

El rol del psicomotrista

Josefina SÁNCHEZ RODRÍGUEZ
Miguel LLORCA LLINARES

Correspondencia

Josefina Sánchez Rodríguez
Centro Superior de Educación de
la Universidad de La Laguna
E-Mail: jsrodri@ull.es

Miguel Llorca Llinares
Centro Superior de Educación de
la Universidad de La Laguna
E-Mail: mllorca@ull.es

Recibido: 18/02/2008
Aceptado: 25/04/2008

RESUMEN

Partiendo de las aportaciones de diferentes autores y de nuestra propia experiencia, analizamos las características del rol del psicomotricista que concretamos en un guión de observación que nos ayude a analizar y reflexionar sobre la práctica.

PALABRAS CLAVE: Psicomotricidad, observación, escucha, expresividad psicomotriz, juego, creatividad.

The role of Psychomotor Therapist

ABSTRACT

From the different authors contributions and from our experience, we analyze the features to the role of Psychomotor Therapist, which we specify in an observation summary that help us to analyze and think about the practice.

KEYWORDS: Psychomotricity, observation, listening, psychomotor expressiveness, play, creativity.

Introducción

El concepto de psicomotricidad es bastante reciente (DUPRÉ, 1905), y su incorporación al ámbito educativo no se produce hasta la década de los '70,

junto a los primeros intentos de instrumentar una formación académica específica en esta disciplina. En nuestro país (España), pese a la presencia de la práctica psicomotriz en muchas de nuestras escuelas e incluso en el ámbito asistencial; pese a la realización de encuentros, jornadas, seminarios, congresos, másters o cursos de postgrado; pese a la existencia de contenidos de psicomotricidad en los currículum de formación de algunas universidades; pese a su presencia explícita en los Diseños Curriculares Base de Educación Infantil; no existe un reconocimiento social y académico de la figura del psicomotricista.

En las conclusiones del I Congreso Estatal de Psicomotricidad, celebrado en Barcelona del 5 al 7 de noviembre de 1999, y publicadas por la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (2001), se recoge, en el punto 4, que: *«...se ha constatado la necesidad de una formación específica con reconocimiento académico que permita el acceso al mundo laboral sin perder de vista la idea de conjunto entre la formación y la práctica profesional cualificada, premisa irrenunciable si de conseguir un lugar en el mundo se trata. Es decir, ser reconocidos como disciplina y como área de conocimiento y estudio específica»*. Y en el punto 5: *«La figura del psicomotricista cada vez tiene una identidad más estructurada, falta quizá todavía una mayor definición y delimitación, pero son precisamente estos intercambios comunicativos los que facilitan la búsqueda y el encuentro de aquellos ejes troncales que vertebran esta profesión»*.

Con la intención de seguir profundizando en estos intercambios comunicativos, nos planteamos algunas reflexiones que plasmamos en el presente artículo.

El rol del psicomotricista es, sin duda, uno de los pilares en los que se fundamenta la práctica psicomotriz, diferente a otras disciplinas por su manera de concebir al niño, al educador y a la relación educativa. Dentro de este ámbito de formación es fundamental, por tanto, comprender la expresividad infantil así como las bases teóricas de este trabajo, y ofrecer una respuesta ajustada a la expresividad y al modelo teórico en que dicha disciplina se sustenta. Situarnos en esta respuesta es, desde ya, colocarnos en el rol del psicomotricista.

Trabajar en Educación Psicomotriz requiere de un proceso personal e interpersonal de comunicación. La formación del psicomotricista debe basarse en un trabajo amplio y recíproco que se cimiente en los contenidos teóricos, prácticos o profesionales y el trabajo personal, combinándose estas tres dimensiones, de forma que haya una convergencia de conocimientos que facilite la interiorización, la vivencia reflexiva y el ajuste personal.

Por contenidos teóricos entendemos todo el bagaje de conocimientos que hacen referencia a:

- la concepción de Educación y, dentro de ésta, a la Educación Psicomotriz;
- las bases psicológicas, cognitivas, motrices y socioafectivas en las que se sustenta el desarrollo del niño; y
- las herramientas del trabajo psicomotriz: estructura, tiempos, espacios y materiales para preparar una sesión, y a la profundización en el juego (sensoriomotor, simbólico, representacional) como herramienta metodológica para favorecer el desarrollo infantil.

