias verbais (para aumentar o léxico dos clientes). Estas, são menos referidas pelos técnicos envolvidos apenas na hipoterapia, pois requerem algumas competências de compreensão e expressão por parte dos clientes, que podem ser mais difíceis de encontrar nos que integram esta vertente. No entanto, também os técnicos envolvidos apenas na hipoterapia, evidenciam que os materiais didáticos são, frequentemente, utilizados.

Por fim, constatamos que vários podem ser os efeitos benéficos destas intervenções, entre os quais podemos destacar, dentro da área socioemocional, o aumento da comunicação e da autoconfiança na realização dos exercícios e no enfrentar os receios, e na área físico-motora, o aumento do equilíbrio e relaxamento. Podem existir também efeitos positivos a nível cognitivo, entre outros.

DISCUSSÃO

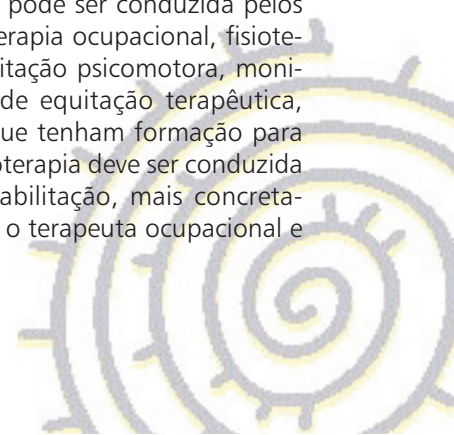
A parte do estudo aqui apresentada está em consonância com o que podemos encontrar na literatura. Na ET os clientes conduzem o cavalo com alguma autonomia, pois o cliente tem capacidade para ter uma ação sobre este animal. Esta vertente objetiva melhorar o domínio psicomotor e educacional do indivíduo (SHP, s.d.). Na hipoterapia os clientes têm perturbações mais profundas, pelo que interagem menos com o ambiente no qual estão envolvidos, e por isso não têm uma influência mínima sobre o cavalo (CanTRA, 2013; Macauley & Gutierrez, 2004). A hipoterapia pretende que o cliente se torne mais funcional, através dos objetivos delineados pelos terapeutas (AHA, 2018; SHP,

s.d.). Não foram encontrados estudos que nos revelassem que as populações são exclusivas de uma determinada valência.

Como os resultados nos mostram, também as crianças poderão beneficiar da ET e da hipoterapia, sendo recomendadas a partir dos quatro e dois anos, respetivamente, segundo a CanTRA (2013). Os estudos encontrados sobre as intervenções que incorporam os cavalos com indivíduos com PC são realizados no âmbito da hipoterapia (Park et al., 2014). Porém, os resultados desta investigação mostram-nos que os técnicos na ET também intervem com esta população.

Relativamente às contraindicações, Medeiros e Dias (2008) referem que os comprometimentos físicos podem impedir o posicionamento de forma correta sobre o cavalo, pelo que indivíduos com problemas musculoesqueléticos não são aconselhados a praticar este tipo de intervenção. Granados e Agís (2011) e Medeiros e Dias (2008) referem que epilepsia não controlada e alergias ao pelo do cavalo são situações em que a prática destas intervenções é contraindicada. Também o medo do cavalo, num grau elevado, é considerado uma contraindicação, segundo Janiro (2015). Estes autores corroboram o que observámos.

Com os nossos resultados depreendemos que o condutor da sessão é um fator diferenciador entre as duas valências. A ET pode ser conduzida pelos técnicos das áreas de terapia ocupacional, fisioterapia, psicologia, reabilitação psicomotora, monitores e/ou instrutores de equitação terapêutica, entre outros técnicos que tenham formação para tal. Ao passo que a hipoterapia deve ser conduzida pelos terapeutas de reabilitação, mais concretamente o fisioterapeuta, o terapeuta ocupacional e



NÚMERO

48

2023

o terapeuta da fala (AHA, 2018; SHP, s.d.). Os resultados sugerem que os psicomotricistas também podem conduzir as sessões desta última valência. Em ambos os casos nas sessões também estão presentes os guias/auxiliares laterais.

Os resultados mostram-nos que a área trabalhada mais referenciada é a motora, mais especificamente o equilíbrio, a coordenação e a postura. O que pode ser explicado pelo facto do montar, por si só e independentemente da valência, permitir que o cliente beneficie do movimento tridimensional do cavalo. Por sua vez, este movimento promove a melhoria destas três competências, sendo estas observáveis (Roa & Rodríguez, 2015, Espindula et al., 2016).

Também encontramos na literatura informação que nos mostra como a área cognitiva também é trabalhada, por exemplo ao nível da identificação e nomeação das cores, no caso da ET (Posada et al., 2012). Assim como a área socioemocional, mais concretamente na autoestima (Fleming, 2015), ou comportamental (Trotter et al., 2008).

A avaliação realizada antes da prática das intervenções, como vemos nos resultados, é de extrema importância, pois é a partir deste procedimento que os objetivos são estabelecidos e, conseqüentemente, o projeto terapêutico é delineado (CanTRA, s.d.).

Gómez et al. (2016) corroboram o resultado referente à estrutura das sessões, mostrando-nos que no programa de intervenção, no qual o seu estudo se baseou, a estrutura apresenta as mesmas fases. Na literatura podemos encontrar exemplos de programas, seja de ET como hipoterapia, em que a periodicidade é também uma vez por semana e a duração é até duas horas (Espindula et al., 2016).

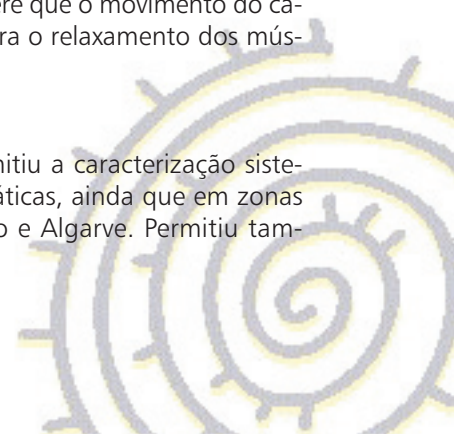
Estudos em que são desenvolvidas intervenções individuais, têm a duração de oito minutos por indivíduo, como relatam Benda et al. (2003). Podemos encontrar também intervenções desenvolvidas em grupo, como verificamos através do estudo de Gómez et al. (2016), em que as sessões são realizadas em grupos de quatro indivíduos. Segundo a CanTRA (2013), as sessões de hipoterapia são individuais e as de ET podem ser individuais ou de grupo, como nos mostram os resultados.

Curiosamente, os técnicos do estudo de base fizeram referências acerca das adaptações do espaço, realizadas com o intuito de facilitar o montar e o apesar dos clientes com mais dificuldades de mobilidade. Também Santos (2019) valoriza esta questão.

Quanto aos efeitos que ambas as intervenções podem proporcionar, o estudo de base mostra-nos que podem ser benéficos a vários níveis. Holm et al. (2014) e Roa e Rodríguez (2015) confirmam os resultados, pois demonstram-nos que estas práticas podem promover o aumento da comunicação, ainda que em clientes com problemáticas distintas. Também Sexauer (2011) refere que os benefícios podem ser na melhoria da confiança. Espindula et al. (2016) confirmam que as melhorias também podem ser observáveis ao nível do equilíbrio, assim como da coordenação e da postura. E o estudo de Thompson (2018) confere que o movimento do cavalo pode contribuir para o relaxamento dos músculos.

CONCLUSÃO

O estudo de base permitiu a caracterização sistemática de ambas as práticas, ainda que em zonas delimitadas ao Alentejo e Algarve. Permitiu tam-



NÚMERO

48

2023

bém a identificação dos técnicos envolvidos em cada uma das intervenções, o que, por sua vez, nos possibilita compreender se as informações que facultam diferem consoante a intervenção que desenvolvem. Paralelamente, contribuiu para a melhor compreensão dos conceitos utilizados em Portugal, relacionando-os com os adotados pelas organizações de referência a nível mundial.

Podemos concluir que não é a problemática em si que influencia a escolha da valência mais adequada, mas sim as características do cliente, tais como a autonomia e a compreensão. Além disso, estas intervenções distinguem-se tendo em conta os objetivos de cada valência e os elementos que conduzem as sessões. Importa referir que se podem trabalhar as mesmas áreas em ambas, contudo o impacto vai ser diferente devido às características dos clientes.

A multiplicidade dos conceitos pode gerar confusão no seu entendimento. Se relacionarmos a perspetiva da Delta Society com o modelo alemão, podemos englobar o conceito de ET (ou equitação psicoeducacional) nas atividades assistidas por animais (AAA). Estas, integram animais para facilitar a motivação, a educação e tem um cariz mais recreativo para o indivíduo (Kruger e Serpell, 2010). A AHA (2018) reconhece que a designação “equitação terapêutica” pode remeter para a ideia de terapia, e como não vai ao encontro do que é pretendido esta associação recomenda que o conceito utilizado seja antes o de “equitação adaptativa”. Já a hipoterapia podemos englobar nas terapias assistidas por animais (IAA). Estas, são intervenções que incorporam intencionalmente animais num processo ou ambiente terapêutico.

Também o conceito “equitação com fins terapêuti-

cos” pode suscitar dúvidas. Este, à semelhança do termo “serviços assistidos por equinos”, é utilizado como um termo geral, que engloba diferentes abordagens. Não obstante, alguns autores sugerem o emprego do termo “serviços assistidos por equinos”, para denominar, de forma geral, as várias utilizações em que os profissionais (psicomotricistas, psicólogos, terapeutas da fala, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, entre outros) incorporam cavalos e outros equinos para beneficiar os indivíduos.

Os serviços assistidos por equinos englobam três valências: a terapia, a aprendizagem e a equitação (Wood et al., 2021). Podemos relacionar estes termos com os do modelo alemão. Assim sendo, a terapia remete-nos para a hipoterapia, a aprendizagem refere-se à ET e a equitação reporta-nos para a equitação desportiva/recreativa adaptada.

Seria importante que as grandes organizações chegassem a um consenso, e que todos os países se guiassem pelas mesmas diretrizes. Assim, haveria uma melhor compreensão por parte dos interessados por estas intervenções.

NOTAS

1. Para mais esclarecimentos sobre as temáticas e as categorias pode consultar a dissertação “Equitação Terapêutica e Hipoterapia em necessidades educativas: um estudo nas regiões do Alentejo e do Algarve”, disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/31062>



NÚMERO

48

2023

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Hippotherapy Association, Inc.** (2018). AHA, Inc. Terminology Guidelines. <https://www.americanhippotherapyassociation.org/assets/docs/AHA-Terminology-Final-12-2-18%20%281%29.pdf>
- American Hippotherapy Association, Inc.** (2019). Occupational Therapy, Physical Therapy and Speech Therapy Incorporating Hippotherapy as a Treatment Tool. <https://www.americanhippotherapyassociation.org/assets/Present-Use-of-HPOT-final-proposed-revision-February-2019-2.pdf>
- Arrazola, A., & Merkies, K.** (2020). Effect of Human Attachment Style on Horse Behaviour and Physiology during Equine-Assisted Activities - A Pilot Study. *Animals*, 10(7), 1156. <http://dx.doi.org/10.3390/ani10071156>
- Bardin, L.** (2016). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.). Edições 70.
- Benda, W., McGibbon, N., & Grant, K.** (2003). Improvements in Muscle Symmetry in Children with Cerebral Palsy After Equine-Assisted Therapy (Hippotherapy). *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 9(6), 817-825. <https://doi.org/10.1089/107555303771952163>
- Canadian Therapeutic Riding Association.** (2013). Guidelines and Prerequisites for the Practice of Hippotherapy. <https://www.cantra.ca/images/pdf/Hippotherapy1.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54**, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º 116**, de 13 de setembro de 2019. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. <https://dre.pt/pesquisa/-/search/124680588/details/maximized>
- Espindula, A., Ribeiro, M., Souza, L., Ferreira, A., Ferraz, M., & Teixeira, V.** (2016). Effects of hippotherapy on posture in individuals with Down Syndrome. *Fisioterapia em Movimento*. 29(3), 497-505. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-5918.029.003.AO07>
- Filion, S., Martin, B., & Molard, A.** (2015). Thérapie psychomotrice avec le cheval. In F. Giromini, J-M, Albaret & P. Scialom (Eds.) *Manuel d'enseignement de psychomotricité 2. Méthodes et techniques* (pp. 520-525). De Boeck.
- Fleming, A.** (2015). Beyond mindfulness: how horse riding and eating greens can help depression. *The Guardian*.
- Gómez, A., Jiménez, M., Barona, E., Jiménez, J., Peña, I., & Manso, J.** (2016). Benefits of an experimental program of equestrian therapy for children with ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 176-185. [doi:10.1016/j.ridd.2016.09.003](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.003)
- Granados, A., & Agís, I.** (2011). Why Children With Special Needs Feel Better with Hippotherapy Sessions: A Conceptual Review. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 3, 191-197. <https://doi.org/10.1089/acm.2009.0229>
- Holm, M., Baird, J., Kim, Y., Rajora, K., D'Silva, D., Podolinsky, L., Mazefsky, C., & Minshew, N.** (2014). Therapeutic Horseback Riding Outcomes of Parent-Identified Goals for Children with Autism Spectrum Disorder: An ABA Multiple Case Design Examining Dosing and Generalization to the Home and Community. *Journal of Autism and Develop-*

NÚMERO

48

2023

mental Disorders, 44(4), 937-947. doi: 10.1007/s10803-013-1949-x

Janiro, A. (2015). Equoterapia e Psicologia - Os ganhos da Terapia com Cavalos. *Psicologia Acessível*. <https://psicologiaacessivel.net/2015/03/30/equoterapia-e-psicologia-os-ganhos-da-terapia-com-cavalos/>

Kruger, K., & Serpell, J. (2010). Animal-assisted interventions in mental health: definitions and theoretical foundations. In A. Fine. (Eds.) *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice* (pp. 33-48). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381453-1.10003-0>

Leitão, L. (2008). Sobre a equitação terapêutica: Uma abordagem crítica. *Análise Psicológica*, 26(1), 81-100. <https://doi.org/10.14417/ap.478>

Macauley, B. L., & Gutierrez, K. M. (2004). The Effectiveness of Hippotherapy for Children With Language-Learning Disabilities. *Communication Disorders Quarterly*, 25(4), 205-217. <https://doi.org/10.1177/15257401040250040501>

Madureira, I., & Leite, T. (2003). Necessidades Educativas Especiais, Universidade Aberta. https://www.researchgate.net/profile/Isabel_Madureira2/publication/330442343_NECESSIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIAIS_Universidade_Aberta/links/5c40710c299bf12be3ce191b/NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAISUniversidade-Aberta.pdf

Medeiros, M., & Dias, E. (2008). Equoterapia - Noções Elementares e Aspectos Neurocientíficos. Revinter.

Park, E. S., Rha, D. W., Shin, J. S., Kim, S., & Jung, S. (2014). Effects of hippotherapy on gross motor function and functional performance of children with cerebral palsy, *Yonsei Medical Journal*,

55(6), 1736-1742. <https://doi.org/10.3349/ymj.2014.55.6.1736>

Posada, A., Palacio, T., & Berbesi, D. (2012). ¿Cómo beneficia la Equinoterapia a las personas con Síndrome de Down? *Revista CES Salud Pública*, 3(1), 4-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3977346>

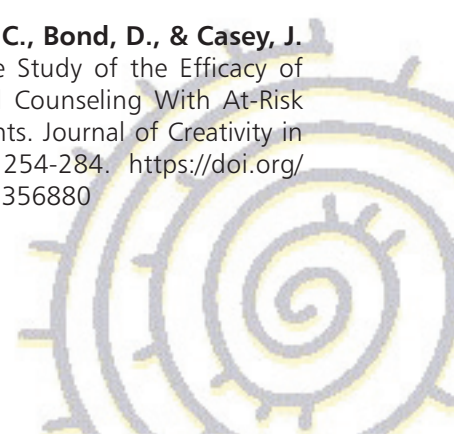
Roa, L., & Rodríguez, E. (2015). Hipoterapia como técnica de habilitación y rehabilitación. *Revista Universidad y Salud*, 17 (2), 271-279. <http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v17n2/v17n2a12.pdf>

Santos, A. (2019). A Hipoterapia na escola e algumas proposições de circunstância. <https://www.equitacao.com/artigos/3052/10/a-hipoterapia-na-escola-e-algumas-proposicoes-de-circunstancia/> acedido a 16 de março de 2021

Sexauer, A. (2011). Equine embrace: touch and the therapeutic encounter in equine facilitated psychotherapy from the perspective of the clinician and of the clinician. [Dissertação de mestrado, School for Social Work, Smith College]. Smith College. <https://scholarworks.smith.edu/theses/1014>

Thompson, F., T. (2018). Equine-Assisted Play Therapy with Clients with Autism Spectrum Disorder. In K. S. Trotter & J. N. Baggerly (Eds.), *Equine-Assisted Mental Health Interventions* (pp. 109-113). Routledge.

Trotter, K., Chandler, C., Bond, D., & Casey, J. (2008). A Comparative Study of the Efficacy of Group Equine Assisted Counseling With At-Risk Children and Adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(3), 254-284. <https://doi.org/10.1080/15401380802356880>



NÚMERO

48

2023

Wood, W., Alm, K., Benjamin, J., Thomas, L., Anderson, D., Pohl, L., & Kane, M. (2021). Optimal Terminology for Services in The United States That Incorporate Horses to Benefit People: A Consensus Document. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 27(1), 88-95. <https://doi.org/10.1089/acm.2020.0415>

Links:

<https://sociedadehipica.pt/definicoes/>, acedido a 21 de outubro de 2020

https://data.bnf.fr/fr/13173914/association_nationale_de_reeducation_par_l_equitation_france/, acedido a 22 de outubro de 2020

<http://www.frdi.net/about.html>, acedido a 22 de outubro de 2020

<http://www.handicheval.asso.fr/>, acedido a 22 de outubro de 2020

<https://www.rda.org.uk/>, acedido a 22 de outubro de 2020

<http://www.frdi.net/EAA.html>, acedido a 30 de dezembro de 2020



PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO PESSOAL EM PSICOMOTRICIDADE

PERSPECTIVES ON PERSONAL TRAINING IN PSYCHOMOTRICITY

Celso Luiz Mastrascusa, Guida Veigay Graça Duarte Santos

DATOS DE LOS AUTORES

Celso Luiz Mastrascusa es Pós-doutorando pela Universidade de Évora.
Dirección de contacto: celso@serglobal.com.br.

Guida Veiga pertence al Departamento de Desporto e Saúde, Escola de Saúde e Desenvolvimento Humano, Universidade de Évora; Comprehensive Health Research Centre, Universidade de Évora, Portugal.
Dirección de contacto: gveiga@uevora.pt.

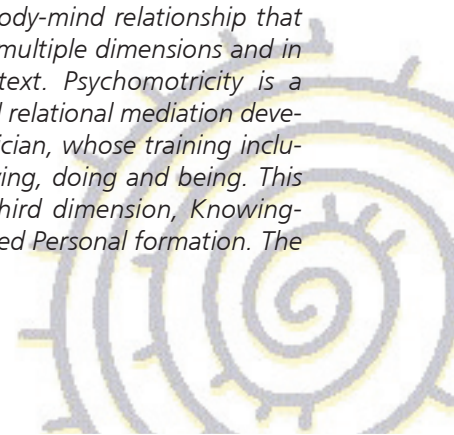
Graça Duarte Santos pertence al Departamento de Desporto e Saúde, Escola de Saúde e Desenvolvimento Humano, Universidade de Évora.
Dirección de contacto: mgss@uevora.pt.

RESUMO

O conceito de Psicomotricidade baseia-se numa visão integrativa da relação corpo- mente que perspectiva a pessoa nas suas múltiplas dimensões e num contexto biopsicossocial. A psicomotricidade é uma prática de mediação corporal e relacional desenvolvida por um psicomotricista, cuja formação contempla a trilogia do saber, do fazer e do ser. Este trabalho foca a terceira dimensão: o Saber-Ser, que é também denominada de Formação Pessoal.

ABSTRACT

The concept of Psychomotricity is based on an integrative view of the body-mind relationship that views the person in its multiple dimensions and in a biopsychosocial context. Psychomotricity is a practice of corporal and relational mediation developed by a psychomotrician, whose training includes the trilogy of knowing, doing and being. This work focuses on the third dimension, Knowing-Being, which is also called Personal formation. The



NÚMERO

48

2023

A história do início da Formação Pessoal em Psicomotricidade é escassa. Encontram-se os primeiros escritos sobre este tema por ocasião das obras de Lapierre e Aucouturier, por volta dos anos 70, na Europa, num âmbito não acadêmico. A Formação Pessoal do psicomotricista deverá ser compreendida como um processo permanente, contínuo e em constante transformação. A Formação Pessoal inicial do psicomotricista terá maior clareza a partir da implementação de um programa que estabeleça pressupostos mínimos incorporados ao Saber-Ser do psicomotricista, facilitando sua atuação futura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação pessoal. Mediação corporal. Psicomotricista.

history of the beginning of Personal Formation in psychomotricity is scarce and we find the first writings on this subject in the works of Lapierre and Aucouturier around the 70's in Europe, in a non-academic environment. Personal formation for psychomotor therapists should be understood as a permanent, continuous and constantly changing process. The psychomotrician's initial personal training will be clearer from the implementation of a program that establishes minimum assumptions incorporated into the psychomotrician's Saber Ser, facilitating their future performance.

KEYWORDS: Personal formation. Corporal mediation. Psychomotor therapists.

RESUMEN

El concepto de Psicomotricidad parte de una visión integradora de la relación cuerpo-mente que contempla a la persona en sus múltiples dimensiones y en un contexto biopsicosocial. La psicomotricidad es una práctica de mediación corporal y relacional desarrollada por un psicomotricista, cuya formación comprende la trilogía de saber, hacer y ser. Este trabajo se centra en la tercera dimensión, Saber-Ser, que también se denomina Formación Personal. La historia del inicio del entrenamiento personal en psicomotricidad es escasa y los primeros escritos sobre este tema los encontramos con motivo de los trabajos de Lapierre y Aucouturier alrededor de los años 70 en Europa, en un contexto no académico. La Formación Personal del Psicomotricista debe entenderse como un proceso permanente, continuo y en constante cambio. La formación personal inicial del psicomotor será más clara a partir de la implementación de un programa que establezca unos supuestos mínimos incorporados al Saber Ser del psicomotricista, facilitando su desempeño futuro.

PALABRAS CLAVE: Formación personal. Mediación corporal. Psicomotricista.



NÚMERO

48

2023

INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade baseia-se numa visão global do ser humano, considerando a interação íntima entre as dimensões emocional, cognitiva e motora (Martins, 2015). Expressa a mudança do dualismo cartesiano para a visão integrada da relação corpo-mente, isto é, o corpo e a mente passam a ser entendidos como uma unidade indissociável. Essa visão global de desenvolvimento do ser humano exige do psicomotricista uma formação baseada numa trilogia: Formação Pessoal, formação teórica e formação prática, envolvendo também uma práxis supervisionada, que o irá preparar para a compreensão da complexidade do humano.

Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) defendeu essa trilogia (teórica, prática e pessoal) como a formação de um sistema que se completa e enriquece mutuamente e onde o desequilíbrio de um sobrepondo-se ao outro deixaria de garantir a coerência necessária à aquisição de uma competência profissional satisfatória.

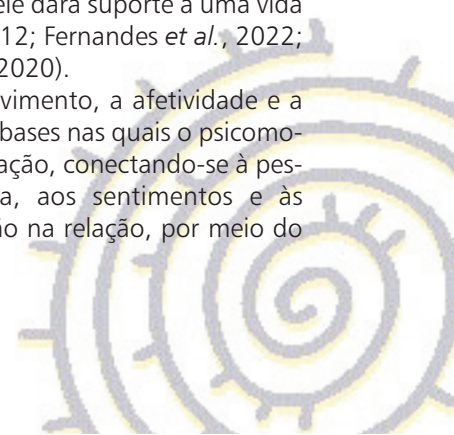
Nas palavras de Camps *et al.* (2011, p. 16), “É, portanto, uma formação em três dimensões profundamente inter-relacionadas, que se articulam a partir do sujeito e de sua história pessoal, uma história de relação vivida com os outros, e isso é atualizado em seu trabalho profissional”.

No caso específico da Formação Pessoal, essa implica o autoconhecimento, através da necessária passagem pela via corporal, de suas fragilidades e potencialidades, reconhecendo suas próprias diferenças pessoais, para então compreender e reconhecer a diferença nos demais, respeitando-os e promovendo intervenções precisas e fundamentadas nas possibilidades e necessidades da pessoa (Franch & Mastrascusa, 2020).

Joly (2016) refere que a Psicomotricidade envolve um nó de conhecimentos fundamentais que integram e exibem covariações, independentemente de apresentarem movimentos de divergência e convergência: o psicoafetivo e o neuromotor, o corpo imaginário e o corpo real, o relacional e o funcional, o social e o pessoal são divergentes, pois têm estruturas e funcionamentos próprios, mas também convergem porque estas estruturas funcionam em associação e constroem a estrutura psicomotora do ser humano. Planejar a formação de um profissional de ajuda e de cuidado, como é o caso do psicomotricista, implica rever múltiplas perspectivas teóricas e articulá-las, com atenção privilegiada à qualidade da Formação Pessoal – o Saber-Ser (Fernandes *et al.*, 2022).

Potel (2012) afirma que a mediação corporal é utilizada na Psicomotricidade para auxiliar a pessoa a “habitar o seu corpo”, entendido aqui como o ato psíquico de processar as informações sensorio-motoras e tônico-emocionais que permitem formar a identidade e adquirir o sentimento de “estar no interior do seu corpo” de forma permanente. Assim, o psicomotricista, ao invés de considerar o corpo da pessoa como meio e fim de sua intervenção, compreenderá que esta possui um corpo em movimento, um corpo em relação; um corpo sensorial, motor, afetivo, relacional, visto que esse corpo materializado através da pele dará suporte a uma vida psíquica (Fernandes, 2012; Fernandes *et al.*, 2022; Franch & Mastrascusa, 2020).

A sensorialidade, o movimento, a afetividade e a empatia serão então as bases nas quais o psicomotricista irá focar sua atuação, conectando-se à pessoa do outro, ou seja, aos sentimentos e às emoções que aparecerão na relação, por meio do



NÚMERO

48

2023

diálogo tônico emocional, da escuta, do gesto do olhar, entendendo e compreendendo sua ação, mediada por um corpo na relação consigo e com os demais (Lapierre, André & Lapierre, Anne, 2002; Franch, 2018; Franch & Mastrascusa, 2020).

Por conseguinte, a Formação Pessoal, sem ser para o psicomotricista um processo de terapia, deverá prepará-lo para entrar nas relações mediadas por seu corpo e movimento, sem que essas relações se misturem com as emoções e as projeções, que poderão acontecer quando as situações vivenciais forem aparecendo em sua atuação profissional. A Formação Pessoal do psicomotricista deverá ser contínua e acompanhar todo o seu percurso de formação e, ainda, sempre que possível, acompanhar a sua futura prática profissional, com vistas a um aprofundamento de competências.

DESENVOLVIMENTO

Conceitos essenciais na Formação Pessoal do psicomotricista: um mediador de comunicação e de relação

Para pensar a Formação Pessoal do psicomotricista é importante balizar a sua práxis e focar os conceitos que estão na base da sua atuação. Para Potel (2012), a Psicomotricidade utiliza a mediação corporal para auxiliar a pessoa a habitar o seu corpo, ou seja, estar em permanente sintonia com as informações sensório-motoras e tônico-emocionais, que permitem formar a identidade e adquirir o sentimento de “estar no interior do seu corpo”. O psicomotricista dirige-se ao material corporal das emoções e à dinâmica psíquica da pessoa/paciente através do seu corpo. Sua intervenção então não deve se organizar por movimentos e ações previa-

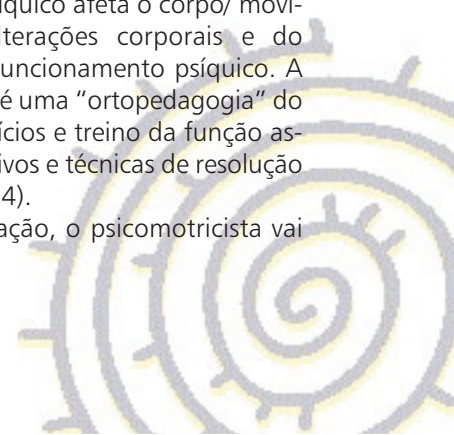
mente planejados para a pessoa reproduzir, levando-a a agir por agir ou repetir por repetir, mas, sim, que seja capaz de realizar atos como resultado de um processo intersubjetivo entre ambos os atuantes.

Com o objetivo de amenizar ou melhorar os transtornos psicomotores, Julian de Ajuriaguerra (1983), responsável pelo desenvolvimento da Psicomotricidade como práxis terapêutica e pelo início da escola francesa de formação de psicomotricistas, refere que a Psicomotricidade tem de se operacionalizar através de uma relação de mediação corporal. É nesta perspectiva de dimensão una e múltipla que atualmente se estrutura e se desenvolve o Saber-Teórico (transdisciplinar), o Saber-Fazer (práxis psicomotora) e o Saber-Ser (psicomotricista) (Gatecel & Giromini, 2010).

O psicomotricista, em sua formação, experimenta em si, em seu próprio corpo, o que está envolvido em sua estrutura corporal, sua função tônica, sua postura, a organização do gesto, seu corpo comprometido na ação chamada de «motricidade básica», comportamentais (livre equilíbrio, caminhadas, corridas, saltos, coordenações dinâmicas gerais) da sua lateralidade, da sua relação com o espaço e o tempo, do seu esquema corporal e da sua imagem corporal (Giromini, 2017).

Esta é a área de atuação do psicomotricista: quando o funcionamento psíquico afeta o corpo/ movimento ou quando alterações corporais e do movimento alteram o funcionamento psíquico. A práxis psicomotora não é uma “ortopedagogia” do corpo, que utiliza exercícios e treino da função associado a reforços positivos e técnicas de resolução de problemas (Joly, 2014).

Como mediador de relação, o psicomotricista vai



NÚMERO

48

2023

sentir perceber, registrar e pensar sobre os atos que observa. Uma observação de dentro, participativa, confrontando com seus próprios afetos. Nesse sentido, depois de filtrar suas sensações e pensamentos, por meio de uma escuta apurada, o psicomotricista dará uma resposta empática à atividade da pessoa, utilizando verbalização, solicitações sensórias e motoras, envelopamento, desenho, música, ou o que for mais adequado à situação, sempre sustentado na complexidade do saber-teórico, dos fundamentos da Psicomotricidade (Potel, 2015; Lapierre, 2002; Franch & Mastrascusa, 2020).

O psicomotricista, portanto, utiliza um objeto singular em sua atuação: seu corpo-sujeito, corpo em movimento, corpo em relação, como mediador da relação com o outro. É exatamente em sua Formação Pessoal que o psicomotricista em formação deverá prever o distanciamento de suas questões pessoais e a aproximação com as necessidades do outro, para que consiga acompanhar e auxiliar essa pessoa que busca atendimento. Concordamos com Gatecel e Giromini (2010) em suas reflexões sobre a Formação dos psicomotricistas em ambiente universitário quando afirmam: forma-se e desenvolve-se nas evidências propostas por Wallon, que insistia na importância do corpo no nascimento das emoções; por Ajuriaguerra (1983), que chamou a relação psicocorporal que se estabelece entre dois seres de “diálogo-tônico-emocional”; por Winnicott (1975), que desenvolveu os conceitos de espaço transicional, *holding* e *handling*; Bergès, que insistiu no nó entre corpo e linguagem.

E mais próximos, em autores, como: Bullinger, que, através de habilidades sensório-motoras, desenvolve os conceitos de fluxo sensorial e equilíbrio

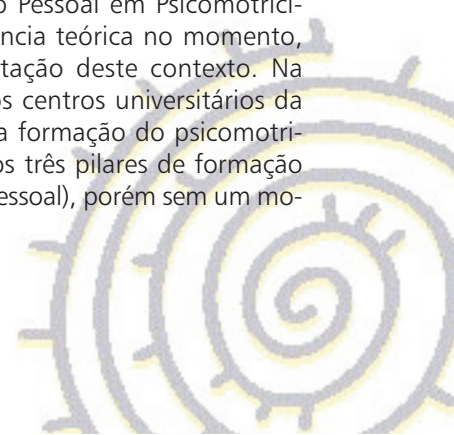
sensorio-tônico; Roussillon, que, a partir do conceito de objeto maleável de Milner, desenvolve o conceito de objeto; Golse, que articula dados atuais da neurociência com a psicopatologia do corpo; Damásio, que coloca o conceito de emoção como central para a patologia (Gatecel & Giromini, 2010).

Como uma profissão ainda muito nova, e por isto em desenvolvimento e consolidação, a Psicomotricidade necessita de aportes claros sobre sua atuação e intervenção. Para tanto, a Formação Pessoal do psicomotricista como mediador de comunicação e de relação torna-se de fundamental importância neste contexto.

Para Potel (2015), a Psicomotricidade tornou-se uma profissão do presente e do futuro, com uma multiplicidade de intervenções aplicadas por psicomotricistas que, para além de terem sensibilidade própria, devem dispor de criatividade e liberdade de pensar e atuar sobre as técnicas de mediações que irão aplicar, bem como, autonomia na utilização dos conhecimentos necessários à construção e à aplicação do cuidar, denominados por Joly (2016) como “encruzilhada” ou “nó” de conhecimentos psicomotores.

A história, o contexto e a Formação Pessoal do psicomotricista

A história da Formação Pessoal em Psicomotricidade tem pouca referência teórica no momento, dificultando a apresentação deste contexto. Na França e na maioria dos centros universitários da Europa, estabelecia-se a formação do psicomotricista preconizando-se os três pilares de formação (teórica, profissional e pessoal), porém sem um modelo pré-estabelecido.



NÚMERO

48

2023

Fernandes *et al.* (2022) associa a gênese da fundamentação teórica e da formação profissional em psicomotricidade ao primeiro serviço de reeducação psicomotora do Hospital Henri Roussel, em Paris, sob a direção de Julian Ajuriaguerra nos anos de 1948 e 1958. Eram recebidos neste serviço grande número de estagiários franceses e estrangeiros de todas as áreas, tanto educacionais quanto terapêuticas.

Esse movimento não contagia apenas a França, o florescimento da disciplina também ocorre em outros países. Assim, na Alemanha, R. Kiphard desenvolve testes de coordenação motora. G. Alexander, na Dinamarca, desenvolverá a Eutonia. S. Naville, na Suíça, trabalhará com J. de Ajuriaguerra, nomeado para o hospital Bel Air em Genebra e estará na origem da escola suíça de Psicomotricidade. Muitos latino-americanos que foram estagiários do hospital Henri-Rousselle vão desenvolver a Psicomotricidade em seu país. Mencionemos em particular D. Molina de Costallat, na Argentina, e Dr. A. Rebollo, no Uruguai.

O desenvolvimento da profissão de psicomotricista foi sempre acompanhado pelo desenvolvimento da Formação Pessoal do psicomotricista. A utilização do termo Formação Pessoal – ou Formação Corporal, ou ainda Formação Psicocorporal – ainda não tem consenso como nomenclatura no processo de autoconhecimento do psicomotricista.

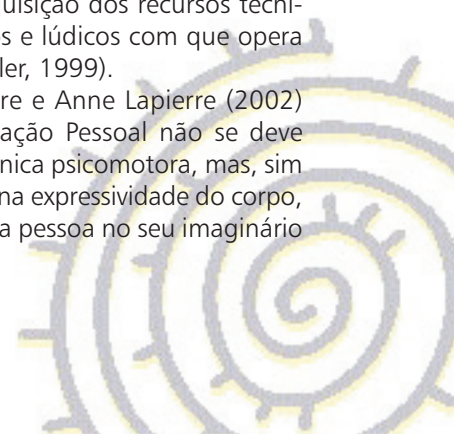
Para Mila (2019), o termo 'Formação Pessoal' foi utilizado inicialmente, na década de 70, na Europa, num âmbito não acadêmico. Pretendia-se não ensinar técnicas e progressão de exercícios, mas, sim, considerar e desenvolver o psicomotricista enquanto ser de relação. Para Lapierre (2002), ser psicomotricista pressupõe um aprofundado e contínuo traba-

lho não só de autoconhecimento, mas também de reconhecimento do outro e do impacto que ele evoca no próprio profissional.

Portanto, as primeiras publicações referentes ao tema da Formação Pessoal foram realizadas na França por Lapierre e Aucouturier (1977), Mila (2019) refere a existência de algumas publicações sobre o tema, referenciando Lapierre e Aucouturier (1977), Sassano e Bottini (2000), Camps *et al.* (2011), Chokler (1999), Mila (2002). Incluem-se também Bueno (2016) e Franch e Mastrascusa (2020).

Chokler (1999) formulou uma definição de Formação Pessoal, também denominada de formação corporal, que contém e descreve a necessidade de o psicomotricista atingir, ao longo de sua Formação Pessoal, recursos técnicos específicos que caracterizam a especificidade das intervenções em Psicomotricidade e que singularizam o trabalho profissional. Chockler (1999) sugere a importância de o psicomotricista conseguir uma integração entre os seus referenciais teóricos e as suas respostas corporais no quadro do vínculo com o outro, no quadro da intervenção através da sensibilização progressiva do registo tônico-emocional simultânea à integração do quadro teórico, permitindo o reconhecimento, organização, decodificação, compreensão do significado dos signos e indicações, e, ao mesmo tempo, a aquisição dos recursos técnicos gestuais, linguísticos e lúdicos com que opera o psicomotricista (Chokler, 1999).

Contudo, André Lapierre e Anne Lapierre (2002) defendem que a Formação Pessoal não se deve centrar em qualquer técnica psicomotora, mas, sim na vivência, na escuta e na expressividade do corpo, do acompanhamento da pessoa no seu imaginário



NÚMERO

48

2023

como parceiro simbólico e no favorecimento da expressão dos sentimentos e emoções. Torna-se assim fundamental para auxiliar o futuro psicomotricista no confronto, com situações que implicam a sua vida psíquica e que lhe exigem tomar consciência e dar-lhe contensão (Lapierre, André & Lapierre, Anne, 2002).

Numa perspectiva de analogia, a Formação Pessoal pode remeter ao próprio desenvolvimento ontogênico do indivíduo, num trabalho de integração que se faz primeiramente sobre a exploração e compreensão de um corpo sujeito, de um corpo em movimento, e de um corpo em relação (Franch & Mastrascusa, 2020).

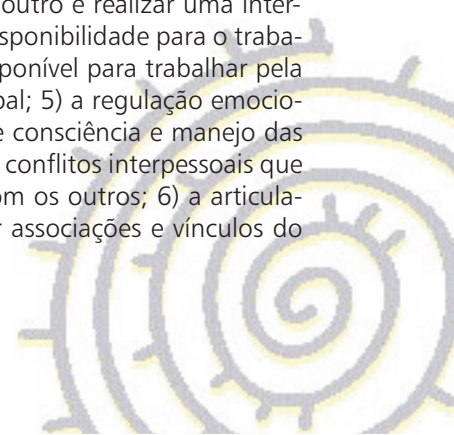
As vivências de Formação Pessoal deverão assim facilitar a emergência das sensações, das emoções, dos pensamentos e o encontro com a identidade do próprio psicomotricista, através da vivência e da escuta de sua função tônica, sua postura, organização do gesto, envolvimento na ação e na relação. Noutras palavras, trata-se de conseguir a consciência do seu corpo, a capacidade de ressonância tônico-emocional, proporcionando um encontro com a própria identidade corpórea e tornando mais flexível o encontro com o outro (Lapierre, André & Lapierre, Anne, 2002; Franch & Mastrascusa, 2020). Assim, a Formação Pessoal terá por base o aprofundamento das questões relacionadas com a compreensão de si (psicomotricista), sua consciência corporal e de suas ações, reações e relações, passando pela premissa de que, reconhecendo-se nas suas dificuldades e potencialidades, o psicomotricista poderá reconhecer o outro como diferente, singular, respeitando-o e auxiliando-o (Bueno, 2016).

Somente por meio de uma imersão no autoconhe-

cimento, haverá a possibilidade de o psicomotricista se colocar no lugar do outro, desenvolvendo a empatia necessária. Desta forma, poderá entrar em comunicação pessoa a pessoa, essencialmente através da comunicação não verbal, pelo gesto, olhar, mímica, diálogo tônico e vocalizações, sem projetar no outro suas questões pessoais (Lapierre, André & Lapierre, Anne, 2002; Franch & Mastrascusa, 2020).

Por outro lado, a Formação Pessoal do psicomotricista deverá também capacitá-lo para lidar com as diversas situações e demandas que surgem diante de si numa sessão de psicomotricidade, com enfoque na escuta da expressividade psicomotora própria e na linguagem e decodificação de mensagens verbais e não verbais (Lapierre, André & Lapierre, Anne, 2002; Aucouturier, 2007; Bettini, 2017; Franch & Mastrascusa, 2020).

Mila *et al.* (2016) e Camps *et al.* (2011) definem sete competências nucleares na Formação Pessoal ou corporal do psicomotricista, que são: 1) o respeito ao enquadramento do trabalho, ou seja, estar atento ao cumprimento dos requisitos da Formação Pessoal e em relação ao funcionamento do grupo; 2) a expressividade psicomotora, estar disponível corporalmente, manifestando-se por meio do tônus, da atitude corporal e dos mediadores da comunicação; 3) o corpo em relação, na atitude de decodificar o corpo do outro e realizar uma intervenção ajustada; 4) a disponibilidade para o trabalho em grupo, estar disponível para trabalhar pela mediação corporal grupal; 5) a regulação emocional, ou seja, tomada de consciência e manejo das próprias emoções e dos conflitos interpessoais que emergem na relação com os outros; 6) a articulação teórica, estabelecer associações e vínculos do



NÚMERO

48

2023

vivido com a teoria da Psicomotricidade; 7) articulação prática, compreender e associar seu processo de transformação Pessoal para a prática profissional.

Para Franch e Mastrascusa (2020), em primeiro lugar, a Formação Pessoal do psicomotricista deverá prepará-lo para escuta e observação. A observação é a plataforma de saída para o conhecimento do grupo: chama a atenção para o tipo de relação estabelecida tanto com os objetos, os companheiros, consigo mesmo quanto com o espaço e o tempo (ignora, evita, agressão simbólica, inibição, domínio, exclusão, intercâmbio). Os autores enfatizam também a importância do reconhecimento e da aceitação incondicional das atitudes dos participantes em suas capacidades, potencialidades, bem como em seus medos e limitações.

Em continuidade, para Franch e Mastrascusa (2020), na Formação Pessoal, a decodificação torna-se preponderante para uma resposta adequada tanto nas potencialidades como nas dificuldades de cada situação vivenciada. Finalmente, sustentam como primordial o preparo do psicomotricista para uma auto-observação e revisão permanente de suas ações, ajustando a comunicação verbal e não verbal, aprendendo a utilizar diferentes estratégias de implicação, além da possibilidade do desenvolvimento da criatividade em diferentes cenários de jogos, compreendendo a importância da imitação e do gesto, aprendendo e desenvolvendo seus limites de aproximação e distanciamento dos demais e seus porquês.

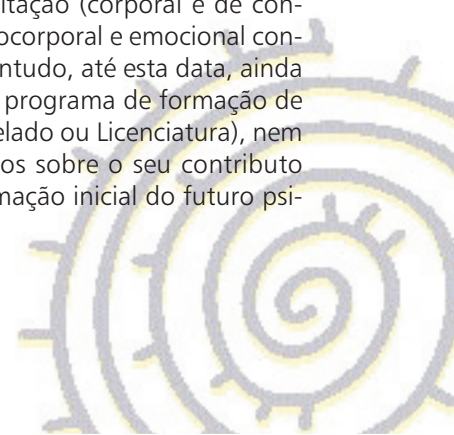
A Formação Pessoal ou corporal ou psicocorporal é considerada como um processo de ensino-aprendizagem essencial para a formação inicial de base, mas também como um processo permanente, con-

tínuo e em constante transformação e aprofundamento (Franch & Mastrascusa, 2020). Não há psicomotorista ideal, ou completo, mas sim psicomotricistas, cada um, com estilo próprio, fruto de uma formação e posição subjetiva.

Já Rodrigues (2013) entende a necessidade de considerar a formação de cada um dos psicomotricistas como um processo individual de construção e, portanto, aprendizagem permanente ao longo do tempo, que requer aprimoramento constante. Por fim, mas não menos importante, a Formação Pessoal do psicomotricista deverá ocorrer durante todo o processo de formação do psicomotricista, do início ao fim de sua carreira acadêmica, como um “fio condutor”, balizador de sua capacidade em lidar e atuar com seu corpo em movimento, seu corpo em relação, sendo fundamental para sua futura profissão.

Programa de Formação Pessoal inicial do psicomotricista

O programa de Formação Pessoal inicial do psicomotricista que será descrito tem sido implementado nos últimos 6 anos em âmbito de Pós-graduação no Brasil como formação inicial de psicomotricistas, compreendendo o desenvolvimento de três grandes dimensões: a vivencial (promovendo disponibilidade corporal e expressividade psicomotora), a de aceitação (corporal e de contacto) e a conexão (psicocorporal e emocional consigo e com o outro). Contudo, até esta data, ainda não foi integrado a um programa de formação de graduação (i.e., Bacharelado ou Licenciatura), nem foram realizados estudos sobre o seu contributo para o processo de formação inicial do futuro psicomotricista.



NÚMERO

48

2023

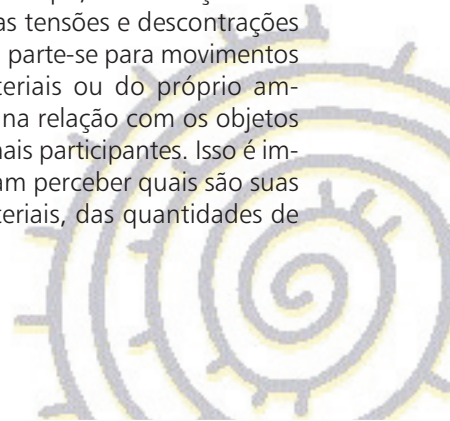
Este programa é de caráter grupal com intervenção prática-vivencial, onde nos três primeiros encontros desenvolvem-se atividades com foco na relação e integração dos participantes. Desta forma, os participantes podem sentir maior segurança em aprofundar suas relações e envolvimento nas vivências, através do jogo livre e espontâneo, do prazer do brincar e aceitação do próprio corpo e da aproximação ou do contato corporal com os demais.

Do quarto ao sexto encontros, os participantes podem aprofundar a disponibilidade do corpo durante as sessões, demonstrando o prazer no brincar, a aceitação do corpo, o contato corporal, a expressividade psicomotora (dinamismo, criatividade, sensibilidade, gesto, olhar, vocalizações); perceber seus desejos e reações durante as vivências, modulando seu tônus e regulando suas emoções. Do sétimo ao nono encontro, mantém-se os objetivos desenvolvidos, incluindo-se a participação nos jogos e respeitando-se seus desejos e os desejos dos outros, decodificando-se as mensagens não verbais, e fortalecendo-se a confiança entre eles, além da compreensão de sua função no grupo, seu poder e sua fragilidade no alcance de um objetivo comum. Os momentos de vivência são realizadas em uma sala ampla, com privacidade adequada e sem interferência externa, privilegiando-se o conforto, a segurança e a tranquilidade. Essas vivências de Formação Pessoal seguem uma rotina ou ritual: no momento inicial, todos os participantes se reúnem com o formador em um local pré-estabelecido na sala. Esse local deve estar situado em um ponto onde o formador pode se sentar no chão (ou almofadas ou tapete) e ter a possibilidade de ficar apoiado com suas costas (espaldas), com uma visão da totalidade da sala.

Os alunos devem estar com roupas confortáveis e descalços (calçados são deixados fora da sala ou em local reservado) e sentarem-se no chão (ou almofadas ou tapete), formando um círculo junto com o formador. Neste momento, o formador faz a palavra circular para quem deseje falar, assim todos têm a possibilidade de se apresentar, dizendo seu nome, falando como se sentem, seus sentimentos em relação à atividade, se têm algum desconforto corporal que os impossibilite ou limite a realização de determinadas atividades. Todos os participantes devem fazer uso da palavra (de preferência).

Também, neste momento inicial, são feitas as combinações sobre as três regras de convivência e cuidados durante a Formação Pessoal, que são: cuidar de si; cuidar do outro e cuidar do ambiente; e uma 4ª regra: não usar a fala/palavra durante o momento do jogo livre e espontâneo, para que as sensações e experiências não verbais fiquem mais evidentes aos participantes. As regras estabelecidas de maneira clara e transparente oferecem maior segurança para o jogo livre e espontâneo, pois ficam claros os parâmetros aceitáveis do brincar.

O desenvolvimento do programa de Formação Pessoal parte de atividades individuais, em que os participantes deslocam-se pela sala, e podem sentir seu corpo em movimento, seu corpo em relação. É um momento de foco no corpo, nas sensações corporais, na respiração, nas tensões e descontrações corporais. Na sequência, parte-se para movimentos de exploração dos materiais ou do próprio ambiente, com foco maior na relação com os objetos e na relação com os demais participantes. Isso é importante para que possam perceber quais são suas escolhas, tanto dos materiais, das quantidades de



NÚMERO

48

2023

materiais que utilizam e da forma que utilizam, como também sobre a escolha de suas parcerias nas brincadeiras. Também para que tenham a atenção voltada para si mesmos, tentando perceber o que os leva à definição de suas escolhas e quais são seus sentimentos quando utilizam determinados materiais; quais as sensações quando compartilham ou não conseguem compartilhar com os colegas tanto o brincar como os materiais disponibilizados para o brincar.

