



DEG

**División
Educación
General**



UMCE

La observación, una herramienta clave en la práctica de psicomotricidad educativa

**Cuaderno de Psicomotricidad Educativa N°2
PROGRAMA DE CORPORALIDAD Y MOVIMIENTO**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

LA OBSERVACIÓN, UNA HERRAMIENTA CLAVE EN LA PRÁCTICA DE PSICOMOTRICIDAD

Ministro de Educación

Raúl Figueroa Salas

Jefe de División de Educación General

Raimundo Larrain Hurtado

Autora

Katherine Quintana Yañez.

Colaboración técnica

Elisa Araya Cortez.

Equipo Programa Corporalidad y Movimiento MINEDUC

Cecilia La Rivera V.

Margarita Lira B.

Este material fue elaborado en el marco de un convenio de colaboración entre la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y el Programa de Corporalidad y Movimiento de la División de Educación General del Ministerio de Educación.

Diseño

Departamento de diseño Ministerio de Educación.

Corrección de estilo

Josefina Muñoz V.

Registro Propiedad Intelectual 2021-A-5873

Distribución Gratuita a Escuelas Básicas del país

Santiago de Chile

año 2021



DEG

División
Educación
General

La observación, una herramienta clave en la práctica de psicomotricidad educativa

**Cuaderno de Psicomotricidad Educativa N°2
PROGRAMA DE CORPORALIDAD Y MOVIMIENTO**

**“El juego del niño es acción y simultáneamente
autorepresentación, ya que proyecta sobre sus
propias acciones las imágenes que tiene del
mundo y de sí mismo”**

(B. Aucouturier, 2011)

Presentación

La División de Educación General del Ministerio de Educación, consciente de las numerosas evidencias sobre lo importante que es brindar estrategias educativas activas y participativas que consideren el cuerpo y el movimiento en su planificación, pone a disposición de las comunidades educativas el texto, "La observación, una herramienta clave en la práctica de psicomotricidad educativa".

Este es un material que nace de un esfuerzo conjunto entre el Ministerio de Educación a través de su programa Corporalidad y Movimiento, y el equipo de la facultad de Educación Física de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Su propósito es apoyar la implementación de la propuesta de sala de psicomotricidad educativa, enriqueciendo el saber teórico y los aspectos prácticos para observar y leer el movimiento de niños y niñas en sala de psicomotricidad.

El juego y el movimiento libre potencian la riqueza del andamiaje emocional, social y corporal que trae cada niño y niña desde que nace, por lo tanto, la implementación de salas de psicomotricidad responde a la necesidad de contar con los espacios educativos para apoyar la madurez y el desarrollo integral en la primera infancia, como los aspectos que favorecerán la capacidad de aprender durante toda la trayectoria educativa.

Este material está dirigido a los docentes, jefes de las unidades técnico-pedagógicas y los profesionales que participan del equipo directivo, que hoy están desafiados a acompañar a los niños en sala de psicomotricidad. Asimismo, este cuadernillo es de interés para todos aquellos que quieran ampliar sus conocimientos sobre la infancia, la mirada sobre los procesos de enseñanza y la importancia del cuerpo y el movimiento para cada uno de nuestros estudiantes.

Esperamos que este material sea de provecho para los docentes, ya que incorporar estos saberes en la mirada pedagógica es un modo de promover un real respeto por la niñez.

Raimundo Larrain Hurtado
Jefe División de Educación General
Ministerio de Educación

Contenido

Introducción	9
I. La observación en la ciencia en general y su aplicación al seguimiento del desarrollo psicomotor de la niñez	11
1.1. La observación como manera de conocer el mundo	13
1.2. Observar para conocer el desarrollo de la niñez	14
1.3. La observación como base de la evaluación auténtica	16
1.4. Las dificultades que nos plantea observar	16
¿Por qué debemos estar atentos a proyecciones que podemos realizar en el juego de niños y niñas?	18
II. La expresividad motriz y la narrativa del juego en la sala de psicomotricidad	19
2.1. Expresividad motriz	21
2.2. La narrativa del juego y la simbología de la acción	24
Conocer la biografía de niños, niñas y del grupo	26
Cada sesión de psicomotricidad cuenta una historia	26
Discursos o lenguajes posibles	26
III. La observación en la sala de psicomotricidad educativa	31
3.1. Observación y seguimiento del desarrollo infantil	33
Cualidades actitudinales que facilitan la observación en psicomotricidad	33
3.2. Los parámetros del desarrollo psicomotor	34
Observación de los parámetros psicomotores	34
1. El sujeto en relación con el movimiento/Relación consigo mismo	35
2. El sujeto en relación con los objetos	36
3. El sujeto en relación con el espacio	37
4. El sujeto en relación con el tiempo	37
5. El sujeto en relación con los otros	37
3.3. Metodología para el análisis e interpretación de los registros de observación	38
3.3.1. Registros de observación	39
3.3.2. Proceso de análisis	39
Grilla de análisis de parámetros psicomotores	40
3.3.3. Proceso de interpretación	41
3.3.4. Registros resumidos de las sesiones	41
IV. Estrategias de intervención en situaciones complejas	43
4.1. La función simbólica de la ley y de seguridad del psicomotricista en sala	45
Capacidades para desarrollar las actitudes del educador o la educadora que cumple la función de psicomotricista	47
4.2. Poner límites sin dañar: sin revictimizar ni culpabilizar	49
V. Bibliografía	53
Anexos: Propuestas pauta de observación	54
Modelo de observación individual	55
Registro grupal de práctica psicomotriz educativa	59

Introducción

La observación como herramienta básica de la investigación científica es ampliamente conocida. En educación cumple un importante rol al momento de conocer, comprender y favorecer el desarrollo de niñas y niños; sin embargo, no siempre es valorada en toda su potencialidad y menos aún utilizada al servicio del acompañamiento del aprendizaje de niños y niñas. Y es que, en educación, en todos sus niveles, frecuentemente se da énfasis al uso de instrumentos estandarizados que buscan medir, más que evaluar o hacer seguimiento del desarrollo y los aprendizajes.

En el ámbito de la psicomotricidad educativa, la observación es una herramienta clave para llevar a cabo un trabajo profesional, dando seguimiento al desarrollo de los grupos de niñas y niños que participan de las sesiones semanales. Gracias a ella es posible evaluar con rigurosidad su evolución en el juego, las interacciones, el uso del tiempo y el espacio, la relación que establece con sus movimientos y con su propio cuerpo y el mundo que le rodea. Es decir, utilizando la observación podemos llegar a conocer el itinerario de maduración psicológica que recorren niñas y niños durante las sesiones de psicomotricidad a lo largo del año. Al respecto P. Arnaíz (2001), psicomotricista española, señala:

“La sesión de psicomotricidad establece un itinerario educativo de maduración global (motriz, afectivo y cognitivo) enmarcado y contenido en un dispositivo espacio-temporal. Esta propuesta de desarrollo de la sesión coincide plenamente con el desarrollo evolutivo descrito por Wallon, Piaget y Freud desde las perspectivas psicobiológica, cognitiva y psicoanalítica, es decir, la evolución desde los juegos de seguridad profunda, a los sensoriomotores, las actividades de juego simbólico y las actividades de representación... Esta práctica respeta la evolución filogenética puesto que va desde la movilización corporal hasta la conquista del lenguaje”.

Desde ese punto de vista, tenemos un gran desafío por delante, pues la formación docente que se imparte no habilita en profundidad para realizar esta tarea que, sin embargo, es un elemento estratégico del trabajo en la sala de psicomotricidad.

El objetivo y los contenidos de este Cuaderno de Psicomotricidad Educativa N°2 es acompañar el proceso de aprendizaje de educadoras, educadores y profesionales afines a la educación, que se desempeñan en una sala de psicomotricidad educativa, y necesitan fortalecerse en este ámbito del saber profesional.

I. La observación en la ciencia en general y su aplicación al seguimiento del desarrollo psicomotor de la niñez

La observación aporta un sinnúmero de beneficios a las ciencias humanas en general y al trabajo en las salas de psicomotricidad en particular. En la práctica de psicomotricidad educativa, la observación es una base importante para el conocimiento de las niñas y los niños de un grupo. Es una herramienta que precisamos conocer más en profundidad y desde otras perspectivas más amplias que nos permitan reflexionar sobre ella: ¿Qué es la observación para el ser humano? ¿Qué tipos de observación existen? ¿Qué significa la observación en la práctica de psicomotricidad educativa? ¿Cómo se aplica la observación en el seguimiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje, durante las sesiones de psicomotricidad educativa? Estas son algunas de las interrogantes que iremos dilucidando en este documento.

1.1 La observación como manera de conocer el mundo



La observación es una capacidad humana que nos acompaña desde el nacimiento. Por ejemplo, cuando un bebé nace, uno de los grandes impactos que recibe es la estimulación visual; además de luz y sombra, existen los colores, las formas, la profundidad, y las múltiples experiencias que nacen de ver, mirar, observar.

Desde muy temprano en nuestras vidas, la capacidad de observar y descubrir el mundo a través de la observación ha sido una herramienta básica que hemos desarrollado paulatinamente, siempre que nuestro entorno así lo permita. Esta inquietud por lo que nos rodea nos acompañará durante toda nuestra vida, y es lo que llamamos curiosidad. A

partir de ella, niños y niñas se mueven e interesan por los objetos, las personas y el medio que los rodea. Más tarde, como adultos, la observación es la puerta de entrada para recoger información y hacernos una opinión fundada de los fenómenos de nuestro interés.

Desde diversas disciplinas, sabemos también que la observación ha sido clave para el avance científico, tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales. De hecho, la observación es el

primer paso del método científico y gracias a su utilización el ser humano ha logrado comprender procesos fundamentales de la vida, tanto a nivel microscópico como macroscópico.



La observación ha nutrido las ciencias que investigan el desarrollo humano, por ejemplo, desde el psicoanálisis existe lo que se ha denominado “la observación de bebés”.

Tanto en educación como en psicología, se utiliza la observación como una herramienta para conocer, por ejemplo, los fundamentos de la construcción y evolución del psiquismo, sus problemáticas, dinámicas inconscientes y efectos posteriores en la vida futura de la persona. Por otra parte, la observación del comportamiento animal ha permitido realizar hallazgos claves para la comprensión de los procesos de desarrollo humano. La etología ha

realizado grandes aportes, desde las investigaciones de Harlow con monitos bebés separados de su madre, y de Konrad Lorenz en torno al concepto de “impronta” o matriz del comportamiento animal frente a un modelo adulto. Ambas investigaciones fueron claves para nutrir lo que serían los fundamentos de la teoría del vínculo de apego, desarrollada posteriormente por J. Bowlby.

1.2. Observar para conocer el desarrollo de la niñez

En el caso particular que nos ocupa, la observación en la sala de psicomotricidad será una herramienta de suma importancia para la persona adulta que acompaña a los grupos en las sesio-

nes de juego. La observación plantea varios desafíos a esta tarea, una de las más evidentes, es comprender e interpretar adecuadamente lo que se está observando, pues a partir de ello tomará

decisiones educativas que tendrán consecuencias formativas para quienes participan de la experiencia.

Será fundamental para el trabajo en sala de psi-

comotricidad, conocer en profundidad la evolución o progresión natural de los procesos de desarrollo y aprendizaje de niñas y niños, sobre todo entre los 4 y 8 años, que es la edad de oro de la psicomotricidad.



Esta observación sobre el juego y la acción motriz, desafía a las educadoras responsables de la sala a conocer su evolución en el tiempo.

¿En qué casos se utiliza la observación?

Sabemos que existen distintos tipos de observación, según el objetivo que perseguimos al realizarla y la etapa del proceso de desarrollo y aprendizaje en que nos encontremos con el grupo. Utilizamos la observación, por ejemplo, para hacer un diagnóstico del juego de niñas y niños en la sala de psicomotricidad al inicio del año; para seguir el comportamiento de un niño o niña que nos llame la atención o que presenta alguna dificultad que será necesario apoyar de manera más específica.

Desde la perspectiva Pikler, por ejemplo, se plantea que existen observaciones temáticas (grupales, por áreas o temas de interés), y observaciones individuales para el seguimiento del desarrollo psicomotor. Por ejemplo, podemos

observar cómo reacciona un grupo frente a nuevos objetos y materiales que hemos puesto en la sala: cómo juegan con ellos, los manipulan, los utilizan. También podríamos observar a un niño o niña en particular, pues nos preocupa su nivel de lenguaje; por ejemplo, si habla poco o su vocabulario no corresponde a su edad, observamos su juego simbólico, ponemos atención a la narración que hace, qué dice mientras juega, con quién juega, qué le dice mientras juega o si juega en silencio.

Obviamente, mientras mejor conozcamos el desarrollo de niños y niñas en sus distintas áreas, más aspectos podremos observar de su actividad, así como detalles importantes en sus juegos y movimientos en la sala de psicomotricidad. Como nos recuerda Pilar Arnaiz, en cualquiera de estos casos, “La observación es un ejercicio complejo que requiere del observador toda una serie de competencias, de estrategias, de condiciones y de

herramientas que luego deberá experimentar y practicar para hacerlas operativas" (2001, p. 56). Es decir, no basta con el saber generalizado que existe en torno a la observación, sino que es fundamental adquirir nuevas técnicas o estrategias que faciliten la aplicación concreta de la misma, y una comprensión profunda por parte de quien cumple la función de psicomotricista, acerca del ser de cada niña y niño del grupo, para así poder mediar ajustadamente en cada situación.