Por contenidos prácticos o profesionales, hacemos referencia a:

- la realización de observaciones sobre la práctica psicomotriz, centrándonos en la expresividad del niño-grupo y la acción del psicomotricista;
- la práctica con diferentes grupos de niños y casos individuales;
- la reflexión y el debate a partir de la puesta en común del trabajo realizado;
- el análisis personal y la reflexión sobre el trabajo realizado; y
- la puesta en práctica de estrategias de comunicación con otros profesionales y la familia.

Por formación personal, hacemos referencia fundamentalmente a dos aspectos:

- al conocimiento vivencial de la utilización del espacio, los objetos y los otros; dinámicas motrices, cognitivas y socioafectivas que entran en juego; y
- al conocimiento de la historia personal, las actitudes, dificultades y necesidades propias que pueden repercutir en la relación con los otros.

Este bagaje de conocimientos esbozados anteriormente, supone un largo proceso de formación continua, en el que nos atreveríamos a decir que raras veces se puede llegar a concluir, puesto que, el conocimiento, la práctica y el autoconocimiento, son aspectos en sí mismos dinámicos, que se crean, modifican o reinterpretan a lo largo de toda nuestra vida y de las sucesivas generaciones que nos vayan sucediendo.

De acuerdo con las aportaciones que hasta ahora conocemos sobre la estructura de acción del psicomotricista (Lapierre, Aucouturier, Boscaini, Vaca, Arnaiz, Mila, etc.), así como de la experiencia de un equipo de trabajo de la Universidad de La Laguna a lo largo de doce años de práctica e investigación en

la Educación Psicomotriz, destacaremos como dimensiones del perfil profesional del psicomotricista las siguientes:

- 1) Capacidad de observación y escucha.
- 2) Expresividad psicomotriz.
- 3) Capacidad de utilizar diferentes estrategias de implicación en el juego para favorecer el desarrollo infantil.
- 4) Competencias para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz.
- 5) Capacidad de comunicación con la familia y otros profesionales.
- 6) Capacidad de mirarse.

1. Capacidad de observación y escucha

Esta capacidad implica dos procesos complejos y conjuntos: decimos que hay escucha cuando hay observación, y ambas suponen una comprensión de lo que el niño nos expresa a lo largo de cada sesión de psicomotricidad. Esta capacidad es básica para ofrecer una intervención ajustada que facilite la maduración del niño o la niña.

Para que se produzca la observación es necesario, por una parte, *pararse* en la acción, hacer pequeños altos en la sala para observar a los niños y niñas, y podernos trazar un proyecto pedagógico en base al momento evolutivo del grupo y de cada niño o niña dentro de éste (AUCOUTURIER, 1994).

Pararnos en la actividad, es algo que a veces resulta difícil de llevar a cabo cuando nos encontramos inmersos en una cultura psicopedagógica, en la que el educador mantiene un rol basado en la actividad. Es fundamental habituarnos a parar y observar, entendiendo que esta observación es una capacidad fundamental en nuestro rol pedagógico, que es un acto educativo en sí básico, antes de realizar cualquier intervención.

En esta observación es fundamental que haya escucha, entendiendo por tal la capacidad de *descentración del psicomotricista* para poder situarse en el lugar del otro, para entender cómo se puede estar sintiendo cada niño, cuál puede ser el sentido de su expresión, y ofrecerle una respuesta que le ayude a evolucionar a partir de la relación afectiva que se produce. Es importante percibir al niño en la

dinámica global de la relación, del investimento que va haciendo del lugar, de los materiales y de las personas.

La capacidad de escucha es a veces especial ante determinados niños, con los que se produce una relación de empatía, algo similar al enamoramiento, cuando una parte interna y sensible de cada uno, responde en un diálogo fluido ante el sentir del otro. Esta situación, para nosotros ideal en el trabajo psicomotriz, puede darse con algunos niños mientras que puede ser difícil con otros. En este sentido, y cuando trabajamos con un grupo, es fundamental analizar cómo es nuestra observación e interacción con éste, si tenemos constancia de los diferentes niños y niñas que han estado en la sesión, a quiénes nos hemos acercado más, a quiénes menos, y tal vez a quiénes hemos ignorado, analizando si esto se mantiene durante varias sesiones, porque puede ser el resultado de una transferencia nuestra, evitando a aquellos niños que nos suponen algunas dificultades, que reflejan quizás nuestras propias dificultades. La aceptación de cada niño como es, y no como nos gustaría que fuese, supone un trabajo personal y reflexivo por parte del psicomotricista, que a veces necesita de varios años para hacerse evidente, consciente y modificable. Es conveniente reflexionar por qué determinados niños nos atraen, y por qué a otros casi no nos acercamos. En muchas ocasiones puede ocurrir que aquellos niños y niñas que no se acercan o se acercan menos, son quizás los que más necesidad de atención tienen (LAPIERRE, 2001).