Ao realizar atividades em grupo, os participantes podem perceber qual a sua posição no grupo, de que forma entram nas relações, quais funções assumem no grupo, e de que maneira realizam a vivência em grupo, percebendo suas escolhas e seus desejos. No momento de relaxamento, percebem suas sensações, emoções e sentimentos presentes e após as vivências, realizando uma reflexão sobre o vivido que poderá ser orientada ou não pelas indagações/perguntas lançadas pelo formador: o que viveram; como brincaram; de que brincaram; por que brincaram; com quem brincaram e com quem não brincaram e seus porquês.

De forma geral, os alunos devem retornar ao local pré-estabelecido na sala para o início da Formação Pessoal junto ao formador para finalização da vivência. A palavra circula novamente, e cada participante faz espontaneamente seu relato daquilo que viveu, suas sensações, emoções e sentimentos vividos durante a Formação Pessoal; aquilo que mais chamou sua atenção, mais marcou durante a vivência. O formador precisa ficar atento para que o participante faça as reflexões de si e não um julgamento do que os demais colegas fizeram. A ideia é que o participante consiga fazer uma autorreflexão e ter uma compreensão do vivido.

O formador deve favorecer a compreensão do relatado pelos participantes de uma forma positiva e sem culpabilização. Na sequência, cada participante recebe uma folha em branco e registra seus sentimentos e emoções, escrevendo os momentos mais significativos vividos. Todo este material serve para a análise do vivido na Formação Pessoal, auxiliando a compreensão e reflexão do psicomotricista em formação.

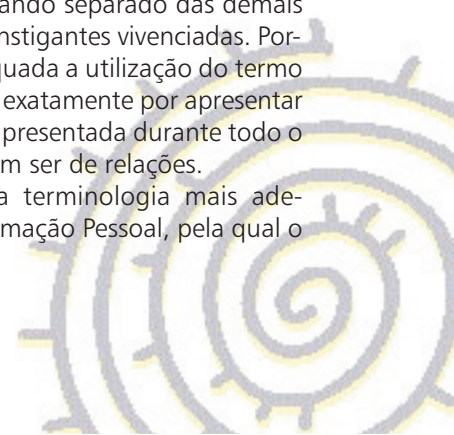
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante perceber e compreender o conceito de Psicomotricidade e de Formação Pessoal, sua história, a fim de poder visualizar, na evolução dos seus conceitos, os pré-requisitos necessários para a formação dos futuros psicomotricistas.

Neste artigo de revisão teórica foi discutida a Formação Pessoal em Psicomotricidade. Ainda hoje, o termo Formação Pessoal – ou Formação Corporal ou Formação Psicocorporal – não tem consenso entre os pesquisadores que refletem e escrevem sobre este tema. Quando se pensa no termo Formação Pessoal, esse certamente cabe a todo o contexto de formação pelo qual passa o psicomotricista na complexidade dos três pilares da formação, como citado anteriormente, afetando a pessoa do psicomotricista.

Já o termo Formação Corporal parece parcial, pois fala do corpo como estando separado das demais questões necessárias e instigantes vivenciadas. Portanto, parece mais adequada a utilização do termo Formação Psicocorporal exatamente por apresentar esta indissociabilidade apresentada durante todo o artigo: um ser global, um ser de relações.

Independentemente da terminologia mais adequada, destaca-se a Formação Pessoal, pela qual o



NÚMERO

48

2023

psicomotricista em formação deverá passar, em prol do reconhecimento e da compreensão de si, de suas ações e atuações, para que não projete em seus futuros pacientes/clientes/alunos suas dificuldades e necessidades.

Nesse sentido, a mediação corporal torna-se fundamento básico para que o psicomotricista seja capaz de realizar atos como resultado de um processo intersubjetivo entre ambos os atuantes. Sua intervenção não pode estar calcada na obrigação de a pessoa ter que se organizar por movimentos e ações previamente planejados para reproduzir, agindo por agir ou repetindo por repetir, mas, sim, na vivência do seu corpo em movimento, no seu corpo em relação, como mediador de comunicação, favorecendo o desenvolvimento biopsicossocial de cada pessoa.

Ressalta-se a importância de a Formação Pessoal estar atrelada tanto à formação teórica quanto à formação prática. Dessa maneira, o arcabouço formativo permitirá o fortalecimento das estruturas mínimas de conhecimento, unindo a teoria à prática e a prática à teoria, sempre realimentadas uma na compreensão da outra. Certamente, muito ainda será preciso evoluir neste debate e em seus conceitos para que se possa construir uma visão da Formação Pessoal e da formação mínima necessária ao psicomotricista, o qual deverá passar em sua constituição como profissional das áreas da saúde e educação.

REFERÊNCIAS

- Ajuriaguerra, J.** (1983). Manual de psiquiatria infantil. São Paulo: Masson.
- Aucouturier, B.** (2007). *O método Aucouturier:*

fantasmas de ação e prática psicomotora. Aparecida/SP: Ideias & Letras.

Aucouturier, B., Darrault, I. & Empinet, J. L. (1986). *A prática psicomotora: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bettini, L. (2017). *Il linguaggio simbolico in psicomotricità relazionale: Teorie, esperienze e percorsi operativi*. Trento: Centro Studi Erickson.

Bueno, J. M. (2016). *Psicomotricidade: teoria e prática: da escola à aquática*. Curitiba: Cortez.

Camps, C., Mila, J., Garcia, L., Thomas, I. & Pecheli, M. (2011) *El psicomotricista em su cuerpo. De lo sensoriomotor a la estructuración psíquica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Chokler, M. (1999). *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Fernandes, J. (2012). *Abordagem emergente em psicomotricidade*. In: Fernandes, J. & Gutierrez Filho, P. (eds.). *Psicomotricidade: abordagens emergentes*. (pp. 01-12). Barueri: Manole.

Fernandes, J., Veiga, G., Mira, A. R. & Marmeleira, J. (2022). *Psicomotricidade: reflexões, contextos e mediadores*. [S.l.]: [S.n.].

Franch, N. & Mastrascusa, C. (2020). *Cuerpo en movimiento, cuerpo en relación: psicomotricidad em el ambiente educativo*. Buenos Aires: Corporas.

Franch, N. (2018). *Poética corporal: Psicomotricidad: cuerpo em movimiento, cuerpo em relación*. Barcelona: Octaedro.

Gatecel, A. & Giromini, F. (2010). *A formação de psicomotricas no âmbito universitário*. Paris: Eres.

Giromini, F. (2017). La spécificité de la médiation en psychomotricité. *Enfances & Psy*, 4(76), 51-60. Recuperado de

<https://doi.org/10.3917/ep.076.0051>.

NÚMERO

48

2023

Joly, F. (2014). Psychomotricité et médiations corporelles thérapeutiques: Le médiatif et le travail du médium malléable. In: Boutinaud, J. et al. (org.) *Où en est la psychomotricité?* État des lieux et perspectives (pp. 219-237). Paris: Éditions in Press

Joly, F. (2016). Entre neurosciences, psychopathologie du développement et psychanalyse: Le carrefour psychomoteur. In: Girardier, N. (ed.). *La psychomotricité entre psychanalyse et neurosciences* (pp. 39-78). Paris: Éditions in Press.

Lapierre, A. & Lapierre, A. (2002). *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade*. Curitiba: Editora da UFPR.

Lapierre, A. (2002). *Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação*. Curitiba: Editora da UFPR.

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

Martins, R. F. R. (2015). Desafios da psicomotricidade numa sociedade em mudança: Aportes da experiência europeia. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 40, 5-12.

Mila, J. (2002). La construcción del cuerpo del psicomotricista. In: Llorca, M., Ramos, V., Sanchez, J. & Vega, A. (coords.) *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 181-194). Málaga: Ediciones Aljibe.

Mila, J. (2019). *A psicomotricidade e suas intervenções no campo adulto: prevenção, educação e terapia psicomotora*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Corpora.

Mila, J., Peceli, M., Vasquez, S. & García, L. (2016). La Formación corporal específica del psicomotricista especialista en gerontopsicomotricidad. In: Campos, D., Mila, J. & Fassella, C. (coords.). *Psi-*

comotricidade: pensamentos e produções ibero-americanos (p. 87-102). Fortaleza: Imprepe.

Potel, C. (2012). *Être psychomotricien: un métier du présent, un métier d'avenir*. Paris: Érès.

Potel, C. (2015). *Du contre-transfert corporel: Une Clinique psychothérapique du corps*. **Toulouse: Érès.**

Rodrigues, S. M. (2013). *A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Sassano, M. & Bottini, P. (2000). Apuntes para una historia de la psicomotricidad. In: Bottini, P. (comp.). *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (pp. 10-25). Madrid: Miño y Dávila.

Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.



NÚMERO

48

2023

Recibido: 15/08/2023 – Aceptado: 18/10/2023

NUEVAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

NEW LINES OF INTERVENTION IN PSYCHOMOTOR EDUCATION

Sandra Ravazzani y Juan Mila

DATOS DE LOS AUTORES

Sandra Ravazzani es Licenciada en Psicomotricidad y Coordinadora del Área de Educación Psicomotriz de la Licenciatura de Psicomotricidad, Facultad de Medicina Universidad de la República (Uruguay).
Dirección de contacto: sandra.ravazzani@gmail.com

Juan Mila es Licenciado en Psicomotricidad y Doctor en Educación Es Director de la Licenciatura de Psicomotricidad. Facultad de Medicina Universidad de la República (Uruguay).
Dirección de contacto: juanmila.psicomotricidad@gmail.com

RESUMEN

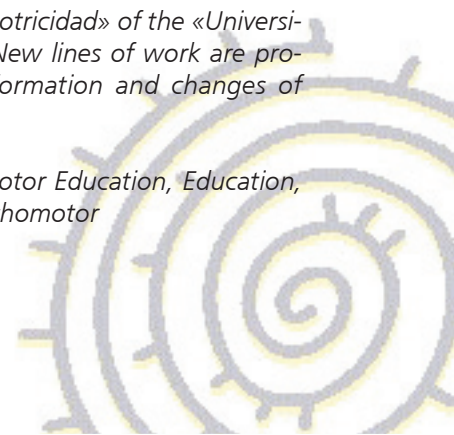
El presente artículo plantea la evolución de las diferentes líneas de intervención de la Educación Psicomotriz en la Licenciatura de Psicomotricidad de la Universidad de la República. Se plantean las nuevas líneas de trabajo a partir de la transformación y cambios de paradigmas de intervención.

PALABRAS CLAVES: Educación Psicomotriz, Educación, Psicomotricidad, Psicomotricista.

ABSTRACT

This article raises the evolution of the different lines of intervention of Psychomotor Education in the «Licenciatura de Psicomotricidad» of the «Universidad de la República». New lines of work are proposed from the transformation and changes of intervention paradigms.

KEYWORDS: Psychomotor Education, Education, Psychomotor skills, Psychomotor



NÚMERO

48
2023

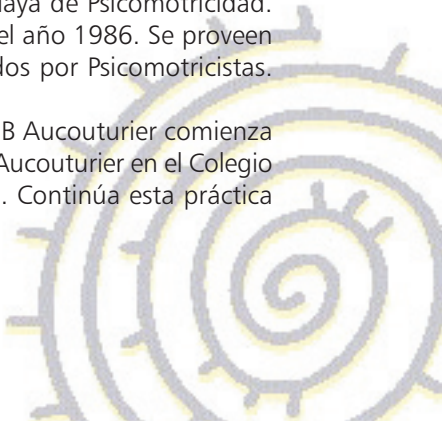
ANTECEDENTES

A mediados de los años 80, tuvieron lugar las primeras experiencias de Psicomotricidad en el ámbito educativo en Uruguay. Como resultado de una dura batalla por validar la práctica educativa y preventiva en Psicomotricidad, en la década de los años 90 se consolida la formación en Educación Psicomotriz, en la Facultad de Medicina de la Universidad de la República. A partir de la firma del Convenio Específico de Educación Psicomotriz entre la Licenciatura de Psicomotricidad de la EUTM Facultad de Medicina Universidad de la República y la Adminis-

tración Nacional de Educación Pública quedó legalizado que en el ejercicio liberal de la profesión de Psicomotricista incluya la práctica psicomotriz educativa como parte sus competencias profesionales. Todas las acciones de promoción y prevención a nivel del desarrollo psicomotor en Educación Psicomotriz las inscribimos dentro de las acciones de Atención de la Salud. (Atención Primaria de Salud - APS)
Dejaremos planteada en la tabla número 1 un necesario punteo de hitos importantes de la Historia de la Psicomotricidad en la Educación en Uruguay.

Tabla 1
Historia de la Psicomotricidad en la Educación en el Uruguay.

Año 1980. Trabajo en Educación Psicomotriz Colegio Ariel de Montevideo. Ethel Lisman (no existen registros escritos de esta actividad) Año 1983. Conferencia sobre Desarrollo Psicomotor del Preescolar en Jornadas organizadas por el Colegio Jean Piaget. Autores: de León C, Mila, J. Ravera, C. Primera presencia de Psicomotricistas en este tipo de actividad de la Primera Infancia. Año 1983. Regresa de su beca en Francia Cristina de León, presenta su formación en Relajación Terapéutica con el Prof. J Bergés y en Educación Psicomotriz y Terapia Psicomotriz de Bernard Aucouturier en la Carrera de Psicomotricidad y en el Servicio de Neuropediatría de la Facultad de Medicina forma psicomotricistas en esta práctica Año 1985. Proyecto de inserción de la Psicomotricidad como asignatura en las especializaciones de postgrados de maestros en Preescolares, Dirección de Preescolares y personas con discapacidad, presentado en el Instituto Magisterial Superior (ANEP) por la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad. La Psicomotricidad es incorporada como asignatura de estos postgrados en el año 1986. Se proveen los cargos de profesores mediante concurso y son ocupados y desempeñados por Psicomotricistas. (Cristina de León y Juan Mila). Año 1986. La Psicomotricista Ana Cerutti, luego de formarse en Francia con B Aucouturier comienza la primera experiencia de Educación Psicomotriz en la Práctica Educativa de B. Aucouturier en el Colegio Bartolomé Hidalgo. Colaboradores honorarios: Elisa Sanguinetti y Juan Mila. Continúa esta práctica durante 15 años, la Psicomotricista Mariela Peceli.



NÚMERO

48

2023

Año 1986. Primeras Jornadas de Educación Psicomotriz organizadas por la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad

Año 1989. La Carrera de Psicomotricidad, el Servicio de Psiquiatría Pediátrica de la Facultad de Medicina – Ministerio de Salud Pública, en convenio con la guardería de funcionarios del Hospital Pereira Rosell comienzan la primera experiencia en la órbita pública de trabajo en Educación Psicomotriz. Responsables: Ana Cerutti, Blanca García, Rosina Gari, Carla Giordano, Elisa Sanguinetti, y Cristina Steineck.

Año 1990. La Carrera de Psicomotricidad EUTM comienza la Práctica Psicomotriz Educativa en la Escuela 278 Euskal Erría 71 Docente Responsable. Psicom. Carmen Gerónimo.

Año 1991. La Carrera de Psicomotricidad EUTM presenta el Convenio de Educación Psicomotriz de la Unidad Preescolar Enriqueta Compte y Riqué. Se firma en 1994. Docentes responsables. Juan Mila y Cristina de León. En la actualidad se trabaja en cinco Jardines de Infantes de ambas Sedes de la Licenciatura en las ciudades de Montevideo y de Paysandú.

Fuente: tomado de Mila,J; Ravazzani. S. (2018)

En el desarrollo de la Educación Psicomotriz en Uruguay, debemos considerar, por un lado, los avances en políticas públicas destinadas a la Primera Infancia en nuestro país, tanto en el ámbito sanitario como educativo, y por otro, la continua actualización de la Universidad de la República en la formación de recursos humanos como respuesta a las necesidades de la sociedad actual. En resumen, debemos considerar el desarrollo de esta área específica de conocimiento, dentro de un sistema complejo y dinámico.

La Educación Psicomotriz, ¿A qué campo disciplinar pertenece? ¿A la salud? ¿A la educación? ¿A lo socioeducativo? Estas son unas de las primeras preguntas a la que se enfrenta el estudiantado de cada generación (cohorte), cuando comienza, en el tercer año del actual Plan de Estudios, el curso teórico y la práctica técnico profesional de Educación Psicomotriz en la Universidad de la República. Mila (2008) escribía acerca de la necesidad de una for-

mación integral de las y los psicomotricistas: “Desde nuestra concepción no deben existir barreras en la formación, aunque luego sí existan barreras desde los propios sistemas de salud y de educación.” (Mila, 2008, p 43).

Más de diez años después podemos afirmar que esta práctica pertenece a ambos ámbitos disciplinares. Aunque docentes y estudiantes, inmersos en instituciones educativas, se enfrentan cotidianamente a las barreras desde los dos sistemas, hemos logrado el reconocimiento de nuestra especificidad por parte de los mismos. La Educación Psicomotriz pertenece al campo de la salud en tanto se constituye como una estrategia de Atención Primaria de Salud, y pertenece al campo de la educación en la medida en que integra el equipo interdisciplinario de la institución educativa y participa de un proyecto institucional coherente. Las Instituciones educativas y socioeducativas (formales y no formales) que trabajan con personas de diferentes etapas del

NÚMERO

48

2023

ciclo vital, son ámbitos laborales de las y los psicomotricistas. En ellas trabajamos y aportamos desde los conceptos disciplinares de: sujeto, cuerpo, desarrollo, educación – cuidados.

Cuando en Psicomotricidad conceptualizamos el cuerpo entendido como una globalidad,(Arnaiz, 2000; Arnaiz y Bolarín, 2016; Arnaiz, Rabadán, Vives, 2008; Berruezo, 2000; Boscaini, 1992; Boscaini y Saint-Cast, 2013; Bottini, 2007; Sassano y Bottini, 2013, Calmels,1997; García Nuñez y Berruezo, 1994; Llorca, 2002; Mila, 2002,2008,2018; Rodríguez, 2017; Soppelsa y Albaret, 2017) nos referimos a la forma en que el cuerpo es pensado y observado, rompiendo el dualismo cuerpo-mente, teniendo en cuenta que el cuerpo se construye en relación a otro y que es transversalizado por una historia particular, cultura, etc.

No focalizamos la mirada únicamente en el cuerpo que se ve, cuerpo del aquí y ahora, sino que lo pensamos en relación a su historia, a lo socio – afectivo, su motricidad, cognición y expresión.

El niño / la niña es un sujeto de derechos, una persona proactiva, portadora de un rico potencial y dotada de iniciativa, con capacidad para realizar sus propias opciones en los procesos personales de desarrollo y aprendizaje, en relación con personas adultas, pares, objetos y el entorno natural y cultural del cual forma parte. De esta manera, nuestra concepción de cuerpo y de sujeto se van haciendo sinónimos. Sus búsquedas motivadas por intereses e interrogantes se caracterizan por la singularidad que siempre está presente en cada niño/niña. Ocurren en un tiempo histórico y en un espacio situado, en un marco de valores que busca el bien común y en

una cultura específica de pertenencia, con apertura y respeto por la multiculturalidad. (Presidencia Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Uruguay Crece Contigo (UCC) y Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia. 2014 p.12).

Esta relación entre la concepción de sujeto desde una perspectiva de derecho con la concepción de cuerpo-sujeto de la Psicomotricidad, nos sitúa en un lugar de privilegio para aportar en los ámbitos educativos y socioeducativos y en especial en la Primera Infancia, infancias y adolescencias.

En la medida en que nuestra mirada específica aporte en el ámbito educativo estaremos abonando a la construcción de sujetos más libres de ser, estar, participar y formar parte.

Para que ese aporte llegue, debemos trabajar en las instituciones educativas y de cuidado en interdisciplina y en la construcción de coherencia.

En toda etapa del ciclo vital debemos pensar en tres verbos fundamentales que se conjugan juntos:

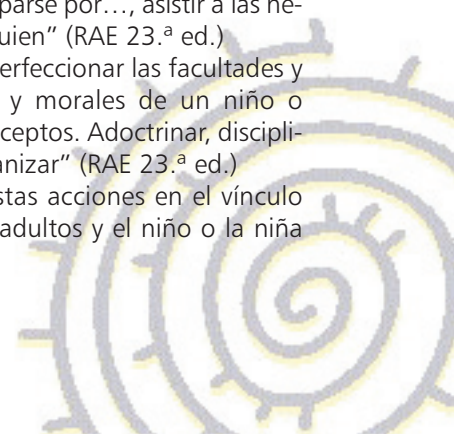
atender, cuidar, educar.

Atender: palabra que deriva del latín y etimológicamente significa “tender a”, “ofrecer”, “presentar”. “Es dedicarse en acción o en pensamientos a cuidar de alguien o de algo” (RAE 23.ª ed.)

Cuidar: “poner atención e interés, velar, esmerar, tener en cuenta, preocuparse por..., asistir a las necesidades de algo o alguien” (RAE 23.ª ed.)

Educar: “desarrollar y perfeccionar las facultades y aptitudes intelectuales y morales de un niño o joven, por medio de preceptos. Adoctrinar, disciplinar, guiar, instruir...urbanizar” (RAE 23.ª ed.)

Es imposible separar estas acciones en el vínculo que se establece entre adultos y el niño o la niña



NÚMERO

48

2023

en la primera infancia, pero también en la infancia y la adolescencia.

La Primera infancia es un período que implica trabajo interinstitucional e interdisciplinar, tanto por las características del desarrollo psicomotor, como por la necesidad de diferentes actores y escenarios en los que se desarrollan las actividades.

El o la psicomotricista en sus intervenciones en el encuadre educativo participa de las acciones de atención, cuidados y educación, formando parte de

esos entornos favorecedores del desarrollo, de la construcción de sujetos. Pero esto mismo ocurre en instituciones de educación y cuidados en la infancia y en la adolescencia. En 2008, Mila ordenó las diversas acciones de psicomotricistas en el ámbito educativo en respuesta a cambios históricos y necesidades propias de nuestro país, y especialmente a partir de años de experiencia en instituciones educativas de primera infancia. Dicho ordenamiento queda expuesto en la tabla que continúa:

Tabla 2

Niveles de intervención en Educación Psicomotriz

Práctica Psicomotriz en sala de Psicomotricidad
Evaluación psicomotriz poblacional
Talleres de educación del gesto gráfico
Formación permanente del personal docente de la Institución Educativa
Apoyo al proceso de integración/inclusión
Talleres con padres

Fuente: Mila, J. (2008)

En consonancia con los fines de la Udelar, hemos creado conocimientos en compromiso con la sociedad. Por lo tanto, seguimos cambiando y evolucionando como disciplina, como profesión y como sociedad. Hemos aprendido “haciendo, siendo y estando” otras valiosas formas de intervención en Educación Psicomotriz.

En la tabla N° 3 se dejan planteados en forma esquemática, como una foto tomada en el año 2021, estos avances, que esperemos que en años próximos también sufran avances y modificaciones.

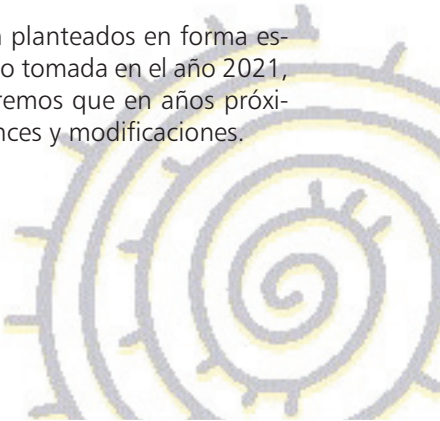


Tabla 3
Niveles de intervención en Educación Psicomotriz en la Licenciatura de Psicomotricidad, año 2021

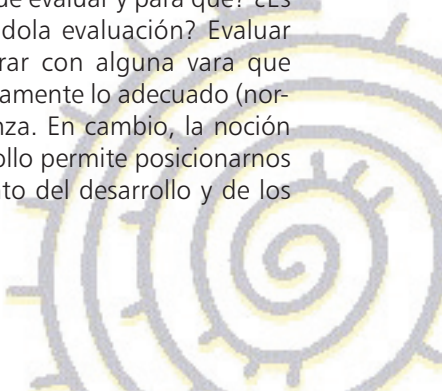
Práctica Psicomotriz Educativa en sala de Psicomotricidad
Monitoreo del desarrollo psicomotor
Talleres de educación del gesto gráfico
Participación en instancias de formación permanente del equipo de la Institución Educativa
Participación en el proceso de construcción de Instituciones educativas y de cuidados inclusivos
Trabajo con familias
Aportes a la construcción de la educación y los cuidados en perspectiva de derechos y de género.
Aportes a la Calidad de la Educación y los Cuidados.
Intervenciones socio-educativas con adolescentes y jóvenes.

Fuente: elaboración propia.

La práctica psicomotriz educativa en sala de psicomotricidad, mantiene, hoy en gran medida el modelo aucouturiano: Aucouturier, Lapierre (1977); Aucouturier (2004); Aucouturier (2018) de sus orígenes, con las adecuaciones necesarias para funcionar en nuestra cultura. Hemos entendido que un modelo extranjero resulta un buen punto de partida, pero que debe ajustarse a nuestras características. No sólo por el deber de contemplar aspectos culturales, sino que también por las diversas realidades donde se implementa la práctica. Hemos contado con salas respetuosas del modelo aucouturiano, con muy adecuados materiales, y hemos trabajado en espacios más pobres, menos provistos de recursos, entonces resultó claro que lo constante, es el rol de psicomotricista. Contamos con experiencias diversas al respecto, por ejemplo, la construcción de salas de psicomotricidad equipadas mediante proyectos o donaciones,

pero sin presupuesto para la contratación de psicomotricista, que por lo tanto no contaron con intervención psicomotriz. En otros casos, se encontraba el/la psicomotricista formando parte del equipo de la institución, haciendo un gran despliegue de creatividad para trabajar con escasos espacios y materiales disponibles.

Monitoreo del Desarrollo Psicomotor. Es una concepción más adecuada que la anterior estrategia de evaluación psicomotriz poblacional en el ámbito educativo. Igualmente requiere de algunas conceptualizaciones: ¿Qué evaluar y para qué? ¿Es adecuado seguir llamándola evaluación? Evaluar implica medir y comparar con alguna vara que tiende separar dicotómicamente lo adecuado (normal), de lo que no alcanza. En cambio, la noción de monitoreo del desarrollo permite posicionarnos desde el acompañamiento del desarrollo y de los



NÚMERO

48

2023

procesos del aprendizaje, alejándonos de la patologización de las infancias.

Realizamos el Screening grafomotor, que apunta a valorar el desempeño grafomotor general de la población seleccionada a través de pruebas que valoran aspectos gráficos y perceptivo-motrices. Tiene como objetivos específicos el obtener información que será utilizada, junto a la maestra, para la planificación de actividades en el ámbito del salón de clase. Detectar, junto con lo observado en la Sala de Psicomotricidad y los aportes de las maestras, a aquellos niños y aquellas niñas que ameriten derivación a diagnóstico especializado. Aportar datos para evidenciar impacto y resultados de la intervención psicomotriz en el ámbito educativo.

Si bien sabemos del valor de una detección precoz de determinadas condiciones para poder brindar los apoyos necesarios de manera oportuna, debemos poder transmitir la importancia que la “detección de la patología” no supere al “conocer a la persona”. También en este aspecto debemos aportar desde nuestra mirada. En nuestro país se realizan evaluaciones del desarrollo en instituciones públicas de Primera Infancia, con el objetivo de reforzar aquellas áreas debilitadas, y resulta tarea del/la psicomotricista ayudar a pensar cada situación particular, pensar ese niño o esa niña desde su individualidad, y considerar en esa prueba que lo/la ubica en un rango de riesgo o retraso (o en rojo o amarillo) desde sus condiciones concretas de existencia, las vicisitudes de su desarrollo, de sus vivencias, sus habilitaciones a experimentar o no.

El énfasis en que este resultado es una foto de un momento determinado y no un conocimiento cabal de sus características y mucho menos un predictor determinante de posibilidades.

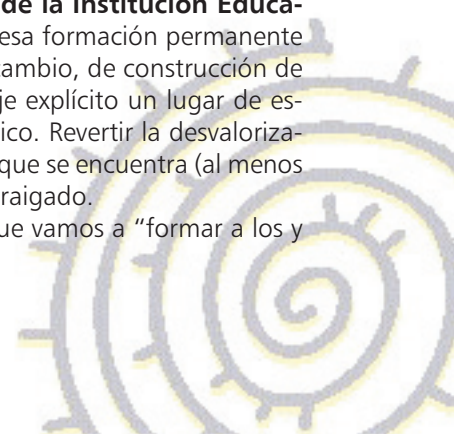
Los talleres de educación del gesto gráfico (TEGG). Son una instancia en la que se busca estimular en forma armónica diferentes aspectos del desarrollo que se ponen en juego durante el gesto gráfico. Habilita a la detección precoz de dificultades a nivel perceptivo, grafomotriz y otros. Permite recabar insumos para la elaboración, en forma conjunta con el Equipo docente, de estrategias de intervención a nivel grupal e individual.

Los TEGG pretenden incidir positivamente en la disponibilidad afectiva y cognitiva del niño y la niña para las actividades gráficas, en su creatividad y expresividad, en el desarrollo de su habilidad manual, en las posibilidades de ajuste postural y regulación tónico-muscular durante el acto gráfico, en el desarrollo de la coordinación óculo-manual, en la afirmación de su lateralidad, en su organización témporo - espacial frente a la tarea, en el desarrollo práxico, y en sus posibilidades de comunicación.

Se han enriquecido los contenidos de los TEGG y este enriquecimiento se relaciona con la adecuación de esta línea de trabajo a partir de que hemos ido incorporando nuevos soportes para la expresión gráfica (tecnología), y aquellos aspectos del desarrollo grafomotor que en esta nueva modalidad debemos considerar.

Participación en instancias de formación permanente del equipo de la Institución Educativas. Formar parte de esa formación permanente en un proceso de intercambio, de construcción de saber colectivo, que deje explícito un lugar de especificidad, pero simétrico. Revertir la desvalorización del saber docente, que se encuentra (al menos en nuestro país) muy arraigado.

No es lo mismo decir que vamos a “formar a los y



NÚMERO

48

2023

las docentes” que hablar de que vamos a formar parte de un intercambio, de una relación en la que tenemos mucho para enseñar, pero también mucho para aprender. De esta manera de relacionamiento dependen en gran medida las posibilidades de construcción de coherencia en un grupo de trabajo. No descuidar que un grupo se constituye como equipo a partir de las posibilidades de construcción de vínculos interpersonales.

Participación en el proceso de construcción de instituciones educativas y de cuidados inclusivos. De esta manera, se correría el foco desde la inclusión de niños y niñas, a la modificación de las instituciones para que resulten más respetuosas de la diversidad humana. Entendiendo la diversidad como valor positivo inherente a lo humano (heterogeneidad), que garantice igualdad en el goce de derechos. La diversidad alude necesariamente al reconocimiento de la heterogeneidad, donde todo sujeto es distinto de otro, pero al mismo tiempo, guarda una relación de identidad por pertenecer a la misma especie.

Esta manera de mirar desde la Psicomotricidad al otro, a la otra, se sustenta en el respeto y valoración como ser único/a igual en derechos, pero único/a, refuerza su humanización. Dicho de otra manera, lo/la aleja de la “cosificación”, “deshumanización” en la que derivan generalmente las categorizaciones o etiquetas.

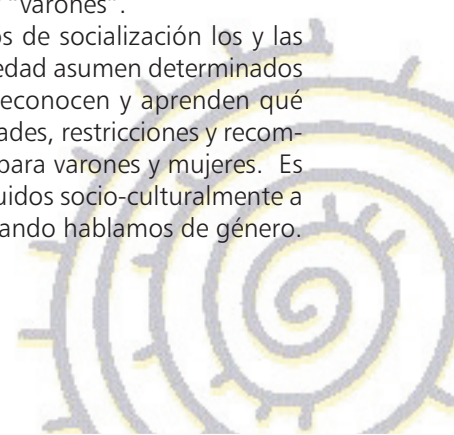
No sólo en relación con la situación de discapacidad es que la educación va lentamente acercándose a un nuevo paradigma, pero este aspecto en particular es el que más preocupa a los y las docentes. Sabemos que los modelos de discapacidad (médico-rehabilitador- remedial-social) conviven ac-

tualmente en nuestras sociedades, no sólo en las instituciones educativas y de cuidados. Como en tantos aspectos, los cambios implican procesos largos, pero se destaca la primera infancia como terreno fértil para sembrarlos

Trabajo con las familias, es más adecuado que el anterior paradigma de “trabajo con padres”, pues estamos respetando la diversidad de constituciones familiares. Claramente, se relaciona con el punto anterior, y con los que siguen, ya que “respetar” y valorar la diversidad de familias de la comunidad educativa es abonar a la construcción de instituciones inclusivas.

Aportes a la construcción de la educación y los cuidados en perspectiva de género. El sexo hace referencia a un conjunto de características fisiológicas a partir de las cuales se categoriza a las personas entre “machos” y “hembras”, asumiendo artificialmente que los cuerpos son idénticos. La categorización de las personas en base a su genitalidad es arbitraria y construida socialmente ya que no hay dos personas con la misma anatomía. Sólo se reconocen dos sexos = clasificación binaria. A partir de esta categorización binaria, las sociedades elaboran y asignan un conjunto de atributos para las hembras y machos humanas/os convirtiéndolas/os en “mujeres” y “varones”.

A través de los procesos de socialización los y las integrantes de una sociedad asumen determinados lugares, y desde ellos reconocen y aprenden qué derechos, responsabilidades, restricciones y recompensas están definidas para varones y mujeres. Es a estos atributos construidos socio-culturalmente a lo que nos referimos cuando hablamos de género.



NÚMERO

48

2023

La primera infancia es el momento privilegiado para favorecer la construcción de sujetos más libres en este sentido. Los primeros años de vida son claves en la construcción de identidades, en la incorporación de pautas de conducta y la manera en que nos vinculamos. Es por ello, que los centros de educación y cuidados en tanto espacios de socialización secundaria son claves en la transmisión de valores, roles y pautas de conducta y no son neutrales al género.

Lo que se espera de las niñas y niños, así como las habilidades que se desarrollan desde las primeras etapas de la vida constituyen un puntapié inicial en la socialización de género y en los roles y estereotipos que posteriormente niños y niñas incorporan como algo "natural".

APORTES A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y LOS CUIDADOS.

En nuestro país, se ha trabajado mucho en aumentar la oferta de educación y cuidados para la P.I., y ha llegado el momento de redoblar esfuerzos en relación con la calidad de esos servicios. Las/los Psicomotricistas del Uruguay (desde diferentes roles y espacios) hemos intervenido y aportado a esta construcción interdisciplinaria e intersectorial de Políticas Públicas.

Internacionalmente se han identificado que son determinantes de la calidad: la calidad de las estructuras en las que quedan incluidas las estructuras edilicias, el espacio y su organización, los materiales (calidad y cantidad), la formación específica de las personas que trabajan en las instituciones, tamaño de los grupos de niños y niñas; la calidad de los procesos interactivos (con mayor peso que los anteriores) que incluyen el intercambio entre niños y

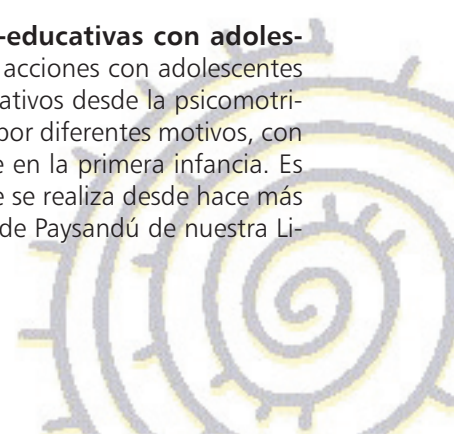
niñas y los referentes educativos, la disponibilidad, la calidad de las interacciones, las posibilidades de comunicación y lenguaje, el juego y su uso como mediador de privilegiado en P.I.; la calidad de la atención integral, relacionada con el involucramiento de las familias y la comunidad (fortalecimiento de las familias en la crianza, intercambio de información con las familias, apuntalamiento en aspectos sanitarios, integración en la comunidad y conocimiento - uso de redes de sostén comunitarias.

En este punto se considera también lo intercambiado antes en relación con instituciones inclusivas y educación en perspectiva de género, diversidad en todas sus dimensiones: cultura, étnica, etc.

Por último, calidad de la gestión hace referencia a la formulación de proyecto educativo, el trabajo en equipo, gestión de la información, redes comunitarias, promoción de ciudadanía. La mirada psicomotriz (Mila, 2008), desde el concepto global de niño y niña como sujetos de derecho, nos permite realizar valiosos aportes también al llevar esa voz y esa mirada a equipos institucionales diversos (como por ejemplo, instituciones educativas), pero también en otros ámbitos de construcción de políticas públicas que repercuten sobre las condiciones concretas de existencias de muchos niños y muchas niñas (ministerios, secretarías, consultorías).

Intervenciones socio-educativas con adolescentes y jóvenes.

Las acciones con adolescentes en entornos socio educativos desde la psicomotricidad no han contado, por diferentes motivos, con la misma evolución que en la primera infancia. Es de destacar la tarea que se realiza desde hace más de una década en la Sede Paysandú de nuestra Li-



NÚMERO

48

2023

cenciatura donde bajo acuerdo con el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay se trabaja en el Club de Niños Zorrilla con adolescentes. Ese espacio es parte de la práctica técnico profesional de nuestros estudiantes en APS y es sostenido por las docentes del Área.

A modo de finalización queremos subrayar que la intervención psicomotriz educativa se constituye como una estrategia de APS. Agrupa acciones y programas de intervención psicomotriz que tienden a modificar y mejorar la formación integral y la calidad de vida de las personas (de todas las franjas etarias) que involucra a un grupo interdisciplinario de profesionales y agentes comunitarios.

BIBLIOGRAFÍA

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Consejo de Educación Primaria.

(2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo, Uruguay: Rosgal S.A.

Arnaiz, P.; Rabadán, M. y Vives, I. (2008). *La psicomotricidad en la escuela Una práctica preventiva*. Málaga: Algibe.

Arnaiz, P. y Bolarín M.J. (2016). *Introducción a la psicomotricidad*. España: Editorial Sintosis.

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

Berrueto, P.P. (2000). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*. 37, 21-33.

Berrueto, P.P. (2008). Hacia un nuevo marco conceptual de la Psicomotricidad a partir del desarrollo

de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*. 62, 19-35.

Boscaini, F. y Saint-Cast, A. (2013). Psicomotricidad del niño hiperactivo. En P. Bottini. *Las prácticas y los conceptos del cuerpo. Reflexiones desde la Psicomotricidad*. (pp.15-32) Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. .

Camacho, M.; Paolillo, G.; Ravazzani, S. (2001) *Intervención psicomotriz en la educación inicial desde la tarea docente-asistencial. Una perspectiva de prevención*. Artículo presentado en 1er. Congreso de Educación Inicial del MERCOSUR y 2do. De Jardín Maternal. Montevideo.

Camps, C.; Mila, J.; García, L.; Tomas, I. y Pechi, M. (2011) *El Psicomotricista en su Cuerpo. De lo Sensoriomotor a la estructuración psíquica*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Cerutti, A. et al. (1995). *La práctica psicomotriz en la educación*. Montevideo, Uruguay: Prensa Médica Latinoamericana.

Crespo, A. y Ravazzani, S. (2016). *Hacer interdisciplinario: el cuerpo como fuente de aprendizaje*. Revista Didáctica, 12 (30-37).

Fostel, N.; Paniagua, L.; Ravazzani, S. (2009) *Docencia en educación psicomotriz: una realidad, un desafío*. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, No. 33.

Fostel, N.; Ravazzani, S. y Paniagua, L. (2011) *Las TICs en la formación de estudiantes de Psicomotricidad II – Área Educación Psicomotriz*. Artículo presentado en 1º Jornada de Experiencias Educativas Semipresenciales en la EUTM. UAE-TICs – EUTM – FMED – UDELAR.

Llorca, M. (2002). La Psicomotricidad como propuesta de intervención educativa. En M.Llorca, V. Ramos, J. Sánchez, A. Vega. (Coord.), *La Práctica*

NÚMERO

48

2023

Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. (pp.98-143) Málaga: Ediciones Aljibe.

Mila, J. (2006) *Niveles de intervención en Educación Psicomotriz* Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, No. 22.

Mila, J. (2008) *De profesión psicomotricista.* Argentina-España: Miño y Dávila Editores

Mila, J., Brandino L., Carrasco, N., Fostel, N. *Haciendo cuerpo en la escuela. Reflexiones desde la Práctica Psicomotriz Educativa (UdelaR) en el ámbito de la Educación Inicial Pública.* (Montevideo.- Uruguay) (2015). Revista Intersaberes | vol.10, n.20, (36-47). Recup. en <http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/viewFile/761/432>

Mila, J.; Lezué, R.; Peceli, R.; Gianoni, M.; Ravazzani, S.; Brandino, L.; Bresque, A.; Carrasco, N.; Dalmás, A.; Fostel, N.; Gossi, M.; Mauri, P.; Di Rende, S.; Bisio, U.; Maquiera, D.; Pestaña, M.; Alberti, P.; Crespo, H.; López, R.; Mantuani, R. (2016). *Programa de Educación Psicomotriz en Jardines Públicos del Uruguay.* Asociación Brasileña de Psicomotricidad. Recuperado en <http://psicomotricidade.com.br/programa-de-educacion-psicomotriz-en-jardines-publicos-del-uruguay/>

Mila, J. (2018) *Los estudios de Psicomotricidad en la Universidad de la República de Uruguay. Percepción de las competencias sobre la formación corporal de los estudiantes.* Tesis Doctoral Universidad de Murcia- recuperado en Tesis MILA DEMARCHI .pdf (um.es)

Mila, J., Ravazzani, S. (2018) *Licenciatura de Psicomotricidad* Universidad de la República. *Historia de la Educación Psicomotriz en el Uruguay.* Ante-

cedentes y Orígenes de la Actual Formación Universitaria de Psicomotricistas. Montevideo Uruguay (Inédito).

Presidencia Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Uruguay Crece Contigo (UCC) y Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia (CCEPI). (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos.* Montevideo, Uruguay

Ravazzani, S. y Paniagua, L. (2016). *Cuando la pantalla es la sala: la vigencia de la Educación Psicomotriz en tiempos de realidad virtual.* Revista de Psicomotricidad. Julio (1-18). Recuperado en <http://www.revistadepsicomotricidad.com>

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [10 de agosto 2021]

Sistema de Cuidados-INAU (2019) *¿Qué es el Plan Caif?* Recup. de <https://www.plancaif.org.uy/plan-caif/que-es-plan-caif>

Soppelsa, R. y Albaret, J. (2017). Situación de la Psicomotricidad. En P. Scialom; F. Giromini y J. Albaret (Coord.), *Manual de estudio en Psicomotricidad.* (pp.23-38) Madrid. Fundación Citap



EL PSICOMOTRICISTA FRENTE AL ESPEJO. UN APASIONANTE VIAJE HACIA NOSOTROS MISMOS

THE PSYCHOMOTOR IN FRONT OF THE MIRROR. AN EXCITING JOURNEY TOWARDS OURSELVES

Ángel Hernández Fernández

DATOS DEL AUTOR

Ángel Hernández Fernández es Doctor en Psicología y Especialista en Psicomotricidad. Ha sido profesor en la Universidad de Cantabria, la Escuela Universitaria Gimbernat y la Universidad Europea del Atlántico. En ellas ha dirigido cursos de grado y máster en Psicomotricidad. También es autor de textos sobre esta disciplina tales como "Psicomotricidad: Fundamentación teórica y orientaciones prácticas" (2008) y "Guía de actuación y evaluación en psicomotricidad vivenciada" (2015) y "Psicomotricidad constructivista" (2021), junto a otros textos de psicología educativa como "Fundamentos de intervención psicopedagógica" (2009) y "Evaluación y diagnóstico psicopedagógico" (2017). <https://orcid.org/0009-0001-0459-2555>
Dirección de contacto: angel.hfbn@gmail.com

RESUMEN

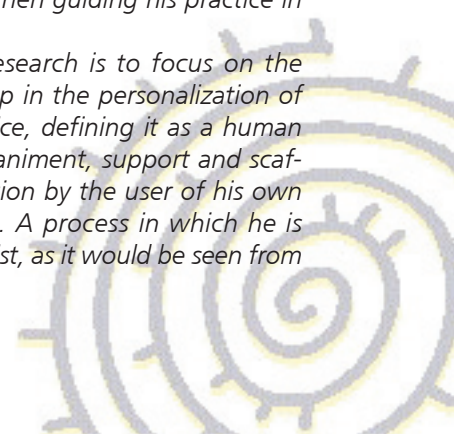
El presente trabajo recoge una investigación sobre cómo articula el psicomotricista su autoconcepto profesional a partir de una selección personal de conceptos tácitos de carácter teórico y experiencial y cómo utiliza los elementos de este autoconcepto como referencia a la hora de orientar su práctica en la sala de psicomotricidad.

El objetivo último de la investigación es poner el foco sobre la necesidad de dar un nuevo paso en la personalización de la práctica psicomotriz, definiéndola como una relación humana de acompañamiento, apoyo y andamiaje en la construcción por parte del usuario de su propio proceso de de-

ABSTRACT

The present paper includes an investigation on how the psychomotorist articulates his professional self-concept from a personal selection of tacit concepts and the theoretical and experiential elements that he uses as references when guiding his practice in the psychomotor room.

The objective of the research is to focus on the need to take a new step in the personalization of the psychomotor practice, defining it as a human relationship of accompaniment, support and scaffolding in the construction by the user of his own developmental process. A process in which he is the legitimate protagonist, as it would be seen from



NÚMERO

48

2023

sarrollo. Un proceso del que él es el legítimo protagonista, tal y como se consideraría desde una perspectiva constructivista de la psicomotricidad. Se ha utilizado la técnica de la rejilla de constructos personales (Kelly, 1955) para explicitar los constructos que inspiran la práctica psicomotriz de los psicomotricistas y las características de su autoconcepto profesional.

Los resultados indican que, aunque el psicomotricista se adscriba a modelos teóricos formales, su práctica profesional en realidad se rige por una gran diversidad de principios personales tácitos que constituyen la referencia en su intervención real en la sala. En las conclusiones se defiende la práctica psicomotriz centrada en el usuario y no tanto en el marco teórico explícito del psicomotricista. Se considera la intervención psicomotriz como una relación estructurante, un encuentro entre dos realidades que se respetan, que aprenden de su interacción y que se ofrece al usuario para ayudarle a crecer y superar los retos y dificultades que encuentra en su desarrollo.

Se defiende que en dicha relación de apoyo al desarrollo debe asumirse la infinita diversidad en las realidades de los usuarios y también de los psicomotricistas, no como un obstáculo a superar a través de encajar a los usuarios en taxonomías prefijadas y buscar por parte de los profesionales la uniformidad y normalización de protocolos, sino desde el reconocimiento de la diversidad humana que en el caso del usuario es natural y deseable y en el caso del psicomotricista, si es eficaz, es siempre enriquecedora.

PALABRAS CLAVE: Constructivismo, pensamiento tácito, inteligencia práctica, sistemas autoconstructivos, diversidad

a constructivist perspective of psychomotricity.

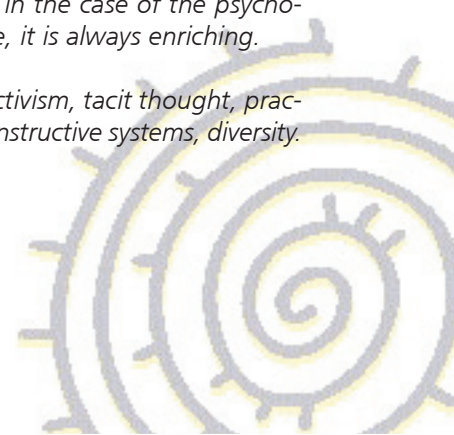
The technique of the grid of personal constructs (Kelly, 1955) has been used to explain the constructs that inspire the psychomotor practice of psychomotor specialists and the characteristics of their professional self-concept.

The results indicate that, although the psychomotorist adheres to formal theoretical models, his professional practice is actually governed by a great diversity of tacit personal principles that constitute the reference in his real intervention in the room.

In the conclusions, the psychomotor practice centered on the user is defended and not so much in the explicit theoretical framework of the psychomotor specialist. Psychomotor intervention is considered as a structuring relationship, an encounter between two respectful realities, which learn from their interaction and which is offered to help the user grow and overcome the challenges and difficulties encountered in their development.

It is defended that in this relationship of support for development, the infinite diversity in the realities of users and also of psychomotor specialists must be assumed, not as an obstacle to be overcome by fitting users into pre-fixed taxonomies and searching the uniformity and standardization of protocols by professionals, but from the recognition of human diversity, that in the case of the user is natural and desirable and in the case of the psychomotorist, if it is effective, it is always enriching.

KEY WORDS: Constructivism, tacit thought, practical intelligence, self-constructive systems, diversity.