De esto dependerá la riqueza que podamos obtener de un proceso de observación. Para lograr esto, en palabras de Aucouturier, **"Se trata pues de que cada educador o educadora que cumple la función de psicomotricista tenga a su disposición una buena metodología que le ayude a descentrarse de sus proyecciones para hacer una observación empática y con una atención sostenida"** (op. cit. p.137). Esta metodología a la que se refiere el profesor Aucouturier es la que iremos desarrollando en los siguientes capítulos.

1.3. La observación como base de la evaluación auténtica

Junto con ayudarnos a recoger información sobre la acción motriz de niños y niñas en sala y permitirnos tomar decisiones, por ejemplo, sacar algún material o colocar otro tipo de material durante la sesión, o qué cuento leer para pasar del momento sensoriomotriz al de la representación, también usamos la observación como base de la evaluación.

En las orientaciones curriculares en todos los niveles educativos la observación ha tomado gran relevancia como herramienta de evaluación. Más precisamente, en educación parvularia se la considera como la base de la "Evaluación Auténtica". La evaluación auténtica tiene como desafío evaluar situaciones de aprendizaje a partir de tareas situadas o contextualizadas, de interés y desafiantes para niños y niñas. Es decir, que las actividades en que se encuentran ocupados deben ser "reales"; por ejemplo, si trabajamos el respeto por el medioambiente, podrían ocuparse del cuidado de los árboles y plantas del patio, o reco-

ger papeles y plásticos para depositarlos en contenedores específicos que les permitan reciclarlos.

Entonces, durante la sesión de psicomotricidad niños y niñas están en una actividad auténtica: jugando. Jugar es una actividad gratuita, que se realiza por el solo placer, sin interés secundario fuera de la propia actividad. Esta actividad global e integral, incorpora en su práctica diferentes áreas de desarrollo; nos puede entregar información sobre capacidades y condiciones de aprendizaje que van incorporando los niños a través de sus juegos y que les servirán para el logro de distintas tareas relacionadas con objetivos de aprendizajes curriculares tanto de Educación Parvularia como de objetivos de aprendizaje de asignaturas de 1° y 2° año de Educación Básica. Por ello afirmamos que, sin duda, la observación se presenta como la herramienta ideal para recoger información de esta naturaleza.

1.4. Las dificultades que nos plantea observar

El fenómeno de la observación nos ha permitido descubrir el mundo movidos por nuestra curiosidad y nuestro deseo de conocerlo desde muy temprano y a lo largo de la vida. Observamos de forma natural, no requerimos nada en especial para hacerlo, pero también desde las ciencias y del campo de la psicología y la educación observamos para comprender fenómenos complejos con herramientas e instrumentos de apoyo. En

educación, la observación nos permite recoger información en situaciones reales para tomar decisiones pedagógicas, y a eso lo hemos llamado evaluación auténtica.

Al pasar de esta naturalidad en el acto de la observación, existen algunos desafíos que pueden convertirse en dificultades si no las tomamos en cuenta. Una de ellas es que observamos de diver-

sas formas, según la perspectiva que tengamos. Según los investigadores chilenos H. Maturana y F. Varela, solo podemos ver y observar, aquello que hemos construido "dentro", "...al fenómeno del conocer no se lo puede tomar como si hubiera "hechos" u objetos allá afuera, que uno capta y se los mete en la cabeza. La experiencia de cualquier cosa allá afuera es validada de una manera particular por la estructura humana que hace posible "la cosa" que surge en la descripción" (Maturana y Varela 2009, p. 13).

¿Qué significa concretamente esto en la observación en sala de psicomotricidad? En la experiencia particular de cada persona adulta que acompañan a niños y niñas, implica que, desde nuestras propias experiencias de infancia, en el juego, en los cuidados que recibimos, en la manera que nos trataron, se construye un "saber" vivenciado que nos permite reconocer ciertas prácticas de cuidado y crianza en los niños que tenemos a cargo. En ese sentido, observamos algo, porque lo reconocemos.

Las experiencias y vivencias son los marcos de referencia, la estructura cognitiva y afectiva con la que miramos y con la que vemos lo que vemos. Por ejemplo, si nunca hemos visto el mar directamente, es muy difícil tener la experiencia de su inmensidad y belleza solo a partir de imágenes.

Por otro lado, el profesor Bernard Aucouturier plantea que, si bien es cierto que a través de la observación se puede conocer la expresividad motriz del niño y la niña (particularmente en el dispositivo de la sala de psicomotricidad), debemos tener presente que esa observación estará teñida por nuestros sentimientos, creencias, o prejuicios lo que nos puede llevar a interpretar erróneamente el comportamiento infantil.

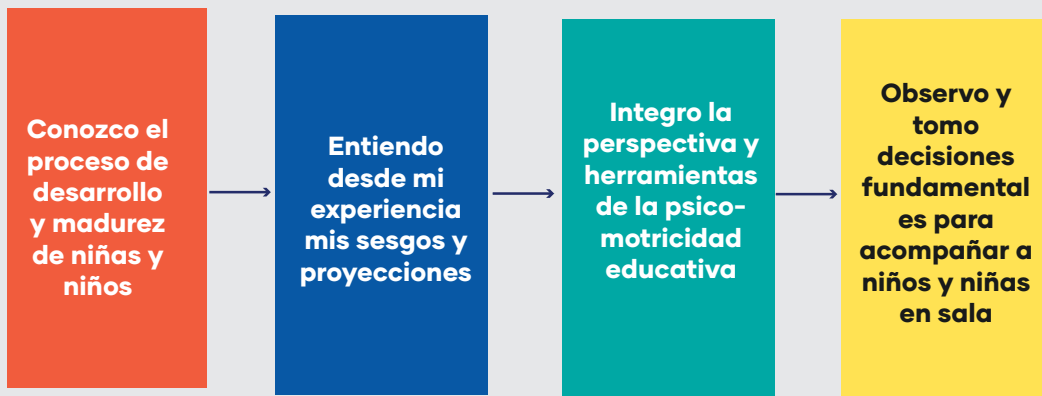
La formación teórica en el campo del desarrollo infantil nos ayuda también a construir lentes para observar el comportamiento, disminuyendo la posibilidad que solo observemos a partir de nuestras vivencias, creencias o sentimientos.

De esta manera, el aprender a observar nos pone frente a nuestros sesgos, sean estos productos de nuestras propias vivencias o de nuestra falta de distinciones sobre el fenómeno que observamos. A partir de lo anterior decimos entonces que, si no podemos observar estos procesos porque no tenemos las distinciones teóricas necesarias,

tampoco podremos comprender profundamente el relato o discurso que aparece a través de los juegos que realizan niñas y niños, ni el itinerario que siguen durante la sesión de psicomotricidad. Así, es muy provechoso para el trabajo en la sala de psicomotricidad adquirir y entrenar, a partir de las ideas de desarrollo, madurez y aprendizaje, esta capacidad de observación del juego y la acción motriz de niños y niñas.

Al considerar nuestros sesgos y proyecciones, podemos guardar un espacio interior de serenidad y calma frente a las diversas manifestaciones de niñas y niños que observamos, ya que como indica Aucouturier, "La comprensión de las angustias y de las emociones que se ponen de manifiesto ante las situaciones que viven los niños, produce una serenidad psicológica creadora, que puede dar origen a una "buena ciencia" más justa y eficaz" (Aucouturier 2004, p. 136).

Para este propósito se requiere desarrollar una actitud observadora que, como toda habilidad, se puede formar y educar. ¿Cómo se desarrolla dicha actitud? Desde el enfoque de la psicomotricidad educativa, la actitud observadora va de la mano con una actitud respetuosa, serena y atenta que, en general, deben desarrollar los profesionales que se desempeñen en la sala de psicomotricidad. Entonces, por un lado, es fundamental conocer el proceso de maduración y evolución del desarrollo en esta etapa particular, teniendo en cuenta las propias proyecciones y sesgos que pueden teñir las observaciones; y, por otro lado, es fundamental conocer las técnicas y estrategias adecuadas al tipo de observación que hacemos, y que se integran en una actitud permanente de observación durante la sesión de psicomotricidad.



En síntesis, la observación es el camino real para acompañar a niños y niñas en sala de psicomotricidad. Para ello: conozco el desarrollo infantil; entiendo que al observar puedo teñir lo que observo con mis sesgos o proyecciones; debo prepararme para usar la herramienta de la observación adecuadamente; y observo para tomar las mejores decisiones que me permitan acompañar a cada niño y niña que asiste a la sala.

¿Por qué debemos estar atentos a proyecciones que podemos realizar en el juego de niños y niñas?

Los seres humanos nos construimos y evolucionamos a través del desarrollo de la capacidad de diferenciarnos a nosotros mismos de los demás y mirar lo que pasa entre los otros. De esa manera podemos elegir y actuar para satisfacer nuestras necesidades primarias y de allí pasar a las secundarias. En definitiva, buscamos un equilibrio que nos proporcione bienestar general, pues todo ser humano busca, sobre todo, protegerse a sí mismo para sobrevivir.

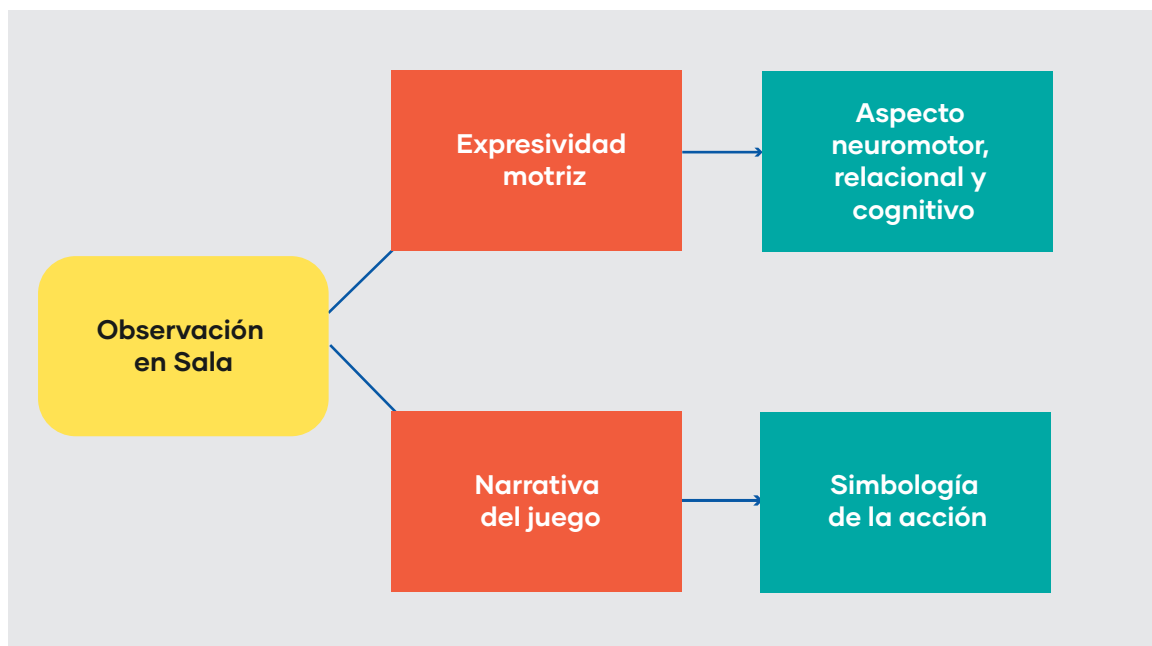
La proyección es uno de los mecanismos de defensa psicológicos que utilizamos para resguardarnos de las amenazas externas, atribuyendo la responsabilidad de nuestros rasgos, sentimientos y/o conductas a otros o al ambiente que nos rodea. La persona responsabiliza de lo que le pasa al otro, pensando que lo malo o lo que genera malestar viene del ambiente, en lugar de ver qué responsabilidad podemos tener cada uno en lo que sucede, y de reconocer que también se trata de algo propio e interno.

La proyección es un mecanismo inconsciente que funciona como barrera con el objetivo de reducir el sufrimiento y ambivalencia que hacen perder la homeostasis o equilibrio psicológico interno. Por desgracia, muchas veces al proyectar tal o cual característica negativa en otra persona, que también puede ser un niño o niña, nos defendemos o evitamos enfrentar nuestra situación, lo que no permite resolver la situación conflictiva. Por esta razón, cuando un juego (o tipo de juego) o un niño (o un grupo de niños) nos molesta o inquieta, hacemos juicios o suposiciones sobre la base de una observación muy preliminar. En ese tipo de situaciones, los psicomotricistas nos preguntamos: ¿Qué me pasa en esta situación? ¿Qué aspecto mío que no me gusta estoy “proyectando” en esta relación?

Una vez hecho este ejercicio introspectivo, es factible encontrar una solución que permita acompañar respetuosamente a ese niño o niña, tal como es y no como lo ha creado en su mente.