Nuestra capacidad de escucha y observación supone el poder esperar por la iniciativa de juego del niño, por ser capaz de dejar hacer, para poder responder de manera ajustada implicándonos en el juego, reforzándolo, realizando propuestas, reconduciendo, etc., pudiendo entrar y salir en los diferentes estilos de relación y juego que ocurren en la sala.

2. *Expresividad psicomotriz*

En la escucha del niño hemos de considerar una serie de parámetros que nos posibilitan un mayor análisis de su expresividad. Estos parámetros son el lenguaje corporal, la relación con el material, la ocupación del espacio y el tiempo como coordenadas dentro de las que se desarrolla la acción, la relación con los otros niños y niñas, y con el adulto. A partir de esta observación, el psicomotricista elabora un proyecto pedagógico, una propuesta en relación a lo que el niño o la niña nos expresan, en su manera de utilizar los objetos, de mantener relaciones con los otros, de su utilización de los espacios y del tiempo.

Dentro de este proyecto, el psicomotricista se ajusta a la actuación del niño y la niña por medio de la vía corporal y el lenguaje, respondiéndole según lo que recibe de él, su emoción, su necesidad, su disponibilidad, iniciándose así la comunicación. Comunicación que se establece tanto por la vía corporal como con el lenguaje, con la utilización del objeto y con la relación con los otros. El psicomotricista debe ser consciente de los diferentes mediadores de comunicación de que dispone, para utilizarlos de manera ajustada en la relación. Entre estos mediadores, destacamos la utilización de la mirada, de la gestualidad, del cuerpo, de la voz, del espacio y de los objetos como bases de la relación.

Para poder utilizar estos mediadores, el psicomotricista debe ser una persona con una buena capacidad de expresar, disponible a las relaciones de aceptación y rechazo, capaz de reencontrar el placer del juego, dejando tras la puerta su historia personal.

Los principales mediadores corporales que utiliza el psicomotricista para entrar en relación son:

- El *gesto*, que acompaña, prolonga o completa el gesto del otro (LAPIERRE, 1990). El gesto puede ser un acompañamiento directo o a distancia, según el momento evolutivo del niño y sus necesidades. En relación al gesto, Montagner (1995) hace referencia al papel de la imitación en el comportamiento espontáneo de los niños entre ellos; imitar el gesto del niño es entrar en acuerdo corporal con él, permitirle entrar simbólicamente en nuestro cuerpo, supone una primera comunicación de aceptación, de identificación o de fusión. El psicomotricista aprende a ralentizar sus gestos, a convertirlos en un lenguaje que acoge las producciones del niño, haciendo de espejo frente a su agresividad, su alegría, su miedo, etc.
- *La mímica*, expresión motriz de la cara, traducirá en el bebé de manera muy inconsciente al principio, las tensiones emocionales, convirtiéndose rápidamente en un lenguaje para el otro. La mímica del rostro y del cuerpo, en sus actitudes –de abandono, de seducción, de repliegue, de apertura, de defensa–, supone un mensaje al que respondemos también de forma primaria, con gestos y actitudes.
- *La voz*, es el mediador más arcaico, y es percibida por el niño desde el quinto mes de vida intrauterina. A través de la voz o del lenguaje, realizamos una penetración simbólica del otro (LAPIERRE y LAPIERRE, 1982), es por ello que muchos niños paran su actividad o se inhiben, nada más oírnos. El intercambio de sonidos vocales supone un intercambio de tensiones afectivas y corporales; supone, en definitiva, la resonancia de un cuerpo dentro de otro

cuerpo. A través de la voz, de los sonidos, podemos encuadrar y acompañar la actividad de los otros.

Es importante que la expresividad del psicomotricista no se vea mermada por su preponderancia hacia el lenguaje oral: éste puede acompañar o enriquecer determinados juegos, pero no debe invadir la actividad del niño. Es necesario reflexionar sobre el tono y volumen de nuestra voz, porque muchas veces, apagamos o llegamos a ocultar al niño impidiendo su expresión. En ocasiones, el exceso de palabras y de tono en el psicomotricista pone de manifiesto su ansiedad y dificultades ante el comportamiento del niño. Otras veces, se hace necesario un cambio en la tonalidad de la voz o en el uso de las palabras, para conseguir una mayor empatía y motivación en el niño.

- La *mirada* es también un medio de «penetrar» en el otro. La mirada fija, prolongada e inquisidora de los niños muy pequeños, impresiona en muchas ocasiones a los adultos. El encuentro de la mirada es una de las comunicaciones más profundas que se pueden establecer.