NÚMERO

48

2023

INTRODUCCIÓN

Probablemente muchos de quienes han dedicado años a la formación, asesoramiento o supervisión de docentes, psicoterapeutas, psicomotricistas u otros perfiles de profesionales de apoyo al desarrollo coincidirán en que en la práctica profesional por una parte se encuentra la declaración formal que realizan dichos profesionales sobre su marco teórico, sus objetivos y la fundamentación de sus decisiones y acciones y, por otra parte, transita su práctica concreta sobre el terreno.

Es innegable que existen puentes entre la teoría y la práctica, pero podría afirmarse que el marco teórico es solo parte de la explicación de la actuación práctica del profesional. Es más, la supervisión de profesionales en ocasiones pareciera indicarnos que, más que un marco teórico que dirige una práctica, nos encontramos con una búsqueda, criba e instrumentalización de presupuestos teóricos coherentes con la interpretación que cada profesional hace de su propia experiencia dentro de su contexto de tarea.

Así, parecería que teoría y práctica siguen recorridos paralelos, cuyo encuentro se fuerza en actos académicos, sesiones clínicas, redacción de informes o publicaciones científicas y profesionales o, en definitiva, siempre que el profesional debe o quiere explicar sus acciones. Sin embargo, en la práctica cotidiana, esos planos teórico y práctico se distancian, lo cual conduce a que decisiones y acciones surjan desde una dinámica mucho más intuitiva y menos formalizada.

Ésta es la realidad que suelen encontrar los docentes cuando visitan alumnos durante los periodos de prácticum o residencias formativas. En estos casos, la declaración de intenciones del profesional en for-

mación es especialmente cuidada y se ajusta extraordinariamente a las tendencias teóricas en las que fue formado, de tal forma que se asemejan mucho entre sí. Sin embargo, la realidad del ejercicio profesional que el docente observa entre sus supervisados es completamente diversa y se encuentra asociada, no solo ni principalmente al marco teórico declarado, sino a unos principios, valores y competencias personales que son los que de una forma implícita cimientan la dinámica que se establece, las decisiones que se toman y los caminos que se siguen en la práctica real.

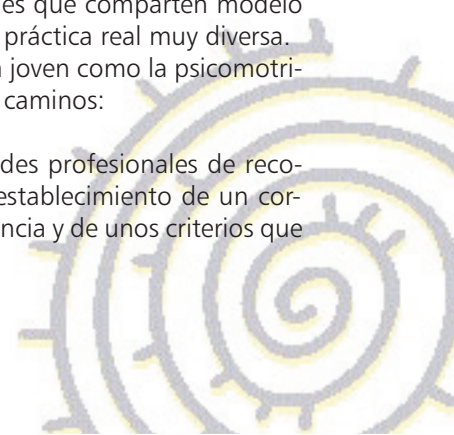
Se trata de elementos contruidos sobre la interpretación de las experiencias propias dentro y fuera del ámbito de actuación profesional. Elementos implícitos y, en ocasiones, inconscientes que fundamentan la intuición profesional, unas claves prevalentes de interpretación de sus observaciones y unos patrones prácticos de actuación derivados de los significados que ha construido a partir de sus experiencias previas.

El marco teórico formal rellenará algunos vacíos interpretativos y servirá a posteriori para explicar las propias intervenciones, pero las intervenciones propiamente dichas están más determinadas por esas claves del modelo tácito de realidad de cada profesional que por sus modelos teóricos formales.

Pensamos que esa es una explicación plausible sobre cómo profesionales que comparten modelo teórico, evidencian una práctica real muy diversa.

Ante ello, una disciplina joven como la psicomotricidad puede tomar dos caminos:

- Confiar a autoridades profesionales de reconocido prestigio el establecimiento de un corpus teórico de referencia y de unos criterios que



NÚMERO

48

2023

definan una buena práctica conforme a dicho corpus teórico buscando ofrecer una imagen de solidez y estabilidad. En este sentido, no es extraño escuchar a algún prestigioso psicomotricista defender la originalidad del niño y simultáneamente una perspectiva rígida de cómo apoyar su desarrollo.

- Como alternativa, podríamos asumir que las prácticas se han de juzgar por sus resultados, que los usuarios de docentes, psicólogos y psicomotricistas son realidades individuales únicas y que la diversidad es enriquecedora en los usuarios y también en las estrategias para apoyar su desarrollo. Indudablemente, esta flexibilidad conceptual y metodológica solo puede justificarse situando al universo personal del usuario en el centro de la práctica psicomotriz y exige establecer criterios rigurosos de evaluación de resultados en la intervención profesional y fortalecer una ética profesional que garantice la protección del usuario.

Lo cierto es que la intervención educativa o terapéutica del psicomotricista exige una implicación personal y honesta de este profesional. Su propia realidad es su instrumento de intervención, empleándola para establecer una relación estructurante dentro de un espacio psicológico donde construye una intersubjetividad con el usuario que le va a servir para andamiar su proceso de desarrollo.

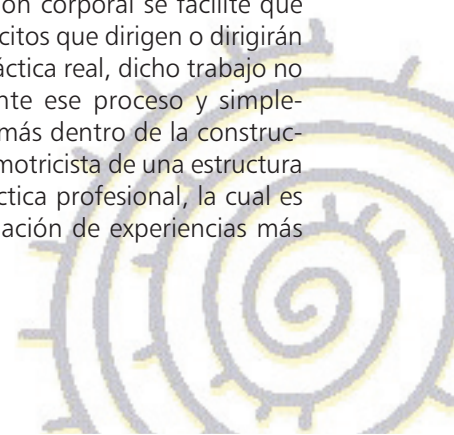
El dilema es si, dada esa implicación, los psicomotricistas debieran pensar y actuar conforme a un modelo validado o es posible una integración de enfoques y metodologías diversas en esta profesión, siempre que su incidencia positiva quede atestiguada rigurosamente.

Es más, cabría ir más allá y plantearse si, aunque el propio profesional crea estar actuando siguiendo un protocolo formalmente establecido, en realidad está actuando desde su propia realidad personal en un ejercicio inevitable de autenticidad, sea consciente o no de ello.

No hay que temer la diversidad, es siempre enriquecedora pues abre vías alternativas para conectar con el usuario y ofrecerle el apoyo que precisa. Eso sí, esta propuesta exige que el psicomotricista, además de saber escuchar, también debe ser muy consciente de lo que él mismo expresa, directa o indirectamente, ya que su expresión en las sesiones se mueve en buena medida por senderos no verbales e inconscientes y debe estar siempre orientada a lo que precisa el desarrollo y bienestar del usuario, controlando sus propios mensajes, pero también sus emociones y percepciones, los tiempos y espacios que establece y las acciones e interacciones que genera y gestiona.

La mirada del psicomotricista sobre sí mismo está perfilada teórica y prácticamente durante su formación, pero en una profesión en la que el agente de apoyo al desarrollo se compromete personalmente de la forma que lo hace el psicomotricista, es muy importante ir más allá de la teorización formal, más o menos asumida, y las reflexiones promovidas por los responsables de su formación corporal.

Aunque en esa formación corporal se facilite que afloren los elementos tácitos que dirigen o dirigirán su intervención en la práctica real, dicho trabajo no queda concluido durante ese proceso y simplemente es un elemento más dentro de la construcción por parte del psicomotricista de una estructura conceptual para su práctica profesional, la cual es el fruto de una acumulación de experiencias más



NÚMERO

48

2023

vividas que teorizadas, más reales y sentidas que escuchadas en el aula.

Desde el enfoque constructivista que defendemos sobre la psicomotricidad, consideramos que el usuario es quien protagoniza su proceso de desarrollo y su mirada es la que debe determinar qué apoyo puede servirle de estímulo, acompañamiento y soporte en ese proceso.

Partiendo de ello, se aborda esta investigación desde la consideración de que todo acto educativo o terapéutico representa el encuentro de dos realidades individuales de dos personas en dos puntos asimétricos de su desarrollo personal. Ambos están en desarrollo y lo estarán a lo largo de su vida. Ambos aprenderán de su interacción. Ambos deben ser aceptados y respetados por el otro. Ambos aportan sus recursos, conocimientos, habilidades y su historia vivencial, pero sólo uno adquiere el compromiso de ponerse al servicio del desarrollo del otro. En nuestra opinión, esos son los aspectos sobre los que construir la dinámica de la interacción en la sala de psicomotricidad y, para empezar a fundamentarlo, en esta investigación exploramos las claves tácitas de la intervención del psicomotricista. Un apasionante viaje hacia nosotros mismos.

MARCO TEÓRICO: EL PERFIL DEL PSICOMOTRICISTA

El aprendizaje

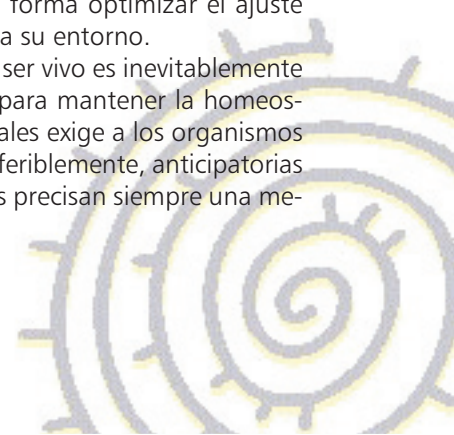
El aprendizaje es un mecanismo biológico de los seres vivos más complejos que les permite modificar sus patrones genéticos de comportamiento en función de su experiencia individual. Por tanto, es

un proceso que conlleva una transformación de algún tipo (Hernández, 2021a, 2022). Cursamos un programa formativo, aprendemos a montar en bicicleta, sobrevivimos a una catástrofe, superamos un engaño amoroso y todo ello nos deja su huella, la cual atestigua que hemos aprendido y que nos hemos transformado en alguna medida, adquiriendo habilidades, cambiando nuestra manera de actuar en determinadas situaciones o modificando nuestra forma de analizar algunos contextos.

La posibilidad de algunos seres vivos de transformarse a partir del aprendizaje es posible gracias a la neuroplasticidad de su sistema nervioso, es decir, a su capacidad para modificarse tanto anatómica como funcionalmente en respuesta a las nuevas experiencias vividas. Un extraordinario prodigio fisiológico cuyas repercusiones estamos empezando a comprender y que está validando la fundamentación de muchas disciplinas relacionadas con el desarrollo humano, entre ellas la psicomotricidad.

Las especies de seres vivos que poseen un cerebro con capacidad para ello, procesan cognitivamente la transformación que produce el aprendizaje, lo cual tiene indudables ventajas en el ajuste de su conducta adaptativa. La cognición permite detectar regularidades, relaciones y patrones en los acontecimientos, los cuales sirven para pronosticar situaciones futuras y de esa forma optimizar el ajuste conductual del ser vivo a su entorno.

El entorno de cualquier ser vivo es inevitablemente dinámico y, por tanto, para mantener la homeostasis de sus sistemas vitales exige a los organismos acciones reactivas y, preferiblemente, anticipatorias y propositivas, las cuales precisan siempre una mediación cognitiva.



NÚMERO

48

2023

De la experiencia aprendemos que ante la aparición de nubes borrascosas nos conviene coger el paraguas, que debemos ser corteses con las personas a las que solicitaremos favores, que el esfuerzo aproxima el éxito, etc. Todas ellas son ejemplos de conductas anticipatorias y propositivas fruto de la experiencia y el aprendizaje optimizadas por la cognición.

De hecho, la cognición potencia todas las fases de cualquier aprendizaje. Es decisiva para que el sujeto aborde el proceso con la mejor disposición y motivación hacia el cambio, para que preste atención a las claves de la situación y comprenda sus relaciones estructurales, para que integre las transformaciones derivadas de su aprendizaje en su forma de percibir situaciones futuras y esto de pie a modificar sus patrones reactivos y anticipatorios previos, para que implemente cambios constatables en su comportamiento y los generalice a situaciones asimilables y, por último, para que altere sus criterios de autoevaluación tomando consciencia de la mejora comportamental lograda y de la que aún es necesario llevar a cabo.

Conocimiento tácito e inteligencia práctica

El concepto de Conocimiento Tácito fue propuesto por Polanyi (1983) y se refiere a los aspectos cognitivos que subyacen a la conducta de alguien en contexto real y que son difíciles de explicar por el propio sujeto.

Se define como un conjunto de esquemas implícitos que cada persona construye para hacer frente a situaciones concretas conforme a sus experiencias previas y sus objetivos presentes (Kimble, 2013; Gourlay, 2006). Se considera la base oculta de la interpretación de las situaciones por parte de un in-

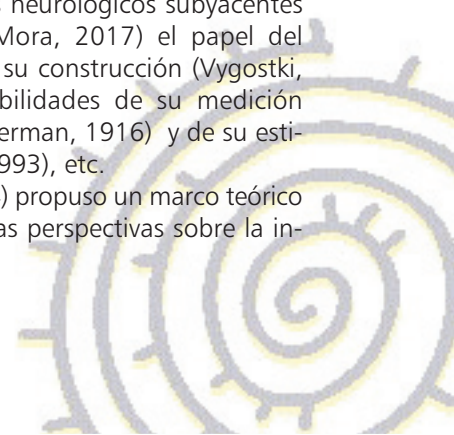
dividuo y, por tanto, un elemento clave en su comportamiento y en su capacidad de adaptación al entorno (McAdam et al, 2007).

En términos globales, la capacidad de un ser vivo para adaptarse a las características dinámicas de su entorno mediante el aprendizaje y la consecuente autotransformación se denomina inteligencia. Dicha capacidad utilizaría el conocimiento tácito como un recurso fundamental. Sobre todo, en lo relativo al comportamiento práctico en contextos reales.

Como toda conducta inteligente, la inteligencia aplicada a contextos concretos, la denominada inteligencia práctica exige sensores apropiados para detectar la evolución del entorno, un procesador central capacitado para poner la información recogida en cada situación en relación con patrones de reacción, experiencias y conocimientos previos y una flexibilidad conductual que haga posible el ajuste.

Los investigadores de la inteligencia han puesto el acento de sus trabajos en distintos aspectos de esta capacidad, por ejemplo, en su evolución a lo largo del desarrollo (Piaget, 1971, 1977), los distintos procesos implicados en el procesamiento cognitivo tales como memoria, razonamiento, creatividad, resolución de problemas (Thurstone, 1924; Guilford, 1967), su estructura (Spearman, 1904; Gardner, 1993) los procesos neurológicos subyacentes (Blanco et al. 2017; Mora, 2017) el papel del marco sociocultural en su construcción (Vygostki, 1978, 1979), las posibilidades de su medición (Binet y Simon, 1905; Terman, 1916) y de su estimulación (Feuerstein, 1993), etc.

Robert Sternberg (1994) propuso un marco teórico para integrar las diversas perspectivas sobre la in-



NÚMERO

48

2023

Inteligencia estableciendo un escalonamiento en el análisis de esta capacidad. El primer nivel a considerar sería el analítico y recogería los recursos de un organismo vivo para recoger información y procesarla. El segundo sería el creativo, que se definiría como la capacidad de combinar la información disponible de forma novedosa a fin de lograr respuestas originales y pertinentes a situaciones u objetivos nuevos (Torrance, 1974; Sternberg, 1988; Guilford, 1950; Nickerson, Perkins y Smith, 1987). El tercero sería el correspondiente a la inteligencia práctica y supondría la capacidad de poner los dos niveles anteriores al servicio de una óptima adaptación al entorno y sus requerimientos.

Los procesos vinculados a la inteligencia analítica son fácilmente identificables y evaluables por ejemplo a través de pruebas psicométricas o informes del propio sujeto describiendo los pasos seguidos en la resolución de un problema. Sin embargo, los procesos creativos y la inteligencia práctica, son con frecuencia inconscientes.

Sabemos que las personas creativas se caracterizan por su fluidez ideacional, su espontaneidad, sus asociaciones remotas, su gusto por lo original, lo complejo, lo ambiguo e incierto, su capacidad de concentración, esfuerzo, compromiso y su elevada motivación intrínseca, pero eso es solo el punto de partida y no garantiza, por ejemplo, que un artista llegue a producir una obra maestra.

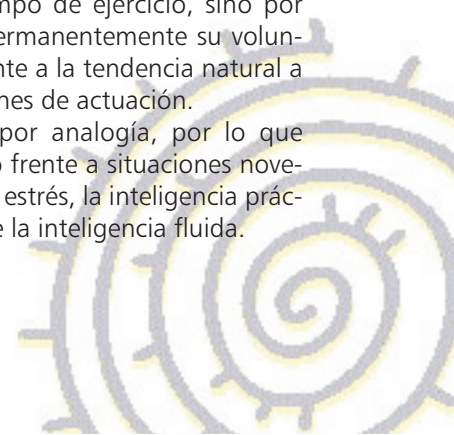
Por su parte, la inteligencia práctica, tiene que ver con la comprensión de las claves subyacentes a la dinámica del contexto concreto y la capacidad de ajustar estratégicamente las acciones propias para alcanzar los objetivos deseados (Albrecht, 2015). Una buena inteligencia práctica está vinculada al desarrollo de un conocimiento tácito eficaz y efi-

ciente, un conocimiento que no es exclusivamente declarativo, sino que tiene que ver con procedimientos de actuación y las connotaciones emocionales del comportamiento.

Se puede teorizar sobre cómo mantener el equilibrio sobre una bicicleta, pero manejar la bicicleta con pericia es inteligencia práctica y también está detrás de que existan grandes profesores con escasas nociones de pedagogía o psicomotricistas especialmente cualificados para establecer un apropiado diálogo tónico antes de tener formación teórica al respecto.

Sternberg, Wagner y Okagaki (1993) consideran la inteligencia práctica como la clave del éxito en la vida por encima de los procesos que evalúan las tradicionales pruebas de inteligencia, caracterizándola entre otras cosas por:

- Consistir en una secuencia compleja de condicionales sobre situaciones concretas.
- Adquirirse en el lugar donde se precisa, de manera informal, individualmente, siendo difícil de transmitir de una persona a otra.
- Aumentar con la experiencia, si la actitud frente a ella se mantiene receptiva. Es inteligencia cristalizada y, como tal, puede aumentar (aunque deceleradamente) durante mucho más tiempo que la inteligencia fluida, pero el experto no lo es por el tiempo de ejercicio, sino por haber mantenido permanentemente su voluntad de aprender frente a la tendencia natural a estabilizar sus patrones de actuación.
- Su actuación es por analogía, por lo que pierde matices, pero frente a situaciones novedosas que conlleven estrés, la inteligencia práctica actúa mejor que la inteligencia fluida.



NÚMERO

48

2023

- Su funcionalidad depende de que se identifiquen correctamente las claves de las situaciones y se transfieran los conocimientos correctamente adaptados.

- Los colectivos elaboran su propio pensamiento tácito (cultura informal), por lo que la integración de un individuo en el colectivo depende del grado en que hace propio ese pensamiento tácito compartido.

- Las personas tienen menos control metacognitivo sobre el pensamiento tácito que sobre el pensamiento formal y por tanto les es muy difícil diagnosticar carencias o errores que le afectan. Por eso, por ejemplo, cuando se busca un empleo, estos factores implícitos tienen un peso decisivo que escapa a la preparación del sujeto y tiene más que ver con la impresión global y difusa que cada candidato causa sin ser consciente de ello en los entrevistadores, siendo en ocasiones el factor determinante del resultado del proceso selectivo.

En sintonía con este planteamiento, desde nuestra perspectiva, ser un buen psicomotricista, puede ser objeto de análisis, formación teórica y protocolos muy pautados de actuación (siempre muy bien recibidos por el profesional en formación), pero está muy determinado por sus cualidades personales, su capacidad creativa para generar el contexto que precisa el usuario y su capacidad para adaptarse a las necesidades de desarrollo de éste, y eso, si se aprende, se tiene que aprender en la sala.

Para aproximarnos de una forma más concreta a la inteligencia práctica podríamos decir que estamos utilizando este concepto cuando coloquialmente nos referimos a personas con una destacable intui-

ción, pericia, profesionalidad, capacidad de liderazgo y resolución de problemas novedosos, etc. (Schön, 1998). Si tomamos como ejemplo al profesional experto, esto nos permite hacer un bosquejo de que características evidencian inteligencia práctica (Larkin et al., 1980; Benner, 1984):

- Consideración simultánea de toda la información pertinente.

- Pensamiento reticular, estableciendo múltiples relaciones.

- Funcionalidad: Identificando eficazmente las relaciones entre el propio conocimiento y la situación enfrentada.

- Flexibilidad: Integrando rápidamente los nuevos datos para un reajuste eficaz de las estrategias de intervención.

- Intuición: Percibiendo estructuras y relaciones no evidentes.

- Capacidad proactiva: pronosticando acertadamente la evolución de los procesos en base a su experiencia.

En definitiva, si el conocimiento tácito de un profesional no se adquiere en un aula, sino in situ, si es el responsable de que se establezcan unos patrones de ajuste del comportamiento en base a criterios no formalmente declarados que guían la forma de actuar y si, además, es parcialmente inconsciente, nos encontramos ante un elemento fuera de control en los planes de formación y en la propia práctica profesional a no ser que intentemos aflorarle a la conciencia para ser analizado y sea susceptible de enriquecimiento.

Las huellas de las experiencias profesionales del psicomotricista en la práctica real, parece que condu-

NÚMERO

48

2023

cen a construir una teoría tácita e informal sobre la dinámica de dicho contexto derivada de la forma de interpretarse a uno mismo y a los otros en interacción dentro de la sala.

El conocimiento tácito que constituye esta teoría se desarrolla modificando y enriqueciendo esquemas de percepción e interpretación de los hechos, así como de cómo tomar decisiones y actuar. Son esquemas que no tiene formalmente identificados y explicitados al hablar de su actitud y su estrategia en la sala, pero que la determinan.

El psicomotricista no sabría argumentarlos con rigor académico, pero en la práctica actuaría conforme a ellos. Si consideramos conjuntamente los esquemas que sustentan los patrones de procesamiento cognitivo, sus patrones procedimentales consolidados a partir de las experiencias acumuladas en contexto real y las connotaciones emocionales asociadas a dichas experiencias, estaríamos frente a la inteligencia práctica de cada psicomotricista, aquello que le hace único como profesional.

En la presente investigación, se intentará aflorar indirectamente esa mirada profesional única que surgió en cada psicomotricista como fruto de su experiencia personal, cristalizando en un conocimiento tácito que sustenta su inteligencia práctica en su actividad profesional. Utilizamos para ello la técnica de la rejilla de constructos personales y su comparación con un referente ideal, así como la consideración que hace de la práctica psicomotriz que ha podido observar en sus colegas.

Aflorar estos constructos y las comparaciones con estos perfiles de referencia nos ofrece una aproximación al autoconcepto profesional de los psicomotricistas que constituyeron la muestra y nos conduce a conclusiones relevantes respecto a la

práctica psicomotriz y a la formación del psicomotricista.

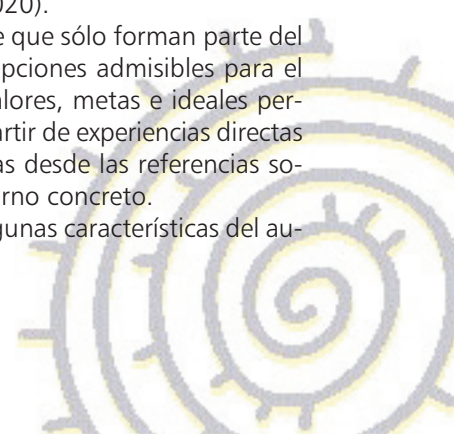
Autoconcepto profesional y percepción del entorno de tarea

Para L'Ecuyer (1985) el autoconcepto recoge el estado final de un proceso evolutivo que comienza con la consciencia de sí mismo a partir de la diferenciación yo-no yo de la primera infancia y que luego da paso a una imagen de sí mismo de contenido somático, después a la representación de sí mismo fruto de una síntesis organizada de auto-percepciones y, por último, al concepto de sí mismo como resultado de una simbolización coherente y estable de la propia identidad. Es por tanto un constructo dinámico, jerárquico y multidimensional influido por la interacción con el entorno (van Zanden et al., 2015).

En cada persona habrá unos conceptos que ocupen una posición central en su autoconcepto mientras que otros se situarán en la periferia. Todos ellos se estructurarán en una combinación única que ofrecerá a la persona una percepción de integridad personal y seguridad (Sedikides y Spencer, 2007). La selección, ubicación e importancia de cada uno de los conceptos que utilice depende de características del sujeto, tales como edad, sexo, nivel cultural, ideología, intereses, motivaciones y necesidades (Wehrle y Fasbender, 2020).

Rogers (2000) mantiene que sólo forman parte del autoconcepto las percepciones admisibles para el sujeto en función de valores, metas e ideales personales contruidos a partir de experiencias directas y vicarias e interpretadas desde las referencias socioculturales de su entorno concreto.

Super (1963) analiza algunas características del au-



NÚMERO

48

2023

toconcepto. Entre ellas, estarían el nivel de conciencia y claridad de sus elementos, el grado de abstracción, su originalidad e independencia de juicios ajenos, la complejidad de su estructura, el refinamiento de sus matices, la certeza del sujeto en relación a su exactitud, la consistencia y armonía entre sus elementos, su estabilidad en el tiempo y sus connotaciones emocionales tales como la autoaceptación y la autoestima.

Es evidente que las experiencias de interacción con las personas significativas para el individuo alimentan su construcción bien sea mediante procesos de aprendizaje social (Bandura, 1989) o bien por las atribuciones que recibe de dichas personas (Serrano, 1981), provocando en ambos casos un proceso de selección sesgada de las informaciones, el cual se va consolidando conforme lo hace el autoconcepto (Markus, Smith y Moreland, 1985).

En este sentido, algunos autores (Epstein, 1973; Owens y Samblanet, 2013; Wehrle y Fasbender, 2020) resaltan que el autoconcepto constituye el centro del universo personal del sujeto, desde el cual observa, interpreta y comprende cada suceso. La flexibilidad o rigidez de la perspectiva de la realidad construida desde el autoconcepto estará en función de que el sujeto esté expuesto a nuevas experiencias, tenga los recursos cognitivos necesarios para analizarlas apropiadamente y una actitud abierta y confiada frente a replantearse cambios en su forma de interpretar determinados hechos. En cualquier caso, el proceso evolutivo del autoconcepto transita desde lo global a lo diferenciado y de lo concreto como aspectos físicos a lo abstracto como valores (Nuñez et al., 1995).

Por otra parte, Epstein (1973) o Buhrmester et al., (2011). mantienen que las personas pueden no ser

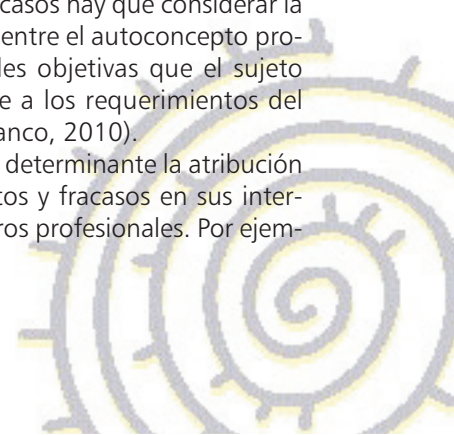
conscientes de las teorías sobre el mundo que elaboran tomando a su propio autoconcepto como eje, las cuales, sin embargo, quedarían reflejadas en su comportamiento y en sus reacciones emocionales, lo cual enlaza con el concepto de pensamiento tácito comentado en el apartado anterior. En relación al autoconcepto profesional, Orradre (1994) y González-Pineda et al. (1992) afirman que el autoconcepto es determinante en la toma de decisiones, la definición de metas y en cómo se acometen, la satisfacción y autorrealización vinculada a la actividad profesional y a una buena integración en el entorno de tarea.

Aspecto determinante para lograr estos propósitos es que la percepción que el individuo tiene del ejercicio de su profesión sea próxima a su propio autoconcepto profesional y valore a su actividad laboral como una aportación importante al desarrollo de la persona que desea ser.

La distancia entre el autoconcepto profesional y el referente ideal del ejercicio profesional, así como la distancia entre dicho autoconcepto profesional y las experiencias en el puesto de trabajo son buenos criterios para el pronóstico de la satisfacción en el ejercicio profesional. Se diferencian en que el primero está referenciado a las expectativas construidas sobre la profesión y el segundo sobre sus observaciones en contexto real.

Lógicamente en ambos casos hay que considerar la influencia del desajuste entre el autoconcepto profesional y las habilidades objetivas que el sujeto posee para hacer frente a los requerimientos del ejercicio profesional (Blanco, 2010).

No solo eso, también es determinante la atribución causal que hace de éxitos y fracasos en sus intervenciones y en las de otros profesionales. Por ejem-



NÚMERO

48

2023

plo, la satisfacción profesional será muy distinta si piensa que las dificultades que encuentra se deben a que aún tiene mucho que aprender o por el contrario se deben a que los objetivos y las estrategias metodológicas están mal planteadas por su supervisor.

El esfuerzo por reducir la distancia entre el auto-concepto profesional y el referente ideal está en directa dependencia con dicha atribución causal y si el profesional aprecia o desprecia los modelos que tiene en su centro de trabajo, si se propone adaptarse a su entorno, transformarlo o desvincularse de él, las tres opciones básicas que plantea Stenberg (1995) en relación a la inteligencia práctica. Dando por existentes las cualidades necesarias para ser un psicomotricista competente, lo deseable sería que el autoconcepto profesional se sitúe muy próximo a la imagen que la persona construye del profesional ideal, junto a una disposición abierta a aprender de sus colegas y simultáneamente a una elevada valoración sobre como su actividad profesional contribuye a alimentar su autoconcepto general como persona y, por tanto, su autoestima y bienestar psicológico.

El perfil del psicomotricista competente

En el párrafo anterior hemos establecido que la concurrencia en la persona de las cualidades necesarias para ser un psicomotricista competente es la condición previa para explorar el efecto del auto-concepto profesional en el ejercicio como psicomotricista y la satisfacción profesional que le ofrece. Camps y García Olalla (2004) iniciaban su artículo "La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación" con una cita del Principito de Saint-Exupéry: «Enseñé mi obra

maestra a los mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo. Me contestaron: ¿Por qué va a dar miedo un sombrero? Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digería un elefante».

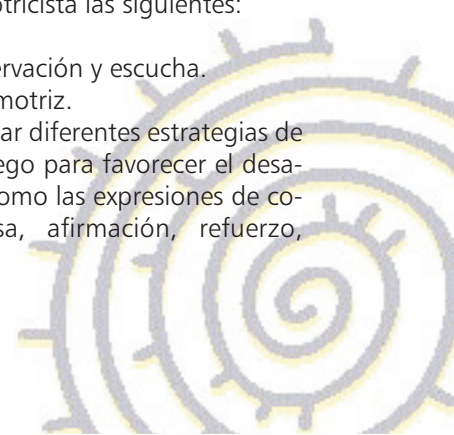
La cita les da pie para resaltar que el trabajo psicomotor implica el encuentro entre la totalidad corporal del usuario y la del psicomotricista con sus aspectos conscientes e inconscientes. A este respecto, mantienen que la competencia profesional del psicomotricista sólo se logra si se construye desde la realidad del usuario como protagonista de su propio aprendizaje y se le permite dar sentido y valor a sus experiencias formativas.

Siendo esto así, debemos decir que el usuario es el único protagonista de su propio desarrollo, pero no debemos olvidar que el psicomotricista es un agente especialmente activo en la interacción que acontece en la sala. Por ello, siguiendo con la metáfora, también debiéramos de considerar si él percibe un sombrero o una boa en su relación con el usuario y el camino que se abre con cada una de esas percepciones.

Debiéramos considerarlo sin deslegitimar ninguna de ellas porque aquel dibujo del principito es ambas cosas conforme a que ojos lo observa.

Por su parte, Sánchez y Llorca (2008) destacan y explican como dimensiones e indicadores del perfil profesional del psicomotricista las siguientes:

- Capacidad de observación y escucha.
- Expresividad psicomotriz.
- Capacidad de utilizar diferentes estrategias de implicación en el juego para favorecer el desarrollo infantil tales como las expresiones de colaboración, sorpresa, afirmación, refuerzo,



NÚMERO

48

2023

invitación, provocación, contención, frustración, imitación, dar autonomía y seguridad.

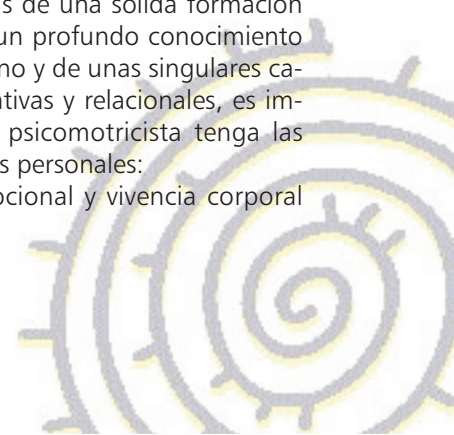
- Competencias para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz de forma que resulten sugerentes y desafiantes para el usuario.
- Capacidad de comunicación con la familia y otros profesionales.
- Capacidad de mirarse.

Por nuestra parte, hemos definido el perfil del psicomotricista en función de las siguientes características (Hernández, 2021):

- Disponer de un sólido conocimiento de la disciplina y del desarrollo humano a fin de fundamentar sus observaciones e intervenciones.
- Poseer una gran habilidad comunicativa en todas sus modalidades. El psicomotricista va a dialogar con el usuario para ayudarlo a enriquecer o reelaborar sus propias vivencias a través de reenfocar su atención, modificar la carga emocional de dichas vivencias o crear y experimentar nuevas formas de actuar, de sentir y pensar que enriquezcan su capacidad de interacción con su entorno. Para ello, el psicomotricista debe disponer de una singular capacidad para establecer y gestionar una comunicación global y fluida.
- Ser capaz de construir unos procesos específicos de vinculación con el usuario (Bowlby, 1976), que son la base a partir de la cual se puede generar un espacio de intersubjetividad y, en él, una negociación de significados.
- Disponer de los recursos metodológicos necesarios para abordar las distintas tareas de su ac-

tividad profesional, entre las que destacan:

- Valorar la memoria corporal del sujeto.
 - Ser capaz de incorporarse como elemento significativo a las distintas narrativas verbales y corporales del sujeto.
 - Ser capaz de diseñar experiencias que permitan al sujeto descubrir sus posibilidades y sus retos de desarrollo.
 - Apoyar su progreso autoconstructivo, personalizando el andamiaje que le brinda y permitiéndole siempre que protagonice su proceso con autogobierno.
 - Mostrar una actitud respetuosa hacia el sujeto sin prejuizarle, ni establecer propósitos preconcebidos, asumiendo su realidad como persona única, salvaguardando su subjetividad y valorando su evolución y sus logros.
 - Ser capaz de gestionar la dinámica de la sala como un sistema multidimensional, donde acciones, emociones y conceptualizaciones se generan, fluyen y se influyen mutuamente con las contribuciones de todos los presentes.
 - Ser capaz de contribuir a un equipo de trabajo multiprofesional, comunicándose eficazmente con otros agentes de apoyo al desarrollo.
- Por último, además de una sólida formación en la disciplina, de un profundo conocimiento del desarrollo humano y de unas singulares capacidades comunicativas y relacionales, es imprescindible que el psicomotricista tenga las siguientes cualidades personales:
- Equilibrio emocional y vivencia corporal positiva.



NÚMERO

48

2023

- Capacidad de interacción tónica y sensorio-motriz con clara consciencia de los significados que el sujeto les atribuye.
- Una actitud general que transmita al usuario seguridad, confianza, optimismo, vitalidad, curiosidad, actitud creativa y cuanto proceda según el caso particular para que el usuario se disponga o retome la autogestión de su desarrollo y bienestar, incluso cuando se enfrente a circunstancias gravemente limitativas.

Quizás nos faltaba preguntar a un grupo de profesionales de la psicomotricidad, cómo percibían cada uno de ellos las necesidades de su perfil profesional, cómo interpretan las claves en las que se sustenta una buena práctica y cómo se perciben a sí mismos en relación a estas claves y al ejercicio profesional que perciben entre sus colegas.

La técnica de los constructos personales nos ha permitido explorar dichos criterios y explicitar cómo el autoconcepto profesional sustenta un conocimiento y una forma de pensamiento profesional tácito que modula la práctica profesional.

Cabe resaltar que este pensamiento tácito puede tener distintos grados de rigidez y limitar su capacidad de seguir actualizando sus competencias a fin de dar una respuesta precisa a las necesidades individuales de cada usuario y de situarle verdaderamente como protagonista de su propio proceso de desarrollo.

INVESTIGACIÓN

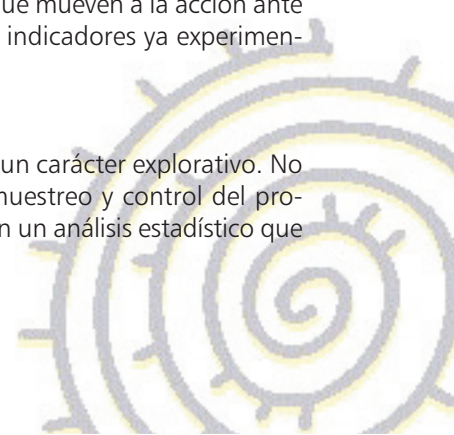
Justificación: El psicomotricista frente al espejo

El punto de partida hacia una psicomotricidad constructivista es necesariamente reconocer y tener en cuenta la mirada subjetiva y tácita de quienes interactúan en la sala de psicomotricidad, el usuario y el psicomotricista. La mirada del usuario porque solo él puede y debe ser el artífice de su autoconstrucción como persona, la mirada del psicomotricista, porque más allá de su encuadre teórico formal existe un pensamiento tácito desarrollado desde la experiencia interpretada en coherencia con su autoconcepto profesional. Pensamiento tácito que recoge sus referentes conceptuales particulares a la hora de intervenir profesionalmente.

Podríamos pensar que la teoría articula la práctica y ciertamente lo hace en parte. Pero la historia de cada individuo determina que teoría encuentra coherente con su experiencia personal y que interpretación hace de ella. Un conocimiento tácito con aspectos inconscientes que se graban en la memoria corporal del sujeto constituyendo patrones de reacción emocional y formas de actuación frente a determinadas situaciones. Un proceso dinámico y continuo que se ve afectado por asociaciones metafóricas con muy limitada consciencia por parte del protagonista, pero que mueven a la acción ante la presencia de algunos indicadores ya experimentados.

OBJETIVOS

Esta investigación tiene un carácter explorativo. No reúne condiciones de muestreo y control del procedimiento que permitan un análisis estadístico que



NÚMERO

48

2023

conduzca a conclusiones rigurosas, pero, como muestran los gráficos, apuntan tendencias en la distribución de los datos que pueden orientar futuros estudios que refuercen la perspectiva constructivista de la psicomotricidad tal y como hemos planteado en éste y anteriores escritos.

Le hemos pedido a los psicomotricistas que afloren las claves de una práctica idónea para aproximarnos a su pensamiento tácito profesional, aquel que tiene un vínculo directo con su actividad laboral. Con ello, se busca explorar el nivel de uniformidad o diversidad en los criterios propuestos como evidencia de la variabilidad con la que interpretan su ejercicio profesional.

Un ejercicio profesional, que como hemos justificado a lo largo del marco teórico, no consiste en dominar unas técnicas y llevarlas a cabo, sino que supone en esencia el establecimiento de una relación de acompañamiento estructurante. Una relación en la que se pueda apoyar el usuario para enfrentar sus retos y dificultades en el proceso de desarrollo. Dicha relación se caracteriza por articularse fundamentalmente mediante una interacción no verbal, lo cual potencia significativamente su impacto, pero hace más compleja la observación de sus pautas.

También se ha buscado encontrar algún indicador sobre los factores que pudieran influir en la diversidad de conceptos que esperábamos encontrar en el pensamiento tácito de los psicomotricistas. En concreto, en esta investigación nos hemos centrado en el autoconcepto profesional y en la valoración de los ejemplos de práctica psicomotriz que nuestros sujetos hayan podido observar en su entorno profesional.

PROCEDIMIENTO

Para este estudio se ha utilizado una adaptación de la técnica de la rejilla de constructos personales (Kelly, 1955). Esta técnica facilita la autoevaluación del sujeto a partir de conceptos que él mismo propone en lugar de estar prefijados por el investigador, permitiendo el análisis de su autopercepción en contraste con otras figuras de referencia.

Muestra

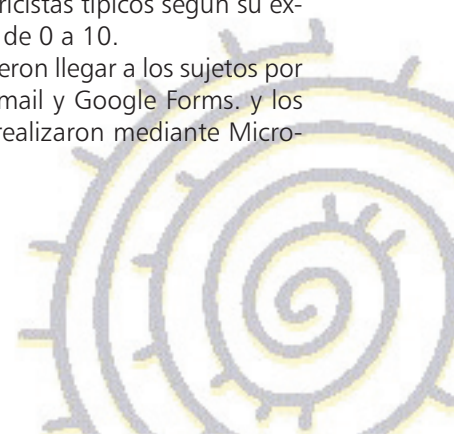
La muestra ha estado constituida por 41 psicomotricistas procedentes de Argentina, Chile, España y Uruguay. Todos los sujetos estaban acreditados en psicomotricidad mediante formación universitaria de grado o postgrado.

Debido a lo reducido de la muestra, no se ha estimado el uso de estadísticos que exigen una distribución normalizada de los datos y solamente se reflejan las frecuencias en forma numérica y gráfica para identificar tendencias que investigaciones de más calado debieran ratificar. Este trabajo tiene por tanto solo un carácter explorativo.

Método

El cuestionario utilizado solicitaba a los sujetos que reflejasen 5 criterios para describir al psicomotricista ideal y luego que se valorasen con esos criterios a ellos mismos como psicomotricistas y también a los psicomotricistas típicos según su experiencia en una escala de 0 a 10.

Los cuestionarios se hicieron llegar a los sujetos por medios informáticos: Email y Google Forms. y los datos y los gráficos se realizaron mediante Microsoft Excel.



Variables

Para atender a los objetivos de esta investigación se consideraron las siguientes variables:

a) Criterios propuestos por los sujetos. Se recogió la frecuencia en que cada criterio era propuesto en el conjunto de la muestra.

b) Número de coincidencias de cada sujeto con los criterios propuestos por el conjunto de la muestra.

c) Distancia en la escala de 0 a 10 entre el “psicomotricista ideal” y el “yo psicomotricista” de cada sujeto en los cinco criterios propuestos por el mismo como indicadores de buena práctica profesional.

d) Distancia entre el “psicomotricista típico” y el “yo psicomotricista” en cada sujeto en los cinco criterios propuestos por el mismo como indicador de su valoración de la práctica psicomotriz observada en su entorno profesional.

Hipótesis

Se formularon las siguientes hipótesis:

- a) El estudio encontrará una importante dispersión en los conceptos claves del pensamiento tácito del psicomotricista para describir un ejercicio profesional idóneo.
- b) Los psicomotricistas con un elevado autoconcepto profesional, es decir, aquellos que se valoran a sí mismos muy próximos al perfil del psicomotricista ideal, tienen un conocimiento tácito personal más consolidado, es decir, muestran menos coincidencias con los conceptos más frecuentemente propuestos por el grupo.
- c) La mayor singularidad en los conceptos propuestos está relacionada con una baja consideración de la práctica psicomotriz en su contexto profesional.

Resultados

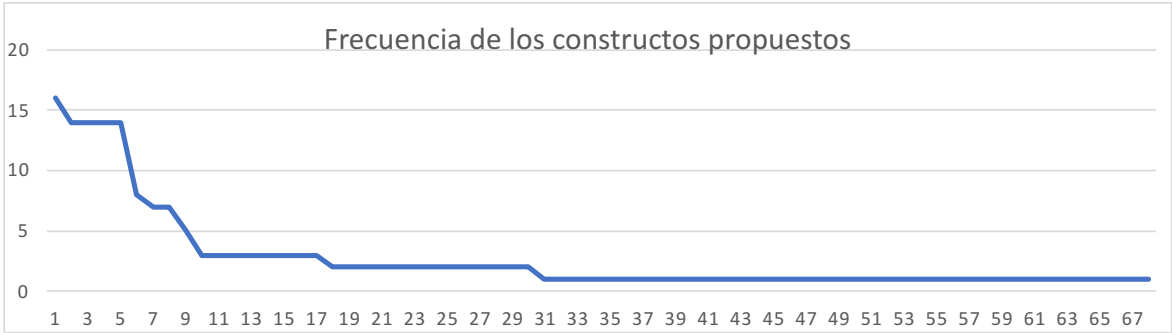
Para dar respuesta a la primera hipótesis, hemos recogido la frecuencia de cada concepto propuesto por los sujetos. En la tabla 1 y gráfico 1 se recogen los 68 constructos ordenados según sus frecuencias (variable A).

Tabla 1

Sujeto	Concepto	Nº	Sujeto	Concepto	Nº
1	Disponibilidad	16	35	Objetividad	1
2	Capacidad de observación	14	36	Integrador	1
3	Capacidad de escucha	14	37	Clarificador	1
4	Formación permanente	14	38	Capacidad para dar respuesta afectiva	1
5	Empatía	14	39	Disfrutar de la relación y el juego	1
6	Adaptabilidad al usuario	8	40	Actitud	1
7	Creatividad	7	41	Improvisación	1
8	Capacidad de comunicación	7	42	Fomento de competencias del usuario	1
9	Autoconocimiento	5	43	Expresividad	1
10	Recursos de intervención	3	44	No juzgar al usuario	1
11	Innovador	3	45	Competencias específicas	1
12	Descentración	3	46	Capacidad para la relación tónico-	1

Sujeto	Concepto	Nº	Sujeto	Concepto	Nº
13	Investigador	3		emocional	1
14	Acompañamiento positivo	3	47	Capacidad de sostén	1
15	Sensibilidad	3	48	Claridad	1
16	Profesionalidad	3	49	Equidad	1
17	Aceptación del otro	3	50	Espera	1
18	Auto- observación	2	51	Firmeza	1
19	Paciencia	2	52	Coherencia	1
20	Ética	2	53	Mirada profesional	1
21	Contención	2	54	Intervención estructurada	1
22	Equilibrio emocional	2	55	Andamiaje	1
23	Segurizante	2	56	Sensatez	1
24	Consciente	2	57	Compromiso	1
25	Acompañante simbólico	2	58	Enfoque transdisciplinar	1
26	Capacidad de trabajo en equipo	2	59	Diferenciar lo propio/ ajeno	1
27	Ajuste tónico emocional	2	60	Dominio de estrategias	1
28	Respeto	2	61	Gestión del espacio	1
29	Actitud de acogida	2	62	Lectura tónico-emocional	1
30	Capacidad para ajustar voz y movimiento	2	63	Lectura tónico emocional	1
31	Experiencia	1	64	Capacidad simbólica	1
32	Vocación	1	65	Capacidad para interpretar actitudes	1
33	Humanidad	1	66	Dinamizador	1
34	Resiliencia	1	67	Capacidad para vincular teoría y práctica	1
			68	Fundamentación teórica sólida	1

Gráfico 1



En la tabla 2 se recoge como se distribuyen las variables siguientes:

- Variable B: Coincidencias entre los conceptos propuestos por cada sujeto con los 5 conceptos con frecuencias más elevadas.
- Variable C: Autoconcepto evaluado en función de cómo cada sujeto se valora en relación al perfil del psicomotricista ideal según él mismo lo percibe. Para facilitar la interpretación de los gráficos, se han rotado las puntuaciones, con lo que puntuaciones altas representan autoconcepto alto.
- Variable D: Valoración de la práctica psicomotriz observada en su entorno laboral.