II. La expresividad motriz y la narrativa del juego en la sala de psicomotricidad

Para observar y distinguir los procesos de desarrollo y aprendizaje en que se encuentra un grupo de niñas y niños durante la sesión de psicomotricidad, es indispensable conocer en profundidad cómo ocurren estos procesos, cuáles son los hitos y los encadenamientos de procesos que llevan a esos “grandes hitos” en las distintas etapas evolutivas. Este conocimiento permitirá ir ajustando según la necesidad del momento, y según las circunstancias variables que pueden aparecer en una sesión de psicomotricidad, las intervenciones que se hacen en sala. En este texto abordaremos el concepto de “expresividad motriz” y “la narrativa del juego”, como ejes claves en los cuales se integran los diversos procesos de desarrollo y aprendizaje que viven las niñas y niños en esta etapa de 4 a 8 años.



2. 1. Expresividad motriz

Los seres humanos poseemos múltiples y diversos canales de comunicación. En el ámbito educativo sabemos, por ejemplo, que desde la filosofía Reggio Emilia se plantea la existencia de 100 lenguajes en la infancia. Desde la psicomotricidad educativa por otro lado, se comprende que la motricidad y la expresión mímica gestual constituyen la primera, la más arcaica e inconsciente vía de comunicación humana. En palabras de Aucouturier (2004, p. 133) “...la motricidad es la vía privilegiada de expresión de los contenidos inconscientes...”, y este mundo inconsciente remite a la estructuración del psiquismo primigenio del bebé, a partir de la primera y más íntima relación que vive cada persona desde el nacimiento con su figura de apego.

La primera relación humana que experimenta el bebé recién nacido es con su madre o sustituta en la familia, quien se transformará paulatinamente en su “figura de apego”. Comprender esto es clave, pues como indica el profesor Aucouturier “La sala de psicomotricidad puesta a disposición de los niños y las niñas con sus espacios y su material específico, es un espacio simbólico asegurador y de sostén que representa el cuerpo de la madre, y en el que cada niño puede vivir su expresividad motriz” (2004, p. 132).



Durante el primer año de vida, sobre todo, el bebé vivirá un cúmulo de experiencias de placer y displacer con su figura de apego, a partir de la manifestación y satisfacción de sus necesidades más básicas y fisiológicas, que por efecto del contexto social en el que se desenvuelven, terminarán siendo, a la vez, necesidades emocionales.

Siguiendo las reflexiones e investigaciones de Henri Wallon (1879-1962, cit. al margen) se estructura la emoción como bisagra entre lo biológico y lo social. La emoción une aquello que parece ser de ámbitos diferentes, pero que convergen en la cotidianidad de las interacciones entre adulta/o y bebé, mediadas por la satisfacción de necesidades.

Wallon nos plantea que existe una íntima relación entre tono muscular y emoción, llegando a describir cómo en esos primeros meses de vida el bebé no tiene más que su cuerpo como vía de expresión de su mundo interno, y lo manifiesta completa y espontáneamente en cada momento. Es la figura vincular quien debe realizar la interpretación de esas formas arcaicas de comunicación y satisfacer ajustadamente la necesidad que está en juego en ese momento.

Tono y emoción son las dos caras de una misma moneda nos indica Wallon, por lo tanto, es preciso distinguir en qué momento del día, de las interacciones cotidianas, la elevación del tono muscular en el bebé se produce por placer, al ser satisfecho y reír con todo su cuerpo, o si es

una tensión producto de un malestar interno, que produce displacer. Todas las personas que han estado a cargo de un bebé han podido observar, por ejemplo, lo inquieto o “mal genio” que se pone si tiene hambre o está muy mojado. Pero también, cuando nosotros estamos tensos o apurados y manipulamos su cuerpo con brusquedad o excesiva rapidez e indiferencia, el bebé lloriquea, puede llegar a arquear con mucha fuerza la espalda, flexa y extiende piernas y brazos, se tensa y rechaza nuestros cuidados de mala calidad.

Esta dinámica inconsciente de placer y displacer es la que se estructurará en niñas y niños como un sistema de comunicación gestual, corporal y verbal, y se expresará posteriormente, en la sala de psicomotricidad al moverse y jugar; por tanto, la forma de moverse y jugar se transforma en un lenguaje comprensible para quienes son capaces de observar y descifrarlo.

Desde la Psicomotricidad educativa estudiamos la simbología que implica la acción autónoma de niñas y niños no solo para conocerlos, también para saber cómo y en qué momento actuar de

una u otra manera, con la intención de que, ojalá, siempre se pueda favorecer la expresión del máximo potencial de desarrollo de cada niña y cada niño. Por ejemplo, si un niño o niña se ha puesto una capa para jugar, esperamos que defina si está jugando al súper héroe, a un príncipe o solo juega con la tela porque siente placer al hacerlo. Estar atentos a las expresiones del juego propio, evita que sobre interpretemos e intervengamos modelando el comportamiento del niño o del grupo en la sala; es importante respetar el juego y dejar que se manifieste naturalmente. Esa es la razón por la cual desde la psicomotricidad se estudia y se observa la “expresividad motriz”.

Ya desde las primeras conceptualizaciones que realiza Bernard Aucouturier se puede distinguir este contenido inconsciente y arcaico de la expresividad motriz al señalar que es la “...manera de ser y estar del niño en el mundo, original y privilegiada... que actualiza una vivencia lejana, cuyo sentido puede captarse gracias a todas las variaciones de su relación tónica y emocional” (Aucouturier 2004. p. 129).

Saber leer estas variaciones tónico-emocionales durante el movimiento y el juego es el gran desafío en la sala de psicomotricidad; por ejemplo, estar atentos a la manera en que utilizan el material, ya que el tono muscular es notoriamente distinto cuando transportan un objeto que cuando lo lanzan. O si construyen una torre y luego la destruyen, con qué frecuencia hacen lo uno o lo otro. Más evidente aún es el comportamiento, la actitud, los gestos, la postura, cuando se disputan un juguete o un objeto de interés: cuánto pueden esperar que otro niño lo deje de usar, cómo reaccionan a esa espera o a un “no”, cuánto tiempo toman para pasar del juego sensorio motriz al espacio de representación.

Así, la observación y comprensión de esas variaciones tónicas será una de las bases del sistema de actitudes del educador o educadora que cumple la función de psicomotricista y, por tanto, de acompañamiento al grupo de niñas y niños.



El tono muscular se manifiesta en toda acción del niño y la niña. Cuando salta con energía y vigor de la rampla a la colchoneta probando su destreza y gozando del riesgo controlado de la acción, pero también cuando construye una torre con los cubos de madera o modela una figura con la plastilina en el momento de la representación.

2.2. La narrativa del juego y la simbología de la acción

La expresividad motriz de la cual hemos hablado será la base sobre la cual niñas y niños manifestarán su juego, con sus diversas cualidades y etapas. Desde distintas disciplinas que estudian el comportamiento humano en los primeros años de vida, se plantea que el juego, además de ser la actividad fundamental de la niñez, es una forma de comunicar, un lenguaje propio. Específicamente desde la psicomotricidad educativa, se utiliza el movimiento, el juego y la expresión simbólica que caracteriza a la niñez entre los 4 y 8 años, como herramienta clave para favorecer el desenvolvimiento de un "Itinerario madurativo", que tendrá como consecuencia el acceso a la comunicación, a la función simbólica y a la descentración.

Para llegar a decodificar lo simbólico de la acción infantil y comprender su actualización en la sala de psicomotricidad a través del juego libre, es preciso ir al origen de la vida de la niña y el niño, cuando se elaboraron estas matrices arcaicas de las que hemos hablado en el apartado anterior.

La dinámica de placer-displacer que viven los bebés cotidianamente, con su figura vincular, sobre todo durante los primeros seis meses de vida, va generando una matriz de interacciones y de comunicación que queda alojada en el cuerpo, en el inter-juego de sensaciones de tensión y distensión muscular, de estiramiento de las articulaciones, de flexión y extensión de rodillas y codos, de estiramiento placentero o no de la espalda, de momentos de tensión muscular y otros de distensión. Es decir, la vía corporal es el primer canal de comunicación que podemos observar en el bebé que aún no habla y, como señala la Dra. Emmi Pikler, el movimiento es el único testigo de la vida psíquica que la traduce por completo.

Estas matrices alojadas en las sensaciones corporales serán las estructuras más arcaicas e inconscientes de comunicación que posee el bebé; progresivamente se irán transformando en movimiento organizado, preciso e intencionado y luego, en gestos y palabras.

Siguiendo a H. Wallon (1965), podemos constatar cómo lo orgánico deviene en social, en un proce-

so complejo de interacciones, en donde la manifestación, por ejemplo, de un espasmo en el bebé pequeño producto de un malestar fisiológico, va transformándose progresivamente en una manifestación clara de solicitud de atención hacia alguien, que habitualmente está presente en los cuidados, es decir la figura vincular o figura de apego, que es la que debería decodificar esta señal corporal y satisfacer la necesidad que el bebé está manifestando a través de su tono muscular y sus gestos. La actividad tónica muscular (que surge de la emoción) es la base sobre la cual emergen el gesto y las posturas básicas que irán conformando el aún arcaico sistema de comunicación preverbal.

Durante el segundo semestre de vida, a partir de la maduración y de la experiencia concreta en la interacción con la figura de apego, el bebé podrá ir manifestando una capacidad cada vez más intencionada y compleja de comunicar, producto de la estructuración de diversas actitudes. En palabra de Wallon "El espasmo tiene como materia la actividad tónica de los músculos, que precede la de los movimientos propiamente dichos. La agitación del niño de pecho está compuesta de distensiones bruscas, que lo hacen pasar de una actitud a otra" (1965, p. 35). Para H. Wallon el sistema de actitudes, de comunicación e interacción que el bebé va construyendo desde la función motriz, tiene dos vertientes principalmente:

a) La función cinética o clónica: es el movimiento mismo, acción y relación con el mundo. La locomoción, la prensión, la manipulación.

b) La función tónica: es un medio expresivo de uno mismo (a partir de las tensiones y distensiones musculares) y de relación con los demás. El tono acompaña cada uno de los movimientos en su ejecución (ductilidad, finura, estabilidad, fluidez), pero también es la base sobre la que se estructuran las posturas y actitudes para la vida afectiva.

Siguiendo la reflexión de Wallon podemos señalar que a partir de su actividad sensorio motriz, que se sostiene sobre un fondo tónico-emocional, el niño o niña pequeña inviste el mundo del

espacio, de los objetos y de las personas. Entendemos entonces que todas las acciones que observamos en los niños tienen una emoción asociada; Humberto Maturana señala, a propósito de esto, que sin saber a veces cómo nombrarlas, siempre estamos en una emoción.

Para la psicomotricidad como práctica educativa la acción motriz devela la afectividad más profunda de los niños, asociada a su historia particular y lo que viene de muy atrás en su vida con los primeros cuidados que recibió en esta dinámica de placer-displacer de la que ya hemos dado algunos ejemplos. Surge así un lenguaje gestual o preverbal que es la primera forma de comunicación humana y que, de alguna manera, todos sabemos leer de forma intuitiva, pero que para la persona que entra en la sala de psicomotricidad, se transforma en un imperativo pedagógico.

El discurso preverbal que comienza a emerger durante esta etapa temprana del desarrollo está compuesto de lo que en lingüística se denomina el **significado** y el **significante**.

El **significante** es lo que aparece de manera más evidente, pues constituye lo que podemos observar y escuchar de la acción del niño o niña, en su relación con los objetos, con el espacio, con los otros.

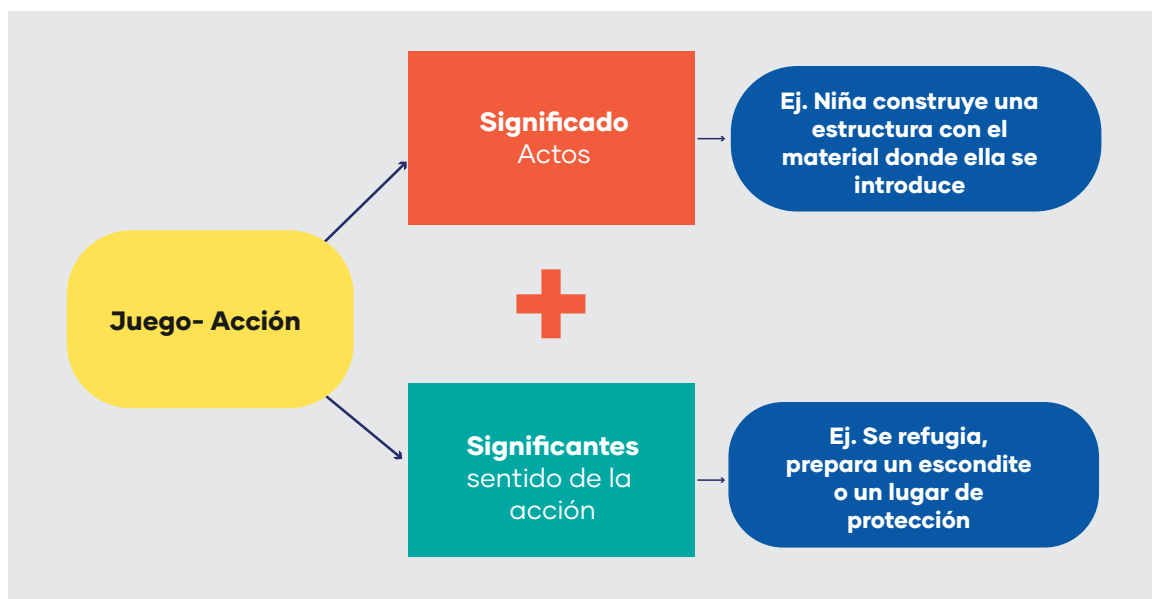
Veamos algunos ejemplos de esto:

- Cuando observamos las acciones y juegos que realiza en la sala, a partir del investimento

afectivo que hace de un objeto, por ejemplo, suele construir una estructura (¿casa, refugio, escondite?) con las colchonetas y pasa ahí adentro gran parte de la sesión, y repite ese juego en todas las sesiones. Sin duda, esa actividad repetitiva posee un sentido desde la historia profunda y personal de ese niño. Desde el rol de psicomotricista puedo interpretar esa actividad como la necesidad de un entorno que lo cobije, pero solo el conocimiento, la observación sistemática y la conversación con sus cuidadores o familia, podrá ayudarme a verificar o modificar esta interpretación.