La mirada permite al niño conocer cosas externas al cuerpo de manera inmediata y global, pudiendo anticipar lo que puede suceder a otros niveles, y decidir el comportamiento a adoptar en los encuentros con los objetos o personas que se relacionan con él.

La dimensión de la mirada se articula a través de tres ejes: ver, ser visto y verse (BOSCAINI, 1994). «Ver» el espacio, los objetos, los otros; acciones en que el ojo cae sobre el cuerpo o la acción. Ver quiere decir hacer, crear, existir, pero también destruir, devorar, volatilizar. «Ser visto», observado por, donde el ojo es vivido como crítico, tolerante, complaciente, valorizante, etc. Ser visto quiere decir conversación, existencia, reconstitución. «Verse» en el espejo, en el otro, dentro de sí, donde el otro se convierte en espejo de mi existencia, donde el otro puede ser reasegurador, destructivo, narcisístico o manipulador. A cada modalidad de ver en distintos momentos y situaciones corresponde toda una serie de expresiones de las emociones. Según las emociones, los sentimientos y la intención, miramos de manera distinta al niño: mirada fija, perdida, de través, al aire, hacia la tierra, huidiza, con el rabillo del ojo, etc.

Hacer un diagnóstico psicomotor supone conocer mediante la mirada, es decir, mirar y observar específicamente algunas características del niño. Supone también observar su mirada como portadora de una historia individual, a la vez que se construye lentamente una nueva historia relacional en un espacio y tiempo estructurado. El psicomotricista está en la sala para enseñar al niño

a servirse de sus propios ojos, de su cuerpo, de sus sentimientos y acciones. A través de las distintas modalidades de la mirada, de su calidad y utilización afectiva y relacional, el psicomotricista hace sentir al niño su disponibilidad y escucha, favoreciendo las experiencias que el niño necesita o desea hacer.

La actitud de escucha supone para Aucouturier (1985), al igual que para Lapiere (1982), una respuesta basada, fundamentalmente, en la *empatía tónica*, que requiere de un ajuste muy profundo a nivel tónico. Este ajuste profundo hace referencia al contacto corporal –ajuste recíproco del tono, que se produce en una relación estrecha cuerpo a cuerpo, en el que el tono se convierte en medio de relación y comunicación– y a las relaciones en la distancia, donde el tono se percibe a través de la voz, la mirada, los gestos y las posturas. Dependiendo del momento evolutivo, de la historia personal, algunos niños y niñas demandarán un contacto más estrecho a nivel corporal, mientras que a otros, les bastará con una palabra o una mirada de reconocimiento en la expresión de su personalidad.

«Permanecer en la escucha del niño y la niña implica, según cada situación, recibir al otro, aceptar lo que produce, percibir la emoción como expresión de una experiencia única a partir de la que se desarrolla el itinerario de cada persona» (AUCOUTURIER, DARRAULT y EMPINET, 1985).

3. Capacidad para utilizar diferentes estrategias de implicación en el juego

El psicomotricista interviene en la sala como un compañero «simbólico» que se inscribe en el juego del niño (AUCOUTURIER, DARRAULT y EMPINET, 1985) con la finalidad de favorecer su maduración. Entrar en el juego del niño supone situarse en otro lugar a veces desconocido para los educadores, supone entrar en el juego del niño como un compañero más, donde la relación es más fluida y menos desigual, donde se pierde el poder de enseñar para entrar en el poder de comunicar, de responder, de entrar y salir cuando ya no se hace necesaria la presencia.

El psicomotricista ofrece al niño el cuerpo como lugar simbólico de acogida, de proyección de sus fantasmas, lugar de seguridad o de angustia, lugar a investir, a amar, a dominar o a destruir (LAPIERRE y AUCOUTURIER, 1980). La formación del psicomotricista debe prepararle para jugar el juego simbólico del otro, para utilizar a lo largo de la dinámica de la sesión diferentes estrategias que le ayuden a facilitar la maduración infantil. Algunas de estas estrategias son bastante simples, y las utilizamos en nuestras relaciones cotidianas, pero otras son más complejas, no tanto por su utilización, como por su ajuste y sensibilidad ante los efectos que

provocan. Dentro de estas estrategias, citaremos algunas que podemos considerar generales, en el sentido de que pueden ser utilizadas a lo largo de la sesión, y otras más específicas, que responden a los diferentes momentos y juegos que se desarrollan en la práctica psicomotriz.