Tabla 2

Sujeto	Coincidencias con 5 conceptos + frecuencias	Autoconcepto profesional	Valoración práctica en el entorno	Sujeto	Coincidencias con 5 conceptos + frecuencias	Autoconcepto profesional	Valoración práctica en el entorno
1	3	01	11	22	0	0	0
2	3	09	20	23	2	17	-3
3	4	03	12	24	1	19	0
4	3	03	-3	25	1	16	0
5	3	07	2	26	1	16	0
6	3	07	-4	27	1	16	0
7	3	07	13	28	2	07	3
8	2	01	-10	29	1	11	-4
9	2	07	20	30	2	15	8
10	2	14	-4	31	2	06	-2
11	1	12	10	32	1	11	7
12	0	02	-4	33	3	02	-7
13	2	13	03	34	3	15	-1
14	1	12	03	35	1	12	9
15	3	01	00	36	0	16	8
16	3	05	16	37	2	10	10
17	2	12	-8	38	1	13	-1
18	1	12	21	39	3	14	-5
19	2	06	-7	40	2	10	8
20	3	04	-2	41	1	13	13
21	2	13	-1	MEDIA	1,9	9,5	3,2

NÚMERO

48
2023

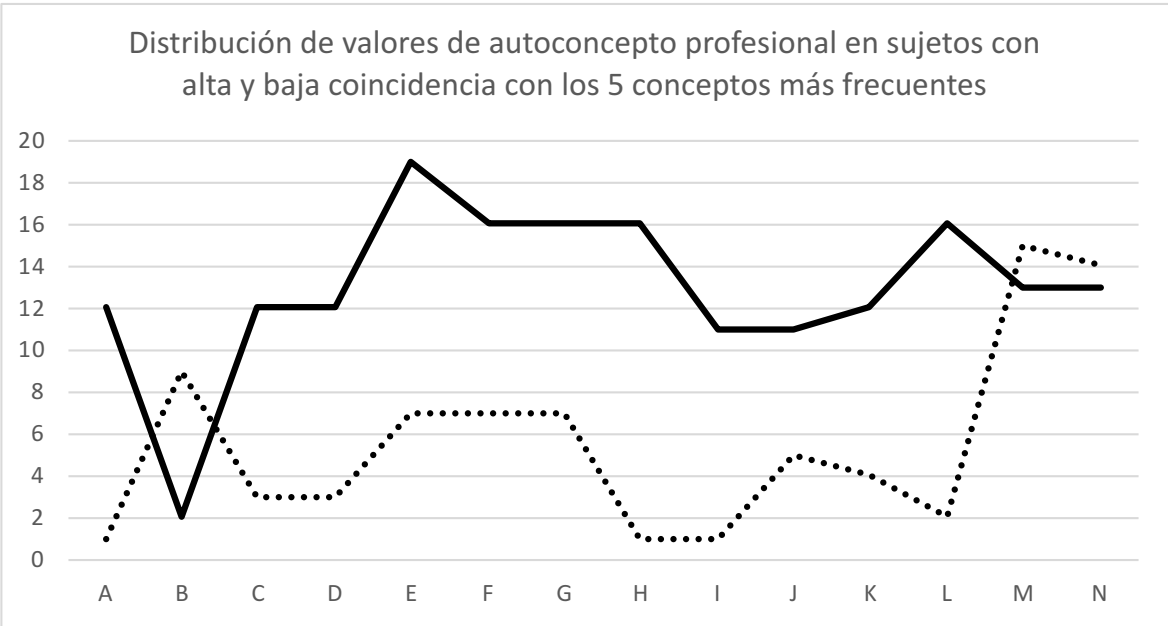
Como puede observarse la media aritmética de coincidencias con los cinco conceptos con mayor presencia entre los propuestos es de 1,9, es decir, los sujetos suelen tener en común 2 de los 5 conceptos más comunes: Disponibilidad, capacidad de observación, capacidad de escucha, formación permanente y empatía. Los otros 3 son conceptos con muy escasa frecuencia. Es de destacar que más de la mitad de los conceptos recogidos solo ha aparecido 1 vez, en concreto 38 de 68 conceptos propuestos. Para seguir el análisis y dar respuesta a la segunda

hipótesis, se han retirado los casos con coincidencias medias (2) y se han formado dos subgrupos con los sujetos que tenían 3 y 4 coincidencias y los que tenían 0 o 1 coincidencia (14 casos en cada subgrupo) y hemos observado como se distribuían sus puntuaciones en la variable C: Autoconcepto profesional. La media aritmética de los subgrupos es de 5,6 para el grupo de alta coincidencia con los conceptos más comunes y 12,9 para el subgrupo de los de baja coincidencia. El resultado queda recogido en la tabla 3 y gráfico 2.

Tabla 3

Sujetos Alta coincid.	Coincidencias con 5 conceptos + frecuentes	Autoconcepto profesional PI/YP	Sujetos Baja coincid.	Coincidencias con 5 conceptos + frecuentes	Autoconcepto PI/YP
1	3	01	11	1	12
2	3	09	12	0	02
3	4	03	14	1	12
4	3	03	18	1	12
5	3	07	24	1	19
6	3	07	25	1	16
7	3	07	26	1	16
8	3	01	27	1	16
15	3	01	29	1	11
16	3	05	32	1	11
20	3	04	35	1	12
33	3	02	36	0	16
34	3	15	38	1	13
39	3	14	41	1	13
MEDIA	3,1	5,6	MEDIA	0,9	12,9

Gráfico 2



Por último, en relación a la tercera hipótesis, hemos comparado en los dos subgrupos anteriores. La media aritmética de los subgrupos es de 3 para el grupo de alta coincidencia con los conceptos más comunes y 4,4 para el subgrupo de los de baja coincidencia.

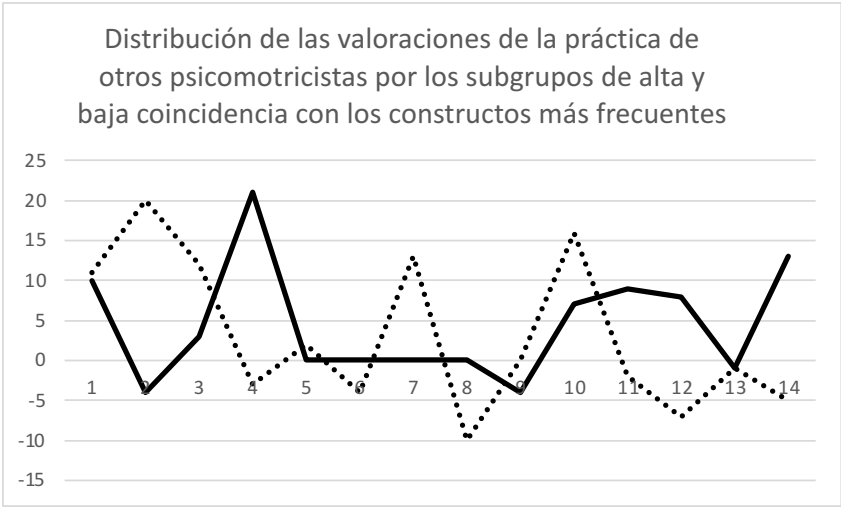
El resultado queda recogido en la siguiente tabla 4 y gráfico 3.



Tabla 4

Sujetos Alta coincid.	Coincidencias con 5 conceptos + frecuentes	Valoración de la práctica de otros	Sujetos Baja coincid.	Coincidencias con 5 conceptos + frecuentes	Valoración de la práctica de otros
1	3	11	11	1	10
2	3	20	12	0	-4
3	4	12	14	1	03
4	3	-3	18	1	21
5	3	2	24	1	0
6	3	-4	25	1	0
7	3	13	26	1	0
8	3	-10	27	1	0
15	3	00	29	1	-4
16	3	16	32	1	7
20	3	-2	35	1	9
33	3	-7	36	0	8
34	3	-1	38	1	-1
39	3	-5	41	1	13
MEDIA	3,1	3	MEDIA	0,9	4,4

Gráfico 3



NÚMERO

48

2023

Discusión

El presente trabajo tiene muchas limitaciones, en especial por lo reducido de la muestra (41 sujetos). No obstante, nos apunta ciertas tendencias que es necesario considerar para plantearse quizás una investigación más ambiciosa.

Como puede observarse, se confirma la primera hipótesis en relación a la amplia dispersión en los conceptos claves del pensamiento tácito del psicomotricista para describir un ejercicio profesional idóneo. En nuestra muestra se recogieron 68 conceptos, 38 de los cuales solo fueron citados una vez.

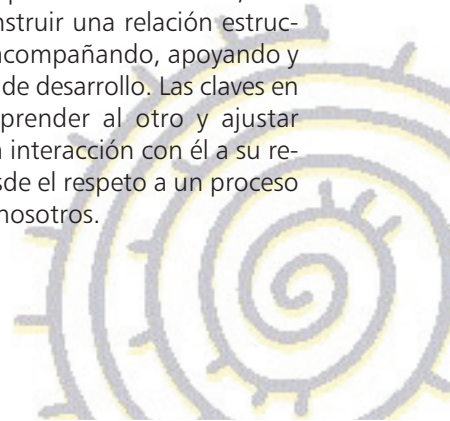
En relación a la segunda hipótesis, la media en autoconcepto profesional del subgrupo con alta coincidencia con los conceptos más comunes es de 5,6 mientras que para el subgrupo con baja coincidencia es de 12,9. La diferencia es muy notable y parece apuntar a que los psicomotricistas con un autoconcepto profesional más elevado plantean claves más personales como criterios de referencia para valorar la práctica profesional. Esta circunstancia es esperable y coherente con lo expresado en la parte teórica de este artículo: según se va adquiriendo profesionalidad se va consolidando un pensamiento tácito propio que orienta la práctica. Mientras que esto no se ha consolidado, el profesional toma como referencia criterios comunes que ha adquirido probablemente durante su formación. En relación a la tercera hipótesis, La media de los subgrupos es de 3 y 4,4. Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, no permite considerar ninguna tendencia clara como en el caso anterior, circunstancia que se puede apreciar en el gráfico correspondiente. Parece que la buena o mala valoración de la práctica profesional en otros psicomotricistas del entorno de cada sujeto se distribuye de

forma similar entre los dos subgrupos. Se dan buenas y malas valoraciones en ambos, luego parece que esta valoración no está relacionada con desarrollar un pensamiento tácito propio sobre la práctica profesional como apunta el resultado de la segunda hipótesis en lo relativo al autoconcepto profesional.

Conclusiones

Todas las actividades profesionales de apoyo al desarrollo, como educadores, psicoterapeutas, orientadores, etc. han buscado en algún momento definir las cualidades las actitudes necesarias para una buena práctica. También la psicomotricidad. A este comprensible deseo debe ponerse límites. Sobre todo, si contemplamos el tema desde una perspectiva constructivista como la nuestra. El aula, la consulta o la sala de psicomotricidad no son una cadena de producción o de diagnóstico y reparación sino un contexto relacional vivo y en permanente transformación. Muchos estudiantes de psicomotricidad en su prácticum o durante su formación corporal apuntan en sus cuadernos acciones y expresiones de sus formadores, estructuras espaciales y organización temporal de las sesiones creyendo ingenuamente que en todo ello se encuentran las claves para su futuro ejercicio profesional.

Lejos de ello, la práctica psicomotriz consiste, más allá de lo visible, en construir una relación estructurante con el usuario, acompañando, apoyando y andamiando su proceso de desarrollo. Las claves en realidad están en comprender al otro y ajustar constantemente nuestra interacción con él a su realidad y necesidades desde el respeto a un proceso que él protagoniza, no nosotros.



NÚMERO

48

2023

Lo que precisa el psicomotricista no es un manual de buenas prácticas sino competencias para manejar la dinámica relacional única que fluye en la sala de psicomotricidad en cada sesión.

El presente artículo aspira a remarcar esa realidad compleja y fluida poniendo el acento en que, al igual que los usuarios son naturalmente diversos y no debiéramos encajonarlos en taxonomías prefijadas y cerradas, los psicomotricistas también somos diversos y eso es bueno.

Cada psicomotricista, aunque crea seguir un modelo teórico-práctico, es un ser único y su práctica va a sustentarse en un pensamiento tácito y unos recursos emocionales y de acción que le son propios, por lo que su actuación solo se parecerá superficialmente a la de otros colegas.

Hemos querido traer a la luz una diversidad entre los psicomotricistas que creemos que hay que poner en valor como algo positivo y nuestros 41 sujetos nos han puesto sobre la mesa 68 conceptos que orientan su práctica.

Además, los resultados apuntan a que a medida que se adquiere seguridad en el ejercicio profesional, más claves personales encontramos para explicar nuestra mirada sobre la sala de psicomotricidad y menos recurrimos a los conceptos más tradicionales y repetidos. Una tendencia que no se ve afectada por la valoración que se tenga de la práctica psicomotriz observada en el entorno profesional de cada uno.

Creemos que todos los que contestaron al cuestionario y nos propusieron sus 5 criterios para definir una buena práctica psicomotriz estaban en lo cierto, siempre que esos 5 criterios le permitan a cada uno de ellos establecer una intersubjetividad constructiva con sus usuarios, algo que nunca

podrá sustentarse en un manual de buenas prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albrecht, K. (2015). *Inteligencia Práctica. El arte y la ciencia del sentido común*. Barcelona: Ediciones B, S. A.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. En R. Vasta (Ed.) *Annals of child development*. Greenwich, CT: JAI Press.

Benner P. (1984). *From novice to expert*. Menlo Park: Addison-Wesley Publishing Company

Binet, A. y Simon, T (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anorruaxu. En *L'Année Psychologique*. Vol. 11, pp. 191-244.

Blanco, Á. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(1), 1-28.

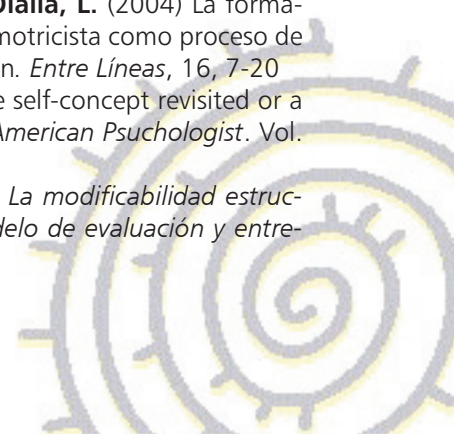
Blanco, J., Miguel, V., García-Castellón, C. & Martín, P. (2017). *Neurociencia y Neuropsicología Educativa*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Buhrmester, M. D., Blanton, H., & Swann, W. B. JR. (2011). Implicit self esteem: Nature, measurement and a new way forward. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 365-385.

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

Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. En *American Psychologist*. Vol. 28, pp. 404-416.

Feuerstein, R. (1993). *La modificabilidad estructural cognitiva: un modelo de evaluación y entre-*



namiento de los procesos de la inteligencia. En J. A. Beltrán et al. *Intervención Psicopedagógica*. Madrid. Ed Pirámide.

Gardner, H. (1993). **Multiple intelligences: The theory in practice**. New York. Ed. Basic Books.

González Pineda, J.A.; Núñez Pérez, J.C. y Valle Arias, A. (1992). *Procesos de comparación interna / externa, autoconcepto y rendimiento académico*. En *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 45, nº 1, pp. 73-81.

Gourlay, S. (2006). Towards conceptual clarity for tacit knowledge: a review of empirical studies. En *Knowledge Management Research & Practice*, 4(1), 60-69.

Guilford, J.P. (1950). *Creativity*. En *American Psychologist*. Vol. 5, pp. 444-454.

Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York. Ed MacGraw-Hill.

Hernández, A. (2021a). *Psicomotricidad 3.0*. En *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 46, pgs. 68-108

Hernández, A. (2021b). *Psicomotricidad constructivista*. Buenos Aires: Corpora Ed.

Hernández, A. (2022). La sala de psicomotricidad y el juego de la vida: caos y complejidad en la construcción de la identidad. En *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 47, pgs. 150-165

Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Routledge

Kimble, C. (2013). *Knowledge Management, Codification and Tacit Knowledge*. En *Information Research*, 18(2) paper 577,

Larkin, J. et al. (1980). *Expert and novice performance in solving physics problems*. *Science*, 208, pp. 1335-1342.

L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona. Ed Oikos-Tau.

Markus, H.; Moreland, R.L. y Smith, J. (1985). *Role of the self-concept in the perception of others*. En *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 49, nº 6, pp. 1494-1512.

Mc Adam R., Mason, B. y Mc Crory, J. (2007). Exploring the dichotomies within the tacit knowledge literature: towards a process of tacit knowing in organizations. En *Journal of Knowledge Management*, vol. 11 n. 2, 43- 59

Mora, F. (2017). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Ed.

Nickerson, R.S.; Perkins, D. y Smith, E. (1987). *Enseñar a pensar*. Col. Temas de Educación. Nº 5. Barcelona. Ed. Paidós.

Núñez Pérez, J.C.; González Pumariega, S. y González Pienda, J.A. (1995). *Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. En *Psicothema*. Vol. 7, nº 3, pp. 587-604.

Orradre, M.D. (1994). *Mejorar el autoconcepto en niños de inteligencia limítrofe*. En *Comunidad Educativa*. Septiembre-Octubre. nº 217 pp. 30-35.

Owens, T. J., & Samblanet, S. (2013). *Self and self-concept*. In *Handbook of social psychology*. Springer, Dordrecht.

Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.

Piaget, J. (1977): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Polanyi, M. (1983). *The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass. Peter Smith

Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Ed. Paidós

Sánchez, J; Llorca, M. (2008). *El rol del psicomotrista*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 2, pp. 35-60

NÚMERO

48

2023

- Schön, D.** (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica. p. 320
- Sedikides, C. y Spencer, S. J.** (2007). *Self-knowledge and self-esteem*. New York: Psychology Press.
- Serrano, J.** (1981). *Importancia del autoconcepto académico en el rendimiento escolar*. En Revista de Psicología General y Aplicada. Vol. 36, nº 1, pp. 144-152.
- Spearman, C.E.** (1904). *General intelligence objectively determined and measured*. En American Journal of Psychology. Vol. 15, pp. 210-293.
- Sternberg, R.J.** (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Nueva York. Ed. Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J.** (1994). *The triarchic theory of human intelligence*. En R.J. Sternberg (Ed.) Encyclopedia of human intelligence. Nueva York. Ed. Mac-Millan.
- Sternberg, R.J.** (1995). *Theory and measurement of tacit knowledge as a part of practical intelligence*. En Zeitschrift für Psychologie. Vol. 203, Nº 4, pp. 319-334.
- Sternberg, R.J.; Wagner, R.K. y Okagaki, L.** (1993). *Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school*. En H. Reese y J. Puckett (Eds.) Advances in lifespan development. Hillsdale, NJ. Ed. Erlbaum.
- Super, D.E.** (1963). *Toward making self-concept theory operational*. En D. Super et al. (Eds.) Career development: self-concept theory. College Entrance Examination Board.
- Terman, L.M.** (1916). *The measurement of intelligence*. Chicago. Ed. Dennis.
- Thurstone, L.L.** (1924). *The nature of intelligence*. Nueva York. Ed. Harcourt-Brace.

- Torrance, E.P.** (1974). *Torrance Test of Creative Thinking*. Lexington, MA. Ed. Personnel Press.
- Van Zanden, B., Marsh, H.W., Seaton, M. y Parker, P.** (2015). *Self-concept: From unidimensional to multidimensional and beyond*. En J. D. Wright (Ed.). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. Elsevier.
- Vygotski, L. S.** (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S.** (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wehrle, K. & Fasbender, U.** (2020). *Self-Concept*. En Zeigler-Hill, V., Shackelford, T. (eds.) *Encyclopedia of personality and individual differences*. Springer International Publishing



NÚMERO

48

2023

Recibido: 08/08/2023 – Aceptado: 24/10/2023

AS COMPETÊNCIAS PSICOMOTORAS E A APRENDIZAGEM PRÉ-ESCOLAR

PSYCHOMOTOR SKILLS AND PRE-SCHOOL LEARNING

Mafalda Serra, Joana Narciso e Pedro Peres, Paula Bruno, Nídia De Amorim, Sofia Santos

DADOS DOS AUTORES

Mafalda Serra es Licenciada na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Dirección de contacto: mfb Serra@gmail.com

Joana Narciso es Licenciada na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Dirección de contacto: joanasilvanarciso@gmail.com

Pedro Peres es Licenciado na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Dirección de contacto: outubro_@hotmail.com

Paula Bruno es Professora Auxiliar, PhD, CIPER, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Docente e regente em unidades curriculares de Estatística e Matemática nos diversos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento. Autora e coautora de artigos em revistas especializadas, nacionais e internacionais.

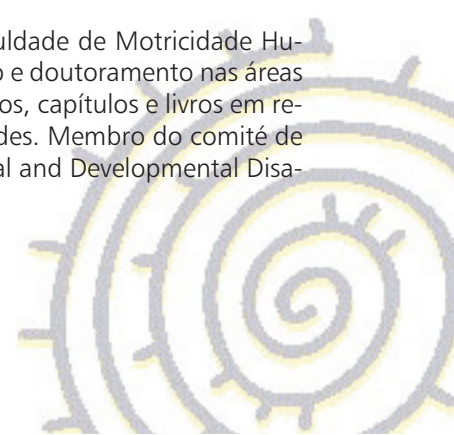
Dirección de contacto: pbruno@fmh.ulisboa.pt

Nídia De Amorim es Professora Assistente Convidada, Mestre, CEE, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Professora nos cursos de licenciatura e Pós-Graduação nas áreas de Reabilitação Psicomotora e Educação Especial. Autora e coautora de artigos, capítulos em revistas especializadas, nacionais e internacionais. Consultora em várias entidades. Psicomotricista.

Dirección de contacto: nidia_amorim@hotmail.com

Sofia Santos es Professora Auxiliar, PhD, UIDEF-Instituto da Educação, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Professora nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento nas áreas de Reabilitação Psicomotora e Educação Inclusiva. Autora e coautora de artigos, capítulos e livros em revistas especializadas, nacionais e internacionais. Consultora em várias entidades. Membro do comité de especialistas para a edição do manual da American Association on Intellectual and Developmental Disability (AAIDD) 2021.

Dirección de contacto: sofiasantos@fmh.ulisboa.pt



NÚMERO

48

2023

Resumo

O impacto do desempenho psicomotor na aprendizagem ainda carece de evidências, justificando o nosso objetivo: analisar a relação entre desenvolvimento psicomotor e habilidades pré-acadêmicas. A Bateria de Avaliação das Funções Neuropsicomotoras da Criança e as Provas de Diagnóstico Pré-Escolar foram aplicadas a 16 crianças, dos 48 aos 71 meses (58.9 ± 6.5), 6 do gênero masculino, a frequentar o pré-escolar público e privado. Os melhores resultados envolvem: *tónus, motricidade global, lateralidade, praxias manuais e gnosis táteis*, e os menores: *habilidades óculo-manuais, orientação espacial, ritmo e atenção auditiva*. As crianças de 5 anos tendem a resultados superiores, especialmente as do gênero feminino ou do ensino público. A nível pré-acadêmico destacam-se pela positiva o *verbal, conceitos quantitativos e constância de forma*, assumindo a *orientação espacial* valores inferiores. As correlações entre competências psicomotoras e pré-acadêmicas variam entre fracas ($r=.005$) a fortes ($r=.85$), quer por gênero ($.01 < r < .93$), quer por idade ($r_{4\text{anos}}=.46$; $r_{5\text{anos}}=.64$) com tendência para correlações moderadas entre os dois instrumentos ($r=.65$). A relação positiva entre desempenho psicomotor e pré-acadêmico, impulsiona a provisão da intervenção psicomotora no âmbito escolar.

Palavras-Chave: Avaliação, perfil psicomotor; Desenvolvimento Infantil, Estudo Comparativo; 1ª infância;

Abstract

The impact of psychomotor performance on learning is still lacking evidence, justifying our aim: to analyse the relationship between psychomotor development and pre-academic skills. The Child Neuropsychomotor Function Assessment Battery and the Preschool Diagnostic Tests were applied to 16 children, aged 48 to 71 months (58.9 ± 6.5), 6 males, attending public and private preschool. The best results involve: tonus, global motor skills, laterality, manual praxis and tactile gnosis, and the lowest: hand-eye coordination skills, spatial orientation, rhythm and auditory attention. Children aged 5 tend to have higher results, especially those of the female gender or from public education. At the pre-academic level, verbal, quantitative concepts and constancy of form stand out positively, with lower values for spatial orientation. The correlations between psychomotor and pre-academic skills vary from weak ($r=.005$) to strong ($r=.85$), either by gender ($.01 < r < .93$), or by age ($r_{4\text{years}}=.46$; $r_{5\text{years}}=.64$) with a tendency towards moderate correlations between the two instruments ($r=.65$). The positive relationship between psychomotor and pre-academic performance, drives the provision of psychomotor intervention in the school context.

Keywords: Assessment, Child Development, Comparative Study; Psychomotor Profile; Childhood;



NÚMERO

48

2023

Introdução

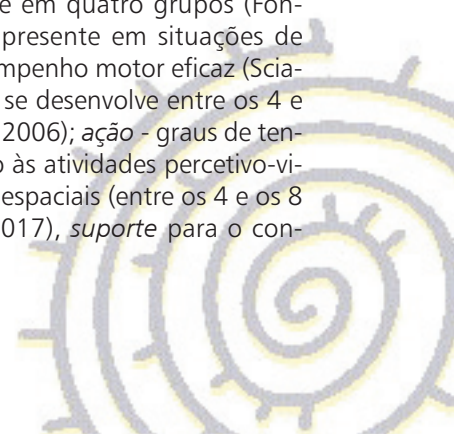
A intervenção psicomotora, como um dos apoios oferecidos em contexto educativo, tem conhecido um interesse crescente (Santos, 2017), ao nível da investigação para práticas baseadas na evidência, verificando-se o foco na validação de instrumentos (Amorim et al., 2022) e estabelecimento de linhas orientadoras para programas de intervenção psicomotora e análise de sua eficácia, incluindo crianças em situação pré-escolar (Frazão et al., 2022). Esta modalidade de intervenção foca-se na relevância que o corpo e o movimento assumem nas competências individuais para lidar com as exigências contextuais (Santos, 2017). A identificação e análise do impacto que o desenvolvimento psicomotor pode ter em outros domínios, ainda carece de evidências, na abordagem holística da intervenção psicomotora e na interrelação entre competências psicomotoras-cognitivas-socioemocionais (Fonseca, 2021a), destacando-se a correlação com o desempenho das habilidades pré-académicas de crianças em idade pré-escolar (Martinez-Moreno et al., 2020), dada a relevância que os mesmos desempenham na trajetória desenvolvimental e na interação com o contexto (Amorim et al., 2022). Os autores relembram o desenvolvimento anatómico-fisiológico e das estruturas afetivo-intelectuais em paralelo. Neste sentido, torna-se emergente a análise do perfil psicomotor em diversas fases de vida para efeitos de diagnóstico, planeamento, avaliação e monitorização (Frazão et al., 2022).

O desenvolvimento psicomotor caracteriza-se por um conjunto de crescimento e de aquisição progressiva de competências, particularmente entre os 2 e os 5/6 anos (Vaivre-Douret, 2006), com repercussões ao nível da competência académica mais

visível (e valorizada) com a entrada formal no processo educativo aos 6 anos (Lei n.º 85/2009), e, atualmente, com uma maior representatividade a partir dos 4 anos (Lei n.º 65/2015), uma vez que esta legislação torna universal o ensino pré-escolar, a partir desta idade.

A idade pré-escolar é uma etapa fundamental para a capacitação, funcionalidade e aprendizagem futura, pelo que a avaliação deve abranger um conjunto de dimensões, para além da comportamental (Silva et al., 2016). A avaliação psicomotora deve ir para além da mera execução motora, devendo integrar também outras dimensões (Fonseca, 2021b). Apesar das escassas evidências sobre o modelo conceitual do sistema psicomotor humano (Santos, 2017), parece ser consensual a multidimensionalidade do constructo (Amorim et al., 2022; Fonseca, 2021a; Vaivre-Douret, 2006) com a existência de várias dimensões em interdependência e interação complementar.

Mesmo se com um número e nomes diferentes, os dois modelos conceituais existentes, apontam para a base da pirâmide psicomotora se fundamentar no tónus /tonicidade e equilíbrio ou motricidade global (Fonseca, 2021a; Vaivre-Douret, 2006). O tónus, tem uma atividade reguladora da afetividade e das emoções (Martinez-Moreno et al., 2020) que na sua maturação céfalo-caudal e próximo-distal se subdivide em quatro grupos (Fonseca, 2021a): *fundo* - presente em situações de repouso e base do desempenho motor eficaz (Scialom et al., 2017) e que se desenvolve entre os 4 e 10 anos (Vaivre-Douret, 2006); *ação* - graus de tensão muscular, associado às atividades perceptivo-visuais (até aos 5 anos) e espaciais (entre os 4 e os 8 anos) (Scialom et al., 2017), *suporte* para o con-



NÚMERO

48

2023

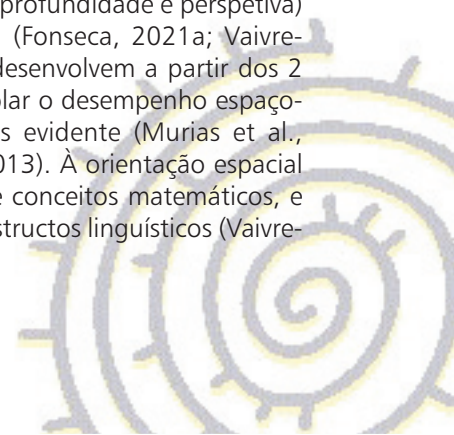
trolo postural (até aos 6 anos – Cordovil & Barreiros, 2014a); e *atitude* que coadjuva os anteriores contrariando as forças gravíticas (Vaivre-Douret, 2006) e permitindo um progressivo controlo postural particularmente a partir dos 2 anos (Barreiros et al., 2014). O tónus, contribui para o poder discriminativo (diferencia, discrimina e participa no armazenamento) da informação e para a sua utilização posterior (Fonseca, 2021a). Desarmonias tónicas (hipo/hipertonias, paratonias, sincinésias ou diadococinésias) influenciam o nível da atenção e a qualidade de posturas (essenciais para o sucesso das atividades escolares), associando-se ainda a dificuldades ao nível da praxia fina e linguagem (Fonseca, 2021b; Paquet et al., 2017).

O equilíbrio, determinante no movimento voluntário, garante a aquisição da postura bípede e locomoção (Fonseca, 2021a). As alterações tónicas e de equilíbrio afetam a postura, marcha e coordenação dos movimentos que, por sua vez, impactam aquisições posteriores como a manipulação de objetos e a escrita (Amorim et al., 2022). O equilíbrio desempenha um papel significativo no processamento de informação visual dado que só adquire significado quando associado a uma referência postural (Fonseca, 2021a). A lateralidade ou diferenciação e reconhecimento dos hemicorpos direito e esquerdo, tende a maturar aos 5/6 anos podendo prolongar-se até aos 10 anos (e.g., preferência ocular - Cordovil e Barreiros, 2014b; Lobo e Veja, 2016) apesar de por volta dos 3 anos ser já possível observar uma preferência manual (Lobo e Veja, 2016; Scialom et al., 2017). A inconsistência destas aquisições afeta não só a realização de gestos motores, mas também a (insatisfação) dos resultados escolares. A preferência lateral está intimamente asso-

ciada à noção do corpo que se desenvolve entre os 3 e os 4 anos (Martinez-Moreno et al., 2020) e que irá ter um papel determinante na exploração do envolvimento e que exige maior dissociação de movimentos e coordenação entre tempo e espaço (Ene et al., 2016; Talina e Lima, 2016).

A competência de imitação vai progredindo dos 2 aos 7 anos e o sentido cinestésico está presente antes dos 6 anos (Cordovil e Barreiros, 2014a; Fonseca 2021a). Dificuldades na lateralidade (manual, podal e visual) associam-se a um maior risco de dificuldades académicas (Ferrero et al., 2017), dada a sua relação com a escrita e orientação. O corpo enquanto ponto de referência facilita a aquisição de conceitos espaciais (baixo, esquerda) e temporais como ordens, sucessões (Talina & Lima, 2016), ao mesmo tempo que ajuda a aperfeiçoar os processos de imitação, pela maturação das representações mentais e aquisição do simbólico, tornando-se possível associar competências pré-académicas relacionadas com o cálculo e esperar movimentos mais rápidos, coordenados e com hesitações menos frequentes (Ene et al., 2016; Fonseca, 2021). O corpo pode também ser utilizado como mediador na aprendizagem do alfabeto e das letras (Martinez-Moreno et al., 2020).

A orientação espacial, ritmo e atenção auditiva exigem a integração de informações espaciais (distância/tamanho, noção de profundidade e perspetiva) e compreensão rítmica (Fonseca, 2021a; Vaivre-Douret, 2006) que se desenvolvem a partir dos 2 anos. Em contexto escolar o desempenho espaço-temporal torna-se mais evidente (Murias et al., 2019; Ribordy et al., 2013). À orientação espacial associa-se uma série de conceitos matemáticos, e a temporal a vários constructos linguísticos (Vaivre-



NÚMERO

48

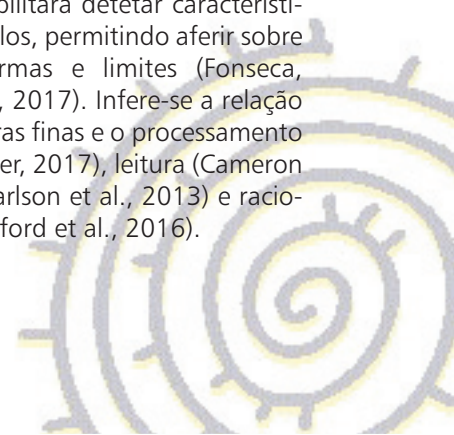
2023

Douret, 2006). A capacidade rítmica manifesta-se na linguagem e competências de comunicação, essenciais mesmo antes da entrada na escolaridade formal, influenciando a forma como a criança estrutura o discurso à medida que o profere (Bonacina et al., 2021). Para os autores, o ritmo, a pré-literacia e a atenção auditiva parecem interligar-se em idades pré-escolares.

As habilidades oculomanuais/podais e praxias manuais (Vaivre-Douret, 2006) envolvem a sequência dos movimentos, participando no planeamento motor (Fonseca, 2021a), estabelecendo a relação entre a perceção visual e as habilidades motoras da mão/perna e pé (Cordovil & Barreiros, 2014a, b; Fonseca, 2021a; Magill & Anderson, 2014). Por outro lado, está implícito o estabelecimento maturo do tónus muscular e do equilíbrio (Fonseca, 2021a; Vaivre-Douret, 2006). A integração da componente visuomotora começa aos 4 meses e fica estabelecida durante a adolescência, em paralelo com o desenvolvimento cognitivo (e.g., raciocínio não-verbal, atenção visuoespacial), dando lugar a planeamentos motores dependentes da interação entre perceção e ação (Magill & Anderson, 2014), suportados pelo desenvolvimento das restantes dimensões psicomotoras (Fonseca, 2021a; Vaivre-Douret, 2006). A coordenação bilateral, dissociação dos movimentos no espaço e/ou tempo tem um pico de desenvolvimento entre os 4 e os 8 anos (Magill & Anderson, 2014). A coordenação bimanual exige uma preferência manual no apoio da ação (Fonseca, 2021a; Magill & Anderson, 2014) e a destreza manual assume uma forma mais especializada a partir da segunda infância (Martinez-Moreno et al., 2020), identificando-se uma relação próxima com a discriminação visual (Martzog et al., 2019), com a habili-

dade espacial e conhecimento de cores, formas e tamanhos (Smirni & Zappalà, 1989) em crianças com 4 e 5 anos. Relações consistentes entre habilidades grafomotoras e processamento léxico (Suggate & Stoeger, 2014) e destreza manual e vocabulário/linguagem (Dellatolas et al., 2003) são também reportadas, durante o período pré-escolar.

As habilidades motoras finas e globais, estão implicadas na linguagem e influenciam o processo de escrita correlacionando-se diretamente com a velocidade de leitura (Borrego-Balsalobre et al., 2021; Sáez-Sanchez et al., 2021). A coordenação visuomotora, a mobilidade facial e gestual parecem influenciar a dimensão silábica e alfabética (Martinez-Moreno et al., 2020). A coordenação motora, flexibilidade cognitiva e controlo inibitório, entre os 4 e os 6 anos, relacionam-se com a qualidade da integração visuomotora, perceção visual e movimentos coordenados dedo-mão, que contribuem para o controlo motor envolvido nas tarefas de escrita e de leitura (Fang et al., 2017; Grubisic & Pinjatela, 2019). A ação articulada entre todas estas competências permitem a transição entre movimentos simétricos para movimentos homolaterais e finalmente para os combinados, favorecendo a escrita (e.g., agarrar um lápis, posicionar o braço na mesa e o corpo na cadeira e criar um risco contínuo e controlado) (Grubisic & Pinjatela, 2019). O sistema visuomotor possibilitará detetar características e discriminar estímulos, permitindo aferir sobre pormenores como formas e limites (Fonseca, 2021a; Libertus & Hauf, 2017). Infere-se a relação entre habilidades motoras finas e o processamento léxico (Suggate & Stoeger, 2017), leitura (Cameron et al., 2016), escrita (Carlson et al., 2013) e raciocínio matemático (Pitchford et al., 2016).



NÚMERO

48

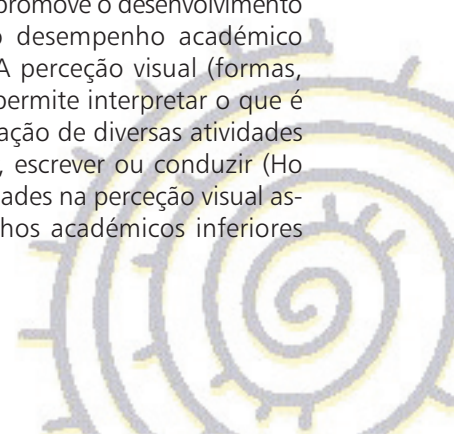
2023

A experimentação causa-efeito, reconhecimento de letras/números/cores/ formas, desenvolvimento da consciência do igual/diferente, tempo e espaço, lateralidade e o aprimoramento da memória são algumas das exigências escolares (Cruz, 1993). A educação pré-escolar – para crianças entre os 3 e os 5/6 anos, deve adotar uma abordagem multidimensional, numa articulação entre psicomotor, cognitivo e afetividade para a aprendizagem académica integrada incluindo domínios como o verbal, conceitos quantitativos, memória auditiva, constância de forma, posições no espaço, orientação espacial, coordenação visuomotora e percepção figura-fundo (Silva et al., 2016). A aquisição verbal abrange a expressão (e.g., produção e fala) e a compreensão (e.g., linguagem receptiva, compreensão e escuta), baseando-se em características fonológicas, lexicais e gramaticais cuja aquisição é influenciada, entre outras, pela quantidade e qualidade de atividades de alfabetização, e disponibilidade de materiais de aprendizagem (Schmerse, 2021).

Os conceitos quantitativos ou habilidades matemáticas iniciais, são preditores fortes no sucesso educacional futuro, identificando-se a relação entre dimensões psicomotoras e executivas e habilidades como a contagem e a aritmética básica (e.g., aprender a contar sequencialmente envolve manter as informações anteriores em mente e atualizá-las com novas informações, inibindo também a interferência de outros números (Prager et al., 2016)). A compreensão das magnitudes numéricas (e.g., $5 > 2$) está relacionada com a categorização e a comparação de números influenciando a aprendizagem matemática (Cueli et al., 2020). A memória auditiva caracteriza-se pela capacidade de armaze-

nar informações fonológicas por breves períodos e permite a sua manipulação temporariamente, estando presente quando se solicita às crianças que repitam séries cada vez mais longas de números e palavras, com ou sem sentido (Lo et al., 2019). O ciclo fonológico (informações verbais-fonológicas), o desenho visual (informações visuais e fonológicas) e os sistemas executivos centrais (regulando a atenção) são processos fundamentais que se iniciam na primeira infância em concomitância com o aumento de vocabulário entre os 12 e os 36 meses, cuja relação continua a crescer ao longo da fase pré-escolar (Lo et al., 2019).

A orientação espacial é uma função importante na vida diária e exige o armazenamento e tratamento de informações visuais e espaciais em simultâneo, para tarefas simples (e.g., lembrar onde se colocou o objeto) e complexas (e.g., lembrar o caminho menos distante e longo (Fernandez-Baisan et al., 2019)), inferindo-se a relação entre noção do corpo, orientação espacial funcional, e exigências contextuais, para representações espaciais (Nardini et al., 2008). A coordenação visuomotora está relacionada com a coordenação motora e com a representação mental durante o processo motor da integração visual, presente em atividades como o alcançar e o agarrar, desenhar e escrever, num ajustamento progressivo (Fang et al., 2017). A aquisição de habilidades motoras promove o desenvolvimento cognitivo e melhora o desempenho académico (Oberer et al., 2018). A percepção visual (formas, profundidade e cores) permite interpretar o que é visto, e permite a realização de diversas atividades da vida diária como ler, escrever ou conduzir (Ho et al., 2015). As dificuldades na percepção visual associam-se a desempenhos académicos inferiores



NÚMERO

48

2023

nas áreas da leitura, escrita e matemática (Ho et al., 2015).

Desta forma, parece haver uma relação entre desenvolvimento psicomotor e desempenho de habilidades pré-acadêmicas desde a idade pré-escolar (Borrego-Balsalobre et al., 2021; Sáez-Sanchez et al., 2021). Destaca-se a relação no domínio lógico-matemática, no intervalo dos 3 aos 8 anos (Sáez-Sanchez et al., 2021), pela consolidação da memória a curto prazo por atividades de marcha, saltos e equilíbrio que parecem contribuir, mesmo que indiretamente, no sucesso matemático (Murihy et al., 2017), de compreensão verbal e não-verbal, memória, linguagem receptiva e expressiva e competências de comunicação (Mas et al., 2018). Existe também evidência na associação entre a idade e o género das crianças em idade pré-escolar relativamente ao seu desempenho na avaliação das competências pré-acadêmicas (Boardman, 2006; Bulotsky-Shearer, et al. 2012; Cantalini-Williams, et al., 2016; Murray & Harrison 2011). Por outro lado, é um facto que há subvalorização oficial do raciocínio espacial nos currículos escolares, acrescida da dificuldade em o avaliar, reduzindo por isso o tempo das atividades que lhe é dedicado (Gilligan-Lee, et al., 2022; Sarama & Clements, 2009).

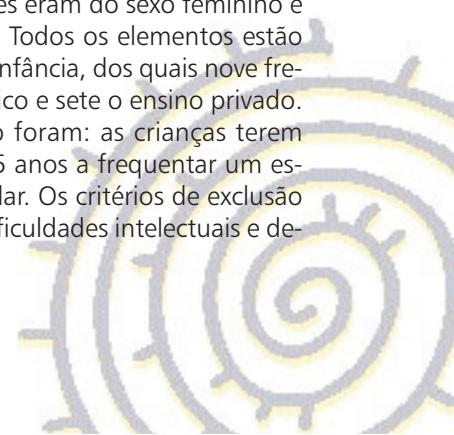
Todas estas ligações ilustram o papel determinante das competências psicomotoras e a sua relação com a qualidade de processos cognitivos superiores (e.g., atenção, linguagem, memória, velocidade de processamento, discriminação de estímulos relevantes, perceção), emocionais e comportamentais, essenciais desde a escolaridade não formal (Borrego-Balsalobre et al., 2021; Mas et al., 2018). A maturação das competências psicomotoras facilitará a interação com o outro, contribuindo indire-

tamente para a qualidade do desempenho escolar (Borrego-Balsalobre et al., 2021; Sáez-Sanchez et al., 2021). É neste sentido, e fundamentados na escassez de evidências que o objetivo deste estudo se justifica: analisar a eventual correlação entre o perfil psicomotor e as competências pré-escolares, contribuindo com pistas para a intervenção. Partimos para a análise da correlação de variáveis obtidas a partir de dois instrumentos propostos para avaliar cada uma destas áreas e observamos de que forma as variáveis de género, idade e natureza da escola-natureza da escola influenciam esta relação. Desta reflexão poderemos perceber qual a relevância que o perfil psicomotor desempenha ao nível das aquisições escolares, traçando prioridades ao nível da atividade pré-escolar e da intervenção com crianças nesta faixa etária, percebendo de que forma a Intervenção Psicomotora poderá contribuir para o fortalecimento das aquisições trabalhadas em contexto pré-escolar.

Método

1.Participantes

A amostra, de conveniência, foi constituída por 16 crianças com desenvolvimento típico, em idade pré-escolar, entre os 48 e os 71 meses (58.9 ± 6.5), em que dez participantes eram do sexo feminino e seis do sexo masculino. Todos os elementos estão inseridos em jardins de infância, dos quais nove frequentam o ensino público e sete o ensino privado. Os critérios de inclusão foram: as crianças terem idades entre os 4 e os 5 anos a frequentar um estabelecimento pré-escolar. Os critérios de exclusão foram a existência de dificuldades intelectuais e de-



NÚMERO

48

2023

envolvimentais, deficiências sensoriais e/ou motoras que impedissem a realização das atividades.

2. Instrumentos

A versão portuguesa da *Bateria de Avaliação das Funções Neuropsicomotoras da Infância* (NPmot.pt), tal como a original (Vaivre-Douret, 2006), tem como objetivo analisar o desenvolvimento psicomotor de crianças dos 4 aos 12 anos, numa abordagem neuro-funcional-desenvolvimentista, onde através das mesmas tarefas, para as várias faixas etárias, permite detetar disfunções ou alterações ao nível do Sistema Nervoso Central, refletindo a imaturidade própria do desenvolvimento (Amorim et al., 2022). Esta bateria divide-se em duas partes: uma primeira parte com as funções do tónus (extensibilidade, passividade, resistência ao impulso, na posição de sentado e bípede, reflexos rotelianos e diadococinésias), motricidade global (equilíbrio estático e dinâmico), lateralidade (gestual espontânea, usual, psicossocial), praxias manuais (tarefas de pronação supinação, polegar-indicador e oposição do polegar) e gnóscias táteis (digitais); e uma segunda que inclui as habilidades oculomanuais, orientação espacial, ritmo e atenção auditiva, tendo uma duração aproximada de uma hora e trinta minutos (Amorim et al., 2022; Vaivre-Douret, 2006). Antes da aplicação tem-se em consideração as características físicas: observações físicas (perímetro cefálico, altura e peso) e sinais físicos ou deformações (cabeça, visão, coluna vertebral, joelhos, pés) (Vaivre-Douret, 2006). A pontuação total dos itens varia entre os 0 e os 285 pontos, registadas nos cadernos de registo para posterior comparação à norma, sendo que uma melhor pontuação corresponde a um melhor desempenho (Paquet et al.,

2017; Vaivre-Douret, 2006). A NPmot.pt foi analisada quanto às suas qualidades métricas. A validade de conteúdo foi confirmada com índices superiores a .78 indicando a representatividade de todos os itens, corroborados pelo acordo inter-observadores ($>.42$) e pelo *Kappa de Cohen* ($.02 < k < .95$). A fiabilidade foi avaliada através da consistência interna pelo *alfa de Cronbach* ($\alpha > .45$) e pela estabilidade temporal com coeficientes de correlação de Pearson no teste-reteste ($.45 < r < .99$) (Amorim et al., 2022). A análise fatorial exploratória apontou a multidimensionalidade do constructo organizando os itens em 8 domínios que explicam cerca de 69.2% da variância total, com valores de correlação de Pearson entre os mesmos a variar entre moderadas ($r > .30$) e fortes ($r < .92$). Os resultados obtidos com a aplicação da NPmot.pt diferenciam crianças com e sem desenvolvimento típico (Amorim et al., 2022).

As *Provas de Diagnóstico Pré-Escolar* (Pré-Escolar) avaliam as competências básicas de aprendizagem escolar como aptidões verbais, numéricas, percepção visual e coordenação visuomotora dando indicações quanto à futura aprendizagem de leitura, escrita e cálculo em crianças entre os 5 e os 7 anos (Cruz, 1993). A prova está dividida em dois cadernos: A - compreende os domínios verbal, conceitos quantitativos, memória auditiva e constância de forma; e B que avalia domínios como a posição no espaço, a orientação espacial, a coordenação visuomotora e a percepção figura-fundo (Cruz, 1993). A aplicação pode ser feita de forma individual ou em grupo tendo uma duração de aproximadamente 1 hora e pode ser dividida em dois momentos, para evitar o cansaço (Cruz, 1993). Para a cotação são utilizadas tabelas normativas com percentis sendo

NÚMERO

48

2023

que estas podem ser em relação ao grupo etário (i.e., 5, 6 ou 7 anos) ou por nível de escolaridade (i.e., pré-escolar, ou escolar) (Cruz, 1993). Esta pode ser utilizada nas primeiras fases de aprendizagem para detetar precocemente dificuldades específicas possibilitando a criação de estratégias de intervenção adaptadas. Cada prova é cotada de forma diferente variando de um a dois pontos, cada resposta correta, todas as respostas corretas dão um total de 100 pontos.

A análise das propriedades psicométricas do Pré-Escolar envolveu a fiabilidade avaliada pelo coeficiente *split-half* cujos valores variaram entre .32 (figura-fundo) e .95 (verbal) (Cruz, 1993). A validade concorrente foi verificada por uma correlação positiva e significativa ($r=.54$; $p>.001$), entre a avaliação do professor e o total geral na bateria pré-escolar com os valores mais elevados entre as provas *conceitos quantitativos* vs. *verbal* e *percepção visual* (constância de forma, posições no espaço, orientação espacial e figura-fundo) (Cruz, 1993). Os valores de correlação mais baixos são entre a prova *verbal* e a *memória auditiva* (Cruz, 1993).

3. Procedimentos

Uma investigação desta natureza e que envolve crianças em idade pré-escolar teve uma especial atenção aos requisitos éticos. Já com a obtenção do parecer ético (referência 2021/1) pela Associação Portuguesa de Psicomotricidade, inicialmente, foi dirigido por escrito às direções dos estabelecimentos de ensino, um documento com o Pedido de Autorização e Colaboração no Projeto de Investigação onde se enunciava o projeto, os seus objetivos e se descreviam as suas fases, bem como a informação de que se intentará minimizar o im-

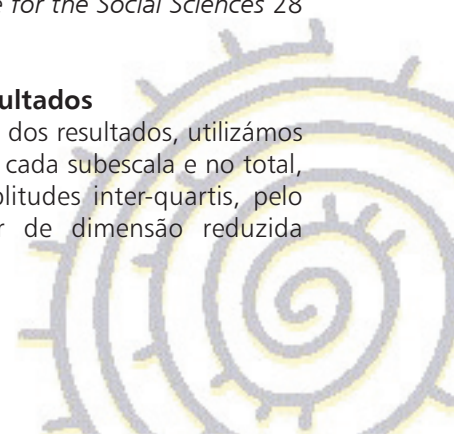
pacto da participação no quotidiano das crianças, que a qualquer momento podem abandonar a investigação, que não se preveem riscos para os intervenientes e que os dados serão tratados de forma confidencial. Posteriormente foi também entregue por escrito, aos encarregados de educação/tutores e aos participantes, o Consentimento Informado, que continha a mesma informação: objetivo, procedimentos e etapas, e garantia dos direitos de anonimato, confidencialidade, possibilidade de desistência a qualquer momento e inexistência de riscos para a integridade física dos participantes. Depois dos encarregados de educação/tutores e participantes terem assinado os documentos, procedeu-se à aplicação dos instrumentos.