- Cuando un niño o niña juega de manera agresiva, golpea a la muñeca o tiene en su juego simbólico reiteradas actitudes de regaño y molestia, podemos pensar que vive en la cesura y el maltrato. Al contrario, el juego de rol de la "mamá" o del "doctor" nos pueden mostrar atenciones y cuidados que nos permiten pensar que son experiencias vividas o conocidas por los niños.

Entonces, el **significado** es el sentido que posee el significante, a partir de nuestra observación, análisis e interpretación de las acciones y juegos. La interpretación de lo observado toma aquí una dimensión no solo pedagógica, sino que también ética, en el sentido de que, a través del juego, se nos devela el mundo más íntimo de los niños: sus vivencias, temores, alegrías, etc. Es imperativo tratar con discreción y tacto esa información.



La interpretación de la acción motriz hace aparecer aquí nítidamente la necesidad de conocer a los niños y niñas con los que trabajamos en sala, pero ¿qué es necesario saber del grupo?

Conocer la biografía de niños, niñas y del grupo

A partir del desafío planteado más arriba, es relevante que quien cumple la función de psicomotricista conozca al grupo con que trabaja más personalmente, así como también la “trayectoria biográfica del grupo”, de tal manera que los significados que interprete sean apropiados y ajustados al significante observado en el comportamiento infantil.

En este sentido y siguiendo a Pilar Arnáiz (2001), la psicomotricidad busca conocer a la niña y niño pequeño a partir de este discurso que se expresa desde su actividad y expresividad motriz y va a desarrollar una práctica dirigida a descubrir y comprender profundamente la infraestructura simbólica que tiene su acción espontánea.

En esta línea de la interpretación del significado de la acción infantil, el profesor Bernard Aucouturier, creador de la Práctica psicomotriz educativa-vivencial, ha trabajado en conjunto con el semiólogo francés Ivan Darrault, para ir dilucidando técnicas y estrategias que faciliten este proceso. El profesor Darrault (2000), a partir de su conocimiento profundo de las ciencias del lenguaje, aplicadas a la psicomotricidad, ha creado una nueva disciplina denominada “psicosemiótica”, que busca comprender el significado profundo de las producciones de los juegos infantiles.

Esto se traduce en que podemos trabajar la sesión de psicomotricidad como si fuera un texto escrito, un cuento, una narración; por tanto, se puede ir analizando cómo se organiza, cuáles son sus partes o secuencias, cuál es la dinámica, qué es lo que permanece o cambia en un niño, niña, en el grupo o en el psicomotricista.

Es posible, además, complementar lo que observamos con información de sus docentes, padres y cuidadores, todo lo anterior con discreción y vigilando la aparición de prejuicios de nuestra parte.

Cada sesión de psicomotricidad cuenta una historia

Desde la psicosemiótica se comprende que cada sesión cuenta una historia que puede extenderse a la sesión o sesiones siguientes, según el nivel de maduración de quienes juegan. A su vez, cada juego tiene una narrativa propia, individual, que se articula con la narrativa grupal. De esta manera, y progresivamente en la relación existente entre el grupo y psicomotricista, se va construyendo un “relato”, compartido y también diferenciado, en cada sesión.

Es habitual, por ejemplo, que niños y niñas que hayan disfrutado mucho un juego o que requieran psíquicamente repetir una acción, la retomen de una sesión a otra. En este caso, debemos estar atentos a sus necesidades y, eventualmente, ofrecer alternativas si vemos que han quedado “atrapados” en un tipo de actividades y parecen no poder salir de ahí.

Cuando observamos la repetición continua de una actividad podemos inferir de acuerdo con algunas características que han quedado “atrapados”. Esto lo observamos cuando el niño o niña comienza a realizar la actividad repitiéndola de manera mecánica, con niveles de angustia, y muchas veces con torpeza motriz.

Discursos o lenguajes posibles

En palabras del profesor Darrault “La psicosemiótica considera el comportamiento en su globalidad, verbal y no verbal, como si fuera un discurso y lo analiza con la metodología y la teoría con las que se analizan los discursos” (2000, p. 8). Desde la práctica psicomotriz el mayor interés está puesto sobre la gran variedad de lenguajes o discursos que pueden aparecer en una sesión, a saber:

- **Un discurso sensoriomotor,**
- **un discurso simbólico que emerge en el juego,**
- **un discurso verbal,**
- **un discurso plástico al dibujar o modelar, entre otros.**

Reconocemos las fases de la sesión de psicomotricidad, los juegos y actividades que se realizan preferentemente en cada una de ellas y el discurso que ahí emerge. De esta manera podemos visibilizar la práctica psicomotriz educativa como una intervención que se realiza en un dispositivo específico, que sigue un itinerario de maduración psicológica y social, que busca comprender el sentido profundo de la acción infantil, que respeta y que actúa sobre la expresividad motriz infantil. (ver en Cuaderno de Psicomotricidad Educativa N°1 : "Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad" - MINEDUC, Araya, 2018).

Para distinguir la manera en que el discurso aparece a través del juego y se manifiesta la expresividad, consideraremos tres componentes o aspectos de la expresividad motriz, que se encuentran íntimamente relacionados y facilitarán el proceso de análisis e interpretación:

a) Aspecto neuromotor: se refiere a la observación del nivel de maduración de las posibilidades de desplegar la motricidad propiamente tal, a partir de la calidad del movimiento, el ajuste postural, el tono, el equilibrio, el predominio lateral. En resumen, el conocimiento y dominio que cada sujeto tiene de su propio cuerpo. Este aspecto se observa en juegos en donde se ponen en marcha las competencias físico-motoras. Para este componente observamos el ajuste postural, los equilibrios, el tipo de tonicidad y la calidad de los movimientos en general. ¿Observamos si los movimientos muestran estabilidad, ductilidad, fluyen o son torpes, inestables, duros, descoordinados? Estas distinciones nos aclararán en qué nivel de madurez y desarrollo neuro motriz se encuentra cada niño o niña.

Algunas preguntas que nos podemos hacer en este punto para observar de manera más precisa:

- ¿Cómo se desplazan los niños en la sala? ¿Corren, saltan, caminan, reptan?
- ¿En qué momento y en qué tipo de juego se desplazan reptando?
- ¿Qué mano usa preferentemente para manipular los objetos? ¿Usa ambas? ¿Manipula el objeto indistintamente?

- ¿Trepan y saltan en profundidad? ¿Cómo saltan frecuentemente? ¿A lo largo, en altura, en profundidad?
- ¿Cómo es su equilibrio? ¿Juega a caerse o se cae sin querer?
- ¿Cómo son sus juegos con el material blando? ¿Enérgicos? ¿Con tono tenue?

b) Aspecto afectivo relacional: Tiene que ver con lo que señalábamos en párrafos anteriores respecto a la dinámica placer-displacer, asociada a la emoción vivida tempranamente en la relación vincular, y que acompaña la vivencia de cada juego en la sala de psicomotricidad, donde se reviven experiencias vinculares asociadas a la relación con el espacio, con los materiales y con los otros. La carga afectiva de la acción denota la intensidad con la cual han sido vividas las experiencias tempranas, así como las huellas de seguridad o inseguridad que han podido dejar. Este aspecto se observa en los juegos afectivos de envolturas, de cuidados, de sentir los propios límites contenidos por algo o alguien.

Algunas preguntas para observar el aspecto afectivo relacional:

- ¿Cómo son sus juegos simbólicos? ¿A qué juega? ¿Con quién juega?
- Cuando juega con telas ¿cómo las usa?, ¿se suele cubrir con ellas?
- ¿Cómo resuelve conflictos en la sala?
- ¿Es capaz de esperar más o menos tranquilamente su turno para jugar con algún juguete de su interés?
- ¿Qué emociones manifiestan con mayor frecuencia? ¿En qué situaciones aparecen esas emociones? ¿De qué manera se manifiesta esa emoción?

c) Aspecto cognitivo: emerge desde lo más arcaico y va hasta lo más complejo de los juegos simbólicos y de representación. Aquí podemos observar los aspectos perceptivo motores (cómo el niño o niña percibe y descubre el espacio y lo integra en su conocimiento, cómo se estructura en el tiempo y cómo lo utiliza; cómo utiliza y opera con el material, cómo se relaciona y organiza los objetos, los aspectos presimbólicos que emergen

en los juegos de imitación, y los propiamente simbólicos que aparecen habitualmente a través de los juegos de la casita, del hacer comida, de los superhéroes, los animales, entre otros; lo importante acá es identificar en qué proceso se encuentra el niño o niña, para facilitar su evolución. Siguiendo a P. Arnaiz, aquí la pregunta clave a responder es ¿Cómo se implica y se conecta el niño o niña en el proceso cognitivo que supone la elaboración y representación de sus vivencias?

Algunas preguntas para observar el aspecto cognitivo:

- ¿Qué escenas se repiten en el juego simbólico? ¿Qué rol asume? ¿Cambia de rol?
- En juegos de imitación de adultos, ¿juega a ser el adulto? ¿Siempre juega a ser el niño?
- ¿Acompaña su juego de palabras o narraciones? ¿Su vocabulario es variado y de acuerdo con el juego? ¿Solo se expresa con palabras aisladas?
- ¿Conversa con sus compañeros/as de juego?
- ¿Grita? ¿En qué situaciones?
- ¿Cómo organiza el espacio para jugar?
- ¿Usa disfraces o materiales para escenificar su juego?

Estos tres aspectos de la expresividad motriz, lo neuromotor, lo social-afectivo y lo cognitivo, se integran e interpretan a partir de los tipos de juego que elaboran niñas y niños, conforme avanza su maduración, sus etapas de desarrollo y aprendizaje, y su capacidad y formas de jugar se van haciendo cada vez más complejas.

Desde la Psicología evolutiva, también podemos tomar otros aportes para complementar y profundizar los análisis realizados, por ejemplo, de las ideas del epistemólogo Jean Piaget (1896-1980) al respecto. Piaget distingue dos fases previas a la etapa del juego simbólico propiamente dicho: el juego imitativo en espejo y el juego imitativo diferido:

a) El juego imitativo en espejo: son los primeros juegos en donde el bebé imita a la madre, porque quiere ser como ella para no perderla. Aparece

aquí la capacidad de imitar el rostro humano desde el primer día de vida y siempre que el modelo se encuentre presente. De esta manera, el bebé imita en un primer momento para "ser". Este juego se da cuando la relación con su figura de apego todavía es simbiótica. Como señala Pilar Arnaiz, "Los signos...de la diferenciación adulto-niño/a serán los primeros gestos de desobediencia imitativa..., si la respuesta de la madre es de alegría y aceptación, el bebé podrá evolucionar ya que se producirá un reconocimiento de sus capacidades motrices, gestuales y verbales" (2001, p. 32). En el intermedio de todo esto comienza a emerger el juego de aparecer/desaparecer, que habitualmente ocurre en situaciones de cuidado, cuando la figura vincular muy espontáneamente se esconde y vuelve a aparecer frente a los ojos del bebé. El típico juego "aquí está, aquí no está" es el mejor ejemplo de este tipo de juego. Este será el primer juego que abre los procesos de simbolización, pues el bebé comienza a integrar dentro de sí la imagen de su figura vincular, de su figura amada, y a partir de ahí comienza a incorporar la permanencia de los objetos, que Piaget plantea como elemento clave de todo el edificio cognitivo que desarrollará posteriormente.

b) El juego de imitación diferida: cuando aparece este tipo de imitación, en donde ya no es necesaria la presencia de un modelo a seguir, podemos constatar que el niño o niña ya cuenta con una representación interna del objeto, que le permite hacerlo presente según su deseo (así como en el juego aparecer/desaparecer), aunque este no se encuentra verdaderamente en la realidad. Son acciones sencillas, que están enraizadas en experiencias cotidianas, vividas con la figura de apego, tales como aplaudir, hacer como si comiera, o dar de comer a su osito o a una persona, entre otras, ejemplifican este juego. Por medio de estas experiencias de juego de imitación diferida, los niños pequeños comienzan a integrarse en el universo simbólico humano de las y los adultos.

El juego simbólico: refiere a la capacidad de tener presentes simultáneamente las representaciones de dos objetos, distinguiendo sus diferencias y similitudes. A partir de esta comprensión, el niño o niña podrá "hacer como si" un objeto reemplazará a otro, de acuerdo con características y funciones para las cuales será utilizado. La clave

aquí es que el sujeto logra extrapolar las cualidades de los objetos que ya conoce (volumen, peso, forma, colores, etc.) a los objetos que encuentra en la sala, con los que puede crear sus juegos simbólicamente. De esta forma el significado simbólico de los objetos se modificará según las situaciones y los diferentes contextos. Por ejemplo, un mismo cubo de espuma podrá ser un auto, una cama o una pared, de acuerdo con el juego en el que se le utiliza y la capacidad de simbolización que posea el jugador o jugadora.

El juego de roles: la experiencia que niñas y niños adquieren con los diversos juegos simbólicos que realizan, les permite elaborar progresivamente la imagen y representación de sí mismos, tan necesaria para la edificación del psiquismo infantil. Una vez que han conseguido la representación de sí, y se identifican como sujeto individual con sus propias características, pueden llegar a representar otros personajes, diferentes de lo que ellos mismos son.

A través del juego de roles podrán expresar su mundo interno, sus diversas emociones a través de la creación de uno u otro personaje y la organización en grupo para construir sus relatos o historias dentro de estos juegos. En palabras de Benincasa (1999), "Un niño/a que puede vivir hasta el fondo un rol determinado sin angustiarse y con facilidad para cambiar de un rol a otro, manteniendo también en cada momento la capacidad de aprovechar los elementos de la realidad presente en la situación, habrá conseguido un importante nivel de maduración personal. Será capaz progresivamente de captar el punto de vista de los demás, de descentrarse y de jugar sus diferentes aspectos internos" (en Arnaiz, 2000, p. 33).

Para lograr descubrir esta infraestructura simbólica de la expresividad motriz de los niños, necesitamos integrar los elementos de la expresividad motriz (aspecto neuromotor, afectivo-relacional y cognitivo) que se integran a los diversos tipos de juego, y además los parámetros psicomotores que serán los indicadores a través de los cuales podemos observar y "leer" la expresividad motriz. Para esto es preciso adentrarnos en la observación como herramienta pedagógica en la sesión de psicomotricidad, que facilita nuestra comprensión del desarrollo y, por tanto, el ajuste acti-

tudinal que se requiere en cada situación durante la sesión.

En el siguiente apartado entraremos de lleno en el ámbito específico de la observación de los parámetros psicomotrices, que nos permitirán conocer en profundidad a niñas y niños, y hacer el seguimiento de su desarrollo tanto individual como grupal.

III. La observación en la sala de psicomotricidad educativa

En el ámbito que nos interesa, la observación estará al servicio de tres objetivos principales:

- 1. Acompañar en sala el juego y la acción motriz de niñas y niños, desde una actitud responsable y respetuosa.**
- 2. Valorar los cambios de comportamiento en distintas áreas del desarrollo.**
- 3. Diseñar el dispositivo de psicomotricidad y planificar objetivos y estrategias para favorecer los procesos de descentración, comunicación y simbolización mediante el juego.**

Para lograr estos objetivos a través de la observación detallaremos a continuación cuáles son las herramientas con que cuenta el/la psicomotricista en una sesión de práctica educativa.

3.1. Observación y seguimiento del desarrollo infantil

Como ya fue señalado, para observar y hacer el seguimiento del desarrollo de los niños que acompañamos en la sala de psicomotricidad, "debemos considerar como marco de referencia los principios de la práctica psicomotriz, el itinerario madurativo del niño/a y los parámetros de la expresividad motriz" (Pilar Arnaiz, 2001). A través de estos elementos en su conjunto, podremos dar cuenta del proceso de desarrollo y aprendizaje que ocurre en las sesiones.

Antes de entrar directamente en el tema de la observación rigurosa, útil a nuestro propósito educativo, es importante considerar cómo influye el sistema de actitudes en quien cumple la función de psicomotricista en el comportamiento infantil, de tal manera que sea considerado a la hora del análisis y la interpretación del relato o discurso infantil. Para esto, será necesario revisar cuáles son las "cualidades" que debemos desarrollar para realizar una observación de manera adecuada durante una sesión. A continuación, describimos las centrales:

Cualidades actitudinales que facilitan la observación en psicomotricidad

- 1. Aprender a tener una mirada tranquila:** es fundamental cultivar la calma y tranquilidad interior para hacer una observación de las producciones infantiles, que no invada y que no sea muy directa, de tal manera que la niña y el niño puedan actuar con espontaneidad, sin sentirse observados permanentemente. De esta manera pode-

mos observarlos en su globalidad, y recoger aquellos aspectos de su acción que resultan más significativos.

- 2. Situar desde la empatía:** autoobservarse durante la sesión, para descentrarse de las emociones propias e intentar captar la propia afectividad del niño o niña, sin dejarse invadir por ella. No hacer juicios de valor respecto del comportamiento infantil, sino que mantener una actitud de comprensión permanentemente hacia el niño o niña, incluso en situaciones complejas, donde es necesario poner límites claros.
- 3. Controlar las propias proyecciones:** en coherencia con el punto anterior, implica no poner en el otro los propios sentimientos o emociones, realizando interpretaciones apresuradas. Es fundamental tomar conciencia de las posibles proyecciones que depositamos sobre los niños, reconociendo sentimientos de simpatía o rechazo que nos pueden provocar sus actitudes y comportamiento. En general, "observar" siempre supone un filtro cognitivo y también afectivo (la mayor parte de las veces inconsciente), que nos puede llevar a actuar impulsivamente cuando sentimos rabia o pensamos que una situación es injusta. Un psicomotricista debe observarse lo más objetivamente posible, darse cuenta de lo que le ocurre, y tener conciencia de lo que hará antes de actuar, evitando hacer proyecciones en los niños.

Habiendo precisado el marco de referencia con el que se observa en la práctica psicomotriz que estamos proponiendo, y alertas al riesgo de los sesgos y proyecciones que pueden hacernos errar en nuestros análisis e interpretaciones, otro elemento para tener en cuenta es que, a partir de varios registros de observación, es posible aumentar el valor y la eficacia de nuestras conclusiones.

Si tomamos un marco temporal de un mínimo de tres sesiones, es posible hacer un seguimiento de las actuaciones infantiles, por ejemplo, podemos constatar un comportamiento que se repite y que da cuenta de un nivel específico de desarrollo. Es decir, si observamos que durante las últimas tres sesiones ha logrado realizar construcciones de torres cada vez más altas y complejas, esto mostraría su control neuromotor de manipulación, pero también su equilibrio y capacidad de proyección. Al contrario, cuando nuestras observaciones son casuísticas y aisladas nos pueden

mostrar situaciones de impulsividad o tensión puntuales. Por ejemplo, vemos que un niño no acepta que un compañero juegue con su juguete favorito y se ofusca o lo agrede; puede ser una conducta observada en ese momento, antes de conocer la historia del grupo y de cada uno de los niños y niñas que lo componen, lo que lleva el riesgo de tomar esos comportamientos como constantes.

Si observamos de manera constante y por varias sesiones al grupo y a cada participante, se va creando un discurso o un hilo conductor entre una y otra sesión, que a través de la "buena metodología de la que ya hemos hablado permite que el o la educadora que cumple la función de psicomotricista observe los parámetros reveladores de la calidad de estas relaciones y, por extensión, observe el placer de ser él mismo" (Aucouturier 2004, p. 137).

3.2. Los parámetros del desarrollo psicomotor

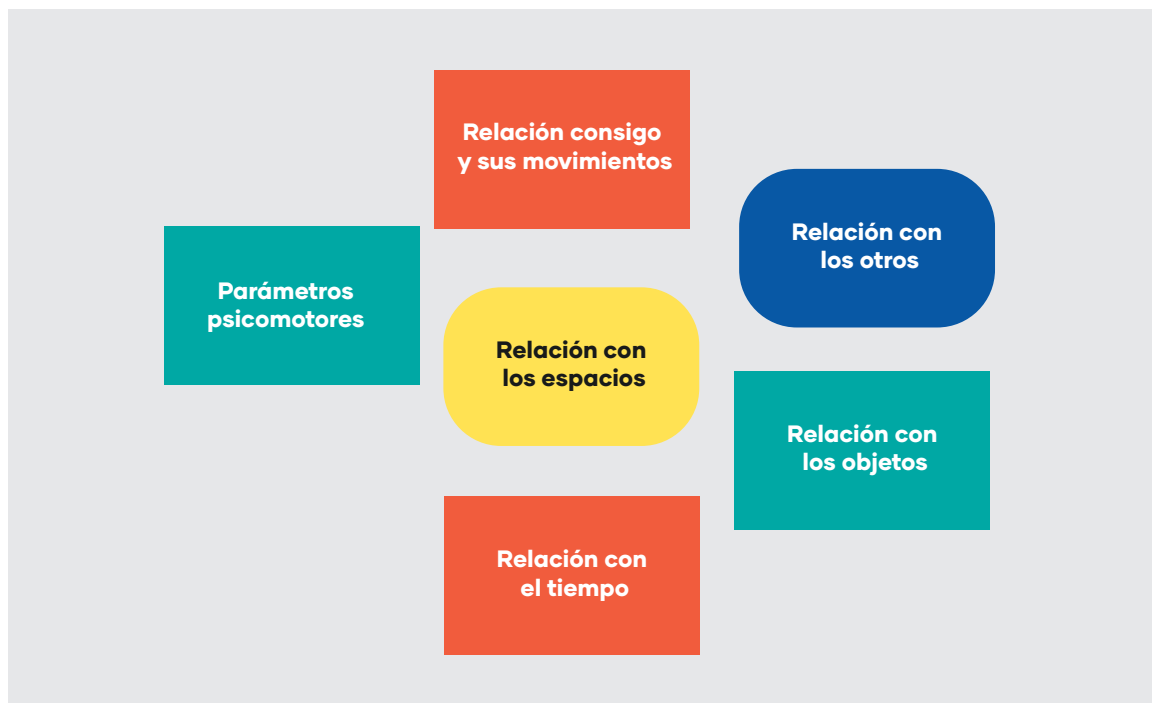
Para continuar con este proceso de observación, y haciendo honor a esta "buena metodología" que nos plantea el profesor Aucouturier, es que se utilizan en la práctica psicomotriz los denominados "parámetros psicmotores". Llamamos parámetros psicmotores a los elementos presentes en la acción motriz que son claramente observables, a partir de los cuales puede ser analizada la expresión de la actividad del niño niña desarrollada en la intervención psicomotriz.

A través de la interconexión entre estos parámetros el educador psicomotricista podrá relevar, apreciar, evaluar, valorar, indicadores precisos del nivel de desarrollo y aprendizaje de niños y niñas que transitan en la sala de psicomotricidad. Desde allí podrá dar cuenta del proceso de evolución psicológica y social en que se encuentran las niñas y los niños, podrá planificar mejor el acompañamiento de cada niño, niña, y tender un puente virtuoso entre los progresos que ocurren en la sala de psicomotricidad y los aprendizajes curriculares de cada etapa.

Observación de los parámetros psicmotores

La sala de psicomotricidad es el lugar idóneo para hacer estas observaciones, puesto que ofrece regularidad, seguridad, y tranquilidad para que niñas y niños puedan tener la vivencia de ser sí mismos durante el juego, sin temor a las exigencias o expectativas de las personas adultas, familiares, docentes o terapeutas respecto de su comportamiento.

Dichos parámetros psicmotores van a evidenciar la relación que establece la niña o el niño con el mundo, a partir de sus interacciones con el **movimiento (consigo mismo), con el espacio, con los objetos, con el tiempo y con las personas (pares y adultas/os)**. Al analizar e interpretar estos parámetros psicmotores en su conjunto, y teniendo a la base el conocimiento del desarrollo psicomotor en esta etapa, de los aspectos que implica la expresividad motriz, y los tipos de juegos que podemos encontrar en la sesión, es posible llegar a conocer a los niños en su real manera de ser y estar en el mundo, a través del juego. A continuación, vamos a describir estos parámetros.



1. El sujeto en relación con el movimiento/Relación consigo mismo

Este parámetro remite a la manera en que los niños se conectan con su propio movimiento, con sus sensaciones corporales. Esta relación con el cuerpo y el movimiento les informa sus límites y su ser más interno a nivel tónico-muscular-emocional. Podemos observarla a través de la relación con la imagen en el espejo, y de cómo se manifiesta la posibilidad de expresarse y crear, junto al placer de estar en sí mismo.

En este parámetro se proponen tres elementos claves a distinguir:

a) Tipos de movimientos: nos informan del nivel evolutivo del niño o niña, del conocimiento que tiene de sus posibilidades de moverse y desplazarse, así como de su capacidad de superación. Se manifiesta en balanceos (ir y venir con el propio cuerpo, con otras personas o con objetos), en giros, caídas, volteretas, caminar, correr, saltar, rodar, reptar, gatear, trepar, escalar.

b) Calidad de los movimientos: Asociados a la capacidad para organizar el movimiento, teniendo a la base la sinergia entre la contracción de

grupos musculares e inhibición de otros según la acción a ejecutar. Nos indica el nivel de maduración neurológica, así como el nivel de control de los movimientos, según la etapa de desarrollo. Estos movimientos pueden ser: coordinados, armónicos (combinación de movimientos coordinados y "agradables", que denotan un control elevado sobre el cuerpo); poco coordinados, disarmónicos, abiertos-cerrados, repetitivos, rápidos-lentos, etc.

c) Posturas y tono muscular: Se refiere al estado permanente o variable del tono muscular como estructura de base de las interacciones humanas y de la comunicación. Puede tener diversas cualidades: ser relajado, hipertónico (tono elevado), hipotónico (tono disminuido), elástico (amplitud articulaciones). Con el tono de base se organizan todas las secuencias de posturas humanas, dentro de las cuales encontramos las más frecuentes: decúbito (dorsal, lateral, ventral), sedente, cuadrupedia, de pie, cuclillas, de rodillas. Durante una sesión de práctica psicomotriz niñas y niños transitan por diferentes posturas, pero también existen algunas que se repiten.