Os dois instrumentos foram aplicados numa sala das escolas frequentadas pelas crianças - designada para o efeito pela direção, tentando minimizar a interferência com as respetivas atividades curriculares. A aplicação de ambos os instrumentos foi de caráter individual e seguindo os respetivos protocolos, e a aplicação total demorou, em média, 2 horas. Em alguns casos, por questões de disponibilidade das crianças houve necessidade de interromper a aplicação, retomando-se a mesma noutro dia.

Para o tratamento dos dados foi utilizado o software *Statistical Package for the Social Sciences* 28 (SPSS 28).

Apresentação de Resultados

Para a análise descritiva dos resultados, utilizámos os valores máximos em cada subescala e no total, as medianas e as amplitudes inter-quartis, pelo facto da amostra ser de dimensão reduzida



NÚMERO

48

2023

($n=16$), em função das variáveis género, idade e natureza da escola. A análise das relações estabelecidas entre as competências psicomotoras e as académicas foram feitas utilizando correlações de Pearson entre os dois instrumentos e estes em função das variáveis género, idade e natureza da escola, assumindo-se como nível de significância .05. Para a sua interpretação assume-se o critério referenciado na literatura (Pestana e Gageiro, 2005): fracas se $r < .40$, moderadas se $.40 < r < .70$, fortes se $.70 < r < .89$ ou muito fortes se $r > .90$.

Os valores obtidos (Tabela 1) indiciam melhores resultados nos domínios psicomotores, por parte dos participantes, ao nível do tónus, motricidade global, lateralidade, praxias manuais e gnosias táteis, enquanto que os resultados inferiores se situaram nos fatores de habilidade óculo-manual, orientação espacial, ritmo e atenção auditiva. Tanto na latera-

lidade como nas gnosias táteis os valores aproximaram-se do máximo possível com uma variabilidade reduzida. Por outro lado, é na orientação espacial que os valores se encontram mais distantes do máximo correspondente. As subescalas das praxias manuais e ritmo são as que apresentam maior dispersão de resultados. De uma forma geral, as crianças dos 5 anos tendem a ter resultados ligeiramente superiores, tendo o mesmo acontecido para as crianças do género feminino e a frequentar o ensino público, mantendo uma menor dispersão de resultados o género masculino e os participantes mais velhos. De referir que os participantes que frequentam o ensino privado têm maioritariamente quatro anos. Do ponto de vista académico os melhores valores medianos destacam-se na subescala verbal, seguindo-se-lhes os conceitos quantitativos e constância de forma, com os mais baixos na orientação espacial.



Tabela 1: Estatística Descritiva (medianas e amplitude inter-quartil) para as subescalas NPmot.pt e Pré-Escolar em função do Género, Idade e Natureza da escola

		Género		Idade		Ensino	
		Feminino (n=10)	Masculino (n=6)	4 anos (n=10)	5 anos (n=6)	Publico (n=9)	Privado (n=7)
Subescala NPmot.pt							
ppT	(max=103)	92.0 (2.0)	86.5 (5.0)	90.5 (4.0)	90.5 (7.0)	91.0 (5.0)	90.0 (4.0)
MG	(max=52)	43.5 (5.0)	38.0 (5.0)	41.0 (6.0)	43.0 (6.0)	43.0 (7.0)	41.0 (5.0)
L	(max=10)	10.0 (2.0)	10.0 (0.0)	10.0 (0.0)	10.0 (2.0)	10.0 (0.0)	10.0 (0.0)
PM	(max=52)	29.0 (5.0)	23.5 (6.0)	24.5 (8.0)	29.0 (4.0)	29.0 (6.0)	25.0 (4.0)
GT	(max=4)	4.0 (1.0)	4.0 (1.0)	4.0 (1.0)	3.5 (1.0)	4.0 (0.0)	3.0 (2.0)
HOM	(max=12)	7.5 (4.0)	8.0 (2.0)	7.0 (2.0)	8.5 (2.0)	8.0 (3.0)	7.0 (2.0)
OE	(max=19)	3.5 (3.0)	1.0 (0.0)	1.0 (1.0)	5.0 (1.0)	5.0 (4.0)	1.0 (1.0)
R	(max=26)	18.5 (4.0)	18.0 (7.0)	16.0 (7.0)	19.5 (4.0)	20.0 (3.0)	16.0 (3.5)
AA	(max=7)	4.0 (4.0)	4.0 (3.0)	2.5 (4.0)	5.0 (1.0)	5.0 (0.0)	2.0 (2.5)
Total	(max=285)	213.5 (24.0)	189.5 (14.0)	191.5 (23.0)	213.5 (12.0)	216.0 (11.0)	191.0 (11.0)
Subescala PRÉ-ESCOLAR							
V	(max=16)	13.0 (2.0)	11.5 (2.0)	11.0 (3.0)	13.0 (1.0)	13.0 (0.0)	11.0 (3.0)
CQ	(max=14)	10.5 (3.0)	10.5 (4.0)	9.5 (2.0)	12.5 (1.0)	12.0 (3.0)	9.0 (2.5)
MA	(max=7)	4.0 (2.0)	3.0 (2.0)	4.0 (2.0)	4.5 (2.0)	3.0 (3.0)	4.0 (0.0)
CF	(max=12)	8.5 (5.0)	10.5 (3.0)	8.0 (7.0)	11.0 (2.0)	11.0 (3.0)	6.0 (5.0)
PE	(max=14)	8.0 (6.0)	10.0 (7.0)	6.0 (6.0)	11.0 (4.0)	10.0 (4.0)	6.0 (3.0)
OE	(max=16)	5.5 (8.0)	6.0 (4.0)	5.0 (7.0)	7.0 (5.0)	8.0 (5.0)	5.0 (5.0)
CVM	(max=12)	8.0 (2.0)	8.0 (2.0)	7.0 (3.0)	9.0 (2.0)	9.0 (1.0)	7.0 (0.0)
FF	(max=9)	6.5 (5.0)	7.0 (3.0)	6.0 (5.0)	7.0 (2.0)	9.0 (2.0)	6.0 (1.5)
Total	(max=100)	65.3 (34.0)	65.0 (18.0)	56.0 (20.0)	74.0 (11.0)	74.0 (12.0)	56.0 (10.0)

Legenda: T=Tónus; MG=Motricidade Global; L=Lateralidade; PM=Praxias Manuais; GT=Gnosias Táteis; HOM=Habilidade Óculo Manual; OE=Orientação Espacial; R=Ritmo; AA=Atenção Auditiva; V=Verbal; CQ=Conceitos Quantitativos; MA=Memória Auditiva; CF=Constância de Forma; PE=Posições no Espaço; OE=Orientação Espacial; CVM= Coordenação Visuomotora; FF=Figura-Fundo

A variabilidade dos valores medianos é menor nas duas subescalas com melhores valores (i.e., *verbal e constância de forma* e *memória auditiva e coordenação visuomotora*). A maior dispersão de resultados verifica-se nas subescalas *constância de forma, posições no espaço e orientação espacial*. Os valores, em função do género, aproximam-se nas diferentes subescalas apesar da tendência para

NÚMERO

48
2023

maior dispersão no género feminino. Na análise por idade, observam-se valores superiores e de menor dispersão aos cinco anos, destacando-se uma maior diferença nas subescalas *conceitos quantitativos, constância de forma e posições no espaço*. Os resultados mais elevados são encontrados, ao nível do ensino público, com diferenças nos domínios da *constância de forma, posições no es-*

paço, orientação espacial e percepção visual de figura-fundo.
A análise da correlação entre as competências psicomotoras e pré-escolares é apresentada na Tabela 2, para em seguida se proceder à análise em função do género (Tabela 3), idade (Tabela 4) e do natureza da escolanatureza da escola (Tabela 5).

Tabela 2: Correlações de Pearson entre as subescalas da NPmot.pt e Pré-Escolar

Subescala Pré-Escolar ^b									
Subescala NPmot ^a	V	CQ	MA	CF	PE	OE	CVM	FF	Total
T	.03	.24	.48	.12	.08	.13	.08	.09	.13
MG	.16	.37	.17	.42	.28	.46	.24	.15	.42
L	.26	-.09	-.25	.13	.06	.04	.06	.05	.07
PM	.09	.38	.13	.19	.25	.46	.01	.23	.33
GT	.02	.01	-.24	.38	.03	.31	.37	.22	.23
HOM	.54*	.37	.03	.30	.26	.30	.41	.31	.44
OE	.31	.73**	.59*	.45	.36	.37	.19	.24	.55*
R	.52*	.59*	.01	.28	.39	.56*	.68**	.42	.61*
AA	.49	.68**	.25	.58*	.70**	.72**	.60*	.61*	.85**
Total	.37	.65**	.30	.48	.40	.63**	.40	.40	.65**

*p<.05; **p<.01; Legenda: ^aT=Tónus; MG=Motricidade Global; L=Lateralidade; PM=Praxias Manuais; GT=Gnosias Táteis; HOM=Habilidade Óculo Manual; OE=Orientação Espacial; R=Ritmo; A=Atenção Auditiva; ^bV=Verbal; CQ=Conceitos Quantitativos; MA=Memória Auditiva; CF=Constância de Forma; PE=Posições no Espaço; OE=Orientação Espacial; CVM=Coordenação Visuomotora; FF=Figura-Fundo



NÚMERO

48

2023

As correlações entre competências psicomotoras e pré-acadêmicas variam entre fracas ($r = .005$) a fortes ($r = .85$), destacando-se as correlações mais significativas ($**p < .01$) entre a *atenção auditiva* (NPmot.pt) e as subescalas de *conceitos quantitativos*, *posições no espaço*, *orientação espacial e total* (Pré-Escolar). Para a subescala *ritmo* realça-se a correlação com a subescala *coordenação visuomotora* mas também as correlações moderadas com as subescalas *verbal*, *conceitos quantitativos*, *orientação espacial e total* Pré-Escolar ($*p < .05$). Ainda de referir, é a correlação significativa entre a *orientação espacial e conceitos quantitativos*, tal como entre a *orientação espacial e a memória auditiva* ($p < .05$). As *habilidades oculomanuais* parecem relacionar-se de forma moderada e significativa com a *compreensão verbal* ($p < .05$), tal como o total da NPmot.pt com os *conceitos quantitativos e orientação espacial* ($p < .01$). O total de

ambos os instrumentos parecem correlacionar-se de forma moderada e significativa. As correlações tendencialmente mais fracas envolvem o *tónus*, a *motricidade global e a lateralidade*.

Na análise por género (Tabela 3) mantém-se a mesma variação entre correlações fracas ($r < .01$) e fortes ($r < .93$) apesar de uma maior tendência para correlações moderadas. No género feminino, as correlações mais significativas ($p < .01$) situam-se entre *tónus e memória auditiva*, *motricidade global e orientação espacial*, *orientação espacial e subescalas conceitos quantitativos*, *constância de forma e total* Pré-Escolar, e *ritmo com compreensão verbal e coordenação visuomotora*, entre *atenção auditiva e constância da forma e total* Pré-Escolar. O total da NPmot.pt parece correlacionar-se de forma forte e significativa com a *constância da forma*, *posições no espaço*, *orientação espacial*, *coordenação visuomotora e total* Pré-Escolar ($p < .01$).



Tabela 3: Correlações de Pearson entre as subescalas da NPmot.pt e Pré-Escolar, em função do Género

		Subescala Pré-Escolar ^b								
Género	NPmot.pt ^a	V	CQ	MA	CF	PE	OE	CVM	FF	Total
Feminino	T	.10	.26	.81**	.29	.53	.34	.23	.43	.48
Masculino		.07	<.01	.04	.10	.24	.26	.40	.10	<.01
Feminino	MG	.13	.31	.31	.58	.64*	.86**	.55	.52	.69
Masculino		.59	.37	.52	.63	.86*	.36	.24	.24	.77
Feminino	L	.33	.03	.23	.19	.25	.09	.01	.13	.14
Masculino		a	a	a	a	a	a	a	a	a
Feminino	PM	.22	.13	.29	.11	.50	.65*	.25	.56	.43
Masculino		.87*	.70	.35	.34	.31	.33	-.42	-.44	.46
Feminino	GT	.01	.41	-.12	.60	.15	.37	.33	.34	.35
Masculino		.09	.59	.48	.17	-.12	.24	.54	-.08	.01
Feminino	HOM	.58	.37	.20	.27	.22	.15	.58	.35	.40
Masculino		.48	.34	.38	.36	.49	.77	<.01	.39	.70
Feminino	OE	.46	.87**	.68*	.78**	.74*	.64*	.44	.44	.80**
Masculino		<.01	.44	.22	.15	.30	-.18	-.40	-.12	.16
Feminino	R	.69*	.63	<.01	.74*	.43	.62	.91**	.46	.72*
Masculino		.28	.49	.08	.15	.60	.58	.39	.74	.61
Feminino	AA	.45	.76*	.59	.79**	.71*	.70*	.76*	.70*	.88**
Masculino		.59	.54	.41	.34	.80	.80	.22	.45	.91*
Feminino	Total	.38	.69*	.54	.78**	.79**	.89**	.81**	.76*	.93**
Masculino		.79	.67	.46	.40	.73	.76	.01	.18	.87*

*p<.05, **p<.01. Legenda: ^aT=Tónus; MG=Motricidade Global; L=Lateralidade; PM=Praxias Manuais; GT=Gnosias Táteis; HOM=Habilidade Óculo Manual; OE=Orientação Espacial; R=Ritmo; AA=Atenção Auditiva; ^bV=Verbal; CQ=Conceitos Quantitativos; MA=Memória Auditiva; CF=Constância de Forma; PE=Posições no Espaço; OE=Orientação Espacial; CVM= Coordenação Visuomotora; FF=Figura-Fundo; a= Valores constantes

Outras correlações moderadas a fortes mas significativas (p<.05) observam-se entre: *tónus e posições no espaço; orientação espacial e memória auditiva; posições no espaço e orientação espacial Pré-Escolar; ritmo e constância da forma e total Pré-Escolar; praxias manuais e orientação espacial; ritmo e constância da forma e total Pré-Escolar;*

atenção auditiva e conceitos quantitativos, posições no espaço, orientação espacial, coordenação oculomanual e figura-fundo. É interessante reparar que várias subescalas pré-escolares se correlacionam fortemente com o total da NPmot.pt. No género masculino, as correlações mais significativas (p<.05) envolvem a *motricidade global e posições*

NÚMERO

48
2023

no espaço, praxias manuais e habilidades verbais, atenção auditiva e total Pré-Escolar, e os totais de ambos os instrumentos. Entre tónus e os conceitos quantitativos, no género masculino, e o ritmo e a memória auditiva, no género feminino as correlações são muito fracas ou inexistentes ($r < .01$). Na análise por idade (Tabela 4) identifica-se a tendência para correlações fracas a moderadas, sendo

mais elevadas para os 5 anos. As correlações muito fracas ou inexistentes situam-se entre a orientação espacial e figura-fundo, aos 4 anos, e orientação espacial e coordenação visuomotora, aos 5 anos. As correlações entre os totais de ambos os instrumentos apresentam valores moderados aos 4 ($r = .46$) e aos 5 ($r = .64$) anos, mas não significativos.

Tabela 4: Correlações entre as subescalas da NPmot.pt e Pré-Escolar em função da Idade

Subescala Pré-Escolar ^b										
Género	NPmot.pt ^a	V	CQ	MA	CF	PE	OE	CVM	FF	Total
Feminino	T	.10	.26	.81**	.29	.53	.34	.23	.43	.48
Masculino		.07	<.01	.04	.10	.24	.26	.40	.10	<.01
Feminino	MG	.13	.31	.31	.58	.64*	.86**	.55	.52	.69
Masculino		.59	.37	.52	.63	.86*	.36	.24	.24	.77
Feminino	L	.33	.03	.23	.19	.25	.09	.01	.13	.14
Masculino		a	a	a	a	a	a	a	a	a
Feminino	PM	.22	.13	.29	.11	.50	.65*	.25	.56	.43
Masculino		.87*	.70	.35	.34	.31	.33	-.42	-.44	.46
Feminino	GT	.01	.41	-.12	.60	.15	.37	.33	.34	.35
Masculino		.09	.59	.48	.17	-.12	.24	.54	-.08	.01
Feminino	HOM	.58	.37	.20	.27	.22	.15	.58	.35	.40
Masculino		.48	.34	.38	.36	.49	.77	<.01	.39	.70
Feminino	OE	.46	.87**	.68*	.78**	.74*	.64*	.44	.44	.80**
Masculino		<.01	.44	.22	.15	.30	-.18	-.40	-.12	.16
Feminino	R	.69*	.63	<.01	.74*	.43	.62	.91**	.46	.72*
Masculino		.28	.49	.08	.15	.60	.58	.39	.74	.61
Feminino	AA	.45	.76*	.59	.79**	.71*	.70*	.76*	.70*	.88**
Masculino		.59	.54	.41	.34	.80	.80	.22	.45	.91*
Feminino	Total	.38	.69*	.54	.78**	.79**	.89**	.81**	.76*	.93**
Masculino		.79	.67	.46	.40	.73	.76	.01	.18	.87*

* $p < .05$; ** $p < .01$; Legenda: ^aT=Tónus; MG=Motricidade Global; L=Lateralidade; PM=Praxias Manuais; GT=Gnosias Táteis; HOM=Habilidade Óculo Manual; OE=Orientação Espacial; R=Ritmo; AA=Atenção Auditiva; ^bV=Verbal; CQ=Conceitos Quantitativos; MA=Memória Auditiva; CF=Constância de Forma; PE=Posições no Espaço; OE=Orientação Espacial; CVM=Coordenação Visuomotora; FF=Figura-Fundo

NÚMERO

48
2023

Aos 4 anos, as correlações mais significativas envolvem a *atenção auditiva* e *orientação espacial* ($p<.05$), sendo o domínio psicomotor que apresenta maior correlação com o total da Pré-Escolar. Além disso, a *atenção auditiva* também parece correlacionar-se ($p<.05$) com a *coordenação visuomanual* e *figura-fundo*, tal como a *lateralidade* e *figura-fundo*, *orientação espacial* e *conceitos quantitativos*, *ritmo* e *coordenação visuomotora* também se destacam. Aos 5 anos, as correlações fortes mantêm-se no domínio da *memória auditiva* e *orientação espacial* ($p<.01$), *orientação espacial* e *motricidade global*, *percepção visual de figura-fundo* e *lateralidade*, *ritmo* e *verbal*, e *tónus* e *memória auditiva* ($p<.05$). Finalmente, e na análise ao nível da natureza da escola (Tabela 5), as correlações mais significativas do

ensino público encontram-se entre a *orientação espacial* e *conceitos quantitativos*, tal como entre esse e a *memória auditiva*, o mesmo acontecendo entre o *ritmo* e *coordenação visuomotora* ($*p<.05$) e entre o *tónus* e *memória auditiva*. A *atenção auditiva* é a que apresenta valores mais elevados de correlação com o total da Pré-Escolar e *memória auditiva* com o total da NPmot.pt. No ensino privado, destaca-se a correlação entre *lateralidade* e *A atenção auditiva* volta a ser a que mais se correlaciona com o total da Pré-Escolar, sendo significativa ($p<.05$) quer para o ensino público como para o privado. De uma forma geral, as correlações variam entre fracas e moderadas, destacando-se como as mais fortes e significativas, no ensino público – *tónus* e *memória auditiva* ($p<.01$), *orientação espacial* e *conceitos quantitativos* ($p<.05$) e

Tabela 5: Correlações entre as subescalas da NPmot.pt e Pré-Escolar em função da natureza da escola

Pré-Escolar ^b										
Escola	NPmot.pt ^a	V	CQ	MA	CF	PE	OE	CVM	FF	Total
Público	T	.37	.34	.83**	.03	.11	.02	.07	.38	.20
Privado		.02	.14	.31	.08	.36	.02	.52	.62	.37
Público	MG	.17	.47	.41	.45	.20	.60	.22	.33	.53
Privado		.39	.23	.09	.03	.10	.31	.34	.61	.34
Público	L	.05	.17	.37	.32	.11	.23	.34	.56	.23
Privado		.43	.13	<.01	.25	.10	.51	.09	.85*	.33
Público	PM	.27	.29	.33	.01	<.01	.23	.10	.03	.08
Privado		.34	.06	.22	.17	.23	.35	.32	.22	.02
Público	GT	.06	.17	.37	.32	.11	.23	.34	.56	.23
Privado		.38	.35	.26	.10	.17	.31	.09	.33	>-.01
Público	HOM	.07	.13	.19	.18	.05	.11	.33	.44	.09
Privado		.70	.67	.16	.22	.47	.55	.16	.15	.54
Público	OE	.06	.75*	.88**	.25	.13	.18	.23	.15	.37
Privado		.31	.56	<.01	.36	.70	.19	.15	.11	.50

Pré-Escolar ^b										
Escola	NPmot.pt ^a	V	CQ	MA	CF	PE	OE	CVM	FF	Total
Público	R	.29	.03	.10	.37	.19	.43	.73*	.29	.39
Privado		.21	.79*	.84*	.65	.35	.17	.27	.14	.26
Público	AA	.02	.25	.58	.58	.66	.52	.52	.65	.75*
Privado		.40	.91**	.16	.19	.72	.73	.26	.32	.77*
Público	Total	.16	.61	.70*	.39	.24	.52	.32	.57	.65
Privado		.04	.38	0	>-.01	.35	.35	.22	.30	.63

*p<.05; **p<01; Legenda: ^aT=Tónus; MG=Motricidade Global; L=Lateralidade; PM=Praxias Manuais; GT=Gnosias Táteis; HOM=Habilidade Óculo Manual; OE=Orientação Espacial; R=Ritmo; AA=Atenção Auditiva; ^bV=Verbal; CQ=Conceitos Quantitativos; MA=Memória Auditiva; CF=Constância de Forma; PE=Posições no Espaço; OE=Orientação Espacial; CVM=Coordenação Visuomotora; FF=Figura-Fundo

memória auditiva ($p<.01$); e no ensino privado: lateralidade e figura fundo ($p<.05$), ritmo e conceitos quantitativos e memória auditiva ($p<.01$), e atenção auditiva e conceitos quantitativos ($p<.01$). A correlação entre o total dos instrumentos é moderada tanto ao nível do ensino público ($r=.65$) como privado ($r=.63$).

Discussão de Resultados

As funções psicomotoras desenvolvem-se no sentido de uma de complexidade progressiva (Fonseca, 2021a) ao longo da trajetória desenvolvimental, destacando-se o período entre os 2 anos e os 5/6 anos (Vaivre-Douret, 2006) como um momento de grandes aquisições e que condicionam o resto do desenvolvimento (Silva et al., 2016). Apesar do interesse crescente ao nível da intervenção psicomotora e do seu contributo para um desenvolvimento harmonioso em diferentes domínios da vida diária (Borrego-Balsalobre et al., 2021; Ho et al., 2015;

Sáez-Sanchez et al., 2021; Santos, 2017), as evidências na área ainda são escassas, pelo que este estudo avança no conhecimento científico sobre a potencialidade deste apoio psicomotor também em contexto pré-escolar (Frazão et al., 2022). Neste sentido, havia necessidade de se analisar a eventual correlação entre perfil psicomotor e competências pré-académicas. Os resultados podem impactar linhas orientadoras para intervenções psicomotoras mais ajustadas e que potenciem o sucesso noutras áreas fundamentais e diárias, como o processo ensino-aprendizagem, dado o seu impacto no desenvolvimento de aquisições presentes e futuras (Amorim et al., 2022; Martinez-Moreno et al., 2020) e valorização social (Lei n.º65/2015; Lei n.º 85/2009). Os resultados obtidos apontam para a correlação moderada e significativa entre o desenvolvimento psicomotor e as aprendizagens pré-académicas. Os domínios psicomotores primários/de base - *tónus*,

NÚMERO

48

2023

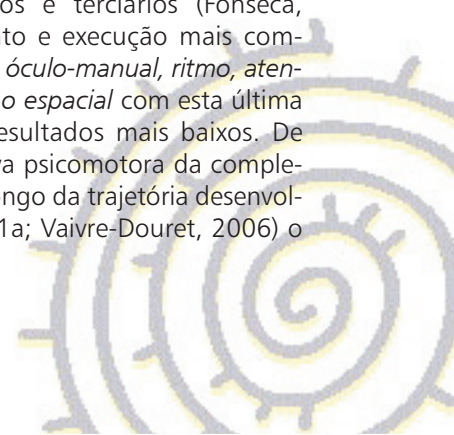
a *motricidade global* e a *lateralidade* parecem ser os que obtêm melhores resultados entre os 4 e os 5 anos, seguidos das praxias manuais e gnosias táteis, indiciando a maturação do sistema nervoso e com repercussões afetivo-intelectuais (Amorim et al., 2022; Fonseca, 2021a; Vaivre-Douret, 2006). O tónus/tonicidade e o equilíbrio/motricidade global assumem-se como os fatores base do desenvolvimento psicomotor (Fonseca, 2021a; Martinez-Moreno et al., 2020; Vaivre-Douret, 2006). A ação do tónus de atitude, cuja maturação ocorre aos 2 anos (Barreiros et al., 2014; Vaivre-Douret, 2006) permitindo a estabilização e o controlo postural, será apoiado pelo tónus de fundo cujo desenvolvimento se conhece desde os 4 anos e que juntamente com o tónus de ação coadjuvará atividades percetivo-visuais e espaciais, que acabam por ser conteúdos relevantes e exigidos na entrada para a educação formal (Scialom et al., 2017; Vaivre-Douret, 2006), permitindo um controlo postural progressivo particularmente a partir dos dois anos (Cordovil & Barreiros, 2014a).

Quando as competências de base estão estabilizadas, estão garantidas as condições para a manutenção da atenção na tarefa e a capacidade de discriminação da informação, processamento e do seu armazenamento, etapas fundamentais para o sucesso académico (Fonseca, 2021a; Libertus & Hauf, 2017; Vaivre-Douret, 2006) que poderão afetar a qualidade psicomotora exigida ao nível das praxias (e.g., controlo do lápis, precisão e velocidade de desempenho) e do controlo manual (Fonseca, 2021a; Paquet et al., 2017; Vaivre-Douret, 2006). Os autores referem mesmo o seu impacto também a nível da linguagem, espelhada na compreensão verbal das provas académicas (Cruz,

2008), tal como na coordenação oculomanual com consequências diretas na manipulação de objetos e na escrita (Amorim et al., 2022).

A *lateralidade* e as *gnosias táteis* também parecem estar maturadas apresentando uma variabilidade reduzida. A mobilidade facial e gestual parece associar-se à dimensão silábica e alfabética (Martinez-Moreno et al., 2020), compreendendo-se a atenção dedicada ao conhecimento do corpo ao longo do período pré-escolar. Estas questões parecem em sintonia com a literatura (Cordovil & Barreiros, 2014; Fonseca, 2021a; Lobo e Veja, 2016) que aponta para o desenvolvimento deste tipo de competências desde cedo, com uma maturação quase completa perto dos 5/6 anos (Cordovil & Barreiros, 2014; Lobo & Veja, 2016) e que exige o reconhecimento direita/esquerda e o domínio da noção corporal (Fonseca, 2021a). A preferência visuo-manual (Lobo e Veja, 2016; Scialom et al., 2017) impacta o sucesso académico (Ferrero et al., 2017) até pela pega do lápis e orientação no papel e começa a ser visível a partir dos 3 anos (Lobo e Veja, 2016; Scialom et al., 2017), tal como a noção corporal (Martinez-Moreno et al., 2020) pelo que seria expectável que os participantes do nosso estudo – com 4 e 5 anos, já tivessem estas competências adquiridas.

Por outro lado, os resultados inferiores situaram-se nos fatores secundários e terciários (Fonseca, 2021a), de planeamento e execução mais complexa como a *habilidade óculo-manual*, *ritmo*, *atenção auditiva* e *orientação espacial* com esta última função a assumir os resultados mais baixos. De acordo com a perspetiva psicomotora da complexidade progressiva ao longo da trajetória desenvolvimental (Fonseca, 2021a; Vaivre-Douret, 2006) o



NÚMERO

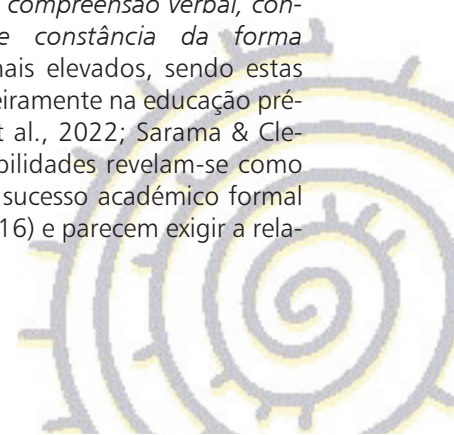
48

2023

sucesso de algumas tarefas académicas exige, além do reconhecimento direita/esquerda e noção corporal (Lobo e Veja, 2016; Martinez-Moreno et al., 2020; Scialom et al., 2017) a coordenação bilateral e a dissociação dos movimentos no espaço (Ene et al. 2016; Talina e Lima, 2016) que têm um pico de desenvolvimento a partir dos 4 anos, pelo que os resultados obtidos foram reflexo de habilidades ainda em aquisição (Magill & Anderson, 2014). Acresce o domínio espacial e temporal, que se reflete não só na *orientação espacial* como também no *ritmo* e na *atenção auditiva*, que precisam da consolidação do conhecimento corporal para se poder referenciar (distância, profundidade, direções, sequências e sucessões, Fernandez-Baisan et al., 2019; Nardini et al., 2008; Talina e Lima, 2016). A maturação das representações mentais e do simbólico detém um papel crucial na escola (Muria et al., 2019; Ribordy et al., 2019), ao nível da estruturação do discurso (Bonacina et al., 2021), na manipulação de objetos (e.g., lápis e borracha), na precisão e velocidade do desempenho, na memorização e escrita do alfabeto e até em tarefas de cálculo (Ene et al., 2016; Fonseca, 2021a; Martinez-Moreno, 2020) ou outras inerentes à matemática (Pitchford et al., 2016; Vaivre-Douret, 2006). Bonacina et al. (2021) avançam mesmo com a associação entre atenção auditiva, ritmo e pré-literacia. Os resultados inferiores na *orientação espacial*, podem dever-se à desvalorização do raciocínio espacial nos currículos pré-escolares (Gilligan-Lee et al., 2022; Sarama & Clements, 2009). As *habilidades oculomanuais* são também uma das funções com resultados mais baixos, com as *praxias manuais* e *ritmo* a denotarem maior variabilidade. Mais uma vez, a qualidade do movimento (coorde-

nação, precisão e velocidade) depende das restantes funções (Fonseca, 2021a; Vaivre-Douret, 2006) como o controlo tónico-postural e o equilíbrio (estático e dinâmico), e a preferência ocular, manual e podal (Cordovil & Barreiros, 2014a,b; Fonseca, 2021a; Magill e Anderson, 2014), movimentos no tempo- espaço e desenvolvimento cognitivo, com maior especialização na segunda infância (Martinez-Moreno et al., 2020). Assim se explica que as crianças, do nosso estudo, com 5 anos tendem a apresentar um melhor desempenho psicomotor, quando comparadas com as de 4 anos, tal como expectável (Boardman, 2006; Cantalini-Williams et al., 2016; Fonseca, 2021a; Murray & Harrison, 2011; Vaivre-Douret, 2006). A discriminação visual, o desenvolvimento do espaço com a identificação de formas, tamanhos e limites, o reconhecimento de cores entre outros (Hallibeurton et al., 2005; Martzog et al., 2019; Smirni & Zappalá, 1989), a praxia global e fina (Borrego-Balsalobre et al., 2021; Sáez-Sanchez et al., 2021) impactam a grafomotricidade, a velocidade de leitura e escrita (Cameron et al., 2016; Carlson et al., 2013; Fang et al., 2017; Grubisic & Pinjatela, 2019) e o processamento léxico (Dellatolas et al., 2003; Suggate & Stoecker, 2014), competências trabalhadas em contexto pré-escolar (Cruz, 2008).

Do ponto de vista das competências pré-académicas as competências de *compreensão verbal*, *conceitos quantitativos* e *constância da forma* assumem os valores mais elevados, sendo estas áreas trabalhadas rotineiramente na educação pré-escolar (Gilligan-Lee, et al., 2022; Sarama & Clements 2009). Estas habilidades revelam-se como preditores robustos do sucesso académico formal futuro (Prager et al., 2016) e parecem exigir a rela-



NÚMERO

48

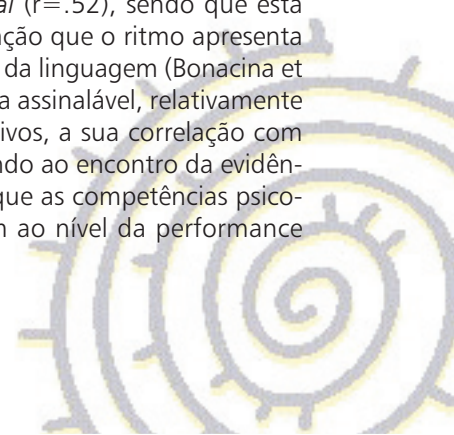
2023

ção entre competências psicomotoras e cognitivo-executivas que permitem uma melhor aprendizagem ao nível da matemática (e.g., aritmética, categorização, quantificação, etc. (Borrego-Balsalobre et al., 2021; Cueli et al., 2020; Murrihy et al., 2017; Sáez-Sanchez et al., 2021)) em consequência do controlo da atenção, discriminação de informação relevante e do respetivo armazenamento (Fonseca, 2021a; Libertus & Hauf, 2017; Vaivre-Douret, 2006). A *memória auditiva* influencia o armazenamento da informação fonológica sendo essencial para a repetição de palavras e números (e.g., tabuada) e reforça a aprendizagem académica envolvendo a leitura, escrita, matemática e o desenho visual (Lo et al., 2019; Mas et al., 2018), pelo que a sua estimulação na idade pré-escolar se revela como essencial. A maior diferença nas subescalas *conceitos quantitativos*, *constância de forma e posições no espaço* com as crianças mais velhas (5 anos) a obter os melhores resultados já seria expectável dada a trajetória desenvolvimental com a idade (Fonseca, 2021a; Vaivre-Douret, 2006) e ainda com a evidência de influência da idade (Boardman, 2006; Bulotsky-Shearer, et al. 2012; Cantalini-Williams, et al., 2016; Murray & Harrison 2011). Tal como referido anteriormente, o ritmo e as habilidades oculomanuais parecem relacionar-se com a aprendizagem escolar.

A tendência para a correlação moderada e significativa entre competências psicomotoras e aprendizagem pré-escolar reforça a influência recíproca e a importância que a estimulação psicomotora e executiva-cognitiva apresenta desde o nível pré-escolar (Borrego-Balsalobre et al., 2021; Mas et al., 2018). A qualidade do desenvolvimento psicomotor, é preponderante para a promoção de aspetos

como a atenção, discriminação de estímulos relevantes, memória, compreensão verbal e linguagem recetiva, tal como os resultados obtidos aparentam sugerir (Borrego-Balsalobre et al., 2021; Mas et al., 2018; Sáez-Sanchez et al., 2021). É interessante reparar que as competências psicomotoras de base como o *tónus*, *motricidade global e lateralidade* são as que apresentam correlações mais baixas, parecendo atuar mais como pré-requisitos das restantes aquisições psicomotoras, mais sofisticadas (Fonseca, 2021a; Vaivre-Douret, 2006) e que parecem deter maior impacto no sucesso académico.

As correlações entre as subescalas dos dois instrumentos, as mais significativas ocorrem entre a *atenção auditiva* e os *conceitos quantitativos*, na sua ligação com a pré-literacia (Bonacina et al., 2021). A *orientação espacial* por sua vez, apresenta uma correlação forte com os *conceitos quantitativos* (Vaivre-Douret, 2006), envolvendo a aquisição de noções espaço-temporais, diretamente relacionada com a quantificação – distância, tamanho, formas, profundidade (Fonseca, 2021a; Muria et al., 2019; Ribordy et al., 2019; Talina & Lima, 2016) e com conceitos matemáticos (Vaivre-Douret, 2006). Relativamente ao *ritmo*, assinalam-se correlações entre este e a *coordenação visuomotora* ($r=.68$), tal como as do mesmo com a subescala de *conceitos quantitativos* ($=.59$), *orientação espacial* ($r=.56$) e ainda a *verbal* ($r=.52$), sendo que esta última demonstra a ligação que o ritmo apresenta com o desenvolvimento da linguagem (Bonacina et al., 2019, 2021). É ainda assinalável, relativamente aos conceitos quantitativos, a sua correlação com a orientação espacial, indo ao encontro da evidência que refere o efeito que as competências psicomotoras desempenham ao nível da performance



NÚMERO

48

2023

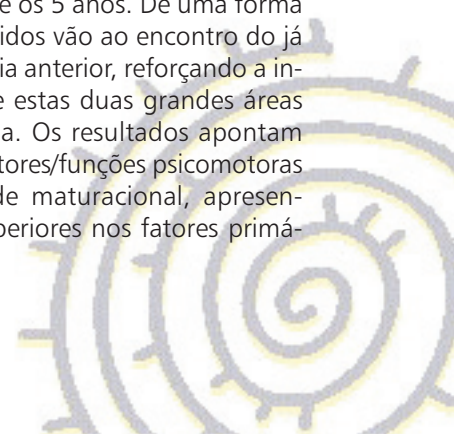
lógico-matemática já desde o intervalo etário considerado neste estudo (Sáez-Sanchez et al., 2021). Apesar de fracas, a correlação existente entre o equilíbrio com a *constância de forma* e com a *orientação espacial* poderá demonstrar o papel que esse desempenha no processamento de informação visual e na maturação de referências posturais (Fonseca, 2021). Murrihy et al. (2017) referem mesmo a influência positiva que a marcha, saltos e outras atividades afins podem desempenhar na memória de curto prazo com repercussão positiva ao nível de conceitos matemáticos. O mesmo ocorre entre a *habilidade oculomanual* e a subescala *constância de forma, figura-fundo, e coordenação visuomotora*. As correlações, embora não assinaladas como significativas, poderão reforçar a forma como a maturação do sistema visuomotor permite discriminar estímulos e aferir sobre pormenores de imagens apresentadas, tal como o desenvolver da coordenação motora, relacionada com a integração visuomotora, exigindo qualidade de percepção visual e controlo motor dos movimentos coordenados dedo-mão, contribuindo para o desempenho de tarefas exigidas nas últimas duas subescalas referidas (Fang et al., 2017; Fonseca, 2021; Grubisic & Pinjatela, 2019; Ho et al., 2015; Libertus & Hauf, 2017). Sabe-se que o *tónus* é responsável pela gestão de impulsos aferentes e eferentes, tendo um papel decisivo na discriminação, diferenciação, descodificação, armazenamento da informação e ainda na rechamada da mesma em momentos posteriores, relacionando-se com a função de memória (Fonseca, 2021a; Goo et al., 2018). É neste sentido que poderemos assim analisar a correlação que o mesmo estabelece com a *memória auditiva*, apesar das correlações deste do-

mínio psicomotor com as restantes subescalas serem tendencialmente desprezíveis.

De uma forma geral, em função de cada variável considerada, os melhores resultados foram referentes às crianças de 5 anos, do género feminino (Boardman, 2006; Bulotsky-Shearer, et al., 2012; Cantalini-Williams et al., 2016; Murray & Harrison, 2011) e a frequentar o ensino público. Não obstante, apesar de existir evidência relativamente às diferenças etárias, do ponto de vista do género e da natureza da escola, as evidências são escassas. De referir também que no presente estudo realizado, as crianças a frequentar o ensino privado têm maioritariamente 4 anos. Os nossos resultados parecem corroborar Oberer et al. (2018) que referem a influência das competências motoras no desenvolvimento cognitivo e desempenho académico, havendo necessidade de uma atenção particular à estimulação psicomotora no período pré-escolar (Forbes, 2015; Schmerse, 2021; Silva et al., 2016), que funciona como pré-requisito para o sucesso académico formal (Borrego-Balsalobre et al., 2021; Mas et al., 2018).

Conclusão

O presente estudo teve como principal objetivo investigar a relação entre o desenvolvimento psicomotor e as competências pré-escolares em crianças portuguesas entre os 4 e os 5 anos. De uma forma geral, os resultados obtidos vão ao encontro do já mencionado na evidência anterior, reforçando a influência recíproca entre estas duas grandes áreas de avaliação na infância. Os resultados apontam para a hierarquia dos fatores/funções psicomotoras em relação à sua idade maturacional, apresentando-se resultados superiores nos fatores primá-



NÚMERO

48

2023

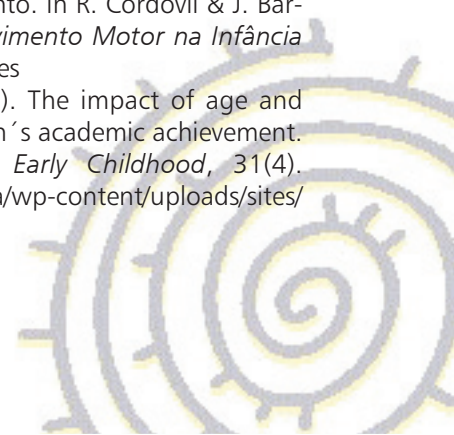
rios e resultados mais dispersos e inferiores em fatores mais complexos e de maturação mais tardia. Do ponto de vista das competências pré-escolares reforça-se a ligação da qualidade das mesmas com a idade e a influência que o género exerce. Surge ainda a ideia de como a tipologia de conteúdos dos currículos, por sobre/subvalorizar certas áreas do conhecimento, poderá influenciar o desempenho pré-académico e afetar a qualidade de aquisição de aprendizagens posteriores. As correlações apresentadas demonstram a possibilidade de ocorrer este efeito, reforçando-se a necessidade de estimular habilidades de cariz psicomotor como forma de promover outras aprendizagens, já valorizadas no âmbito académico. Aparenta ser fulcral investir-se na atenção auditiva, uma vez que esta se relaciona com o melhor desempenho académico.

Por outro lado, alguns dos resultados obtidos não foram tão expectáveis podendo até parecer contraditórios, nomeadamente na correlação fraca entre domínios como a atenção auditiva e a memória espacial ou então entre os domínios da orientação espacial das duas subescalas. Poderá ser interessante averiguar estes resultados através da análise dos itens considerados para a sua avaliação. Em relação ao estudo em função das variáveis género e natureza da escola, a evidência existente aparenta ser escassa e a investigação sobre este tema poderá ser enriquecida através de estudos com foco nesta questão. Os resultados obtidos poderão ter sido influenciados pela dimensão da amostra ($n=16$) que, para além de reduzida não é reflexo das características demográficas das turmas de pré-escolar em Portugal. De referir ainda que os alunos de ensino privado têm todos 4 anos contaminando a análise da variável natureza da escola. A não validação do

instrumento de avaliação NPmot.pt poderá afetar a validade e a fiabilidade dos resultados e das respetivas conclusões retiradas, pelo que se torna essencial confirmar e estabelecer o modelo concetual considerado na base deste estudo. O aprofundar da correlação entre os constructos considerados com a identificação de preditores da qualidade de desempenho psicomotor-pré-escolar e avaliações pré-pós no âmbito da eficácia de intervenções psicomotoras são outras ideias a considerar. A construção de currículos que valorizem conteúdos mais significativos e que se centrem na funcionalidade individual e na priorização de aquisições carece de evidências para decisões mais fundamentadas inclusive ao nível da organização e prestação de apoios em contexto pré-escolar.

Referências

- Amorim, N., Parreiral, J. & Santos, S.** (2022). The assessment of the psychomotor profile in children: preliminary psychometric analysis of the Portuguese version of the batterie d'évaluation des fonctions neuropsychomotrices de l'enfant (NPmot.pt), *Children*, 9, 1195, <https://doi.org/10.3390/children9081195>
- Barreiros, J., Cordovil, R., & Neto, C.** (2014). Fases do Desenvolvimento. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância* (pp. 53–80). fmh Edições
- Boardman, M.** (2006). The impact of age and gender on prep children's academic achievement. *Australian Journal of Early Childhood*, 31(4). <https://egs.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/34/2015/02/article.pdf>



NÚMERO

48

2023

Bonacina, S., Huang, S., White-schwoch, T., Krizman, J., Nicol, T., & Kraus, N. (2021). Rhythm, reading, and sound processing in the brain in preschool children. *Science of Learning*, 6(20), 1–11. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00097-5>

Borrego-Balsalobre, F. J., Martínez-Moreno, A., Morales-Banos, V., & Díaz-Suárez, A. (2021). Influence of the psychomotor profile in the improvement of learning in early childhood education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12655). <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/ijerph182312655>

Bulotsky-Shearer, R., Wen, X., Faria, A., Hahs-Vaughn, D., & Korfmacher, J. (2012). National Profiles of classroom quality and family involvement: A multilevel examination of proximal influences on Head Start children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 627–639. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.02.001>

Cameron, C., Cottone, E., Murrah, W. & Grismer, D. (2016). How are motor skills linked to children's school performance and academic achievement? *Child Development Perspectives*, 10(2), 93–98. <https://doi.org/10.1111/cdep.12168>

Carlson, A., Rowe, E., & Curby, T. (2013). Disentangling fine motor skills' relations to academic achievement: The relative contributions of visual-spatial integration and visual-motor coordination. *The Journal of Genetic Psychology*, 174, 514–533. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.717122>

Cantalini-Williams, M., Perron, J., & Biemiller, A. (2016). Revisiting the age-old question: what are the effects of relative age and gender on young Children in school settings? *Journal of Childhood*

Studies, 41 (2, 4-12, <https://doi.org/10.18357/jcs.v41i2.16095>

Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014a). Desenvolvimento Percetivo-motor. In R. Cordovil & J. Barreiros (Eds.), *Desenvolvimento Motor na Infância* (pp. 143–172). fmh Edições.

Cruz, M. (1993). *Provas de Diagnóstico Pré-Escolar*. Cegoc

Cueli, M., Areces, D., García, T., Alves, R. A. & González-Castro, P. (2020). Attention, inhibitory control and early mathematical skills in preschool students. *Psicothema*. 32(2), 237–244. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.225>

Dellatolas, G., Agostini, M., Curt, F., Kremin, H., Letierce, A., Maccario, J., & Lellouch, J. (2003). Manual skill, hand skill asymmetry, and cognitive performances in young children. *Laterality*, 8, 317–338. <https://doi.org/10.1080/13576500342000121>

Ene, M., Iconomescu, T., Talaghir, L., & Neofit, A. (2016). Developing spatial and body schema orientation in preschoolers and primary school through Physical activities. *International Journal of Educational Sciences*, 15(1–2), 27–33. <https://doi.org/10.1080/09751122.2016.11890510>

Fang, Y., Wang, J., Zhang, Y. & Qin, J. (2017). The Relationship of motor coordination, visual perception, and executive function to the development of 4–6-Year-old Chinese preschoolers' visual motor integration skills. *BioMed Research International*. 1–8. <https://doi.org/10.1155/2017/6264254>

Fernandez-Baizan, C., Arias, J. L., Mendez, M. (2019). Spatial orientation assessment in preschool children: Egocentric and allocentric frameworks. *Applied Neuropsychology: Child*, 1–23.

NÚMERO

48

2023

<https://doi.org/10.1080/21622965.2019.1630278>.
Ferrero, M., West, G., & Vadillo, M. A. (2017). Is crossed laterality associated with academic achievement and intelligence? A systematic review and meta-analysis. *Plos ONE*, 12(8), 1–18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183618>
Fonseca, V. (2021a). *Manual de Observação Psicomotora. Significação Psiconeurológica dos seus Factores* (4ª Edição). Âncora Editora.
Fonseca, V. (2021b). *Neuropsicomotricidade: uma abordagem à luz das neurociências*, Âncora Editores: Lisboa, Portugal,
Frazão, A., Santos, S., Rodrigues, A., Brandão, T., Simões, C., & Lebre, P. (2022). *Consensus on the Best Practice Guidelines for Psychomotor Intervention in Preschool, Children*, 9(11), 1778. <https://doi.org/10.3390/children9111778>
Gilligan-Lee, K., Hawes, Z., & Mix, K. (2022). Spatial thinking as the missing piece in mathematics curricula. *npj Science of Learning*, 7, 10, <https://www.nature.com/articles/s41539-022-00128-9>
Grubisic, I., & Pinjatela, R. (2019). Impact of a psychomotor development programme on visual-motor integration, motor abilities and human figure drawing by preschool children. *Školski Vjesnik*, 2, 518–526.
Ho, W.-C., Tang, M., Fu, C.-W., Leung, K.-Y., Pang, P., & Cheong, A. (2015). Relationship between vision and visual perception in Hong Kong Preschoolers. *Optometry and Vision Science*, 92(5), 623–631. <https://doi.org/10.1097/OPX.0000000000000569>
Lei n.º 85/2009, *Regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos*

5 anos de idade, Assembleia da República, Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27, páginas 5635 - 5636

Lei n.º 65/2015, *Universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade*, Assembleia da República, Diário da República n.º 128/2015, Série I de 2015-07-03, páginas 4572 - 4572

Libertus, K., & Hauf, P. (2017). Motor skills and their foundational role for perceptual, social, and cognitive development. *Frontiers in Physiology*, 8(301), 6–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00301>

Lo, M., Lin, Y.-X., Chen, S.-Y., Chen, P.-H. & Lin, C.-Y. (2019). Auditory memory span in Mandarin-speaking preschoolers with congenital hearing loss: Impact of task structure. *The Clinical Neuropsychologist*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13854046.2019.1624828>

Lobo, A., & Veja, E. (2016). A Lateralidade: Quando o atleta perde o membro dominante. *Revista Saúde e Desenvolvimento Humano*, 4(1), 129–141. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18316/2317-8582.16.25>

Magill, R., & Anderson, D. (2014). *Motor Learning and Control, Concepts and Applications* (R. Magill & D. Anderson (eds.); 10th ed.). McGraw Hill.