2. El sujeto en relación con los objetos

Dentro de este parámetro la clave será la observación de cómo los niños utilizan los objetos, cómo manipulan, construyen, desplazan objetos de un lado a otro, cómo entran en contacto con las diversas cualidades perceptibles de los objetos, y cómo los utilizan cuando están en relación con sus pares o adultos/os dentro de la sala de psicomotricidad.

Se distinguen algunas preguntas orientadoras:

a) ¿Qué objetos utiliza? ¿Cuáles son sus preferidos? ¿Cuánto tiempo los tiene? ¿Cuáles son los objetos que nunca utiliza?

b) ¿Cómo los utiliza? La manera en cómo utilizan

los objetos nos ayuda a reconocer el nivel de maduración en que se encuentran niñas y niños.

No es lo mismo chupar que lanzar, arrastrar, poner un objeto dentro de uno u otro objeto, que construir, imitar una acción con un objeto, que simbolizar haciendo como si ese objeto fuera otro. Desde la perspectiva de J. Piaget, a través del uso de los objetos durante el juego se puede observar el desarrollo cognitivo de cada niño o niña.

c) Cómo utiliza los objetos con otros, pares y adultos/os: Nos informa respecto del sistema de interacciones que la niña y el niño han adquirido en sus vínculos más tempranos, sus matrices de comunicación y relación afectiva y su capacidad de valorar a los otros y respetarlos. Aquí podemos apreciar, por ejemplo, si comparte, quita, rechaza, destruye el juego de otro, agrade con los objetos o coopera.



3. El sujeto en relación con el espacio

En este parámetro se observa la manera en que niñas y niños ocupan los diversos espacios de la sala de psicomotricidad, con sus múltiples posibilidades, incluyendo el espacio aéreo. Aquí se aprecian dos indicadores claves tales como:

a) Tipos de espacios que utiliza frecuentemente: ¿Qué tipo de espacios prefiere? ¿Definidos, visibles-escondidos, abiertos-cerrados, centrales o rincones? ¿Delimita su propio espacio? ¿Cuáles son los espacios que no utiliza nunca?

b) Modos de ocupar el espacio: nos permite apreciar cómo invisten el espacio, de qué manera lo cargan afectivamente o lo invaden agresivamente, por ejemplo, ¿cuáles son las trayectorias que hacen habitualmente, cómo utilizan el espacio aéreo, las alturas? También nos ayuda a determinar niveles de maduración, pues pueden utilizar el espacio a través de la mirada, con la voz y no solo con el cuerpo, dependiendo de su desarrollo y de su nivel de expresión y seguridad en la sala.

4. El sujeto en relación con el tiempo

Aquí se observa la permanencia de niñas y niños en los diversos espacios de juego, su aceptación frente a los cambios de momento de la sesión, y la manera de utilizar el tiempo en cada lugar de la sala. La pregunta clave acá es **¿Cuánto tiempo realiza cada tipo de actividad?** Por ejemplo, la mayor parte del tiempo, ¿la utiliza en juegos de predominancia sensorio motriz, juegos de imitación o juegos de carácter simbólico/representativo?

Es importante considerar el uso del tiempo y el tipo de actividad que predomina, puesto que como señala Arnaíz (2001, p. 66) "Si el niño o niña no sigue un esquema temporal acorde a los distintos momentos evolutivos y permanece mucho tiempo realizando el mismo tipo de actividades sin que se vea una evolución en sus juegos, este hecho podría ser la indicación de alguna disfunción en la sensorio-motricidad, en las actividades simbólicas o en la capacidad de representar". En esos casos es fundamental buscar las estrategias apropiadas para facilitar que despierten

su interés por otros espacios y otras experiencias en la sesión, de tal forma que enriquezca su repertorio de juego y pueda continuar con su proceso de evolución psicológica y social.

5. El sujeto en relación con los otros

La manera en que niñas y niños interactúan entre sí y con las personas adultas nos dará mucha información acerca de las matrices inconscientes de comunicación, de relación y vinculación. Podemos distinguir dos interacciones claves:

a) El sujeto en relación con sus pares:

-Actitud ante el juego: acá la pregunta clave será ¿cómo se relaciona la niña o el niño con sus pares? Toma la iniciativa de proponer juegos, lidera, se deja llevar y acepta el juego del otro, destruye, cocrea juegos con pares, coopera, etc.

-Su relación con el juego: este parámetro nos informa respecto al nivel de maduración social, de su capacidad de abrirse y compartir el juego con otros. Observamos entonces si...

b) El sujeto en relación con los adultos/as: Este parámetro nos ayuda a identificar el nivel de autonomía, independencia y seguridad que la niña o el niño poseen respecto al psicomotricista. Se puede observar si lo acepta, busca, provoca, agrade, busca su aprobación, solicita ayuda, teme, colabora. Juega solo, se aísla, juega con otros, juega en pequeños grupos, juega con todos indistintamente.



3.3. Metodología para el análisis e interpretación de los registros de observación

Una vez que conocemos los parámetros, podemos organizar nuestras observaciones, según el foco que tengamos presente, y dependiendo de la temporalidad en que nos encontremos.

Al inicio del año será importante realizar una observación grupal, para conocer las características del grupo en su conjunto, conocer sus intereses, sus niveles de desarrollo, sus competencias de socialización, entre otras.

Durante el año es importante hacer los registros grupales de cada sesión semanal, pues gracias a ellos será posible ir llevando un hilo conductor del proceso en la sala, y facilitando el seguimiento del desarrollo y evaluación del grupo en general.

Al final del año, podremos dar cuenta de las transformaciones, desarrollo y aprendizaje del grupo y también de las individualidades de niñas y niños.

Ahora bien, como hemos señalado al inicio, la observación como método de seguimiento y evaluación en educación es ampliamente conocido, pero no siempre tenemos las herramientas y la disposición para llevarla a cabo en toda su profundidad. En la sala de psicomotricidad la obser-

vación es constitutiva de la intervención educativa, vale decir que, podemos trabajar con niños y niñas en sala, pero si no realizamos el proceso de observación los beneficios de una sala de psicomotricidad en la escuela no se completan.

Una de las tareas centrales de la observación es el levantamiento y registro de información valiosa para el acompañamiento en sala y si bien puede resultar muy trabajoso realizar registros individuales, estos resultan muy interesantes según las características de niñas o niños que llamen nuestra atención o para quienes sea necesario. Entonces, registramos lo observado durante la sesión completa o en algunas de sus etapas (ritual de entrada, juego sensorio motriz u otra), o bien nos centramos en algunos de los parámetros ya descritos. Este registro será sistemático, a lo menos tres sesiones, para luego ser analizado por el psicomotricista y, a partir de ellos, levantar una hipótesis de trabajo, lo que se traduce en imaginar una estrategia particular para apoyar a un niño o niña en su tarea de desarrollo. También es posible hacer un registro grupal, y por eso es importante conocer al grupo desde antes, conocer y registrar sus juegos, sus dinámicas de juegos colectivos, quiénes juegan juntos y quiénes no.

3.3.1. Registros de observación

Es relevante recordar que los registros escritos de observación o “crónica”, deben ser elaborados lo más descriptivamente posible, sin juicios de valor, dejando ver con la máxima objetividad posible lo que la niña o niño “hace concretamente, cómo lo hace, dónde lo hace, con qué elementos, y si lo hace solo o con otros”. La crónica será la materia prima sobre la cual se irán relevando los indicadores de desarrollo de los diferentes parámetros, y de su calidad dependerá la riqueza del análisis que se pueda hacer. De ahí la importancia de ejercitar la elaboración de estos registros.

3.3.2. Proceso de análisis

Una vez que la crónica está lista, se puede comenzar el proceso de análisis, que implica separar y distinguir los diferentes indicadores del desarrollo psicomotor de niñas y niños durante cada sesión. Como primer paso metodológico, este proceso contempla subrayar las frases u oraciones que aluden a los distintos parámetros, considerando el foco de observación que tenemos, ya sea individual o grupal. Este subrayado se hace utilizando un color predeterminado para cada parámetro, destacando cada indicador que servirá para ir rellenando la “grilla de parámetros”, que será sobre la cual se realicen los análisis. Así, por ejemplo, con amarillo subrayamos todas las frases que aluden al parámetro relación con el movimiento, con azul las frases que refieren al parámetro relación con el espacio, con rojo las frases que aluden a la relación con los objetos, y así sucesivamente, con los otros parámetros.

Luego de subrayar las frases, el siguiente paso será seleccionar y registrar estas frases en cada uno de los casilleros correspondientes al parámetro, en la denominada “Grilla de parámetros psicomotores”, de tal manera que se puedan observar aquellas frases que se repiten en torno a un mismo parámetro, y por tanto irán dando luces respecto a la tendencia del comportamiento del niño, niña o grupo.

GRILLA DE ANÁLISIS DE PARÁMETROS PSICOMOTORES

1. Nombre niña-niño:
Nombre grupo de niñas y niños presentes:
2. Edad/nivel curso:
3. Fecha/nº de sesión:

Parámetros	Relación consigo mismo/mov.	Relación con el espacio	Relación con los objetos	Relación con el tiempo	Relación con los otros (pares y adultos/os)
Momentos					
Ritual de entrada	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de movimiento. • Calidad de los movimientos. • Postura y tono. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de espacio que utiliza. • Cómo los utiliza. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué utiliza? • ¿Cómo lo utiliza? • ¿De qué manera lo utiliza con los otros? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuánto tiempo utiliza en cada actividad? • ¿Cómo vive los cambios de momento, acepta-resiste? 	<ul style="list-style-type: none"> • Con pares: Actitud frente al juego y relación con el juego. • Con adultos/os: acepta normas, provoca, busca, agrade, etc.
Momento de expresividad motriz	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de movimiento. • Calidad de los movimientos. • Postura y tono. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de espacio que utiliza. • Cómo los utiliza. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué utiliza? • ¿Cómo lo utiliza? • ¿De qué manera lo utiliza con los otros? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuánto tiempo utiliza en cada actividad? • ¿Cómo vive los cambios de momento, acepta-resiste? 	<ul style="list-style-type: none"> • Con pares: Actitud frente al juego y relación con el juego. • Con adultos/os: acepta normas, provoca, busca, agrade, etc.
Momento de expresividad gráfica plástica	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de movimiento. • Calidad de los movimientos. • Postura y tono. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de espacio que utiliza. • Cómo los utiliza. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué utiliza. • ¿Cómo lo utiliza? • ¿De qué manera lo utiliza con los otros? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuánto tiempo utiliza en cada actividad? • ¿Cómo vive los cambios de momento, acepta-resiste? 	<ul style="list-style-type: none"> • Con pares: Actitud frente al juego y relación con el juego. • Con adultos/os: acepta normas, provoca, busca, agrade, etc.
Ritual de salida	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de movimiento. • Calidad de los movimientos. • Postura y tono. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de espacio que utiliza. • Cómo los utiliza. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué utiliza? • ¿Cómo lo utiliza? • ¿De qué manera lo utiliza con los otros? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuánto tiempo utiliza en cada actividad? • ¿Cómo vive los cambios de momento, acepta-resiste? 	<ul style="list-style-type: none"> • Con pares: Actitud frente al juego y relación con el juego. • Con adultos/os: acepta normas, provoca, busca, agrade, etc.

A partir de esta metodología, se irán relevando los indicadores que se repiten, los comportamientos que son habituales a lo largo de las sesiones, los juegos que más realizan o disfrutan, los materiales que, en general, son más atractivos para un sujeto o para un grupo según el momento de la sesión. Al detectar estos elementos que se repi-

ten, es posible identificar en el comportamiento espontáneo que aparece en el juego la etapa de desarrollo en que se encuentran niñas y niños. En nuestro caso, hemos usado las etapas descritas por Piaget, en particular las consideraciones realizadas respecto del desarrollo del juego.

3.3.3. Proceso de interpretación

A partir de la grilla de análisis, quien tiene el rol de psicomotricista se encuentra en condiciones de identificar cuáles son los cambios o estancamientos en que se encuentran niños y niñas en relación con el desarrollo durante un período específico, considerando las diversas áreas del desarrollo psicomotor (cognitiva, motriz, lenguaje, social, emocional) que se van manifestando a través de los parámetros. Dentro del proceso de interpretación se puede trabajar en diferentes niveles:

1. Identificando el tipo de juegos que realiza el sujeto o el grupo de niñas y niños, detectando el relato que muestran en él; sus vivencias familiares, sus miedos, sus intereses u otro tipo de relatos.

2. Identificando algún objetivo de aprendizaje (del marco curricular nacional) que se ha alcanzado durante un periodo de tiempo, de tal modo de poder responder a las exigencias escolares, potenciando a la vez la relevancia del trabajo que se realiza en la sala de psicomotricidad educativa.
3. Identificar etapas del desarrollo en que se encuentra el sujeto o el grupo de niñas y niños (desde Piaget u otros autores/as).

A través del proceso de interpretación también será posible reconocer cuándo es necesario solicitar ayuda de un especialista, debido a las dificultades de adaptación o de aceptación de las reglas dentro de la sala de algún niño o niña, y hacer la derivación correspondiente.

3.3.4. Registros resumidos de las sesiones

Además de la crónica, que entrega todos los detalles de las interacciones y de la calidad de las acciones de niñas y niños durante la sesión, es importante considerar que, si el psicomotricista no tiene el tiempo suficiente para hacer esta crónica semanal, (juntar varias de ellas para analizarlas y llegar a una interpretación más rigurosa), es importante que al menos pueda dejar un registro resumido de lo sucedido en la sesión. Para facilitar la elaboración de estos registros sintéticos, hemos realizado una propuesta de "Proto-

colos de observación" inspirados en el trabajo de Pilar Arnaiz, Marta Rabadán y Yolanda Vives (2001) que presentamos en detalle en Anexos.

Es importante considerar que estos protocolos, toman como referentes la estructura de la sesión o las manifestaciones de los distintos parámetros psicomotrices, se centran en la acción motriz de los niños, ya que el énfasis del trabajo educativo en la sala de psicomotricidad es lo que despliegan y dejan ver de sí mismos mientras juegan libremente en un espacio seguro.

IV. Estrategias de intervención en situaciones complejas

Las situaciones complejas y difíciles entre niñas-niños y personas adultas siempre van a existir, porque es parte del proceso natural de desarrollo; sin embargo, la diferencia la hace la manera en que el mundo adulto reacciona frente a estas situaciones. En psicomotricidad, por ejemplo, ante una situación de transgresión de una norma, se ponen límites partiendo por recordar las reglas de la sala, pero al mismo tiempo se considera qué le está pasando al transgresor, y se busca la manera y las palabras en que marcaremos los límites, pues entendemos que la forma tendrá un impacto en el otro, y en la relación que vamos construyendo con él. Esto significa que tanto como poner el límite, es igualmente valioso preservar la relación y la confianza para un buen proceso de acompañamiento.

Dentro de la sesión de psicomotricidad existe un encuadre y un itinerario de experiencias, de vivencias y aprendizajes que van del acto al pensamiento, del movimiento del cuerpo al movimiento del pensamiento. Por tanto, quien cumple la función de psicomotricista, debe generar las condiciones materiales y afectivas que aseguren que

niñas y niños tengan suficientes oportunidades para vivenciar el placer de ser ellos mismos.

Cuando este objetivo no se logra, y alguien no disfruta de la propuesta o no respeta el encuadre, es preciso buscar nuevas propuestas de atención. Antes de llegar a ese nivel, es preciso prevenir, lo que requiere que la educadora psicomotricista haga un trabajo personal, de autobservación y de autorregulación emocional, para que la intensidad de lo que observa en las niñas y niños no le haga reaccionar impulsivamente.

Los conflictos en la sala de psicomotricidad pueden prevenirse si se tienen en cuenta algunos elementos centrales del encuadre de la sesión, de la organización de la sala y de los diversos espacios de juego en ella, siguiendo las características del grupo, la edad y la etapa de desarrollo en que se encuentran, y la cantidad de niñas y niños que están en sala.

La actitud de la persona adulta que acompaña al grupo será el otro elemento gravitante que se debe considerar durante la sesión para evitar o resolver los conflictos tanto entre pares, como con el adulto.

4.1. La función simbólica de la ley y de seguridad del psicomotricista en sala

Durante la sesión de psicomotricidad uno de los roles del educador o educadora es ser **símbolo de ley y de seguridad** para todo el grupo. Para lograr cumplir efectivamente este rol es preciso que se conozca a sí mismo lo suficiente para saber qué le pasa y cómo reacciona frente a las diversas situaciones difíciles que pueden aparecer durante el juego en sala (agresiones entre pares o hacia la educadora, destrucción de construcciones de los compañeros, desafiar la autoridad u otros conflictos), de tal manera que pueda elaborar una respuesta que venga desde un criterio profesional, y no de su inconsciente, donde están alojadas sus memorias de infancia.

El conocimiento de sí mismo es un proceso que requiere de tiempo y de disponibilidad personal para conocerse y aceptarse.



Desde los planteamientos del profesor Aucouturier el desarrollo de esta actitud implica que el educador tenga también la capacidad de sentir las transformaciones tónicas y emocionales que le ocurren en su cuerpo en su interacción con el niño y la niña. Es decir, saber que las posturas, los movimientos, los gestos, las miradas, comunican desde la vía corporal, al entrar en diálogo con el otro, en lo que se ha denominado la **“resonancia tónico-emocional recíproca”**.

Para un educador o educadora es muy importante tener plena conciencia respecto de qué está comunicando al grupo o individualmente, a través de este diálogo corporal, que muchas veces es totalmente inconsciente, y que puede gatillarse en los distintos momentos de la sesión. Este darse cuenta sobre sus reacciones tónico-emocionales impedirá que sus resistencias impulsivas obstaculicen el proceso de desarrollo de niñas y niños con reacciones poco acogedoras, indiferentes o castigadoras.

La psicomotricidad educativa propone ciertos **“principios actitudinales”** que facilitan la acción de quien cumple la función de psicomotricista durante todo su actuar en la sala, pero también frente a situaciones complejas, en donde tener un registro corporal de la activación de sus propias emociones será clave para no dejar salir reactivamente una respuesta inconsciente.

Pilar Arnaíz (2001) nos plantea al respecto que estos principios actitudinales facilitan y ayudan al educador o educadora a disponer de su cuerpo de una manera más clara, y a tener conciencia de él en cada momento.

Desde este sistema de actitudes se desprende, en general, la denominada **“tecnicidad”** para referirse a la relación que debe existir entre **“qué hacemos”** y **“cómo lo hacemos”**, desde una conciencia de sí y de las propias actitudes. Junto con la comprensión profunda del desarrollo infantil, esta es una de las tareas más complejas y largas de formar en las personas que se dedican a esta práctica de forma regular. Es por ello que entendemos que el camino para formarse como psicomotricista tiene como requisito central un trabajo riguroso sobre cada uno de los profesionales que se especializan como psicomotricistas.

La práctica psicomotriz no es una metodología que se aprende y se aplica, no se puede llevar a cabo solo desde el conocimiento formal de una teoría o una técnica aprendida, sino que ocurre desde una transformación personal en quien cumple con la función. El trabajo corporal con el que se forma el psicomotricista posibilita una conexión con el propio cuerpo, en cada momento de la sesión y con las acciones que realizan niños y niñas.

Sabemos que este nivel de tecnicidad no es fácil y requiere de tiempo, de práctica de sesiones y de experiencia personal con trabajo corporal, de manera de tener más cercanía y conocimiento sobre su propio cuerpo. Para tener claro este punto explicaremos con más detalle en qué consiste esta tecnicidad en el sistema de actitudes.

Capacidades para desarrollar las actitudes del educador o la educadora que cumple la función de psicomotricista

A partir de lo que señala Aucouturier, sabemos que la sala de psicomotricidad simboliza en términos generales a la madre; entonces, será importante desarrollar una tecnicidad que incorpore algunas actitudes maternas que faciliten en niñas y niños sentirse contenidos emocionalmente,

seguros, confiados, tranquilos y con motivación para jugar, crear, vivir el placer de estar en su cuerpo y ser quienes son. Algunas de estas actitudes clave que forman parte de la tecnicidad a desarrollar, sobre todo para cuando nos encontremos frente a un conflicto en la sala, las actitudes son las siguientes:

- a) **La acogida:** lo primero es tener una actitud de acogida hacia cada integrante del grupo, de tal manera que se genere un entorno o un clima, un ambiente de seguridad afectiva y emocional; por ejemplo, a partir de una postura en cuclillas o agachada a la altura del niño o niña para prestarle atención, a través del uso de su voz y las verbalizaciones ajustadas a cada contexto, entregando calma, tranquilidad y sin culpabilizar.



De esta manera y como señala Arnaíz (2001) "El educador tiene que favorecer este entorno facilitador para crear una situación de seguridad afectiva que le permita al niño o niña manifestarse en toda su expresividad" (p. 120).

Bernard Aucouturier se refiere a esta como la **Actitud de acogida empática** y señala que “La acogida, la escucha, la solicitud son conceptos de nuestra filosofía que se hacen vivos porque **creemos en la persona del niño**” (2004, p. 203). A partir de esta actitud de acogida empática se irá generando una base afectiva en niñas y niños, que les permitirá aceptar e integrar posteriormente las normas sociales de convivencia (la ley), dentro de la sesión de práctica psicomotriz educativa. Esta dialéctica que se produce entre la actitud de acogida y la estructuración de las normas de la sala deben ser claras para el psicomotricista, puesto que, de ello depende el despliegue de su sistema de actitudes en la sala. Siguiendo al profesor Aucouturier (2004), sabemos que las actitudes polarizadas por parte del adulto en una de estas dos vertientes (maternaje-ley), podría frenar o entorpecer el desarrollo integral de los niños. Por lo tanto, es preciso trabajar desde la acogida primero y luego desde la norma.

b) La escucha: Esta actitud no implica solo la audición, sino la escucha con todo el cuerpo, al igual que la acogida empática. En concreto, significa poder detenerse frente a la solicitud de un niño o niña, y atender a lo que le está sucediendo. De lo contrario, nuestra atención no será concentrada, sino dispersa o flotante; no se puede escuchar si estamos en movimiento o haciendo otra cosa. Incluso, en algunas oportunidades, la actitud de “escuchar” al niño o la niña pasa por la posibilidad de tocarlo y ajustarse a ellos tónicamente, generando un diálogo corporal afectivo y contenedor. De esta manera podemos ayudar a que los niños tengan una mayor conciencia de su globalidad como persona, y de su individualidad.

c) La autoridad: Una vez que se ha generado un ambiente afectivo para todo el grupo, es más fácil aceptar las normas y el símbolo de la ley que representa quien cumple la función de psicomotricista.



La figura de “autoridad” ayuda a dar respuesta a la necesidad de que exista una seguridad física y afectiva que les permita a niñas y niños manifestar su expresividad motriz sin ponerse en peligro. Esta función de autoridad favorece un orden no solo espacial, sino que psíquico, que contiene y permite la expresión de la creatividad, a partir de una estructura dúctil y maleable.

En palabras de P. Arnaiz (2001) "El educador contiene, establece límites y acompaña con firmeza y claridad, sin confundir estas actitudes con posicionamientos rígidos" (p. 121). Por esto es importante considerar cómo comienza cada una de las sesiones de práctica psicomotriz educativa. De hecho, el ritual de entrada tiene la función de marcar un límite entre el adentro y el afuera, **para dar un encuadre, un marco de convivencia diferente al habitual**, en donde existe mucha libertad, mucha autonomía, pero también se necesita del respeto hacia el otro y hacia las normas de la sala. Esta actitud es la mezcla justa y equilibrada entre ternura y firmeza. Estas normas implican el cuidado personal, el cuidado del otro y el cuidado del material. Sin embargo, será impor-

tante, sobre todo cuando ya se ha vivido la experiencia en alguna sesión anterior, que se verbalice explícitamente, por ejemplo; que no está permitido destruir las construcciones de los compañeros o compañeras. Debemos garantizar que el grupo sienta que, además de sus cuerpos, también se respetarán sus producciones durante el juego.

Existen otras normas más sutiles que se van incorporando progresivamente y de acuerdo con cómo acontece el juego, por ejemplo, evitar invadir el espacio de otros con juegos muy expansivos, como las persecuciones o con el uso de pelotas, sobre todo si hay otros pares que hacen juegos más tranquilos. La idea es mantener el rol de facilitador de la seguridad en el grupo en general.

4.2. Poner límites sin dañar: ni revictimizar ni culpabilizar

Como ya lo hemos planteado en reiteradas ocasiones, los conflictos entre pares (niñas-niños) y adultos existen y es probable que aparezcan permanentemente en la sala, aunque hagamos todos los esfuerzos por evitarlos. Sabiendo esta premisa, quien cumple con la función de psicomotricista se prepara tanto a nivel personal como profesional para saber cómo actuar, qué decir y

desde qué actitud, para que su intervención sea ajustada y facilite procesos de desarrollo.

Un elemento clave para tener en cuenta es la actitud de "Prudencia" frente a la situación difícil, por ejemplo, observar desde lejos cómo resuelven un conflicto en forma autónoma las niñas y los niños, o quizás acercarse lentamente y hablar solo si es necesario.



En este sentido, mantener la prudencia y la templanza, exigen un estado interior tranquilo que se debe cultivar, incluso cuando aparecen comportamientos inestables, agresivos, impulsivos o provocadores en los niños o niñas.

Habitualmente, un grupo que nunca ha tenido la experiencia de la sesión de psicomotricidad puede tener al inicio un comportamiento caótico y antagónico, ya que por un lado hay niñas y niños que se sienten "al fin libres" para actuar de manera espontánea e incluso muy impulsiva y, por otro lado, hay otros que pueden sentirse que "no saben" cómo actuar cuando tienen tanta libertad, pues no tienen costumbre de ejercerla o simplemente tienen una personalidad más inhibida. El educador o educadora debe estar atento y tener recursos para intervenir en ambos casos, el de los niños o niñas más impulsivos y los más inhibidos o retraídos.