Martínez-Moreno, A., Giménez, S., & Suárez, A. (2020). The Psychomotor Profile of Pupils in Early Childhood Education. *Sustainability*, 12(2564), 1–11. <https://doi.org/10.3390/su12062564>

Martzog, P., Stoeger, H., & Suggate, S. (2019). Relations between preschool children's fine motor skills and general cognitive abilities, *Journal of Cognition and Development*, 20:4, 443–465,

NÚMERO

48

2023

<https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1607862>
Mas, M., Jiménez, L., & Riera, C. (2018). Systematization of the psychomotor activity and cognitive development. *Psicología Educativa*, 24(1), 38–41. <https://doi.org/https://doi.org/10.5093/psed2018a5>

Murias, K., Slone, E., Tariq, S., & Iaria, G. (2019). Development of spatial orientation skills: an fMRI study. *Brain Imaging and Behavior*. <http://doi:10.1007/s11682-018-0028-5>

Murray, E., & Harrison, L. (2011). The influence of being ready to learn on children's early school literacy and numeracy achievement. *Educational Psychology* 31(5): 529–545. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.573771>

Murrihy, C., Bailey, M., & Roodenburg, J. (2017). Psychomotor ability and short-term memory, and reading and mathematics achievement in children. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 32(5), 618–630. <https://doi.org/10.1093/arclin/acx033>

Nardini, M., Atkinson, J., & Burgess, N. (2008). Children reorient using the left/right sense of coloured landmarks at 18–24 months. *Cognition*, 106(1), 519–527. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.02.007>

Oberer, N., Gashaj, V. & Roebbers, C. (2018). Executive functions, visual-motor coordination, physical fitness and academic achievement: longitudinal relations in typically developing children. *Human Movement Science*, 58, 69–79. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2018.01.003>

Paquet, A., Ollicac, B., & Vaivre-Douret, L. (2017). Évaluation des fonctions neuropsychomotrices chez des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme: entre possibilité et nécessité. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, (67,1). <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2018.04.003>

sychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, (67,1). <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2018.04.003>

Pitchford, N., Papini, C., Outhwaite, L., & Gulliford, A. (2016). Fine motor skills predict maths ability better than they predict reading ability in the early primary school years. *Frontiers in Psychology*, 7, 783–800. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00783>

Prager, E., Sera, M. & Carlson, S. (2016). Executive function and magnitude skills in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 147, 126–139. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.01.002>

Ribordy, F., Jabes, A., Banta Lavenex, P., & Lavenex, P. (2013). Development of allocentric spatial memory abilities in children from 18 months to 5 years of age. *Cognitive Psychology*, 66(1), 1–29. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2012.08.001>

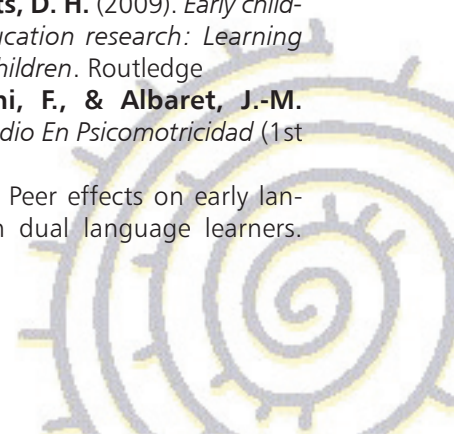
Sáez-Sánchez, M., Gil-madróna, P., & Martínez-López, M. (2021). Desarrollo psicomotor y su vinculación con la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 392, 165–190. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-483>

Santos, S. (2017). Psychomotor therapy & intellectual disability: from 0 to 100. *International Journal of Psychology and Neuroscience (IJPN)*, 3(2), 22–37

Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. Routledge

Scialom, P., Giromini, F., & Albaret, J.-M. (2017). *Manual De Estudio En Psicomotricidad* (1st ed.). Fundación Citap.

Schmerse, D. (2021). Peer effects on early language development in dual language learners.



NÚMERO

48

2023

Child Development, 1-17 <https://doi.org/10.1111/cdev.13588>.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Smirni, P., & Zappalà, G. (1989). Manual behaviour, lateralization of manual skills and cognitive performance of preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 68(1), 267–272. <https://doi.org/10.2466/pms.1989.68.1.267>

Suggate, S., & Stoeger, H. (2017). Fine motor skills enhance lexical processing of embodied vocabulary: A test of the nimble-hands, nimble-minds hypothesis. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 70, 2169–2187. <https://doi.org/10.1080/17470218.2016.1227344>

Talina, M., & Lima, P. (2016). Desenvolvimento da imagem corporal no primeiro ano do ensino fundamental. *Cadernos de Educação Básica*, 1(1), 34–46.

Vaivre-Douret, L. (2006). *Batterie d'Evaluations des Fonctions Neuro-Psychomotrices de l'enfant*. ECPA.



REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PSICOMOTRICIDADE: ¿UM JOGO OU UMA CIÊNCIA?

SOCIAL REPRESENTATION OF PSYCHOMOTRICITY: ¿A GAME OR A SCIENCE?

Mônica Peregrino Bali y Maria Inmaculada Chao Cabanas

DATOS DE LAS AUTORAS

Mônica Peregrino Bali es Fisioterapeuta (Universidade Estácio de Sá); Especializada em Psicomotricidade em Educação e Clínica (IBMR); Mestre em Educação, Sócia Titular da Associação Brasileira de Psicomotricidade. Atualmente é membro da Diretoria da ABP com cargo de tesoureira (gestão 2023-2025).

Dirección de contacto: <http://lattes.cnpq.br/1364826189819705>

Maria Inmaculada Chao Cabanas es Profesora do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa/RJ), Coordenadora da Linha de Pesquisa de Representações Sociais e Práticas Educativas (RSPE), . Professora e Coordenadora da Graduação em Pedagogia no campus Nova América. Es Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estácio de S y. Graduada em Matemática e especialista em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

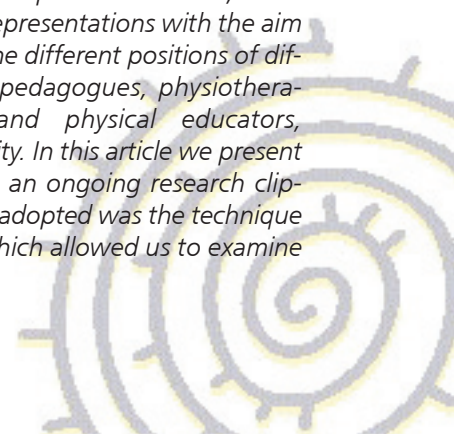
Dirección de contacto: maria.cabanas@yduqs.com.br

RESUMO

O presente artigo aborda conceitos a respeito da cultura, da psicologia social e das representações sociais com o objetivo de examinar algumas das diferentes posições de diversos grupos como pedagogos, fisioterapeutas, psicólogos e educadores físicos, a respeito da psicomotricidade. Neste artigo apresentamos os resultados preliminares com um recorte de pesquisa em andamento. A metodologia adotada foi a técnica da análise retórica, que nos

ABSTRACT

This article addresses concepts about culture, social psychology and social representations with the aim of examining some of the different positions of different groups such as pedagogues, physiotherapists, psychologists and physical educators, regarding psychomotricity. In this article we present preliminary results with an ongoing research clipping. The methodology adopted was the technique of rhetorical analysis, which allowed us to examine



NÚMERO

48

2023

possibilitou examinar as representações de psicomotricidade elaboradas pelos pedagogos e fisioterapeutas através de artigos publicizados. Neste recorte, a abordagem está fundamentada nos conceitos de identidade por Jodelet (2001) e nos conceitos de endogrupo e de hexogrupo conforme Deschamps e Moliner (2009). Nas conclusões preliminares apresentadas, é possível observar, através do discurso dos diferentes grupos, que existe uma tendência à elaboração de estereotípias, compreendendo que, seja pelo viés da cultura, seja pelo viés da psicologia social, a mobilização em torno da regulamentação da psicomotricidade está sujeita a possíveis representações sociais, através do crivo dos comportamentos diferentes dos grupos.

PALAVRAS-CHAVE: psicomotricidade; psicologia social; representação social.

the representations of psychomotricity elaborated by pedagogues and physiotherapists through publicized articles. In this clipping, the approach is based on the concepts of identity by Jodelet (2001) and the concepts of endogroup and hexogroup according to Deschamps and Moliner (2009). In the preliminary conclusions presented, it is possible to observe, through the speech of the different groups, that there is a tendency to the elaboration of stereotypes, understanding that, whether by the bias of culture, or by the bias of social psychology, the mobilization around the regulation of psychomotricity is subject to possible social representations, through the sieve of the different behaviors of the groups.

KEYWORDS: psychomotricity; social psychology; social representation.

O presente artigo dispõe-se a abordar conceitos advindos de cultura, da psicologia social e das representações sociais para examinar algumas das diferentes posições de diversos grupos [sujeitos: psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, educadores físicos], a respeito da psicomotricidade [objeto]. Partimos da premissa de que a psicomotricidade seja um jogo, onde todos querem jogar, porém só um grupo, no caso, a Associação Brasileira de Psicomotricidade, se dispõe a “usar ou criar regras” para esse jogo.

Por ocasião da regulamentação da profissão de psicomotricista em 2019, através do Decreto-Lei n.13.794 (BRASIL, 2019) a psicomotricidade passou a ser objeto de disputa entre diferentes grupos

[os sujeitos] com suas respectivas práticas. Entre os profissionais que fazem uso dessa ciência, como ferramenta encontramos fisioterapeutas, pedagogos, educadores físicos, entre outros. Para a organização legal da profissão existe atualmente no Brasil a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP). No entanto, vale ressaltar que a ABP não apresenta o mesmo peso sob o aspecto legal como o de um Conselho Regional ou Federal. Desse modo, a disputa referida se dá entre os profissionais associados à ABP e diversos Conselhos de profissões que fazem uso da psicomotricidade em suas atuações profissionais, porém se colocam contrários a legalização e a criação de um Conselho Regional de Psicomotricidade.

NÚMERO

48

2023

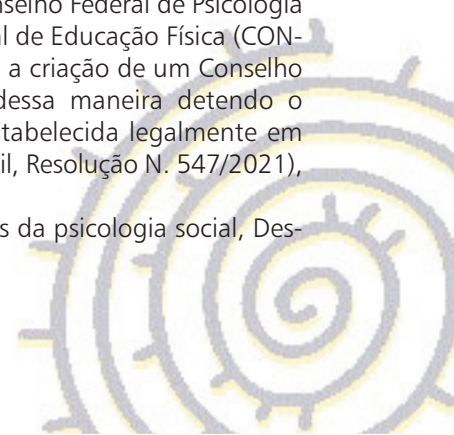
Podemos considerar, a partir da abordagem de Eagleton (2011), que a cultura atualmente se caracteriza por agrupar e dar identidade a determinado grupo, visto sob a ótica social. O autor expõe a concepção clássica de cultura relacionada a uma atividade, passando ao séc. XVIII onde se associava aos processos intelectuais, materiais e espirituais, e no final do séc. XIX, como referência às características de uma civilização descritiva e normativa. No caso da referida pesquisa, os diferentes grupos, com suas atuações profissionais, cada qual com seu juízo de valor são os atores sociais e têm em comum a psicomotricidade por objeto, em disputa, o problema da pesquisa.

Ainda sob o ponto de vista cultural, conforme Thompson (1995), pressupõem-se que cada grupo específico irá atribuir um valor simbólico à suas práticas, nesse caso, em relação à psicomotricidade com suas interpretações e ações relativas a mesma. O que o autor nomeia por contexto simbólico, e destaca sua transmissão através da linguagem nos contextos sociais, valorizando o orador e o auditório. O autor destaca ainda a necessidade de se caracterizar as formas simbólicas, de analisar os contextos simbólicos, assim como os diferentes campos de interação social, com suas formas diversas de poder [institucionalizado] que se apresenta nos diferentes contextos de forma sistemática [submetidos a processos de valorização], com relações assimétricas e por vezes como forma de exclusão. O que nos permitiu examinar através dos materiais discursivos, por meio da análise retórica, os diferentes lugares do que se diz ser preferível [premissas] para cada grupo. Nosso objetivo de pesquisa foi o de identificar possíveis representações sociais por cada um dos diferentes grupos envolvidos. Essa

abordagem se faz rica nesse aspecto, justamente por considerar os pontos de conflito ou divergentes entre os grupos. Sendo esse, ponto criticado por Thompson nos estudos de Geertz que não os considerou.

A ambivalência dos sentimentos, frente ao novo ou desconhecido, conforme Leite (2002) pode se apresentar sob a forma do medo, desconfiança e até mesmo fascínio. O que segundo o autor pode ocorrer entre indivíduos ou grupos na forma de aceitação, admiração, desprezo ou recusa. Pertencer a um grupo traz o sentimento de segurança e bem-estar e mesmo em momentos de tensão sabe-se que o nosso interlocutor irá nos compreender. Situação em que a linguagem é de fundamental relevância. Ao mesmo tempo, o novo pode provocar sentimento de atração e de repulsa. Podendo haver resistência desde à alimentos, ao senso estético e até mesmo a produção intelectual, quando esses não correspondem as nossas expectativas. Os sentimentos de curiosidade a respeito do novo, se apresentam como sua versão positiva, mesmo quando ocorre as reações negativas, a determinado grupo. Ao abordar o conceito de etnocentrismo, Leite (2002) descreve o indivíduo [ou grupo] que julga seu grupo como referência ao centro do mundo. Conforme o autor, com traços de autoritarismo. Um questionamento que se ajustaria sob o ponto de vista do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), quando se opõem a criação de um Conselho de Psicomotricidade, dessa maneira detendo o avanço da profissão estabelecida legalmente em território nacional. (Brasil, Resolução N. 547/2021), (BRASIL, 2019).

Com conceitos advindos da psicologia social, Des-



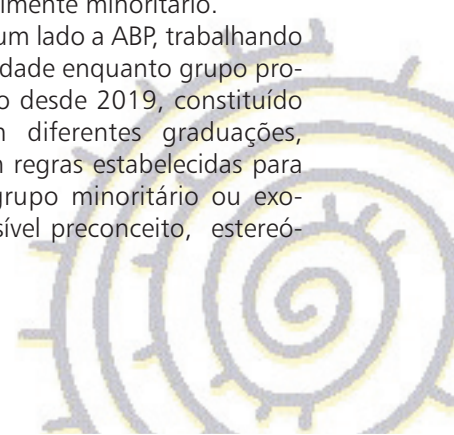
NÚMERO

48

2023

champs e Moliner (2009) expõem a categorização [processo cognitivo] e, o afirmam como elemento fundamental nos processos identitários [indivíduo ou grupo], nas relações que envolvem o desenvolvimento do si mesmo e do outro, e que abarcam as relações intergrupais. Os autores afirmam que nasce a partir da observação das semelhanças e diferenças, o fenômeno da discriminação; a estereotipia [positiva ou negativa], sendo essa uma das bases de referência para as afirmações do si mesmo ou até mesmo de um grupo de pertença [endogrupo] ou em detrimento de outro [hexogrupo]. Sob essa ótica pensamos a psicomotricidade como objeto da nossa pesquisa e os diferentes grupos [sujeitos], que se mobilizam com os debates acerca da regulamentação da profissão de psicomotricidade, e diante da necessidade de se posicionarem, a partir da novidade [informação circulante], possivelmente possam criar algumas representações sociais envolvendo suas práticas, ditas psicomotoras. Desse modo, é possível que alguns grupos, movidos pela motivação de se manterem com uma identidade positiva, possam tender a essa estereotipia negativa diante da regulamentação da profissão. Como visto por Tajfel em 1974, os indivíduos tendem a preservar seus grupos, quanto às diferenças [no comportamento intergrupos] motivados por uma identidade positiva. Ou como foi verificado por Turner em 1981, que a discriminação ocorrida intergrupos é parte do fenômeno da construção da identidade social. Cabendo a Sherif a referência dos tipos de interação entre grupos, seja no modo avaliativo ou comportamental, que leva a criação de representações dos mesmos. Justamente, movidos por esse debate em relação às pertencas dos diferentes profissionais que atuam com

a ciência da psicomotricidade que nos debruçamos sobre o que Moscovici nomeou por “universo de opiniões”, em 1961, ou as chamadas, representações sociais. A abordagem sociogenética das representações sociais focaliza os processos de surgimento das mesmas, e para que esse fenômeno ocorra é necessário que a informação a respeito do objeto seja dispersada na sociedade, o que ocorreu com a psicomotricidade, por meio da publicação do Decreto-Lei N.13.794 (Brasil, 2019), citado anteriormente. (Deschamps; Moliner, 2009). Nossa hipótese é a que de algum modo a novidade relativa à regulamentação da nova profissão tenha mobilizado os diferentes grupos, já citados, de modo que suas identidades [estruturadas institucionalmente], tenham sido abaladas. Deschamps e Moliner (2009) se referem a Tajfel em 1972, quando afirmam que a avaliação de si mesmo se forja como base na identidade social, e que está conectada ao conhecimento individual de pertença a grupos sociais e, que a significação emocional e avaliativa é uma resultante da pertença, do social ao particular, para os diferentes grupos. Essa forma cognitiva, emocional e avaliativa demonstra uma tendência a estereotipar os membros de grupos de não pertença. Assim é possível mencionar a questão da identidade social positiva que preconiza uma menor valia individual quando se está associado a um grupo socialmente minoritário. Desse modo, temos de um lado a ABP, trabalhando e elaborando sua identidade enquanto grupo profissional regulamentado desde 2019, constituído por profissionais com diferentes graduações, porém associados, com regras estabelecidas para tal, representando o grupo minoritário ou exogrupo, passível de possível preconceito, estereó-



NÚMERO

48

2023

tipo negativo e até mesmo exclusão (Jodelet, 2001), e de outro lado, os profissionais representados pelo CFP e CONFEF que se mostraram mobilizados contrariamente ao Decreto-Lei N.13.794 (Brasil, 2019) e, por atuarem a mais tempo no mercado de trabalho, de forma regularizada [institucionalizada], se posicionam como endogrupo atribuindo desse modo, à seu conteúdo, suas atitudes, suas crenças, e sugerindo que suas práticas já sejam suficientes para o mercado. Assim excluem a necessidade de profissionalizar a profissão de psicomotricista e se dispõem a utilizá-la como ferramenta às suas práticas. Dessa forma, o “jogo psicomotor” fica livre de regras ou normatização. (Deschamps; Moliner, 2009).

Nossa metodologia trata de analisar nos materiais discursivos, figuras de linguagem, expor tipos de argumentos para através da análise retórica, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2020) tornar explícito o implícito, no que diz respeito a cada um dos grupos. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, apresentamos duas análises de artigos publicizados, e já analisados.

Análise retórica do artigo “a percepção do pedagogo sobre desenvolvimento psicomotor na educação infantil”

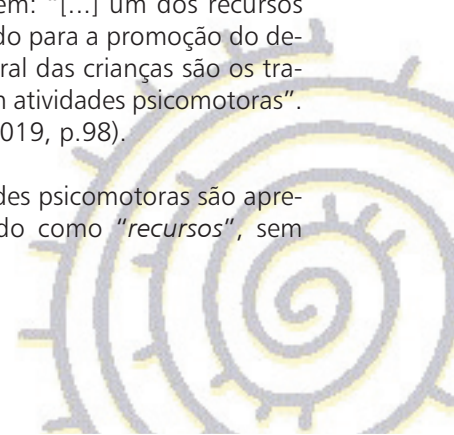
¿Uma transposição do conhecimento?

Pretendemos apresentar através do uso da técnica de análise retórica, considerando a possibilidade de verificar a presença do “duplo” (Mazzotti, 2008), conforme citado anteriormente, em nossa introdução. O primeiro artigo analisado em nossa pesquisa foi o das autoras Sacchi e Metzner (2019), justamente por abordarem dois temas pertinentes a

esse estudo em educação. As autoras aproximam o tema psicomotricidade à dez (10) pedagogas entrevistadas. No artigo apresentado por Sacchi e Metzner (2019), as autoras abordam a importância do desenvolvimento psicomotor na educação infantil como tema principal. Utilizam como instrumento de coleta de dados; questionário com sete (07) perguntas à dez (10) pedagogas, enfocando a percepção das mesmas acerca do desenvolvimento psicomotor infantil. Caracterizando o estudo de forma empírica e abordando questões cotidianas do ensino infantil. As autoras apresentam respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei n.9.394/1996), conforme verificamos, ao destacarem a importância da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Enfatizando a importância desse nível de ensino em promover o desenvolvimento da criança em todos os aspectos (físico, psicológico, intelectual e social) e de forma integral. Ainda em sua introdução as autoras citam Fin, Barreto (2010, p.5):

A infância apresenta-se como fase crucial para o desenvolvimento de um repertório motor que favorecerá o aprimoramento de outras habilidades no decorrer da vida adulta”. Seguem em sua narrativa, justificando a referência ao “repertório motor”, apresentada pela citação acima para afirmarem: “[...] um dos recursos que pode ser utilizado para a promoção do desenvolvimento integral das crianças são os trabalhos que envolvem atividades psicomotoras”. (Sacchi e Metzner, 2019, p.98).

Desse modo, as atividades psicomotoras são apresentadas em seu estudo como “recursos”, sem



NÚMERO

48

2023

maiores definições em “*trabalhos que envolvem atividades psicomotoras*”, que se pressupõem serem praticados por pedagogas; nesse contexto. Vale salientar que em 3 de janeiro de 2019, a psicomotricidade foi regulamentada pelo Decreto-Lei n. 13.794 (Brasil, 2019), com suas próprias crenças e práticas que orientam esse determinado grupo.

Dessa forma, conforme Mazzotti (2008), o “outro”; ou uma transposição do conhecimento, sob a adequação de uma interpretação do discurso; para adequá-lo à circunstância a que se pertence, os termos recursos ou atividades psicomotoras são utilizados sustentando-se nos conceitos e valores dos preferíveis, e pode estar ocorrendo nesse estudo. Visto que as pedagogas têm suas “formas” (diretrizes e bases) para orientar suas práticas, assim como os profissionais psicomotricistas têm as suas (teoria, prática e supervisão). As autoras apresentam alguns conceitos da psicomotricidade, englobam a questão da formação continuada para professores, trazem conceitos de educadores físicos, entre outros, em sua revisão de literatura. De forma positiva em relação as práticas adotadas pelas pedagogas. Por fim, apresentam os resultados em relação as respostas das mesmas. Seguiremos com alguns outros trechos das autoras para melhor exemplificar nossa hipótese de que pode estar ocorrendo uma duplicação do conhecimento e/ou uma redução do entendimento de psicomotricidade. O primeiro questionamento feito às pedagogas que atuam na educação infantil foi a respeito do seu conhecimento sobre o conceito de psicomotricidade. Segundo Sacchi e Metzner:

“Todas as participantes da pesquisa sabem o que é psicomotricidade e definiram de forma

coerente o seu conceito[...]”, “Nota-se que as participantes da pesquisa têm um conhecimento coerente sobre a temática da psicomotricidade, pois, de acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), [...]” (Sacchi; Metzner, 2019, p.101).

Desse modo, observamos a utilização de um argumento do lugar de autoridade, quando se evoca a definição da própria Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP) em relação ao conhecimento do conceito, pelas pedagogas entrevistadas. Caberia aqui uma “interpretação do discurso”, citado por Mazzotti (2008)?

Já em relação as atividades práticas relacionadas à psicomotricidade, as autoras citam que as dez entrevistadas afirmam fazer uso de alguma forma, porém afirmam:

“Os conteúdos listados pelas professoras são atividades psicomotoras. No entanto, elas não abrangem a totalidade dos aspectos psicomotores apontados por De Meur e Staes (1989). Além disso, da forma como as atividades foram citadas, ou seja, sem ser referenciado o contexto de trabalho das professoras, não foi possível detectar se essas atividades são ministradas em um contexto lúdico ou se são realizadas de forma dexcontextualizada” (Sacchi e Metzner, 2019, p.103)

Ou um acordo sobre o real? Quando Mateus diz: “O real significa aqui aquilo se acredita ser o real. Possui assim, uma pretensão de universalidade (à semelhança do auditório universal) colocando-se de alguma situação – acontecimento ou ameaça – como real se, apesar da disparidade dos auditórios, todos eles entendam essa situação como real” (Mateus, 2018 p.130). No sentido de que, se cabe à

NÚMERO

48

2023

educação para crianças de até 5 anos de idade, com vistas ao desenvolvimento integral, conforme (LDB /1996), “em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, desse modo, cabe aos pedagogos a prática de suas competências, conforme os conceitos ou “temática” de outrem.

Em outro ponto, para as autoras [oradoras], “quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, o fundo do problema, em grande parte, está no nível das bases do desenvolvimento psicomotor”. (Sacchi e Metzner, 2019, p.106 *apud* Borges E Rubio, 2013, p.1).

Ao relacionarem a dificuldade de aprendizagem ao desenvolvimento Psicomotor, as autoras se utilizam de um tipo de argumento que apresenta a Ligação de Sucessão. A Ligação de sucessão pertence à um tipo de argumento que foi inicialmente classificado por Aristóteles e repaginado a partir da Nova Retórica, pertence a classe dos argumentos que Se Fundam na Estrutura do Real, que por vias de um dado fato adota um raciocínio que sugere um nexo causal consequente. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2020, p.299) “Dentre as ligações de sucessão, o vínculo causal desempenha, incontestavelmente, um papel essencial, e seus efeitos argumentativos são tão numerosos quanto variados”. Permitem três tipos de argumentação. Os que relacionam dois acontecimentos sucessivos, entre eles, configurando o vínculo causal. Os que de determinado acontecimento buscam a causa para determiná-lo. E os que enfatizam o efeito da causa por dado acontecimento. Encontra-se esse tipo de argumentação no gênero epidítico, que reafirma os valores do grupo (objetos de acordo). Na citação vista acima, a Ligação de Sucessão su-

gere que a *dificuldade de aprendizagem* [aluno] seja causada por defasagem no *desenvolvimento psicomotor*. Relacionando o efeito da causa ao acontecimento [desenvolvimento] anterior. Nesse ponto, o acordo prévio implícito no discurso apresentado pelas pedagogas é o de que a dificuldade apresentada é atribuída ao aluno e está relacionada ao seu desenvolvimento e, não se relaciona às propostas pedagógicas.

Observamos outro ponto, a presença do argumento de hierarquia dupla aplicado às ligações de sucessão, a e de coexistência e conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2020, p.386), “Todas as ligações fundadas na estrutura do real, sejam elas de sucessão ou coexistência, poderão servir para ligar duas hierarquias, uma à outra e para fundar o argumento de hierarquia dupla”, nesse caso referente à *dificuldade de aprendizagem/ bases do desenvolvimento psicomotor* apresentada pelas autoras, no que se refere as atividades das pedagogas.

Desse modo, Sacchi e Metzner (2019) apoiadas em Borges e Rubio em 2013, estariam transferindo para as *bases do desenvolvimento psicomotor* a origem das possíveis *dificuldades de aprendizagem*. Nossa hipótese é a de que tais práticas possam ser recorrentes, pelo fato de antecederem a regulamentação da profissão de psicomotricista. Fato que nos mobilizou em relação a esse estudo. E destacamos que o “duplo” ou a transposição do conhecimento ocorre até mesmo no caso de profissões já estabelecidas. Como no estudo com os professores da Língua Portuguesa, citado por Alvarenga e Mazzotti (2017, p.266), “Esse fenômeno, que produz uma “versão” funcional para os grupos sociais, nem é um engano nem uma falha cognitiva,

NÚMERO

48

2023

pois a transposição do conhecimento para outro lugar social exige a releitura de seus conceitos". Ainda conforme os autores, uma das funções da análise retórica é a de desvelar as premissas implícitas que sustentam os acordos prévios, apresentadas através de um discurso (*Logos*) por determinado grupo de atores sociais. Em nossa análise pudemos observar que para as pedagogas entrevistadas, a premissa implícita se baseia no conceito de que a psicomotricidade é reduzida a noção de *contexto lúdico*. E quando não há a presença do lúdico, a mesma está *descontextualizada*. Conforme Sacchi e Metzner:

"Ao trabalhar os aspectos psicomotores de forma lúdica, as crianças terão a oportunidade de explorar os movimentos de forma prazerosa e divertida. Dessa forma, o professor pode propor brincadeiras que envolvam as diversas áreas psicomotoras, pois a junção entre o brincar e os aspectos psicomotores é fundamental para o desenvolvimento infantil" (Sacchi; Metzner, 2019, p. 102)

Pudemos observar na afirmação acima, que além da premissa do *contexto lúdico (prazerosa e divertida)*, há um acordo prévio a respeito do conceito de psicomotricidade tida como ciência que se confunde com *aspectos psicomotores*, que diferem entre si, mesmo que sejam pertinentes e convergentes no que diz respeito ao *desenvolvimento infantil*.

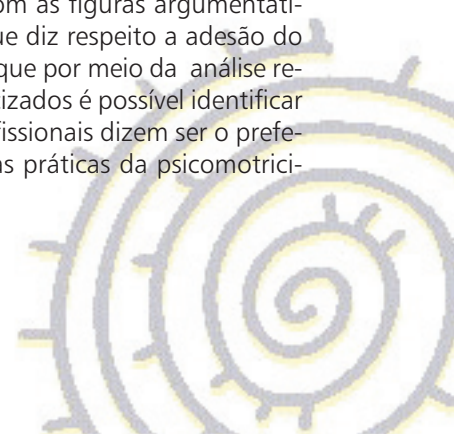
Nesse sentido, pudemos observar que tanto o discurso das autoras, como o das pedagogas estabelecem um *corpus* que pôde ser analisado para assim definir-se o que se considera ser preferível a

respeito da abordagem das pedagogas em relação às práticas psicomotoras para esse grupo determinado de atores sociais. Desse modo as práticas das pedagogas quando relacionadas à ciência psicomotricidade, sugerem uma representação social específica à classe das pedagogas [entrevistadas], reduzindo a psicomotricidade somente ao contexto lúdico e a brincadeira.

Diante da análise dos esquemas argumentativos que expõem os raciocínios das pedagogas e que afirmam o que é a psicomotricidade a priori, nos deparamos com o que esses sujeitos dizem ser o "real" assim como os significados que implicariam nas representações sociais. Segundo Jodelet:

A pesquisa sobre representações sociais apresenta um caráter ao mesmo tempo fundamental e aplicado e recorre a metodologias variadas: experimentação em laboratório e campo; enquetes por meio de entrevistas, questionários e técnicas de associação de palavras; observação participante; análise documental e de discurso etc. (Jodelet, 2001, p.12)

Apoiados por Jodelet (2001), que cita a pesquisa sobre RS a partir da análise documental, Reboul (2004) com a contribuição das classificações dos tipos de argumentos e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2020) que contribui com as figuras argumentativas e as de estilo; no que diz respeito a adesão do auditório, observamos que por meio da análise retórica dos artigos publicizados é possível identificar o que os diferentes profissionais dizem ser o preferível, no que se refere as práticas da psicomotricidade.



NÚMERO

48

2023

Análise retórica do artigo “a psicomotricidade como coadjuvante no tratamento fisioterapêutico”

Em outro artigo publicizado, observamos que, desde 2005 Souza e Godoy já tratavam das questões relacionadas aos campos de atuação da fisioterapia e da psicomotricidade, período muito anterior ao que se refere aos debates a respeito da regulamentação da profissão de psicomotricista, como vimos anteriormente. Desse modo, destacamos alguns trechos do seu artigo para acrescentar à nossa análise retórica que envolve os diferentes atores sociais a respeito do nosso objeto de estudo.

Os autores iniciam seu artigo com a seguinte colocação:

“A psicomotricidade pode ser definida como uma ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio de sua relação com o mundo externo e interno” (Souza; Godoy, 2005, p. 288) Dessa maneira afirmam o lugar de ciência para a psicomotricidade, porém não percebemos um acordo entre os auditórios [fisioterapeutas/psicomotricistas] quando relacionados aos achados nas discussões do Senado, como vimos anteriormente, e nem tão pouco se considerá-
mos à Resolução de N. 547/21 que se propõe à “Reconhecer a *psicomotricidade como área de atuação do fisioterapeuta*” (Brasil, 2022c). O que reduz a psicomotricidade à área de atuação e não a reconhecendo como profissão.

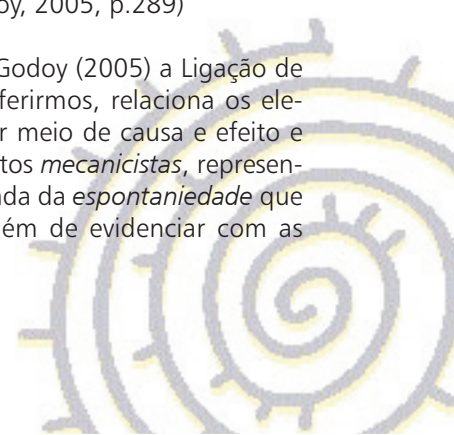
Além dessa colocação, observamos a seguir que os autores fazem em seu discurso a mesma redução da psicomotricidade ao lúdico, como vimos anteriormente no caso das pedagogas entrevistadas por Sacchi e Metzner em 2019.

“Portanto, a associação das técnicas fisioterápicas aos conceitos das técnicas psicomotoras vem somar-se ao tratamento fisioterapêutico trazendo o lúdico à terapia física e a importância de considerar o indivíduo como um todo evitando dissociar o corpo da mente” (Souza; Godoy, 2005, p.288)

Na sequência, os autores fazem referência às estereotipias intergrupos (Jodelet, 2001; Deschamps; Moliner, 2009) ao citarem as críticas da psicomotricidade em relação às práticas dos profissionais de fisioterapia, educação física e fonoaudiologia, com relação às questões mecanicistas. E ao fazerem sua colocação usam uma Ligação de Sucessão envolvendo a mecanicidade, a espontaneidade e a perda de motivação, como observa-se a seguir:

“A psicomotricidade critica a forma mecanicista de trabalho da Fisioterapia, da Educação Física e da Fonoaudiologia, por privar o participante de interferir na proposta de trabalho, tirando a espontaneidade nas ações, fazendo com que se perca a motivação na tarefa, pois o profissional obriga o participante a entrar no seu esquema de trabalho. O objetivo é que se busque adequar as condutas às necessidades do indivíduo, tornando a tarefa mais eficaz e satisfatória tanto para o profissional como para o participante” (Souza; Godoy, 2005, p.289)

No estudo de Souza e Godoy (2005) a Ligação de Sucessão a que nos referirmos, relaciona os elementos do discurso por meio de causa e efeito e diz respeito aos elementos *meanicistas*, representando a causa e, a retirada da *espontaniedade* que representa o efeito. Além de evidenciar com as



NÚMERO

48

2023

questões da estereotipia, elencadas por Deschamps e Moliner (2009), observamos novamente a possível representação social da psicomotricidade pelos diferentes grupos sociais quando a associam a espontaneidade e a ludicidade.

Como vimos, seja pelo viés da cultura, seja pelo viés da psicologia social, a mobilização em torno da regulamentação da psicomotricidade está sujeita a possíveis representações sociais, através do crivo dos comportamentos e de acordo com as pesquisas feitas anteriormente, com o enfoque psicossocial. (Jodelet, 2001); (Deschamps; Moliner, 2009). Com as contribuições dos autores citados e, das pesquisas anteriores, enunciadas por eles, podemos observar que o discurso além de vir carregado de crenças e valores, se mostra como ferramenta utilizada pelos grupos para estabelecerem “a regra do jogo”, em suas atitudes, através do modo discursivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Lei nº 13.794, de 3 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a regulamentação da atividade profissional de psicomotricista e autoriza a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Psicomotricidade. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 3, p. 2-3, 4 jan. 2021. PL nº 74, de 2018 (n. 795/2003). Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57877795. Acesso em: 23 set. 2021

Brasil. Resolução n. 547, 30 dez de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2022. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-547-de-30-de-dezembro-de-2021-373867445>>. Acesso em: 14 jan.2022

lucao-n-547-de-30-de-dezembro-de-2021-373867445>. Acesso em: 14 jan.2022

Descchamps, J-C; Moliner, P. (2009) *Identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

Eagleton, Terry (2011) *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. 2ªed. São Paulo: UNESP.

Jodelet, Denise (2001). *Os Processos Psicossociais da Exclusão*. In: SAWAIA, Bader (org.). As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.53-66.

Leite, Dante Moreira (2002). *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. 6ª ed. rev. São Paulo: UNESP.

Sacchi, Ana Luisa; Metzner, Andreia Cristina (2021). *A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 100, n. 254 p. 96-110, 2019. Epub 16 Maio 2019. ISSN 2176-6681, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3804>. Acesso em: 10 out. 2021

Souza, Hugo Alves de; Godoy, José Roberto Pimenta de.(2005) *A psicomotricidade como coadjuvante no Tratamento Fisioterapêutico*. Univ. Ci. Saúde, Brasília, v.3, n.2, p. 287-296, julho/dez.,2005. Disponível em: <https://www.ciencia-saude.uniceub.br/cienciasaude/article/view/563/382>>. Acesso em: 27 mar. 2022

Perelman, Chaim. e Olbrechts-Tyteca, Lucie (2020). *Tratado da Argumentação*. A nova retórica. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4a. Tiragem, São Paulo, Martins Fontes.

Thompson, J. B. (1995) *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes.



NÚMERO

48
2023

Recibido: 11/04/2023 – Aceptado: 16/07/2023

MIRAR(NOS) A TRAVÉS DE LA PSICOMOTRICIDAD

Una herramienta para favorecer el bienestar emocional del educador/a en situación de distrés dentro del contexto escolar.

LOOK (US) THROUGH PSYCHOMOTOR

A tool to promote the emotional well-being of the educator in a situation of distress within the school context.

Claudia Quijada Cofré y Rafaela Caro Olguín

DATOS DE LAS AUTORAS

Claudia Quijada Cofré es Terapeuta en Actividad Física y Salud, Magister en Educación con mención en Psicomotricidad Educativa.

Dirección de contacto: claudia.quijadac@gmail.com

Rafaela Caro Olguín es Magíster en educación mención Psicomotricidad educativa, diplomada en psicomotricidad aplicada a la educación, y Educadora de Párvulos.

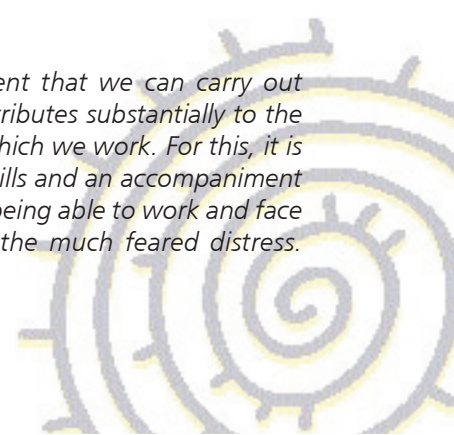
Dirección de contacto: rafaelacaro89@hotmail.com

RESUMEN

La correcta gestión que podemos realizar con nuestras emociones, contribuye de manera sustancial en el ámbito laboral en el que nos desempeñemos. Para esto es necesario el desarrollo de competencias y un proceso de acompañamiento que facilite el poder trabajar y enfrentar nuestros sentires, evi-

ABSTRACT

The correct management that we can carry out with our emotions contributes substantially to the work environment in which we work. For this, it is necessary to develop skills and an accompaniment process that facilitates being able to work and face our feelings, avoiding the much feared distress.



NÚMERO

48

2023

tando el tan temido distrés. La psicomotricidad nos ofrece una mirada que, a partir de la globalidad y la expresividad del movimiento, facilita el abordaje de esta temática de manera innovadora, alejada de prejuicios, empática y por sobre todo muy respetuosa.

La siguiente investigación nos presenta un puente entre la necesidad imperiosa del bienestar emocional y los recursos/herramientas que se desarrollan a partir de la formación personal por vía corporal que nos proporciona la Psicomotricidad.

PALABRAS CLAVES: Distrés, Rol del Educador/a, Formación Personal por vía corporal, competencias emocionales, desarrollo global, consciencia corporal.

Psychomotricity offers us a look that, based on the globality and expressiveness of the movement, facilitates the approach to this subject in an innovative way, far from prejudice, empathetic and above all very respectful.

The following investigation presents us with a bridge between the urgent need for emotional well-being and the resources/tools that are developed from personal training through the body that Psychomotricity provides us.

KEY WORDS: *Distress, Role of the Educator, Personal Training through the body, emotional competencies, global development, body awareness.*

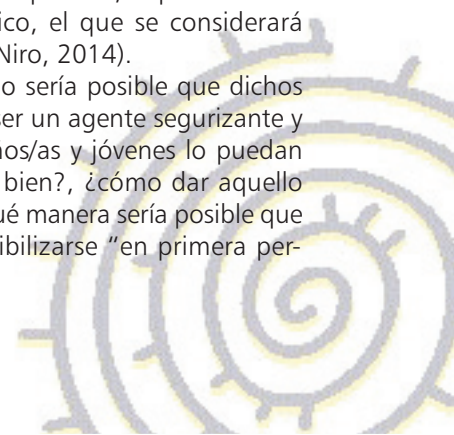
INTRODUCCIÓN

Todo aquel que se desempeña en el mundo educativo, ha de ser consciente de que el trabajo pedagógico no sólo requiere de competencias disciplinares de los/as educadores; sino que gran parte de su quehacer está cruzado por las interacciones que establece cada día con niños, niñas y jóvenes; siendo en muchos casos uno de los grandes desafíos, pues requiere de personas con capacidades socioemocionales que puedan ser capaces de contener, abordar y resolver las diferentes dificultades y necesidades que se puedan presentar.

Para que todo ello se pueda dar, es necesario que educadores/as puedan desplegar sus habilidades socioemocionales en las prácticas pedagógicas. El problema está cuando eso no ocurre, y observamos

educadores/as afectados en su bienestar emocional manifestando episodios de distrés o el también denominado Síndrome de Bournout (Ayuso, 2006). Se conoce, según el modelo biopsicosocial del estrés, que la respuesta más común del individuo frente a situaciones nuevas y de exigencia, es produciendo cortisol. Pero, si se supera la capacidad del organismo para su adaptación, se producirá un estrés de tipo patológico, el que se considerará como distrés (Manes y Niro, 2014).

Desde ese plano, ¿cómo sería posible que dichos adultos/as que han de ser un agente segurizante y de contención para niños/as y jóvenes lo puedan ser si ellos/as no están bien?, ¿cómo dar aquello que no se tiene?, ¿de qué manera sería posible que el educador/a logre visibilizarse “en primera per-



NÚMERO

48

2023

sona" para dar respuesta a las necesidades de su ser, y con ello lograr un bienestar emocional?

En consideración de lo mencionado, es posible observar una serie de herramientas, técnicas u opciones que en la actualidad buscan promover el bienestar como por ejemplo la práctica de yoga, mindfulness, entre otros. Sin embargo, creemos que la Psicomotricidad podría plantearse como una alternativa innovadora y significativa para aportar al desarrollo de competencias personales que favorezcan el bienestar emocional de los educadores/as, y éste a su vez generar un impacto favorable en la práctica pedagógica. El siguiente postulado, se eleva desde la propia vivencia que como psicomotricistas vivenciamos a partir del área de Formación Personal por vía Corporal; pues a través de ella es posible el reconocimiento, percepción y consciencia de sí misma/o permitiendo un desempeño de manera armónica tanto en la vida personal como con el rol que se compromete en educación.

Antes de proseguir, es necesario contextualizar el uso del concepto *Formación Personal por vía corporal*, debido que en la realidad chilena aún se encuentra atada la visión y consciencia del cuerpo, a diferencia de otros países en que la vivencia del cuerpo ha evolucionado y es vista como necesario, saludable y sin prejuicios. Por ello, se enfatiza para este caso que la formación personal sea a partir de la vía corporal.

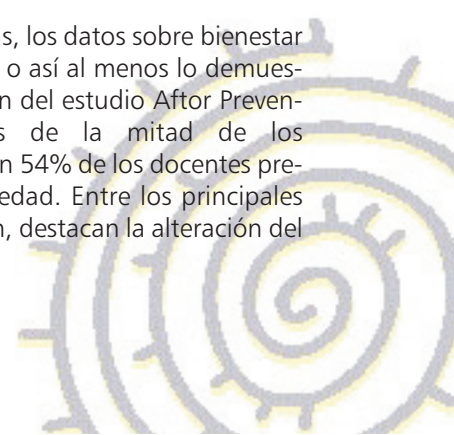
Continuando con la importancia de visibilizar el bienestar de los educadores/as, investigaciones dan cuenta de lo crucial que es este aspecto en el ámbito educativo, debido al nivel de implicancia emocional que exige la profesión, sin considerar otros factores que van en desmedro, como son: la carga laboral, sueldos, entre otros; derivando en trastor-

nos psicológicos y en la disminución del bienestar (Keller et al. 2014).

Algunas investigaciones reafirman lo mencionado. Por ejemplo, en España, según un estudio realizado por Fernández (2014) sobre la panorámica de la salud mental de los docentes, señala que el rol del educador encargado de la formación del niño/as y jóvenes, impone una vida no solo sacrificada sino amenazada seriamente por riesgos para la salud mental. Este aspecto se ha visto aún más afectado en el contexto de pandemia, evidenciándose un aumento en los niveles de estrés en lo que se refiere al tiempo anterior a la emergencia sanitaria (Di Fronso et al. 2022).

Otro estudio realizado el año 2020 por Bruna, Villarroel y Hojman en el Centro de Investigación y Mejoramiento de la Educación (CIME), recolectó datos de educadores/as acerca de la experiencia de la educación remota durante pandemia, revelando lo siguiente al preguntarse sobre las emociones más comunes durante la educación remota en pandemia: el 77% de los docentes reporta sentir estrés, 49.8% frustración, 41% angustia, 31.4% impotencia, 27,1% inseguridad, 17.3 desorientación y 9,8% aburrimiento. Con respecto a la presencia de sintomatología en este ámbito, los profesores reportan sentir ansiedad (59%), insomnio (55.1%), Irritabilidad (29.8%), aumento del apetito (26.6%), y desánimo (22.8%).

Con el retorno a las aulas, los datos sobre bienestar docente se agudizaron, o así al menos lo demuestra el Informe Educación del estudio Aftor Prevención Psicosocial; más de la mitad de los encuestados, es decir; un 54% de los docentes presenta síntomas de ansiedad. Entre los principales indicios que manifiestan, destacan la alteración del



NÚMERO

48

2023

sueño (90%), nerviosismo, irritabilidad o tensión (89,5%), dolor de cabeza (79, 2%), retraso en el comienzo de las tareas (62,9%) o sensación de ahogo sin esfuerzo físico (52,1%). (Affor Health, 2021)

Tras las evidencias existentes, no hay duda de que el distrés es un elemento con el cual *aprenden* a vivir los/as educadores/as, y que de cierto modo se tiende a normalizar, tanto por ellos/as como por la sociedad.

Por consiguiente, de lo anterior, surge la interrogante de qué sucede con la formación inicial de estos profesionales, es decir ¿se considera en las mallas curriculares algún tipo de Formación Personal por vía corporal?

De acuerdo a la inquietud resultante, observamos alrededor de 12 mallas curriculares de nuestro país, tanto de universidades estatales como privadas que ofertan las carreras de Ed. Parvularia, Ed. Básica, Ed. Diferencial o Asistente de párvulos, y en su mayoría detectamos que no cuentan con algún ramo que apunte a esta formación, sólo fue posible encontrar algunos que se denominaban: *construcción de la identidad profesional* en la malla de la Universidad Diego Portales y *autocuidado y bienestar del educador/a* en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Como investigadoras nos preguntábamos ¿cómo la Formación Personal que considera la Psicomotricidad, favorece en adultos/as recursos personales y profesionales para hacer frente a situaciones de distrés en el contexto escolar? Es decir, si la persona logra observarse, reconocerse, aceptarse y valorarse a partir de la consciencia corporal; permitirá encontrarse y reflexionar sobre sus emociones (intrapersonales), para luego, poder interactuar con un

otro/a (interpersonal), llevándolo a implicarse, escuchar e interactuar, para luego poder decodificar y responder en este caso a las necesidades de los/as estudiantes, entendiendo que cada niño, niña y joven requiere de una “persona resuelta y estable en su conducta hacia ellos, que les da la seguridad requerida para ayudarlos en los casos de especial necesidad, que comprende sus alegrías y sus penas personales y tolera sus incongruencias y sus comportamientos” (Suárez de la Rosa et al.2021, pág. 14).

MÉTODO

a. Participantes

La muestra consideró dos grupos de participantes. El primero de ellos, constituido por 17 profesionales y/o educadores/as que se desempeñan en el Colegio municipal Cardenal Antonio Samoré de la Florida (RM) y el colegio subvencionado Liceo San José de Requínoa (VI Región). En ambos casos, los/as educadores/as correspondieron a profesionales que se desempeñan en diversos ciclos, teniendo en común el criterio de estar en contacto directo con los/as estudiantes. Se seleccionaron estos establecimientos educativos por ser el lugar de desempeño de las investigadoras, lo cual permitía la viabilidad de la investigación en cuanto a tiempo, y por el conocimiento de las situaciones vivenciadas por los profesionales.

El segundo grupo de participantes, correspondió a expertos en salud mental y en Psicomotricidad, quienes manifestaron disposición para participar de la investigación.