Otro elemento clave es que durante la sesión de psicomotricidad los comportamientos agresivos de un niño hacia otro no pueden permitirse, pues tal como nos muestra Bernard Aucouturier (2004) la agresividad solo se puede permitir o aceptar cuando está simbolizada, ya sea a través del juego o la verbalización, jamás en lo real, como agresión física o de las creaciones del otro. Es importante canalizarla, evitando la culpabilización, por ejemplo, haciendo juicios moralizantes sobre lo que se debe o no hacer o, diciendo frases tales como "los amigos no se pegan" y, sobre todo, jamás recurriendo al castigo de ningún tipo. Podemos, por ejemplo, invitar al niño o niña a contar cómo se siente ayudándolo a verbalizar su rabia y enojo, es importante que los niños y niñas aprendan a reconocer sus emociones y puedan hablar de ellas. También podemos invitarlos a que, si siente rabia, pueda golpear los cojines o colchonetas, esto permite entender que es normal lo que sentimos, pero que la manera en que lo manifestamos debe permitirnos seguir viviendo en armonía con los demás. Otra posibilidad es realizar otro juego, invitarlo a ordenar el material de madera pequeño, o a sentarse en algún rincón a descansar y pensar a qué otra cosa le gustaría jugar.

Cuando ocurre un comportamiento destructor, el educador o la educadora **ayudará a reparar lo que ha sido destruido**, buscando dar tranquilidad y seguridad a quien ha recibido la agresión, pero también acogerá al "agresor", ayudándole a comprender lo que le sucede, encontrando su espacio en la sala y en el grupo, incluso, ayudándole a construir su propia casa si fuera necesario. A esto se puede agregar una adecuada

mentalización de las emociones vividas en el momento, poniendo palabras a su expresividad motriz, señalando, por ejemplo: "quizás tienes ganas de jugar con ellos y no sabes cómo decirlo", "¿necesitas que te acompañe para hablar con tus compañeros o compañeras?".

En los casos de mucha agresividad, es relevante valorar que a pesar de la manera en que sale, al menos este niño está manifestando su deseo de ser visto, de ser reconocido, ser tomado en cuenta y ser aceptado por los otros. Esta es una señal de comunicación, de búsqueda de contacto, que por el momento no sabe elaborar de otra forma para que salga de manera verbal, quizás por falta de recursos personales y, seguramente, asociado a matrices vinculares precarias, donde la agresividad era la principal vía de comunicación. Tener que llorar mucho o gritar para ser escuchado, tener que romper algo o agredir para ser visto y tomado en cuenta, es un patrón que se estructura muy temprano en el desarrollo, en paralelo a la elaboración del vínculo de apego y la socialización primaria.

Al respecto, Aucouturier (2004) nos plantea la importancia de ayudar a las niñas y los niños a entender que cuando tienen un comportamiento agresivo estamos de acuerdo en que manifiesten lo que desean, pero no con la forma en que lo expresan. En ese momento les hablaremos con afecto, pero también con firmeza, poniéndonos en una posición corporal que nos permita estar a su altura.

Les recordaremos las normas de la sala en forma personalizada, poniéndose a su altura, hablándole solo a él o ella e intentando entenderlos, ofreciendo posibles respuestas. Aquí la clave está en lograr que el "niño agresor" se sienta aceptado en sus sentimientos y no juzgado; de esta manera es más probable que, posteriormente, pueda aceptar las normas, interiorizándolas y sentirse parte del grupo, viviendo su autenticidad.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que cuando el comportamiento de un niño o niña excede nuestra posibilidad de acogida, contención, empatía y recursos físicos-temporales, es preciso darse cuenta de la necesidad de dar un espacio de atención individual o en pequeños grupos (si se puede, dentro de la escuela), donde el comportamiento agresivo pueda ser mejor

canalizado, contenido y transformado. En este caso ya estamos hablando de la dimensión de “ayuda psicomotriz” y no de “psicomotricidad educativa”, y si no se cuenta con experiencia y con una formación sólida en el área, es preciso pedir ayuda a un psicomotricista con experiencia para dar respuesta a estas problemáticas más complejas.

Por el contrario, **cuando nos encontramos con un niño o niña de extrema timidez, con inhibición, miedo, tendencia a aislarse**, la indicación primera es encontrar la estrategia para proporcionarle seguridad. Podemos preguntar a su educadora cuáles son sus juegos preferidos, para conocerle un poco más y saber qué preparar en la sala para que la próxima sesión se sienta más a gusto. Podemos permanecer cerca suyo, por ejemplo, para transmitirle que puede contar con nuestra presencia, hacerle preguntas claves para facilitar su despliegue, tales como ¿qué espacio u objeto de la sala te gusta más?, ¿te acompaño a buscar algo que te llame la atención? ¿Me contaron que te gustan mucho las muñecas, acá tenemos unas muy lindas que puedes utilizar! ¿Hay algo que te atemoriza en la sala? Entre otras preguntas. Lo importante es respetar sus tiempos de respuesta y de acción sin sobreexigirle que haga algo pronto, o insistirle mucho en cambiar su comportamiento; se debe actuar más bien a nivel de sugerencias. Así, cada una de las sesiones será una oportunidad para construir este puente de seguridad, que le permita progresivamente atreverse a aparecer en el mundo, desde su propio discurso corporal, a través del juego.

Tanto para una niña o niño inhibido como para uno con comportamiento agresivo, es fundamental no hablar en público de sus dificultades, por ejemplo, jamás mencionar su comportamiento inadecuado en el ritual de entrada o de salida. Pero sí buscar un momento después de la sesión para conversar y explicarle o recordarle las reglas de la sala de psicomotricidad; o acogerlo en alguna situación que observamos durante la sesión en donde se vio vulnerable y transmitirle que siempre puede contar con nosotros, tanto para pedir ayuda y protección como para buscar nuevas instancias de juego con pares o resolución de conflictos.

En síntesis, algunas herramientas que siempre pueden servir frente a situaciones difíciles en la sala de psicomotricidad son:

- 1. Jamás culpar o hacer un juicio del comportamiento de niñas y niños, menos en público.**
- 2. Evitar las preguntas innecesarias, como: ¿no te das cuenta de que le duele?**
- 3. Jamás “castigar” ni enviar a “reflexionar a una silla” en algún rincón de la sala; siempre acompañar la vivencia de sus emociones que, a veces, pueden ser muy intensas.**
- 4. Frente a la disputa de un material, proponer otro similar en cualidades al disputado para quien está más afectado.**
- 5. Mentalizar las emociones que están viviendo y poner palabras a lo que ha sucedido.**
- 6. Evitar y nunca realizar comparaciones con el comportamiento de otros niños o niñas.**
- 7. Evitar los sermones, los discursos y los largos diálogos explicativos. Utilizar palabras sencillas, con frases fáciles de comprender.**
- 8. Jamás restringir la asistencia del niño con dificultades a la sala de psicomotricidad, como “estrategia educativa” para que cambie el comportamiento; muy por el contrario, asistir a la sala y ayudarlo a aceptar las normas paulatinamente es una manera más respetuosa y afectiva para educar y socializar a niñas y niños, sobre todo cuando han tenido modelos de crianza y educación poco amorosos en su niñez temprana.**

Las dificultades en la sala de psicomotricidad siempre son un desafío al sistema de actitudes de quien educa, y exigen de nuestra presencia consciente y atenta en todo momento. Es una responsabilidad profesional importante conocerse más profundamente a nivel emocional, sobre todo y en la medida de lo posible, buscar formación permanente, reflexionar con los pares sobre lo que hacemos en la sala y las dudas que aparecen en el curso de la práctica.

V. Bibliografía

Araya, E. (2017).

Orientaciones teóricas y prácticas para el manejo de sala de psicomotricidad. Cuaderno de Psicomotricidad Educativa N° 1. Programa de Corporalidad y Movimiento. MINEDUC.

Arnaiz, P., Rabadan, M., Vives, I. 2001.

La psicomotricidad en la escuela: Una práctica preventiva y educativa. Ediciones Aljibe. Málaga.

Aucouturier, B. 2006.

Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Ediciones Grao. Barcelona.

Darrault, I. 2000.

Análisis psicosemiótico de las producciones de los juegos infantiles. FUNDARI. Argentina.

Pikler, E. 1956.

La importancia del movimiento en el desarrollo psicológico de la infancia. Instituto Pikler. Budapest. Hungría.

Maturana, H., Varela, F. 2009.

El árbol del conocimiento. Editorial Universitaria, Chile.

Wallon, H. 1965.

La evolución psicológica del niño, Ediciones Lautaro, Argentina.

Anexos:

1. PROPUESTAS PAUTA DE OBSERVACIÓN

Ficha de observación individual o grupal

NOMBRE:

Nº SESIÓN:

FECHA:

AUSENCIAS:			
RITUAL DE ENTRADA:			
SECUENCIAS: (Cuándo y dónde)	ACTIVIDADES: (Qué y cómo)	SUJETOS Y OBJETOS: (Con quién y con qué)	OBSERVACIONES: (Ideas propias)
Ritual de salida:			
Repeticiones y novedades:			
Hipótesis:			

MODELO DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL

Movimiento	CÓMO SE MUEVE Con los objetos/sin ellos, combinándolos, variándolos	
	CALIDAD DEL MOVIMIENTO Hábil/torpe, movimientos anormales	
	COORDINACIÓN GENERAL Corre, camina, salta, se balancea, gira, trepa, gatea	
	VELOCIDAD MOVIMIENTOS Ajuste	
	EQUILIBRIO Estático/dinámico	
	RITMO Rápido, lento, cambios	
	DOMINANCIA LATERAL De manos, pies, ojos	
	COORDINACIÓN ÓCULO-MANUAL Habilidades	
	ESTEREOTIPIAS	
	PLACER/DISPLACER Manifestación	
	MOVILIDAD DEL CUERPO Hipoactivo-hiperactivo	

Gestualidad	FACIAL Expresión estados de ánimo	
	CORPORAL Utilización expresiva del cuerpo	
	EMPÁTICA Ajuste de las situaciones	
Postura	TONO POSTURAL	
	PREFERENCIAS POSTURALES	
	ADAPTACIÓN POSTURAL Cambios de postura, fluidez	
Tono	DE BASE Hipertonía-hipotonía	
	EN MOVIMIENTO Brazos, piernas, tronco, motricidad global	
Espacio	INVESTIMENTO DEL ESPACIO Dónde se sitúa, lejos/cerca, con adultos u otros, espacio preferido, movilidad	
	ORIENTACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DENTRO DEL ESPACIO Espacio corporal, próximo y lejano	
	ESPACIO QUE OCUPA Itinerarios, desplazamientos, construcciones, etc.	
	RELACIÓN ENTRE SU PROPIO ESPACIO Y EL ESPACIO DE LOS OTROS	

Tiempo	SE AJUSTA A LOS TIEMPOS DE LA SESIÓN	
	RITMO INDIVIDUAL- COMPARTIDO	
	CUÁNTO TIEMPO UTILIZA EN CADA ESPACIO	
Objetos	CUALIDADES PREFERIDAS Fijos, móviles, blando, duro, frío, cálido, visuales, sonoros, etc.	
	UTILIZACIÓN Repetitiva, creativa, en el espacio, en el suelo, con otros.	
	RESPECTO A LOS OTROS Imita a pares, agrade, construye, comparte.	
	SIGNIFICADO Indiferencia, investimento afectivo, conocimiento del objeto, comunica, juego sensorio-motor, juego simbólico, descentración.	
Otros	CON LOS IGUALES Posicionamiento. Escucha/no escucha, oposición/aceptación, espera/busca, complacencia/indiferencia, colaboración/pasividad	
	CÓMO MANIFIESTA Necesidades de jugar	
	CON LOS ADULTOS Tipos de relación, escucha/no escucha; pide/ espera; dependencia, aceptación, complacencia/indiferencia, motivos por los que busca ayuda o aprobación	

Representación	GRÁFICA	
	Dibujo del cuerpo, representación del espacio y los materiales	
	CONSTRUCCIONES	
	Maderas, características	
	MODELAJE	
	De la figura corporal, características	

REGISTRO GRUPAL DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA

Nº de Clase:

Curso:

Fecha:

Hora inicio:

Hora salida:

Duración:

Niñas y niños que participan en la sesión

Niñas y niños ausentes:

Elementos de la sesión anterior para tener en cuenta:

Proyectos de acción que han emergido:

Elementos interesantes para el proyecto de la próxima sesión:

Ritual de entrada:

Expresividad motriz:

Expresividad gráfica/plástica:

Observaciones generales:

Ritual de salida:

El material que presentamos, "La Observación una Herramienta Clave en la práctica de Psicomotricidad Educativa", forma parte de la propuesta educativa del programa de Corporalidad y Movimiento y se enmarca entre las innovaciones pedagógicas de la División de Educación General del Ministerio de Educación. Estas se proponen responder al desafío de generar un cambio de paradigma para transformar la escuela y el modo de entender la formación integral durante la niñez y toda la trayectoria escolar.

El texto ofrece un recorrido teórico y técnico sobre la práctica de observación en sala de psicomotricidad para orientar el manejo de esta técnica dentro del sistema escolar, desde la práctica psicomotriz educativa de Bernard Aucouturier y pretende ser un punto de partida para sembrar procesos reflexivos sobre el lugar que ocupa el cuerpo, el juego espontáneo, la motricidad libre y la emocionalidad en el sistema educativo y los modos de promover un real respeto por los procesos de madurez y los ritmos de desarrollo y aprendizaje de niños y niñas en sus primeros años.



DEG

**División
Educación
General**