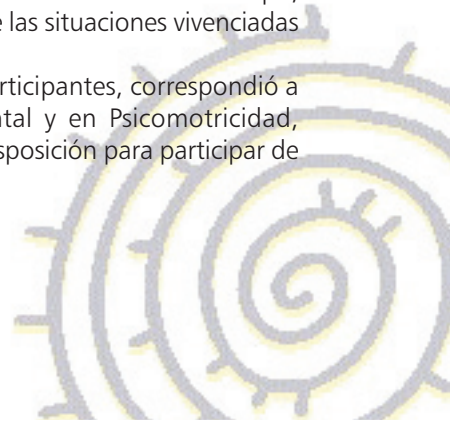


Tabla 1. Participantes del grupo de educadores/as

Colegio Cardenal Antonio Samoré de La Florida	Liceo San José de Requínoa
2 docentes de Educación Básica	2 educadoras de párvulos
1 asistente social	2 asistentes de párvulos
1 coordinador T.P. (Técnico Profesional)	1 fonoaudióloga
2 profesionales especialistas PIE	1 jefa de U.T.P.
2 educadoras Diferenciales PIE	1 coordinadora convivencia escolar
2 encargados Convivencia escolar	

Tabla 2. Participantes del grupo de expertos/as

Expertos/as Salud Mental	Expertos/as Psicomotricidad
2 participantes	5 participantes

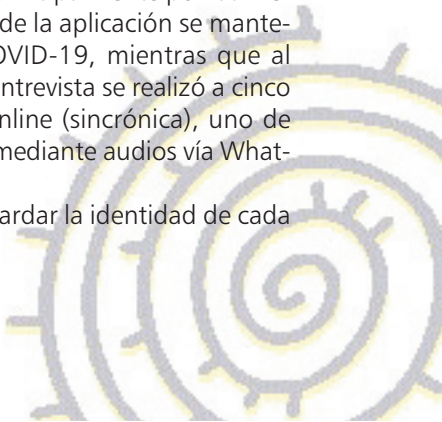
b. Instrumentos

Comprendiendo los alcances de la investigación tanto para la realidad educativa como para los sujetos que participaron se utilizó la entrevista, instrumento que se caracteriza por ser íntimo, manejable y abierto, definido como “una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández, et al., 2014, pág. 403). Para el caso particular de los/as participantes denominados como expertos, se utilizó la entrevista semi estructurada, mientras que para el grupo de educadores/as y/o profesionales que se desempeñan en los establecimientos, el instrumento correspondió a un cuestionario, consistente al igual que la entrevista, en una serie de preguntas que buscan recoger información respecto a los diferentes aspectos

a indagar; siendo congruentes con el planteamiento del problema (Hernández, et al., 2014, p 217).

c. Procedimiento

Luego de la validación de ambas entrevistas, se procedió a la recogida de datos la que se diferenció entre un grupo y otro. Para el grupo de educadores/as, la aplicación del cuestionario se realizó a partir de Google Forms, principalmente por las medidas que hasta la fecha de la aplicación se mantenían por el contexto COVID-19, mientras que al grupo de expertos/as la entrevista se realizó a cinco de ellos/as de manera online (sincrónica), uno de forma presencial, y otro mediante audios vía WhatsApp. Con la finalidad de resguardar la identidad de cada



participante, se les asignó números del 1 al 17 para los educadores/as (ejemplo: Participante 1), y letras de la A a la G para el grupo de expertos/as (Ejemplo: Participante A).

Tabla 3. Tópicos de entrevista para el grupo de educadores/as

Estado emocional de los educadores/as
Formación personal de los educadores/as
Formación personal por vía corporal y bienestar emocional

Tabla 4. Tópicos de entrevista para el grupo de expertos/as en salud mental y PSM.

El Rol del Educador/a y su bienestar emocional
La Mirada Psicomotriz en la formación personal de los educadores/as
Formación Personal por vía corporal como herramienta de formación y acompañamiento

d. Análisis
El proceso de análisis, estuvo enmarcado en una serie de acciones que requirió “revisar las notas cuidadosamente, organizar los datos y buscar patrones o tendencias emergentes” (Gurdían-Fernández, 2007, p. 235). Para ello, se siguieron los pasos del análisis de contenido que considera la selección del objeto, desarrollo del preanálisis, definición de unidades de análisis, elaboración de reglas de análisis, elaboración de códigos, definición de categorías y síntesis final (Cáceres, 2003).

Tabla 5. Matriz de análisis: Agrupación de unidades de significado por categoría y su definición utilizada para cada grupo de participantes

Unidad de Significado	Categoría	Definición de Categoría
RESULTADOS Concluida la recogida de información, se procedió al análisis de los datos que constituyó el levantamiento de las categorías por cada grupo de participantes y su correspondiente interpretación.	a. Categorías del grupo de participantes: Educadores/as Dentro del grupo de educadores/as y las categorías que emergieron en el proceso, fue posible constatar que sus discursos otorgan una imagen clara	



NÚMERO

48

2023

respecto del sentir y el estado de bienestar en que se encuentran, caracterizados por sentimientos de temor, inseguridad, angustia; como así también de un estado de estrés, en alerta, desgastado. Sentires y forma de estar que están relacionados, por un lado, a las consecuencias de la pandemia debido al desajuste psicológico que ésta provocó al tener que compatibilizar los roles familiares con los profesionales durante la pandemia, y lo que significó volver a la “normalidad”.

Desde otra línea, sus manifestaciones también se relacionan con los estudios que hablan de las consecuencias en el bienestar de los/as educadores/as en función de su rol. Es decir, “si lo analizamos detenidamente, el potencial de estrés viene por las expectativas del maestro, la familia y la sociedad” (Ruiz, 2016, pág. 186).

Pero no sólo sus emociones y percepciones sobre su bienestar denotaban cierto malestar, sino que, además, fueron explícitos en expresar sus manifestaciones de distrés, las cuales sin duda terminan afectando su día a día: *-He desarrollado un Trastorno de ansiedad generalizada, -Frecuentemente, dolores de cabeza intensos, dolores musculares, cansancio, desánimo, -Agobio hasta el extremo de salir corriendo.*

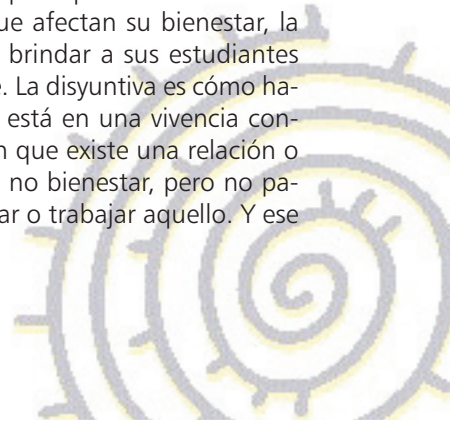
Al analizar los discursos sobre sus manifestaciones de distrés, podríamos afirmar que en su mayoría corresponden a patologías por la afección de la salud global de la persona, es decir; sintomatologías físicas, psíquicas, cognitivas y emocionales. Es aquí donde se interpreta que los/as participantes pudiesen estar experimentando el Síndrome del quemado o Síndrome de Burnout, entendido éste como una capacidad de respuesta no adecuada [...] Entonces, una serie de consecuencias físicas y psi-

cológicas negativas comienzan a «normalizarse» (Zavala, 2008, pág. 71)

También, se encontraron discursos en que hablan de “cumplir como corresponde” haciendo referencia a su rol, y donde reconocen que ello les significa un desgaste emocional.

Otro concepto que fue mayormente mencionado entre los discursos de los/as educadores/as tuvo que ver con el comunicar a otros sus sentimientos como forma de “calmar” o cuidar su bienestar emocional: *-Dejar salir la emoción en un ambiente seguro y verbalizarla.* En esa línea, Mestre, Núñez, Guil y Gil (2006) señalan que la percepción de las emociones tiene importancia a la hora de velar por la salud o el bienestar mental, reconociendo que una de las funciones de las emociones es otorgar conocimiento sobre el comportamiento de la persona, tanto a nivel inter e intrapersonal. En palabras de Rodríguez, Velasco y Terrón (2014): el control de las emociones y su conexión con los aspectos corporales permite la creación de un mejor ambiente laboral, [...] La formación del profesorado, tanto en niveles iniciales como la permanente, en relación a la gestión de emociones y competencias intra e interpersonales, es un elemento que se demuestra clave, por una parte, en la prevención de estrés y burnout en la comunidad docente (pág. 210).

Es interesante observar que a pesar de manifestar dolencias o síntomas que afectan su bienestar, la preocupación de poder brindar a sus estudiantes bienestar es permanente. La disyuntiva es cómo hacerlo si el propio sujeto está en una vivencia conflictuada. Es decir, saben que existe una relación o una consecuencia de su no bienestar, pero no parecieran saber cómo lidiar o trabajar aquello. Y ese



NÚMERO

48

2023

cómo se podría responder a partir de la Formación Personal por vía corporal desde la mirada de la PSM, pues “la sala de psicomotricidad es un extraordinario recurso para facilitar que los usuarios experimenten, interactúen, se interpreten y construyan un autoconcepto sólido y unos eficaces recursos cognitivos y emocionales que protejan su bienestar integral” (Hernández, 2019, pág. 11).

En ese sentido, es significativo observar el nivel de implicancia que le asignan a su rol, surgida por lo impuesto a nivel social, por el compromiso que nace de sí mismos/as o por las propias expectativas personales: *-Siento extrema responsabilidad por mis estudiantes y que sus necesidades emocionales y educativas sean atendidas oportunamente, -doy todo en cada sesión que realizo, entrego siempre lo mejor de mí, ya sea en contenido, así como también en motivación. Por lo tanto, generalmente al finalizar el día laboral termino agotada después de haber dejado y entregado toda mi energía a mis niños y niñas. Pero amo lo que hago, todo lo que hago, lo hago con amor-*

Sin embargo, cuando la participante señala *al finalizar el día laboral termino agotada después de haber dejado y entregado toda mi energía apare-*

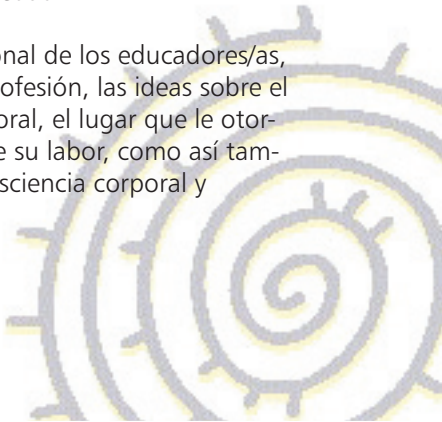
cen elementos que dentro de la Psicomotricidad, suelen trabajarse en la Formación Personal como son la distancia y la transferencia, ambas como una forma de cuidar al Psicomotricista. Lamentablemente, esto no ocurre con los educadores/as en general, a menos que tengan un acercamiento con la Psicomotricidad. Por ello, resulta vital que los educadores/as reciban una formación que les permita cuidar su persona.

En esa línea, la investigación arrojó que ninguno de los participantes del grupo recibió algún tipo de formación personal en pregrado, y tampoco en sus contextos laborales, sólo señalaron que tras la pandemia existieron talleres de contención basados en diálogos y reflexiones, pero nada que fuese relevante para su bienestar, quizás por la ausencia del trabajo desde el cuerpo y la consciencia corporal, uno de los conceptos que se relevó como fundante de la formación personal por vía corporal. Este último aspecto es entendido desde la Psicomotricidad, como “la toma de conciencia, la percepción o el registro consciente del propio cuerpo, y también la representación que la persona tiene de esa corporeidad. Un darse cuenta de aquello que es, un reconocerse en la percepción” (Valsagna, 2008, pág. 88)



Tabla 6. Categorías del grupo de participantes: Educadores/as.

Categoría	Definición
1.- Estado emocional manifestado por los/as educadores/as en relación al año escolar, el retorno a la presencialidad y el contexto postpandemia	Categoría que considera el estado emocional expresado por los educadores/as en relación al contexto educativo, es decir, emociones de temor, miedo, agotamiento, alegría, entre otros vivenciado a lo largo del inicio del año escolar y lo que ello ha implicado como el retorno a la presencialidad y el contexto de postpandemia
2.- Vivencia de distrés en educadores/as: causas, consecuencias en su bienestar emocional y en relación a su rol de educador/a	Categoría que hace referencia a las vivencias de distrés que los/as educadores/as han percibido en sí mismos/as durante el año escolar en el contexto educativo, conformado además por aquellas opiniones, ideas, relaciones y percepciones que realizan los/as participantes respecto de las causas que generan dicho estado como así también las consecuencias de ver afectado su bienestar emocional en su desempeño y la relación con estudiantes y pares
3.- Conocimiento sobre la importancia de cuidar el bienestar emocional del educador/a y los otros/as	Categoría que refiere al conocimiento, percepción o ideas que tienen los/as educadores/as sobre el bienestar emocional, es decir; tanto las implicancias que tiene en su vida personal y laboral, como aquella importancia de poder promover dentro del contexto educativo acciones y la preocupación por mantener un bienestar emocional favorable para el desarrollo de la labor como así también del proceso de aprendizaje.
4.- El rol del educador/a: implicancia de la persona, exigencias e impacto en los otros/as	Categoría que se levanta a partir de los discursos de los/as participantes sobre su rol de educador/a, es decir; considera todas aquellas percepciones y sentimientos que le provoca y exige su labor educativa, tanto desde las propias motivaciones, como aquellas establecidas por el sistema educativo y las instaladas en la sociedad.
5.- Vivencias y percepciones sobre la formación personal, y la presencia del cuerpo	Categoría que habla sobre la formación personal de los educadores/as, es decir; sus vivencias o no a lo largo de su profesión, las ideas sobre el concepto de formación personal por vía corporal, el lugar que le otorgan al cuerpo y la emoción en el desarrollo de su labor, como así también la percepción sobre la relación entre consciencia corporal y bienestar emocional.



NÚMERO

48

2023

b. Categorías del grupo de participantes: Expertos/as en Salud Mental y Psicomotricidad.

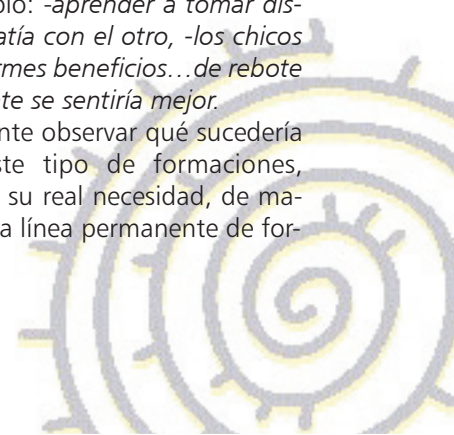
Respecto a los resultados obtenidos por el grupo de expertos/as, fue posible reafirmar en primer lugar la idea de que el rol que cumplen los educadores/as es crucial, es decir: coinciden unánimemente en la relevancia que tiene el rol del educador/a en la vida de sus educandos, pero desde una óptica que escapa de lo que aparentemente el sistema educativo imperante exige de ellos. Es decir, los/as expertos/as no están haciendo alusión a aspectos academicistas, sino más bien a aquellas habilidades que son posibles cuando quien educa las posee en sí mismo/a, como, por ejemplo: la capacidad de empatizar, de acompañar, de observar, escuchar; en las propias palabras de una de las expertas *-yo creo que nuestro rol es humanizar*. En cuanto a la percepción que éstos manifestaron de cómo el estrés se presentaba y afectaba al educador/a, una de las participantes señaló que *-Las personas se fracturan bien por la vía psíquica y hay depresiones, ansiedad. Como por la vía orgánica, en forma de enfermedad*. Desde esa perspectiva, los expertos/as lograron describir y entregar una mirada que va más allá de la sintomatología habitual, sino que a partir de las expresividades psicomotoras. Considerando esa mirada, la formación psicomotriz podría llegar a ser una extraordinaria herramienta metodológica porque aporta recursos para fortalecer al individuo frente a factores de riesgo y lo hace de manera vivencial. Además, actúa sobre su propio autoconcepto, permitiendo que el individuo se exprese, trabaje sus registros y sus patrones, emociones y favoreciendo la conciencia y la autorregulación emocional. (Hernández, 2019, pág. 20).

Por otra parte, un aspecto muy señalado por los expertos/as tuvo que ver con el impacto de la educación y el sistema educativo en los educadores/as, es decir; de cómo se plantea y se lleva a cabo la educación, lo que se interpreta como una crítica al sistema, donde de acuerdo a sus percepciones éste termina deteriorando no sólo el rol del educador/a sino también a la persona que lo constituye: *-un sistema que es muy estricto; que pauta mucho, -pero el docente es vapuleado porque es maltratado, es considerado el que no hace nada, el inútil, eh el molesto para la sociedad*.

Al consultarles por su experiencia, saberes y trayectoria en cuanto a la Formación Personal por vía corporal, coinciden en no conocer formaciones personales que se estén entregando en espacios educativos tanto en la formación de pregrado como en el campo laboral. Ante eso, uno de los expertos señaló que *-Lo que hay que introducir en la escuela... [...] en la formación profesional digamos es...justamente la formación corporal...que es lo que le va a permitir cambiar la cabeza al maestro*. Es decir; podría identificarse como una necesidad el incorporar formaciones personales para educadores/as las que contribuyan al cuidado de su persona, y así al desempeño de su rol.

Lo anterior se sustenta en lo que para ellos serían los beneficios de la Formación Personal por vía corporal, como, por ejemplo: *-aprender a tomar distancia, -tener una empatía con el otro, -los chicos recibirían a la larga enormes beneficios...de rebote digamos por qué la gente se sentiría mejor*.

Por ende, sería interesante observar qué sucedería si se establecieran este tipo de formaciones, creando conciencia de su real necesidad, de manera que se instaure una línea permanente de for-



NÚMERO

48

2023

mación que contribuya al rol a través del desarrollo de actitudes y de la consciencia de su integralidad, donde el cuerpo no sólo sea algo externo, sino que SEAN un cuerpo. Y para que eso sea posible, los expertos/as propusieron diversos contenidos que deberían estar presentes en la Formación Personal por vía Corporal, por ejemplo:

- *La mirada, la gestualidad, la capacidad de gestión emocional, [...] Lo transferencial amoroso, como lo transferencial hostil.*
- *la autoconciencia corporal, o sea ese debiera ser la reina o el contenido madre.*
- *el reconectar mejor los sistemas sensoriales*
- *comprehension tónica empática" [...] cómo comprendo qué le pasa al otro empáticamente, y lo primero que me acerca a eso son las tensiones musculares o las distensiones*

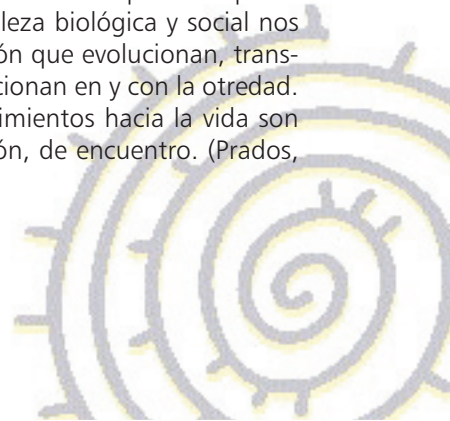
Otro elemento conceptual que surgió a partir de sus discursos y que proponemos como un pilar para la futura propuesta es lo que hemos denominado como *Triada: rol educador/a, Formación Personal por vía corporal y bienestar emocional*, es decir; una formación del educador/a desde una perspectiva global a través de una **Formación Personal por vía Corporal** que lograría contribuir a su bienestar emocional, pero también a su rol.

En esa línea, y según lo expuesto por los participantes, señalaron que es crucial que los educadores/as desarrollen la consciencia de sí mismo/as desde la vivencia del cuerpo. Y, en la medida que ello ocurra podrá verse beneficiado su propio ser y su rol. De esta manera, se releva la presencia del cuerpo, la gestión de su expresividad como mediador con sí mismo/a y con los otros/as.

Es así, como se instala la Psicomotricidad como el camino que va abriendo paso a la formación y constitución de quien educa, pues al formarse bajo la mirada de la Psicomotricidad el educador/a podría adquirir herramientas que le permitiera enfrentar los desafíos y las barreras impuestas por el sistema educativo, y a su vez hacer frente a las situaciones del contexto sin tener que llegar a un punto de distrés.

En consecuencia, postulamos que a través de la propuesta que hace la Psicomotricidad sobre la formación personal que reciben los/as psicomotricistas, podría extenderse como una herramienta para el resto de educadores/as de tal modo de convertirse en un camino que los lleve a la consciencia corporal, de sus parámetros y mediadores, donde la emoción sea percibida como el telón de fondo de su ser como lo mencionaba Wallon, y que a través de la formación en un contexto psicomotriz se podrá "impulsar la reestructuración cognitiva y emocional, no mediante un diálogo verbal abstracto como en otras estrategias terapéuticas, sino a partir de vivencias sentidas y reflexionadas" (Hernández, 2019, pág. 29).

¿Por qué?... porque somos seres en movimiento expansivo, de fuera adentro y de dentro afuera. Todas nuestras acciones, pensamientos y palabras interactúan y afectan al medio externo. A la vez, van construyendo un mundo interior en la persona que lo expresa. Nuestra naturaleza biológica y social nos habla de seres en relación que evolucionan, transforman, crean e interaccionan en y con la otredad. Nuestros primeros movimientos hacia la vida son una pulsión de expansión, de encuentro. (Prados, 2020, pág. 644).



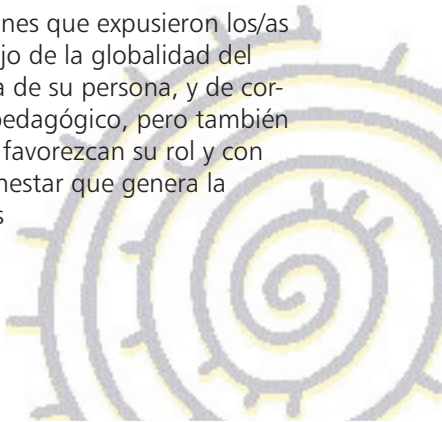
NÚMERO

48

2023

Tabla 7. Categorías del grupo de participantes: Expertos/as en Salud Mental y Psicomotricidad.

Categoría	Definición
1.- Percepciones sobre el rol del educador/a: implicancias e impacto	Categoría que reúne todas aquellas percepciones de los/as participantes sobre el rol del educador/a, es decir; aquellas ideas propias como las que perciben en la sociedad frente a estos/as; cómo lo caracterizan, la importancia y el impacto en los estudiantes
2.- Percepciones sobre el distrés en el educador/a: manifestaciones, causas y consecuencias en el contexto escolar.	En la siguiente categoría se agrupan las ideas y/o percepciones manifestadas por los/as participantes sobre el rol del educador/a y el distrés, es decir; las relaciones existentes entre el rol que desempeñan y los riesgos o situaciones a las cuales están expuestos a sufrir distrés, el cómo se evidencia en los/as educadores/as, y las consecuencias que esto tiene a nivel personal y en el contexto laboral.
3.- Percepciones sobre la educación y el sistema educativo: impacto en el educador/a y los estudiantes	Categoría que aborda las ideas, opiniones y/o percepciones que tienen los/as participantes sobre el estado de la educación actual y el sistema educativo, es decir; las características de éste, sus limitantes respecto a las concepciones sobre cómo debería llevarse a cabo la educación, los procesos de formación de los educadores/as, entre otros.
4.- Formación personal por vía corporal de los educadores/as: experiencias previas, beneficios, y contenidos a considerar en programas de acompañamiento desde la mirada de la PSM	Categoría que hace referencia a la formación personal por vía corporal, donde se encuentran agrupadas aquellas ideas y opiniones de los/as participantes sobre la importancia de incorporarla en la formación inicial, sus beneficios tanto a nivel personal como en la práctica pedagógica del educador/a, las formaciones existentes a la fecha, y aquellos contenidos relevantes a considerar en un proceso de acompañamiento, entre otros.
5.- El educador/a como ser global desde la consciencia de sí mismo/a: un camino hacia el bienestar	Categoría definida por aquellas ideas y opiniones que expusieron los/as participantes y que tiene relación con el trabajo de la globalidad del “ser educador/a” lo que implica la consciencia de su persona, y de corporalidad como herramienta para el trabajo pedagógico, pero también como una forma de desarrollar actitudes que favorezcan su rol y con ello beneficiar su propia persona desde el bienestar que genera la consciencia de sí mismo/a, y de las emociones



NÚMERO

48

2023

c. Propuesta.

A partir de los resultados de la investigación, los cuales evidenciaron que educadores/as en su gran mayoría, manifestaron dificultades al momento de enfrentar situaciones distresantes en su contexto laboral, y por otra parte la reafirmación y contundente información aportada por los expertos, nos llevó como investigadoras a plantear una propuesta que desde la Formación Personal por vía corporal, proporcionaría las herramientas necesarias para acompañar el desarrollo individual/grupal de estos educadores/as, impactando favorablemente en su bienestar emocional, y por consecuencia en el desempeño de su rol. De esa forma, se crean las ***Orientaciones para la Elaboración de una Propuesta de Programa de Formación Personal por Vía Corporal para Educadores/as en Situación de Distrés.***

Principales Aspectos Conceptuales desde la Psicomotricidad Educativa

La Psicomotricidad es una de las pocas disciplinas que logra visualizar al ser humano como un Ser global y le brinda a la persona, la posibilidad de utilizar su cuerpo como un instrumento de comunicación tanto en su esfera intrapersonal como interpersonal. Por tanto, la Psicomotricidad tiene su sustento, al concebir a las personas desde la globalidad, existiendo una íntima relación entre lo emocional, lo cognitivo y lo motor (Mila, 2018). Las autoras pretenden ser un puente, entre la necesidad revelada por los/as educadores/as, las experiencias brindadas por los expertos y la literatura revisada. En este sentido, es importante señalar que como menciona Aucouturier (1985) “el cambio en la persona no es el objetivo inmediatamente bus-

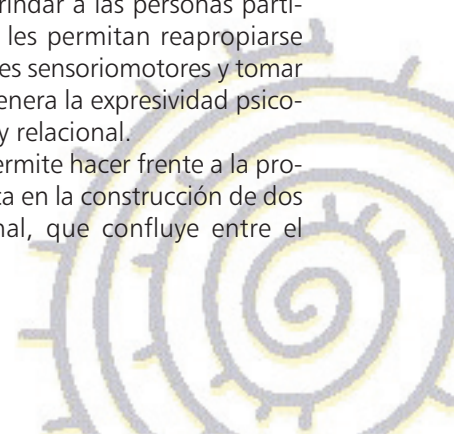
cado, tan sólo es la consecuencia de todo lo que ha vivido” (pág. 60).

El trabajar desde el cuerpo permite situarse en cuatro aspectos trascendentales del desarrollo de la persona. El primero, tiene que ver con lo motriz, orgánico y biológico, como una parte del desarrollo humano; este corresponde al cuerpo que se mueve. En segundo lugar, el desarrollo cognitivo, que corresponde al cuerpo que conoce. En tercer lugar, el desarrollo social y que corresponde al cuerpo que se relaciona. Y, por último, como motor de toda función humana, el desarrollo afectivo-emocional: el cuerpo que ama, desea y teme.

El hecho de poder vivenciar y darles sentido a las acciones, a partir de la Consciencia Corporal permite reasignar un valor vital al Sentir. Según Lázaro (2022) “la Conciencia Corporal debería entenderse como la sumatoria del esquema, la imagen, la captación y el concepto corporal y sería considerada como uno de los requisitos que permitirían la proyección gradual de los aprendizajes” (pág. 176).

La Formación Personal por vía corporal, en palabras de Camps y García Olalla (2004), citado por C. Camps (2008, pág.137) “es un proceso de descen-tración progresivo, que se construye como una dialéctica permanente entre lo que vivimos y lo que podemos elaborar de esas vivencias”. En este sentido, las experiencias estipuladas para cada sesión, tienen la finalidad de brindar a las personas participantes, vivencias que les permitan reapropiarse de los placeres/displaceres sensoriomotores y tomar consciencia de lo que genera la expresividad psicomotriz a nivel personal y relacional.

Una de las claves que permite hacer frente a la problemática narrada, radica en la construcción de dos marcos: Uno Aptitudinal, que confluye entre el



NÚMERO

48

2023

Saber y el Saber Hacer, y otro, Actitudinal que involucra el Saber Hacer y el Saber Ser. Dicha construcción decanta en las Competencias aptitudinales y actitudinales fundamentales al momento de concientizar a los/as educadores/as que se desempeñan interviniendo en los procesos de formación de los/as estudiantes. Con relación a esto, la literatura ofrece una variedad de competencias pensadas para el psicomotricista, pero que se podrían irradiar hacia los educadores y educadoras, pensando en las habilidades que generen cambios en la percepción de bienestar socioemocional y por ende en su estado de salud mental.

Por ejemplo, para Sassano (2003) las Condiciones de Actitud son: "Congruencia, Aceptación positiva e incondicional, Comprensión tónico empática" (pág. 26). Para Sánchez y Llorca (2008) son: La capacidad de Observación y Escucha, La Expresividad Psicomotriz, La capacidad de utilizar diferentes estrategias de implicación, la creación de diferentes escenarios de manera ajustada y creativa, capacidad de comunicación y capacidad de mirarse. Por último, para

Camps, Mila, García, Tomás, y Peceli (2011) son: Respeto al encuadre de trabajo, Expresividad Psicomotriz, Cuerpo en relación, Disponibilidad para el trabajo en grupo, Gestión Emocional, etc.

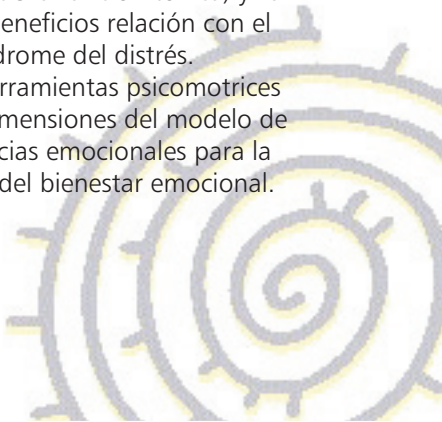
Para poder empatizar o lograr comprender al otro/a y a sí mismo, a partir de su expresividad psicomotriz, es necesario otorgar una "lectura" objetiva de los Mediadores corporales, que para Sánchez y Llorca (2008) son: el Gesto, la mímica, la mirada, la voz, la actitud de escucha. Nosotras además agregaríamos el tacto/contacto, la palabra, la disponibilidad, etc.

Todo lo anterior confluye de una manera u otra en el bienestar emocional, o, mejor dicho, la gestión que puede realizar el/la educador/a con sus emociones. Para autores como Camps et al. (2011), la Gestión Emocional se encuentra definida como "la toma de conciencia y manejo de las propias emociones y de los conflictos interpersonales que emergen en la relación con los otros. Sus componentes son la autopercepción y las estrategias de afrontamiento" (pág. 67).



Tabla 8. Presentación propósito, objetivos, materiales de la Propuesta de programa.

Propósito de la Propuesta de programa	Recursos del programa	Cantidad de Sesiones	Objetivos Específicos
Establecer dentro del establecimiento escolar, un espacio de acompañamiento por la vía corporal, que permita a los/as educadores/as vivenciar de manera respetuosa, las experiencias necesarias para la obtención de recursos personales y profesionales, con el fin de hacer frente a las situaciones de distrés generadas por el contexto escolar favoreciendo así su percepción de bienestar.	<i>Recursos Materiales:</i> Sala de trabajo (siempre la misma) Telas, cubre ojos, equipo de audio, plastilinas, cajas, pañuelos, etc. (revisar los recursos según las fichas de cada sesión) <i>Recursos humanos:</i> 1 o 2 Psicomotricistas Grupo de entre 8 y 20 integrantes	7 una mensual desde el mes de Abril	Visibilizar el autoconcepto que el educador/a tiene en relación a su rol dentro de su comunidad educativa. Enriquecer el concepto de “acompañar” como una herramienta de acción, de manera que ésta contribuya a su rol de Educador/a. Facilitar la consciencia de su propio cuerpo y la relación con otros/as, a través de la estimulación de los procesos sensorio-perceptivos-motores para acceder paulatinamente a un conocimiento de sí mismo, utilizando todas las posibilidades de movimiento en relación a los espacios, objetos y otros/s. Experimentar el placer sensoriomotriz y emocional de manera individual y grupal, a través de distintas experiencias, sintiendo que el cuerpo es fuente salud y goce. Vivenciar experiencias de relajación (regulación de la función tónica) y valorar sus beneficios relación con el síndrome del distrés. Confluir herramientas psicomotrices con las 5 dimensiones del modelo de competencias emocionales para la búsqueda del bienestar emocional.



NÚMERO

48
2023

Descripción de la Propuesta

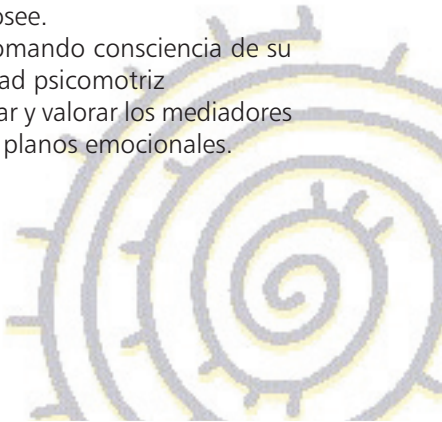
Esta propuesta orientada desde la mirada de globalidad, busca que el educador/a pueda involucrarse corporalmente en un proceso de concienciación a partir de experiencias sensoroperceptivas, de modo que se genere una reestructuración interna que le permita, en primer lugar desarrollar un sistema de aptitudes y actitudes que favorezcan su bienestar personal aportando a su salud mental; pero también, y como segunda intención, que aporte a sus prácticas laborales, ajustándose así al rol de educador/a contemporáneo.

Descripción Minuciosa de la Propuesta, con Elaboración de Material para su Futura Implementación

A continuación, a modo de muestra se expone la planificación de una de las sesiones que fue elaborada, la cual contempla el número de la sesión, el mes, el contenido a trabajar y las experiencias que se esperan abordar.

Primer ciclo: Énfasis en el trabajo Intrapersonal

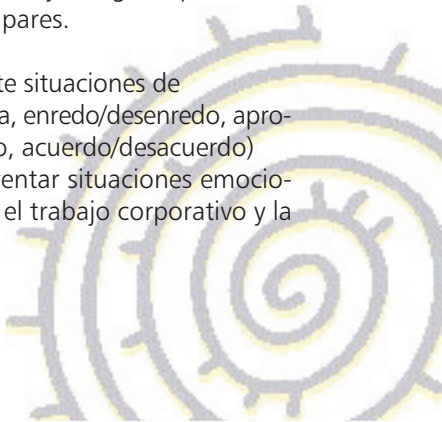
Nº S.	Mes	Contenido	Ejemplos de experiencias esperadas
Sesión 1	Abril	Consciencia Corporal "Desde el sentir a la Reflexión"	- Que la persona participante logre verbalizar la concepción de su rol como educador/a. -Que la persona participante logre reconocer y diferenciar la existencia de distintos receptores sensoriales que participan en los procesos sensoriales: Interoceptivos (viscerales, propioceptivos) y exteroceptivos (vista, audición, etc.) - Que la persona participante logre reconocer vivencias de Placer/displacer-frustración.
Sesión 2	Mayo	Expresividad y Movimiento "Me expreso, me muevo"	- Que la persona participante logre visualizar el papel de la seguridad/confianza como base de cualquier acción, poniendo su atención en los límites y capacidades que posee. - Que la persona participante logre ir tomando consciencia de su esquema corporal a través su expresividad psicomotriz - Que la persona participante logre utilizar y valorar los mediadores corporales de expresión según distintos planos emocionales.



Sesión 3	Junio	Actitudes del Educador/a en base a las actitudes del Psicomotricista "Trabajando mis actitudes"	- Que la persona participante logre reconocer sus habilidades y competencias. - Que la persona participante logre valorar la importancia de las Actitudes que se deben tener presentes al momento de educar (observación- escucha/ Disponibilidad/ Contención). - Que la persona participante logre distinguir recursos para la resolución de conflictos internos (Capacidad de gestionar y tomar decisiones, solicitar ayuda, distanciamiento, afrontamiento, regulación, etc.
----------	-------	--	---

Segundo ciclo: Énfasis en el trabajo Interpersonal

Nº S.	Mes	Contenido	Ejemplos de experiencias esperadas
Sesión 4	Ago	Consciencia Corporal en relación a un/a otro/a "Me reconozco y desde ahí, me relaciono"	- Que la persona participante logre establecer diferencias entre: Imagen-Concepto-Eschema Corporal - Que la persona participante logre desarrollar la capacidad de observación/ escucha con respecto al otro/a. - Que la persona participante logre diferenciar los cambios en el tono con respecto a la emocionalidad del otro/a
Sesión 5	Set	La comunicación tónica Em-pática. "Nuestros cuerpos dialogan"	- Que la persona participante logre utilizar elementos de comunicación no verbal según contexto (Mediadores corporales: El gesto, la mímica, la voz, la mirada) - Que la persona participante logre analizar la importancia de comprender el actuar del otro/a en base a su historia de vida. -Que la persona participante logre vivenciar y otorgar experiencias de relajación como una dialéctica entre pares.
Sesión 6	Oct	Equilibrio Relacional "Soy parte, somos parte"	- Que la persona participante experimente situaciones de Equilibrio/desequilibrio (debilidad/fortaleza, enredo/desenredo, aprobación/desaprobación, sólo/acompañado, acuerdo/desacuerdo) - Que la persona participante logre enfrentar situaciones emocionales con el apoyo del grupo valorando el trabajo corporativo y la diversidad.

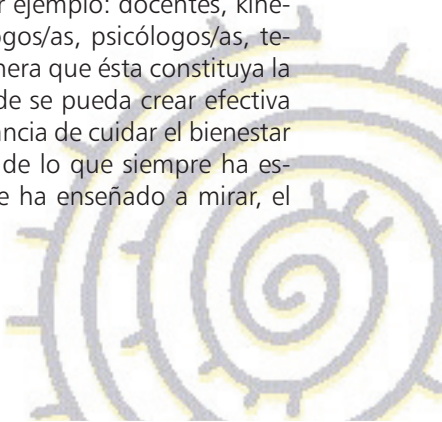


Sesión 7	Nov	Recopilación de Estrategias de Intervención para su Rol “Recojo experiencias y reflexiono sobre mi rol personal y laboral”	- Que la persona participante logre desarrollar la creatividad, la sorpresa y la capacidad de asombro como estrategias de intervención. - Que la persona participante logre reflexionar sobre la importancia de la afirmación, el refuerzo, la invitación y la provocación. - Que la persona participante logre apreciar lo fundamental del uso de los mediadores corporales (palabra, la voz y la mirada) como herramienta de acción para la ejecución de estrategias de intervención.
----------	-----	--	---

DISCUSIÓN

En primer lugar, esta investigación representa una temática y propuesta innovadora para el campo de la educación, desde la forma y énfasis en que ha sido planteado, evidenciándose, por un lado, que las instancias de cuidado del bienestar del educador/a resultan acciones aisladas, y no algo continuo y sistemático como se plantea en la propuesta. Y desde otra perspectiva, tiene que ver con incorporar dentro de la formación habitual la Formación Personal por Vía Corporal, siendo algo poco explorado y vivido, resultando una propuesta innovadora. Como aspecto secundario, está el hecho de que la propuesta de acompañamiento por Vía Corporal, tiene un criterio central de flexibilidad, es decir; su implementación deberá responder al contexto de cada establecimiento educacional, pero por sobre todo a las necesidades de los/as educadores/as, su disponibilidad, su historia personal y los tiempos de cada grupo de acuerdo a las dinámicas propias. Sólo tendrá como requisito que sea dirigida por un/a Psicomotricista para que conserve la esencia. En tanto, las sesiones pueden variar en extensión, como así también los recursos, los tiempos y la

priorización de algún objetivo, perspectivas que la hacen viable y con proyección. Un tercer elemento que sustenta una proyección, es el hecho de que el proceso desarrollado a largo de la investigación, logró confluir en la consolidación de un programa a partir de contenidos fundamentales para el trabajo de Formación Personal por vía corporal. Todo ello, viene a significar una base sólida y confiable sobre la cual se puedan delinear nuevas propuestas en términos curriculares, por ejemplo; en un contexto micro podría incorporarse en el Programa de mejoramiento educativo (PME) de cada establecimiento. O, en un contexto macro podría formar parte de las mallas curriculares de los diferentes educadores/as o profesionales que puedan llegar a desempeñarse en establecimientos educacionales (como por ejemplo: docentes, kinesiólogos/as, fonoaudiólogos/as, psicólogos/as, terapeutas, etc.) de tal manera que ésta constituya la formación de base, donde se pueda crear efectiva consciencia de la importancia de cuidar el bienestar de quien educa a partir de lo que siempre ha estado ahí, pero que no se ha enseñado a mirar, el cuerpo.



NÚMERO

48

2023

La Psicomotricidad como disciplina puede ofrecer un sinfín de herramientas a los distintos quehaceres de nuestra sociedad actual. Sus ámbitos de aplicación, enfoques, propuestas y didácticas, han ido evolucionando para estar al servicio de nuestra humanidad.

El conocer las visiones reales de los/as educadores, a partir de la necesidad de detenerse, para mirar(se) con el cuerpo como un elemento constitutivo de sí mismo/a, pero hasta entonces normalizado como algo externo, permitió verbalizar o poner nombre (ser conscientes) de lo que les sucedía, pero también de lo que necesitan. El hecho de que las casas formadoras de los profesionales destinados a la educación no presenten formaciones personales dentro de sus mallas curriculares muestra cierta contradicción pues, por un lado, les invitan y motivan a practicar una educación innovadora, acorde a los tiempos actuales, pero su propia formación carece de lo esencial: visualizar a la persona desde su globalidad, formar no sólo en competencias y habilidades, sino en el desarrollo de actitudes que perduren en el tiempo, y eso es posible a través de la consciencia de quienes son, desde la historia, los caminos recorridos, la huella que deja cada experiencia en el cuerpo; y cuando eso ocurre existe una transformación en la persona que busca continuar formándose porque se conoce, se mira, se percibe desde su emocionalidad.

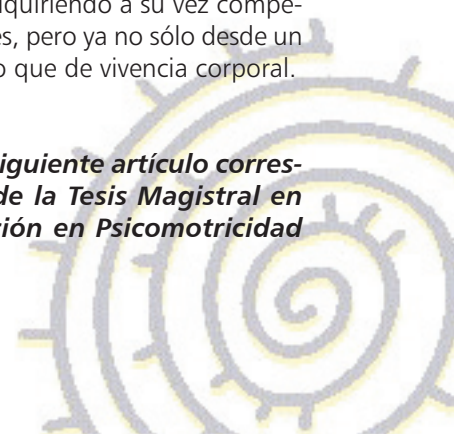
Existe entonces una relación entre bienestar y Psicomotricidad principalmente porque una de las líneas de formación y trabajo de un/a psicomotricista se basa en la Formación Personal Corporal, aspecto que no se observa en otras profesiones relacionadas con el área de la educación o salud, y mucho menos algo que se extienda posterior a la forma-

ción. Un/a psicomotricista toma consciencia de que el trabajo personal corporal es fundamental para el desarrollo de actitudes, que no sólo benefician al otro/a, sino que también representan una forma de autocuidado a nivel profesional y personal. En definitiva, el mirarse con consciencia de su globalidad es lo que permite asumir una forma de vivir, una forma de relación con el entorno y con los otros; y que te mantiene en constante movimiento donde confluyen espacios y tiempos dinámicos.

Para las autoras fue muy importante lograr plasmar la idea de que, si bien con la pandemia se abrió una puerta para visibilizar la educación emocional con más relevancia de lo que se venía dando hace algunos años, aún no tiene un espacio totalmente ganado dentro de la escuela, la presencia de Formación persona por vía corporal pareciera ser todavía algo desconocido. Pero tenemos la plena convicción de que el trabajar desde esta temática la persona vuelve a sí, redescubre su historia, sus recuerdos, reconoce quiénes son, desde el movimiento y los sistemas sensoriales que reactiva a través del juego. Trabajar la consciencia corporal, significará un camino que posibilitará la comprensión y el desarrollo de una serie de actitudes que finalmente se convertirán en herramientas para enfrentar el rol que desempeñan, pero desde una perspectiva de autocuidado, propiciando un estado de mayor bienestar y adquiriendo a su vez competencias socioemocionales, pero ya no sólo desde un espacio de diálogo, sino que de vivencia corporal.

NOTAS

La presentación del siguiente artículo corresponde a la síntesis de la Tesis Magistral en Educación con mención en Psicomotricidad



NÚMERO

48

2023

Educativa de la Universidad Fines Terrae, Chile.

BIBLIOGRAFÍA

Affor Health (2021). Informe Educación del estudio #affor "Impacto del COVID-19 en la salud psicológica de los trabajadores". <https://afforhealth.com/mas-de-la-mitad-docentes-muestra-ansiedad-covid-19/>

Aucouturier, B., Barroult, I., y Empinet, J. (1985) La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia. Madrid: Editorial Científico-Médico.

Ayuso, J. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. Revista Iberoamericana de Educación, 39(3), 1-14 <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1341Ayuso.pdf>

Bruna, D.; Villarroel, V. y Hojman, V. (2020) Emociones y salud mental de los profesores en la educación remota en pandemia. Un estudio en el sistema escolar chileno. Centro de Investigación y Mejoramiento de la Educación (CIME) Facultad de Psicología Universidad del Desarrollo. <https://psicologia.udd.cl/files/2021/05/Salud-Mental-de-docentes-en-pandemia-CIME.pdf>

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Revista de la escuela de psicología. Psico perspectiva, (1) 53-82. Valparaíso, Chile. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>

Camps, C. (2008). La observación de la intervención del Psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 22, núm. 2, págs. 123-154 universidad de Zaragoza. Zaragoza, España. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27414780008.pdf>

Camps, C.; Mila, J.; García, L.; Tomas, I. y Pceli, M. (2011) El Psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a la estructuración psíquica. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Di Fronso, S.; Costa, S.; Montesano, C.; Di Gruttola, F.; Giorgio, E.; Morgilli, L.; Robazza, C. y Bertollo, M. (2022). Los efectos de la pandemia de COVID 19 sobre el estrés percibido y los estados psico biosociales en los atletas italianos, Revista Internacional de Psicología del Deporte y el Ejercicio, 20 (1), 79-91 <https://doi.org/10.1080/1612197X.2020.180261>

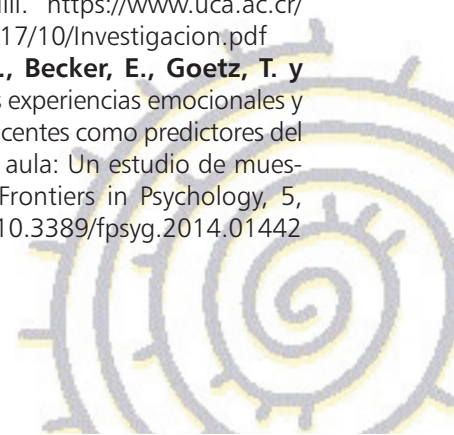
Fernández, F. (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. Revista Iberoamericana De Educación, 66, 19-30. Madrid, España. <https://rieoei.org/RIE/article/view/375/688>

Gurdian-Fernández, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. [Archivo PDF] Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/393>

Hernández, A. (2019). Construir el bienestar psicológico a través de la psicomotricidad. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. (44), 6-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7274317>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. (6ta ed.). México D.F.: McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Keller, M., Chang, M., Becker, E., Goetz, T. y Frenzel, A. (2014): "Las experiencias emocionales y el agotamiento de los docentes como predictores del trabajo emocional en el aula: Un estudio de muestreo de experiencias". Frontiers in Psychology, 5, 1442. 2 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>



NÚMERO

48

2023

Lázaro, A. (2022). Nuevas experiencias en educación psicomotriz. 3° Edición, Buenos Aires, Argentina/ Barcelona, España: Miño y Dávila Editores.

Manes, F. y Niro, M. (2014). Usar el Cerebro, conocer nuestra mente para vivir mejor. Primera ed. Planeta GE, editor. Bogotá: Editorial Planeta S.A. https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/30/29289_Usar_el_cerebro.pdf

Mestre, J.M., Núñez-Vázquez, I., Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2006). Inteligencia emocional y aspectos neurológicos disfuncionales: implicaciones en la salud mental y el bienestar emocional. Revista de psicología de salud. 18(1), 97-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4593837>

Mila, J. (2018) Psicomotricidad, intervenciones en el campo adulto. Buenos Aires. Corpora Ediciones.

Prados, M. (2020). Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivo corporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. Revista RETOS: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. (37), 643-651. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74256>

Rodríguez, R., Velasco, P., y Terrón, M. (2014). Construyendo universidades saludables: conciencia corporal y bienestar personal. Revista Iberoamericana de Educación. (66), 207-224. <https://doi.org/10.35362/rie660388>

Ruiz, J. (2016). El bienestar emocional del docente. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. 9(2), 183-194. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/59/54>

Sánchez, J. y Llorca, M. (2008) El rol de Psicomotricista, Revista intrauniversitaria de Formación de profesorado, 22, 35-60. www.redalyc.org/pdf/274/27414780004.pdf

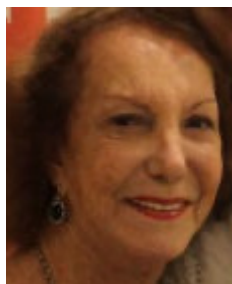
Sassano, M. (2003) El Psicomotricista y el desarrollo de las actitudes terapéuticas. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales. (10), 25-42. Edición digital: www.iberopsicomot.net
Suárez de la Rosa, I; Llorca, M. y Sánchez, J. (2021). La contención emocional en la intervención psicomotriz relacional. (1° edición). Buenos Aires: Ediciones Corpora.

Valsagna, A. (2008). La formación corporal del Psicomotricista: un cómo y un por qué, de un saber que se in-corpora. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. 9(33), 85-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=14740>

Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. Revista Educación. 17(32), 67-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056868>



Regina Morizot: pionera e visionária



Regina Morizot foi (é) um dos mais importantes nomes da Psicomotricidade brasileira. Pioneira, começou atuando no campo da reeducação, que foi o meio pelo qual a psicomotricidade teve início no Brasil. Acompanhou todas as transformações e as novas contribuições que tiveram sua importância na área da educação e da terapia. Com uma capacidade singular de acolher, reunir e integrar colegas e iniciantes, proporcionou alguns dos momentos mais significativos da história da psicomotricidade brasileira.

Graduada em pedagogia, fonoaudióloga, psicomotricista, psicanalista e terapeuta de família percorreu um frutuoso caminho de estudo e formação pessoal. Com raro talento, formou inúmeras gerações de psicomotricistas que multiplicaram os conhecimentos ao transmitir o aprendizado para outros profissionais da saúde e da educação.

Com o crescimento dos iniciados na formação psicomotora, por volta dos anos 70, percebeu a necessidade de organizá-los em função dos critérios éticos, teóricos e profissionais. Em parceria com co-

legas brasileiros, tornou-se uma das sócias fundadoras da Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora (SBTP - 1980), embrião da futura Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP1986), que passou a se chamar Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP-2005) até os dias atuais, e que se tornou a instituição de referência para os profissionais de todo o Brasil. Essa associação teve a presença constante de Regina Morizot, sempre preocupada com os princípios éticos, respeitando a diversificação de correntes, desde que alicerçadas com fundamentos teóricos precisos e articuladas a formação pessoal. Com a enorme demanda pela formação de psicomotricistas no início dos anos 80 e, especialmente, pela entrada em cena das terapias psicomotoras, Regina Morizot, com apoio da SBTP criou o primeiro curso brasileiro de pós-graduação em psicomotricidade, no Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR – RJ – 1982) E tornou-se responsável pela coordenação até os anos 90. A repercussão deste curso estendeu-se para todo o país, com representação em inúmeros estados, até a presente data. Ao longo dessa experiência acadêmica, Regina percebeu que a formação profissional demandava mais tempo de estudo e, com apoio da direção do IBMR, participou da criação do primeiro curso de graduação em psicomotricidade (1989), recebendo o título de professora titular.

NÚMERO

48

2023

Durante todo esse período, manteve seu espaço clínico voltado para atendimento, formação e supervisão profissional. Respeitada por todos os pares, recebeu inúmeras homenagens, dentro e fora do Brasil. Com todo esse percurso de luta e desbravamento, Regina nunca perdeu a docilidade, o carinho, a delicadeza e a generosidade para com todos que dela se aproximavam. Deixou um legado para a história da psicomotricidade que se inscreve como uma marca indelével por tudo o que construiu com muita competência e paixão.

Carlos Alberto de Mattos Ferreira



NÚMERO

48

2023

Recordatorios de Dalila Molina de Costallat



Dalila Molina de Costallat nació en Ushuaia – Tierra del Fuego (Argentina) en 1923. Se graduó en Letras, Educación Especial y Pedagogía.

Joven aún, a los 27 años acompañó a su esposo (ingeniero especializado en ferrocarriles) a París, ambos becados.

Buscando adquirir conocimientos nuevos, se presentó al Dr. Julián De Ajuriaguerra, quien dirigía en el Hospital Henri Roussell el primer Servicio de Reeducación Psicomotriz y Patología del Lenguaje.

Allí y porque De Ajuriaguerra disfrutaba hablar en español, se le presentó la oportunidad de conocer a Mme. Giselle Soubirán con quien compartía el idioma y un equipo de trabajo, junto a profesiones de diversos países.

Había terminado la guerra y en el Hospital se atendían todo tipo de trastornos y ella observó muchos casos compartiendo reflexiones con Mme. Soubirán.

Allí se interesó y perfeccionó en abordajes de pa-

cientes trabajando sobre sus coordinaciones, praxias y ritmos. En el equipo pudo exponer su trabajo en Buenos Aires y le permitieron experimentar sus prácticas para que también nutriera al grupo.

De París regresó con un certificado del Dr. Ajuriaguerra en el cual la presentaba como especializada en tratamientos de personas con debilidad motriz, métodos de rítmica y de relajación.

Ya en el país, siguió trabajando en escuelas de Educación Especial, sobre todo con la Dra. Tobar García, quien había creado por ese entonces la primera escuela de Educación Especial en la Argentina, para atender personas con diversas discapacidades.

Además, creó la cátedra de Psicomotricidad para profesores de Educación Especial en el Ministerio de Educación Nacional y fue profesora del Departamento de Post Grado de la Universidad del Salvador hasta 1978.

Sus técnicas fueron utilizadas en el aula mediante el Plan de Aprestamiento, del Diseño Curricular de 1975, durante mucho tiempo.

Recibió el Premio de Honor del Comité del Instituto de Rehabilitación Psicomotriz (ISRP) de París de

NÚMERO

48

2023

manos de su colega y compañera Giselle Soubirán, fundadora de esa institución.

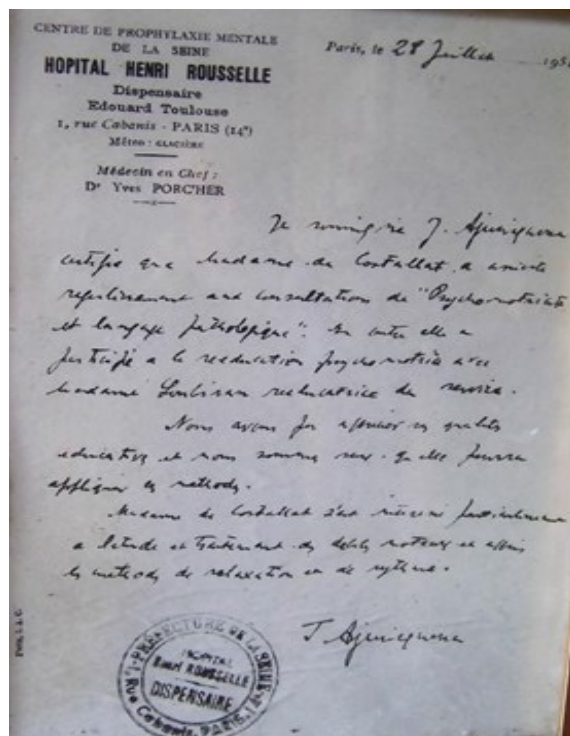
Fue Directora del Centro de Estudios de Psicomotricidad de Buenos Aires durante muchos años y además escribió varios libros que fueron los precursores del camino de la Psicomotricidad que ella inició en nuestro país.

Por su historia y proyección, el día en que el Prof. De Ajurriaguerra le entregara su certificación, el 28 de julio, fue instituido en la Argentina el día del Psicomotricista.

Finalmente, a poco de cumplir los 100 años, falleció en Buenos Aires.

Para nosotros fue un honor conocerla y compartir con ella largas horas de conversaciones y relatos y sobre todo, mucha felicidad por haber recibido de sus manos innumerables manuscritos de sus conferencias y libros, que conservamos como un tesoro en la Psicomotricidad Argentina.

Miguel Sassano



NÚMERO

48

2023

Dalila Molina de Costallat: una adelantada

Dalila de Costallat fue una mujer adelantada a su tiempo, una ciudadana del mundo. Descubrí la primera obra de Dalila en 1972: "Psicomotricidad" de Editorial Lozada de Buenos Aires. Estaba encantada. Ya en el cuarto semestre de Pedagogía en la UFMG – Universidad Federal de Minas Gerais – vi en el diario un anuncio de un seminario de Educación Especial a realizarse en Brasilia. No tuve dudas. Quería conocer a la autora de ese libro que tanto me habían enseñado. Fue una oportunidad mágica que me dio la vida. En mi atrevimiento juvenil ante la perspectiva, me presenté y la abracé, agradeciéndole con entusiasmo su trabajo. Me miró con sus ojos generosos y su brillante sonrisa, como si fuera una sorpresa que a alguien tan joven le gustara su libro. En ese momento, los profesores que estaban allí tenían mucha experiencia y algunos de ellos eran mis maestros de la Universidad. Yo, la única estudiante, todavía allí entre ellos. Inmediatamente pregunté a la Dra. Costallat: ¿Cómo aprendo Psicomotricidad? Esto es en lo que quiero trabajar.

Me indicó el camino y me dejó llevar por sus dulces manos. Dalila para mí, a partir de ese momento, fue primordial en mi vida. Qué bendecida fui al haberla conocido y vivido con ella durante tantos años. ¡Qué privilegio!

Dalila nunca dejó de enseñar a sus alumnos a ser generosos y abiertos a estudiar siempre. Era el secreto del que se empeñaba en hablar en sus clases. Dalila tenía un pequeño grupo de alumnas en ese momento que la querían mucho, yo era la única extranjera y ella era mi madre pedagógica.

En su oficina de la calle Agüero, de Buenos Aires, que abrió para las pequeñas "charlas", como solía llamar a sus maravillosas clases, que siempre complementaba con café y pasteles comprados en las panaderías vecinas. Pero lo que más me impresionó fueron los materiales que elaboraba: dibujos perfectos, pintados por sus hábiles manos y resúmenes fundamentales que nos entregaba para complementar sus clases. Los conservo hasta el día de hoy y algunos los hizo especialmente ella para mí.

¡Dios mío, qué suerte tuve! No sé si todavía existen maestros así: qué dedicación a su trabajo y cuanto placer tenía Dalila en enseñarnos "todo". Sus "pequeñas charlas" eran enormes, grandiosas y siempre superaba el horario de tareas y nuestras expectativas. Parecía no cansarse, con una disponibilidad afectiva que era fiel representación del acto psicomotor armonioso y práctico. Sus lecciones emanaban de ella con la soltura de quien se había apropiado corporalmente de la Psicomotricidad.

NÚMERO

48

2023

Fue hasta sus últimos momentos de vida la Psicomotricidad vivida y representada.

Dalila fue una persona adelantada a su tiempo, porque estaba preparada como humana y profesional. No era egoísta y no medía esfuerzos para enseñar. ¡Cuántas veces he llevado grupos de estudiantes a Buenos Aires para aprender con ella! Y cada vez, los estudiantes me agradecían y decían: ella es maravillosa.

Cuantas veces, con su voz suave, nos contaba las historias con Giselle Soubirán y Julián De Ajuriaguerra y sus experiencias con ellos en París.

Fue a París a estudiar con ellos, donde están los maestros y pioneros, porque hay mucho que aprender, decía. Perdí la cantidad de veces que llevé a los estudiantes a aprender de ella.

Comencé mi misión de compartir lo que aprendí de ella con el I-ENAPSIM (Encuentro Nacional de Psicomotricidad y Educación) en 1978, un año después de la creación del GAE (Grupo de Actividades Especializadas).

En 2002 dejé de invitarla a San Pablo cuando cumplimos 25 años y celebramos juntas nuestras bodas de plata en el ENAPSIM. Dalila ya no quería viajar, finalmente estaba cansada.

A partir de entonces, incluso llevé un grupo de estudiantes a conocer a esta mujer del mundo. Sí, no enseñaba como una maestra común. Dalila hablaba con fluidez portugués, francés e inglés y fue invitada a hablar en varios países, aunque cariño-

samente me confesó que Brasil era su patria afectiva. Se sintió querida y respetada como profesional y persona. Por supuesto, era lo mínimo que podíamos devolverles los brasileños.

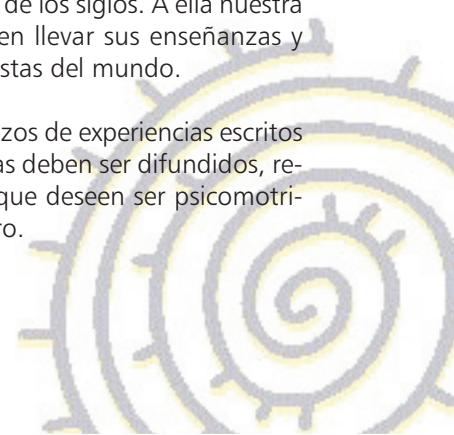
Mi profesión en particular fue moldeada por ella y me formé por y a través de ella en Psicomotricidad, que generosamente me dio la dirección de la Dra. Giselle Soubirán, introduciéndome a todas las demás oportunidades de estudio que tuve y tengo hasta hoy.

Dalila era generosa y aprendí de Costallat y Soubirán que la máxima cualidad de una psicomotricista es ser generosa. El egoísmo no debe existir en nuestra profesión.

Nuestro trabajo es cuidar, compartir, enseñar, proveer. Giselle Soubirán, Franco Boscaini, Gerard Hermand, Juan Antonio García, todos ex alumnos de Soubirán han aprendido y desarrollado sus enseñanzas: llevar la Psicomotricidad donde debe estar, en los cuatro rincones del mundo.

Dalila Costallat lo hizo. Conquistaba, encantaba y repartía generosidad y amor a la Psicomotricidad, ampliando los horizontes y rompiendo fronteras. A esta magnífica mujer nuestro agradecimiento y cariño por todos los siglos de los siglos. A ella nuestra incansable dedicación en llevar sus enseñanzas y obras a los psicomotricistas del mundo.

Sus libros, sus obras, trozos de experiencias escritos por sus manos generosas deben ser difundidos, regenerados a todos los que deseen ser psicomotricistas de hoy y del futuro.



NÚMERO

48

2023

Dalila es citada en el Diccionario de la Mujer Argentina y no puede ser olvidada por su aporte a la Psicomotricidad y a la Educación Especial, que revolucionó en Buenos Aires, creando la obra de educación inclusiva adelantada a su tiempo, como siempre...

Escribir sobre Dalila de Costallat no sólo es obligatorio, o un placer, sino sobre todo un honor al rendirle este sencillo homenaje.

Beatriz Loureiro

Sus obras son:

(1972). *Psicomotricidad*. Editorial Losada: Buenos Aires.

(1973). *Psicomotricidad II. El niño Deficiente Mental y Psicomotor*. Editorial Losada: Buenos Aires.

(1976). *Psicomotricidad III- Educación gestual y actividades prácticas para niños de tres y cuatro años*. Editorial Losada: Buenos Aires.

(1978). *Psicomotricidade. Coordenação viso motoras e dinâmica manual da criança infra dotada*. Editora Globo: Sao Pablo.

(1984). *La entidad Psicomotriz – Abordaje de su estudio y educación*. Editorial Lozada: Buenos Aires.

(2002). *A Psicomotricidades otimizando as Relações Humanas*. Editora Arte e Ciencia: Sao Pablo.



Uma homenagem à Beatriz Saboya



Fomos convocadas pelo amigo Juan Mila para escrevermos um “artigo-homenagem” a nossa querida amiga Beatriz Saboya. Munidas de todo o carinho fomos em busca de mais conhecimento sobre essa

mulher, ícone da psicomotricidade brasileira, na intenção de relatar um pouco de sua história, seu percurso profissional, o nascimento da psicomotricidade no Brasil e alguns fatos pitorescos de nossas convivências afetivas.

Beatriz Andrade de Almeida Rego nasceu em 18 de fevereiro de 1940, na cidade do Rio de Janeiro, segunda filha de uma prole de 10, foi aluna do colégio São Paulo e do Santa Rosa de Lima, onde formou-se professora. No início da década de 60 estudou nos EUA na Fundação Fullbright com enfoque em neuropatia e, noiva de Paulo Saboya, retorna, se casa e passa a ser conhecida como Beatriz Saboya, desta união nasceram duas filhas que lhes deram 5 netos. No final dos anos 60 formou-se na Faculdade de Medicina UFRJ em Fonoaudiologia.

Sempre questionadora e investigativa, mergulhou

em diversas pesquisas durante toda sua vida. A primeira delas foi no serviço de psiquiatria infantil do HSE (Hospital dos Servidores do Estado RJ) e a última, ainda a ser publicada, intitulada “Psico o quê? os significados atribuídos ao termo psicomotricidade” (2020 - 2022), juntamente com o psicomotricista Daniel Silva, diretor da “CASA DA ARAUCÁRIA - PR” que em 30 de julho de 2022 homenageou nossa querida Bia com o Centro de Estudos e Pesquisa da Atividade Humana Beatriz Saboya.

Em 1968 inaugura a Clínica Beatriz Saboya, em Ipanema – RJ onde permanece até 2015 e em seguida o centro de Estudos Carlos Saboya.

Nos anos 70 estudou na PUC se especializando nas questões fonoaudiológicas e supervisora do curso de graduação em Pedagogia desta mesma instituição. Nesta mesma década, conhece Françoise Desoboeau com a qual inicia uma formação em terapia psicomotora.

Os anos 80 foram extremamente ricos para nossa história! No dia 19 de abril de 1980, na cidade de Araruama (RJ) teve lugar a reunião de 30 profissionais das áreas da saúde e da educação de diversos estados do Brasil para a fundação da Sociedade

NÚMERO

48

2023

Brasileira Terapia Psicomotora (SBTP) filiada à sociedade Internacional de Terapia Psicomotora (SITP). Nesta mesma época outro francês recebe a atenção dos brasileiros. André Lapierre também inicia sua formação no Brasil.

Esse movimento teve tanta força e tanta representatividade que em 1982 houve o 1º Congresso Brasileiro de Psicomotricidade na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) com o tema “O corpo em movimento” reunindo mais de 1000 pessoas interessadas no tema e tendo como estrelas internacionais o André Lapierre e a Françoise Desobeau.

Bia também foi professora do primeiro curso de Pós-graduação em Psicomotricidade, em 1983 no Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR) e em 1989 participou da abertura da primeira graduação em Psicomotricidade, também no IBMR.

Outro foco de seu interesse era a análise bioenergética, na qual se forma e apresenta, no Framingham State College em 2002, a tese de mestrado em Educação “Respiração e Emoção – uma proposta de objetivação”.

De 1968 até 2015 foram diversos os cursos, palestras e conferências que ministrou, os congressos que participou, tanto no Brasil como fora dele.

Patrícia Bogossian nos lembra que Bia não se tornou pioneira sozinha. Ela tinha um uma característica agregadora para que seus estudos se aprofundassem, criou um pensamento complexo para levar a frente o seu propósito de cuidar de

forma integrada aqueles que procuravam os seus serviços profissionais.

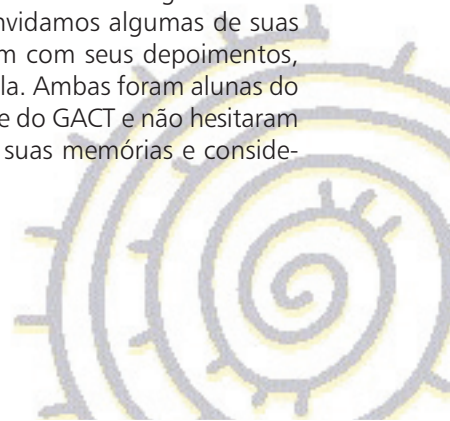
Na Clínica Beatriz Saboya, além da formação de inúmeros psicomotricistas por meio de seus famosos cursos “BASES PSICOMOTORAS” e “GACT – Grupo de Apreensão e Conscientização Terapêutica”, orientava pais de bebês de alto risco, fazia atendimentos clínicos e supervisões.

O curso de “BASES PSICOMOTORAS” abordava inúmeros aspectos do desenvolvimento do ser, desde sua concepção até sua primeira infância. Beatriz abordava os aspectos do neurodesenvolvimento como ninguém em 180 horas!!! Esse curso formou mais de 1000 alunos!

A formação no “GACT” exigia que o aluno tivesse cursado o “BASES”, que fosse bacharel em saúde ou educação, tinha duração de 4 anos com 150 horas/aula divididas em teoria e práticas. Respondia às exigências de titulação da SBTP e formou mais de 100 pessoas.

Algo que se tornou emblemático em seus ensinamentos foi o esquema das três esferas que compartilhamos aqui com vocês.

Uma vez que as autoras desta homenagem não estudaram com a Bia, convidamos algumas de suas alunas para contribuírem com seus depoimentos, a partir deste lugar de fala. Ambas foram alunas do BASES PSICOMOTORAS e do GACT e não hesitaram em participar, trazendo suas memórias e considerações.



NÚMERO

48

2023

Para Patrícia Bogossian recordar Bia Saboya, é destacar a sua inquietude e inteireza na busca do conhecimento pleno, para atender de forma diferenciada a cada indivíduo que solicitava os seus serviços profissionais, em suas diferentes áreas de atuação. Nesse sentido Beatriz, trouxe para a psicomotricidade um pensamento complexo, concebido a partir estudos consolidados de diferentes áreas e vertentes.

É possível dizer que Bia, construiu um “Conceito de trabalho”, um estilo de liderança que valorizava a coletividade, a troca de conhecimentos para o aprimoramento de uma metodologia específica e criteriosa. Nesse sentido elaborou uma abordagem que pudesse inventariar e traçar o perfil psicomotor de crianças e adultos a partir do conhecimento científico, dentro de uma rigorosa ética clínica. Ao apreender as reais demandas de seus pacientes, considerava de grande importância esses resultados visando elaboração de um plano terapêutico, de forma consistente, traduzidos em um relatório a ser apresentado aos pais, responsáveis ou próprio paciente.

Um olhar sobre o sujeito, a partir do entendimento do que é orgânico e do que emerge do registro de sua corporeidade. Faz uso do processo de co-construção para apreender e desvelar esse sujeito que respondeu as afrontas da vida, que transformou sua estrutura, para estar presente no mundo.

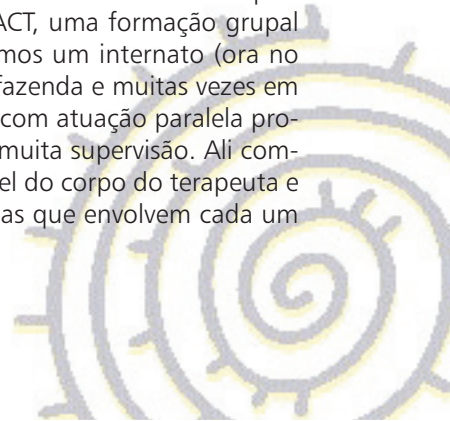
Um olhar de quem apreende desse sujeito sua dialética corporal e oferece possibilidades de o conhecer limites corporais e suas tensões, ampliando um diálogo corporal constante. Para essa compreensão

Beatriz, desenvolveu seu trabalho, por meio de vivências corporais, expressas e sentidas de diferentes formas.

A beleza dessa descoberta surge quando é possível, através do sentimento, da sensação e do movimento em uma nova perspectiva de se fazer presente no mundo.

O seu comprometimento com a excelência, incentivava a formação qualificada e estimulava sua equipe, dentro uma dinâmica diária amigável, em um ambiente de muitas trocas e extremamente criativo, o que fez toda a diferença. Beatriz, psicomotricista consagrada, tocou a cada um de nós de forma diferente, mas terá para sempre o lugar de mulher pioneira da psicomotricidade, líder e incontestavelmente dona de um saber específico e inovador. Para ela, cada terapeuta, a partir de seu percurso de formação, construiria seu próprio “caldeirão”, isto é, faria sua síntese daquilo que lhe tocou, que lhe marcou e, estudando sobre isso, construiria sua forma de atuar.

Para Clície Gouveia, Beatriz Saboya foi uma mestra numinosa! Me formou psicomotricista! Formar-se com ela foi um processo longo de 7 anos (1 ano do curso bases psicomotoras onde aprendíamos a avaliar pelo toque, olhar e baterias sensorial. Depois vieram os 5 anos de GACT, uma formação grupal onde a cada ano tínhamos um internato (ora no mar/ praia ora na terra/fazenda e muitas vezes em sua própria residência), com atuação paralela profissional que nos exigia muita supervisão. Ali compreendíamos nosso papel do corpo do terapeuta e do paciente e as camadas que envolvem cada um



NÚMERO

48

2023

e devem ser muito bem cuidadas com ética, moral e ciência. Neste espaço profissional/paciente fomos nos formando terapeutas através de terapia corporal psicomotora com psicomotricista titulado da antiga SBP, atual ABP (Associação Brasileira de Psicomotricidade). Uma etapa de renascimento a quem se propõe estudar cuidar e tratar pela psicomotricidade.

No campo coletivo, em todo esse percurso tivemos muita leitura compartilhada e estudada em grupo, vivências corporais grupais e individuais de muita troca, partilha, união e cumplicidade grupal (estudar e compreender o que é um grupo faz toda a diferença!)

No que se refere à minha formação pessoal, fazia terapia corporal pessoal semanal feita com ela por 9 anos, por meio da qual pude viver meu corpo da contração completa corporal e chegar a minha verdadeira expansão!

Bia, como gostava de ser chamada, efetivamente nos levava a reconhecermos as nossas sombras corporais alinhar as nossas histórias e memórias sensoriais e de uma forma acalentadora, educadora e com ciência trazia com muito saber todas as informações sensoriais que ela tinha em seu percurso de estudo para termos o reconhecimento de nosso tônus corporal e nossas nuances vividas.

Após essas declarações gostaríamos de mostrar, de forma sucinta, sua obra que contribuiu tanto para a Psicomotricidade.

- O Bases Psicomotoras foi o primeiro livro es-

crito por Bia e versa sobre as competências do humano desde a vida intrauterina até o final da primeira infância. Uma delícia de leitura ilustrada!

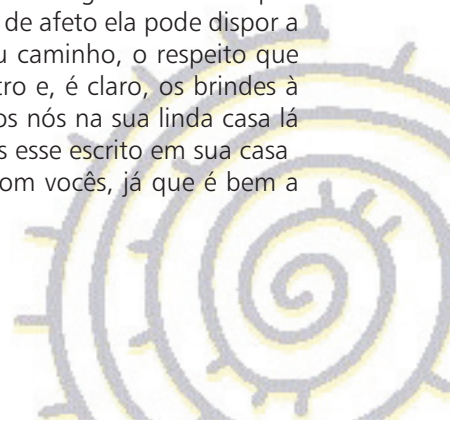
- Fazendo na cama (título provocativo) versa sobre a interpelação entre três aspectos psicomotores fundamentais: a respiração, o tônus e o eixo do corpo.

- Sua contribuição para a fonoaudiologia foi também imensa com esse Manual prático para disfunções de eixo e orofaciais. Aqui temos fichas de exercícios que muito contribuem na reabilitação.

- Última produção de Bia, o Como chegar aos 100 graciosamente trata do envelhecimento em movimento e da importância e atenção que devemos dar ao eixo do corpo, ao tônus e a respiração.

É claro que além dos livros, há diversos artigos, pesquisas que seguiam os mais rigorosos critérios científicos, mas que, infelizmente, muitos deles não foram publicados.

Acreditamos que o que fica dessa nossa humilde tentativa de homenagear essa grande mulher psicomotricista é o quanto de afeto ela pode dispor a todos que cruzaram seu caminho, o respeito que ela tinha ao ouvir o outro e, é claro, os brindes à vida que fazia com todos nós na sua linda casa lá no Vidigal. Encontramos esse escrito em sua casa e vamos compartilhar com vocês, já que é bem a carinha dela:



NÚMERO

48

2023

BEATRIZ ALMEIDA

- MORO NA CASA QUE CONSTRUI E CONSERVO HÁ 38 ANOS.
- ADORO MEU NINHO
- HALF APOSENTADA

GOSTO:

- DA FAMÍLIA GRANDE E QUERIDA QUE TENHO E, DOS MUITOS AMIGOS.
- DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS QUE EXERÇO.
- VIAJAR, COISAS NOVAS E BELAS.
- MÚSICA.
- ACONCHEGO, GENTILEZA E RESPEITO MÚTUO.
- OLHAR O MAR, O CEU E O VERDE.
- FAZER ARTESANATO.
- ARTES RUPESTRE E FOLCLÓRICA.
- BOAS LEITURAS E FILMES.
- PLANTAS EM GERAL E SOBRETUDO AS QUE CULTIVO (SAMAMBAIAS E BROMÉLIAS).
- BEIJA-FLORES E PASSARINHOS CANTANDO SOLTOS NO VIDIGAL.
- EX ESTUDANTE NOS EEUU E NA FRANÇA, FALO INGLES E FRANCÊS.

Fomos alunas, colegas, pacientes e amigas. Com ela aprendemos a oxigenar e vitalizar nossas esferas para a vida!

Obrigada Bia por existir e ter compartilhado o seu saber, semeando-o em nós!

Fica agora nossa missão de reverberar no universo o tanto que brotou das sementes que nos plantou!

SÁ- RA- VÁ

Vera Mattos e Leila Manso



NÚMERO

48

2023

Novedades bibliográficas



El devenir de la autoría PSICOMOTRICIDAD

María Virginia Giletta y Carina Alejandra Mezzano

Entre dos...nos convoca a pensar la clínica psicomotriz desde una intervención en donde el cuerpo, el espacio, el tiempo conjugan en la mirada, en la lectura, en la significación del acto que interpela al sujeto paciente y al sujeto terapeuta.

Escrito reflexivo, que fluye en el devenir del texto y que revela el compromiso con el quehacer psicomotor en la clínica psicomotriz.

La práctica clínica y su constante interpelación puso en marcha "el deseo" de contar como se la piensa, como se la siente, como se la juega y como se la interrelaciona. Práctica y teoría en profunda tensión nos adentra a historias en donde el cuerpo comprometido expresa el sufrimiento, y las autoras conjugan la escucha articulando los saberes de la disciplina.

Terapeutas y textos que nos invitan a ensayar preguntas y respuestas de aquello que buscamos una y otra vez... "el saber del paciente", aquello que nos da a ver.

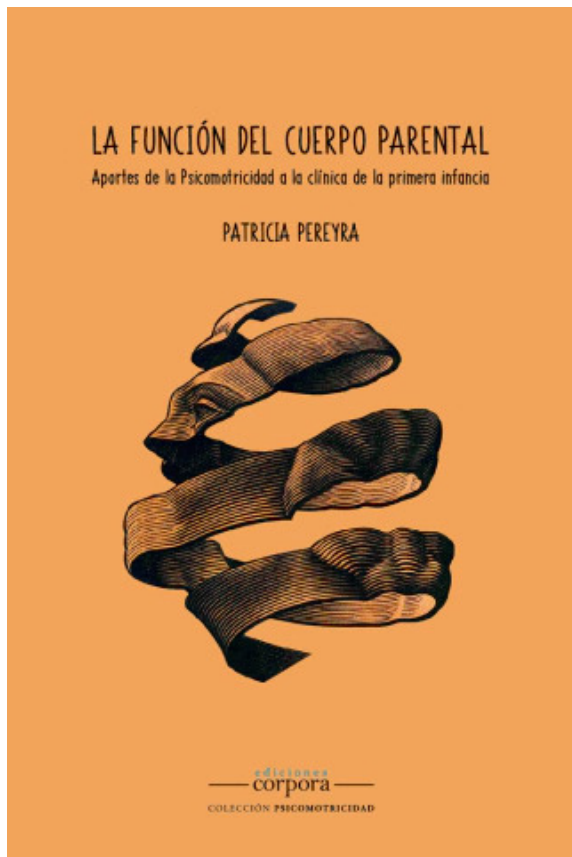
Magdalena Tonnelier



NÚMERO

48

2023



La función del cuerpo parental

Patricia Pereyra

Este texto que tienen en sus manos tiene algo muy especial. No solo es el testimonio de los momentos álgidos en la intervención con las dificultades de ciertos niños sino, sobre todo, marca teóricamente uno de los grandes temas que ha sido motivo de discusión e investigación entre los que nos dedicamos a la clínica de la psicomotricidad.

Por el texto desfilan los cuerpos encontrados y desencontrados, los cuerpos desafectivizados, cuerpos encerrados, elásticos, granulares, achicados, controlados, apagados o desconectados, cuerpos espacilizados, agresivos etc. Y, junto a ellos, el relato de la búsqueda de un sentido, de una hipótesis que permita orientar la cura en una dirección subjetivante.

Con un lenguaje ameno y sumamente asequible, casi al modo artesano, va contorneando agujeros, superficies, vaguadas y prominencias somáticas al mismo tiempo que desgrana historias parentales, estilos de cuidado, genealogías truncadas, deudas pendientes y culpas no elaboradas. Terrenos pantanosos, todos ellos, donde es muy fácil caer en la explicación fácil o la respuesta inmediata.

José Ángel Rodríguez Ribas



NÚMERO

48

2023

Psicomotricidad Hospitalaria



Psicomotricidad hospitalaria

Silvina Martínez Brover

La Psicomotricidad en el ámbito hospitalario es poco conocida y explorada, más aún en un hospital público de adultos.

La finalidad de este libro, es transmitir mis experiencias de intervención con pacientes internados y ambulatorios, en la provincia de Tucumán (Argentina), profundizando algunos casos clínicos que aportan a psicomotricistas que quieran indagar en este campo.

En estas páginas manifiesto mi “hoja de ruta profesional”, enlazando el espíritu de poeta y obsequiando al lector algunas palabras que acaricien el alma.

La psicomotricidad aporta al Bien-Estar de los pacientes, favoreciendo su recuperación, acompañándolos en el proceso de la percepción de su corporeidad, sosteniéndolo desde la mirada, la escucha y aportando para una mejor calidad de vida.

En un hospital encontramos, enfermedad, dolor y tristeza; la “*Psicomotricidad Hospitalaria*” propone movimientos, juegos y emociones, aportando a la comunidad una salud bio-psico-social.

Somos pocos los psicomotricistas en este ámbito, pero apostamos a seguir conquistando estos lugares, tan necesarios para las personas como para la expansión de la Psicomotricidad, los invito a continuar difundiendo nuestra profesión y seguir “*Rompiendo Barreras y Creando Puentes*”.



NÚMERO

48

2023



CuerpoaCuerpo

Miguel Sassano

Habitualmente se afirma que cuando se organizan los contenidos formativos que habilitan para el ejercicio de una profesión se plantean contenidos teóricos y prácticos, pero en una práctica donde se requiere una posibilidad y capacidad de disponibilidad corporal para conseguir empatizar con el otro, la Formación Corporal Personal o Psicocorporal adquiere un lugar relevante, es un signo distintivo y característico.

Para el Psicomotricista, la Formación Corporal Personal es el espacio por excelencia donde los sentimientos, sensaciones y emociones pasan por el cuerpo. Es donde el futuro profesional se apropia de un saber de sí mismo, de su propio cuerpo y su globalidad, una contribución esencial que le permitirá crear su rol, para luego involucrarse en la tarea con el otro.

Como hilo conductor, que recorre estas reflexiones, congruente con los principios rogerianos, el autor guía su reflexión en base a cuatro actitudes esenciales que deben guiar el trabajo del Formador Corporal, así como, la práctica profesional del futuro Psicomotricista: Congruencia; Aceptación Positiva Incondicional; Comprensión Tónica Empática y Disponibilidad Corporal.

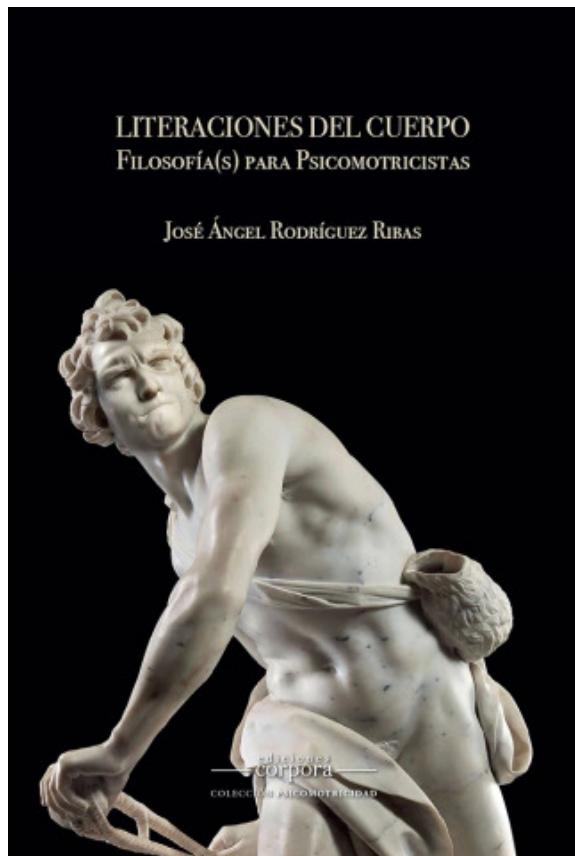
El proceso de construcción del rol de Psicomotricista a través de la Formación Corporal Personal, configura un entrenamiento individual, que debe ser parte en un aprendizaje grupal, donde el grupo sostiene y acompaña el proceso formativo de cada uno de sus integrantes, para lo cual requiere un contexto, un espacio, un tiempo. El ámbito, la continuidad y la coherencia son los criterios indispensables que proporcionan seguridad y garantizan la dinámica de la evolución de todos, futuros practicantes de la Psicomotricidad y formador, juntos.

Casi cuarenta años de trabajo como especialista y formador nos permiten ahora hacer este balance de la práctica de Formación Corporal Personal del Psicomotricista y del Psicomotricista en formación.

NÚMERO

48

2023



Literaciones del cuerpo

José Ángel Rodríguez Ribas

José Angel volcó sus conocimientos de médico, psicoanalista y psicomotricista. Pero le faltaba encontrar el cuarto nudo, el synthome. Y el de tercer nudo no podía ser como psicomotrista, que era una práctica vinculada a las anteriores, sino a la filosofía. Con la filosofía entraba el pensamiento al cuerpo, como “pensamiento del cuerpo” y como “cuerpo de pensamientos”.

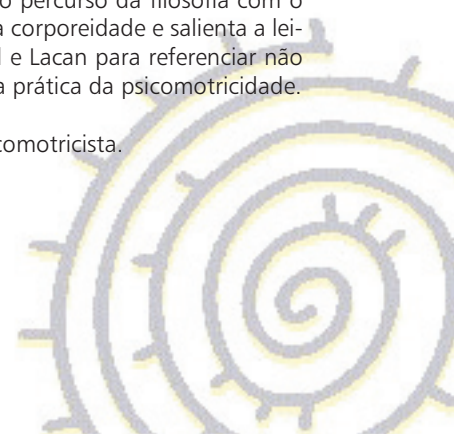
Luis Roca Jusmet, filósofo.

La fuerte apuesta del autor, se atreve sin cobardía, a interrogar las miradas, tratamientos, conceptos del cuerpo que como vehículos del capitalismo forcluyen la subjetividad. Esa apuesta de la mano de la clínica psicoanalítica de orientación lacaniana conserva, todavía hoy, el mismo carácter subversivo, aquél con el que Sigmund Freud y Jacques Lacan revolucionaron las ideas de su época. Sigue siendo revolucionario, en ésta otra época, intentar echar luz y subvertir los mandatos del discurso que impera y comanda la vida y los cuerpos no sin sujetos.

Bárbara Navarro, psicoanalista.

José Angel chega então à sua formulação da Corpórica Psicomotora que é o ponto culminante de sua obra. Faz uma síntese viva de todo o percurso da filosofia com o marco da compreensão da corporeidade e salienta a leitura psicanalítica de Freud e Lacan para referenciar não só a teoria, mas também a prática da psicomotricidade.

Susana Veloso Cabral, psicomotricista.



NÚMERO

48

2023



Hilando lo psicomotor

David Burzac

Hilando lo Psicomotor cuenta con una variedad de sensaciones, interrogantes, recursos y herramientas para la intervención psicomotriz. A su vez, se verán invitados e invitadas al encuentro con el propio cuerpo y sus manifestaciones para comprender una mirada y escucha atenta a las necesidades y particularidades que requieren actualmente las niñeces y adolescencias en situación de vulnerabilidad social.

La intervención sociocomunitaria en psicomotricidad no está dada, es un camino a construir, implica tomar una posición ético-política como profesional y como ciudadano que se debe disponer hacia el territorio y con todo lo que eso implica: recorrer sus calles, sus bordes y márgenes que no son ni más ni menos que la carta de presentación de cada sujeto con sus diferentes obstáculos y padecimientos que se reciben luego en los consultorios. David nos presenta una oportunidad de posibles intervenciones con y para la comunidad, devolviéndoles su lugar de hijo/a, madre, padre, amigo/a, trabajador/a, estudiante, soñador/a, creador/a y autor/a de sus propias vidas a través de los dispositivos de atención comunitaria en psicomotricidad.

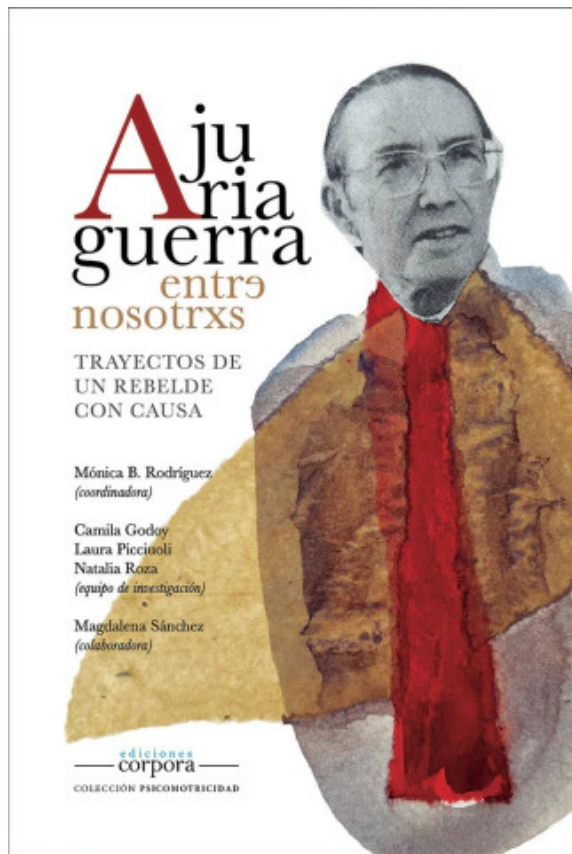
Es un libro que aporta una colección de colores y matices, con contenidos conceptuales vinculados con la tecnología y sus modos de educarnos. Estos escritos comunican otros lenguajes que hacen también a la salud, una manera distinta de leer un libro. Nos incita a la habilitación del movimiento, a la música, al uso de nuestras capacidades creativas y de exploración personal... En fin, nos permite leer y escuchar desde y con todo el cuerpo.

Débora Caro

NÚMERO

48

2023



Ajuriaguerra entre nosotrxs

Mónica Rodríguez (coordinadora)

¿Por qué una publicación sobre “Ajuria”, como lo llamaban amigablemente sus discípulos? Esta pregunta puede tener varias respuestas. La primera, un tanto apresurada y atravesada por el espíritu libertario que caracterizó la vida del maestro, se puede responder con otra pregunta: ¿por qué no? Segunda respuesta: nos interesa situar alguna de sus enseñanzas para saber enfocar mejor nuestra práctica clínica, desde un punto de vista ético y teórico. Tercera respuesta: toda investigación debiera tener en su horizonte un posicionamiento ético-político de compartir entre la comunidad de practicantes los avances en la recuperación o producción de conocimientos; hacer del conocimiento un objeto cultural y democrático de la circulación del saber, materializando el arduo y silencioso trabajo de investigación.

[...] Su pensamiento, sorprendentemente actual, converge con una visión sistémica, integral y transdisciplinar en el campo de la psiquiatría, la psicología y la psicomotricidad. Para hacer justicia le debemos a Ajuriaguerra la creación en París, del campo disciplinar “psicomotricidad”; considerado sin lugar a duda, el padre de la psicomotricidad y su impulsor dentro de las psicoterapias en paidopsiquiatría, psiquiatría del adulto y en todo el campo de la salud mental.

Mónica B. Rodríguez

Ajuriaguerra entre nosotrxs. Trayectos de un rebelde con causa es el fruto de cinco años de una extensa investigación surgida desde la “Usina Ajuriaguerra” en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, coordinada por Mónica B. Rodríguez y realizada con el equipo de estudiantes de la misma universidad integrado por Camila Godoy, Laura Picciuoli, Natalia Roza y Magdalena Sánchez.

Normas de publicación

Aspectos formales:

Los trabajos se enviarán por correo electrónico a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (**juanmila51@hotmail.com; milajl@adinet.com.uy; msassano@fibertel.com.ar y revistaiberopsicomotricidad@gmail.com**) como «adjuntos» (attach files) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, abstract, key words, 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, simposio, jornadas...).
- Estará escrito en español o portugués y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOC). Los gráficos se deberán ubicar en el lugar correspondiente.
- Los trabajos serán presentados en formato de página A4, 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.

Normas de Publicación

- 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.

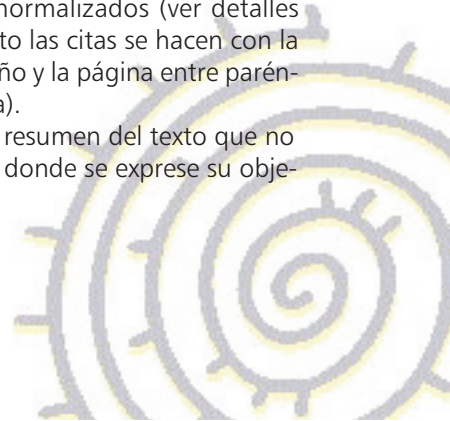
- El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el título en inglés, así como el nombre del autor o autores del artículo.

- 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.



NÚMERO

48

2023

- **ABSTRACT:** Traducción al inglés del resumen realizado previamente.

- **PALABRAS CLAVE:** Descriptores del trabajo que presenta el artículo, no más de 10 términos.

- **KEY WORDS:** Traducción al inglés de las palabras clave.

- **DATOS DEL AUTOR:** Relación breve de datos profesionales (ocupación, lugar de trabajo, categoría profesional, trayectoria científica, experiencia, etc.) añadiendo una dirección e-mail de contacto.

- El artículo no excederá de 30 páginas.

- Las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo (al tamaño real de presentación en la página) y, como ya se ha dicho, se presentarán en ficheros independientes. En el texto se indicará claramente el lugar exacto donde vayan a estar ubicados de la siguiente manera: [GRÁFICO 1].

- La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales adopta básicamente el sistema de normas de citación propuesto por la A.P.A., en su última versión disponible. Para hacer referencia a las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:

- Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni al final, mediante el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas y al final de las mismas se pondrá entre paréntesis el apellido del autor (o autores), el año de la publicación y el número de la página separado por comas.

- Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor; bien mediante un paréntesis donde aparezca el apellido y la fecha de publicación, separado por comas, o bien poniendo entre paréntesis el año, si el apellido del autor aparece en el texto.

- Al final del documento se añadirá el listado de las referencias bibliográficas correspondientes a las citas incluidas en el texto. La estructura de las referencias bibliográficas es la siguiente (prestar atención a los signos de puntuación):

- Para libros: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del libro. Ciudad de publicación: Editorial.

- Para artículos de revistas: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del artículo. Título de la Revista, volumen (número), páginas.

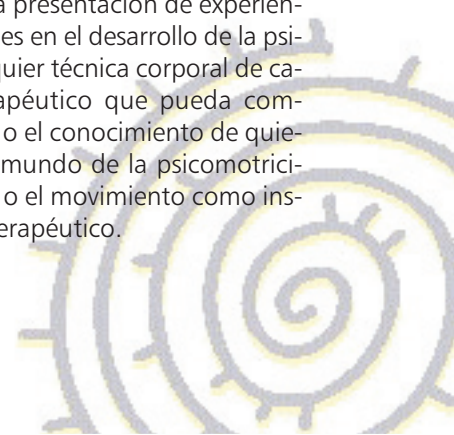
- Para capítulos de libros: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del capítulo. En Iniciales del Nombre. Apellido (ed-s.). Título del libro, (pp. páginas). Ciudad de publicación: Editorial.

- Para documentos electrónicos: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del documento [Online]. Disponible en [http://www ...](http://www...) [consultado en fecha (dd/mm/aaaa)].

El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las normas anteriores, sin que ello altere en ningún caso el contenido de los trabajos.

Temática:

Se aceptarán artículos cuya temática se refiera a cualquiera de los aspectos teóricos o prácticos de la psicomotricidad en sus diferentes campos de aplicación, así como a la presentación de experiencias o conceptualizaciones en el desarrollo de la psicomotricidad o de cualquier técnica corporal de carácter educativo o terapéutico que pueda complementar la formación o el conocimiento de quienes se interesan por el mundo de la psicomotricidad, la actividad motriz o el movimiento como instrumento educativo o terapéutico.



NÚMERO

48

2023

El contenido de los artículos deberá estar organizado de la siguiente forma:

- Para trabajos de investigación: Introducción, Método, Resultados, Discusión.
- Para trabajos de revisión teórica: Introducción y planteamiento del tema, Desarrollo, Conclusiones.
- Para trabajos de experiencias: Introducción, Método, Valoración.

Admisión de artículos:

Cada artículo recibido se enviará a tres expertos que informarán sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. Se informará a los autores de las propuestas de modificación o mejora recibidas de los evaluadores, que condicionen su publicación.

En caso de que dos de los informes solicitados sean favorables, el Consejo de Redacción decidirá su publicación y se notificará al autor o autores la fecha prevista.

Artículos publicados:

La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales no abonará cantidad alguna a los autores por la publicación de sus artículos.

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.