3.1. Estrategias generales

Como estrategias generales que puede utilizar el psicomotricista al entrar en el juego con el niño, citaremos las siguientes:

- La *colaboración y el acuerdo* que asumen niño y psicomotricista cuando juegan juntos a montar un espacio, a desempeñar un papel, a recoger y organizar el material, etc. Esta capacidad de colaborar requiere que haya una aceptación y comprensión del deseo del otro.
- La *sorpresa*, en la mirada, en los gestos, en la voz, con los objetos... es una de las estrategias que el psicomotricista desarrolla cuando entra en relación con el niño. La sorpresa supone que descubrimos algo que no conocíamos, un lugar que ha conquistado el niño, una relación, un tipo de juego, una mirada..., supone que provoca en nosotros un sentimiento que generalmente refuerza o inhibe al niño, en su disposición a la acción.
- La *afirmación* puede ser gestual, verbal, o incluso con la mirada. A veces vale un gesto, un asentimiento con el rostro o una palabra para reforzar comportamientos en el niño que pensamos que son adecuados para su maduración motriz, afectiva o cognitiva. Devolvemos mediante esta actitud una imagen competencial frente a una deficitaria, que a veces es suficiente para cambiar modelos de actuar, de pensar y de sentir.
- El *refuerzo* lo entendemos como aquellas acciones de ofrecer ayuda corporal o verbal, para conseguir que las niñas y niños realicen determinadas acciones, que de acuerdo con la concepción de Vygotsky, se encuentran en la zona de desarrollo potencial, y que necesitan de nuestra intervención para poder ser realizadas con éxito. A veces, es completar una frase que dice el niño, otras, ayudarle a subir su trasero para que pueda trepar por las espalderas, o completar su secuencia de juego simbólico para que pueda conectarse con otras secuencias u otros compañeros.
- La *invitación*, con un gesto, con una mirada o con el lenguaje, se puede hacer necesaria para aquellos niños y niñas que no se dan el permiso de jugar. En ocasiones, para encontrarnos con determinadas personas debemos

invitarlas a venir porque así sienten que tienen el permiso; igual les ocurre a los niños y niñas en la sala.

- La *provocación* es también una forma de invitación, una manera de favorecer que el niño entre en dinámicas de acercamiento al psicomotricista, al espacio o a los otros. También podemos utilizar la provocación para encontrar una respuesta agresiva del otro, que en algunos niños se hace necesaria como medio de acercamiento, de descarga de tensiones, como medio de afirmación, de elaboración de conflictos, etc.

«Berta siempre estaba igual en la sesiones, rehuía las relaciones con el adulto y los compañeros. Sus encuentros eran fugaces, y se convertían en una muestra de rabia y enfrentamiento. Un día decidimos responder provocando su enfado: le enseñábamos los dientes como si de una fiera se tratase, haciéndole de espejo, y nos acercamos dispuestas a enfrentarnos. Su respuesta no se hizo esperar, peleó con nosotras durante un tiempo, intentando destruirnos. Su pelea acabó en un juego de complicidad. Después de aquel día, Berta tenía variados y diferentes encuentros con nosotras y con los niños».

- La *contención* puede ser una respuesta muy agradable o muy frustrante para el niño. Como su nombre indica, significa poner límites, contener la expresividad del niño. Ante los comportamientos hiperactivos, las frecuentes llamadas de tipo agresivo o la necesidad de parar una determinada actividad, la contención puede ser una estrategia de buen resultado. Es fundamental para ello, que el psicomotricista entienda la demanda del niño como una necesidad de límites, manteniendo la seguridad y a veces conteniendo la rabia y la impulsividad del niño de forma clara y afectiva. A modo de símil, la contención podría ser el resultado de un abrazo necesitado que no fue recibido. Tener a una persona que le sujeta, que tiene fuerza para pararlo, para mantenerlo sin que se pierda, con calidez, puede ser para muchos niños una referencia segurizante que les ayude a crecer.
- La *frustración*, al igual que la contención, puede ser segurizante para el niño. Para crecer, para autorregularnos, necesitamos aprender que hay límites a nuestro deseo. La posibilidad de frustrarnos, de asumir nuestra frustración, nos ayuda a crecer y a ser más tolerantes en la vida. En la sala, el psicomotricista utiliza la frustración para romper actividades estereotipadas y repetitivas, y provocar reacciones de respuesta en los niños. Frustramos eliminando ciertos materiales de la sala, poniendo límites a sus juegos, no respondiendo al deseo del niño, etc. A veces, también, frustramos y nos frustramos sin intención, quizás porque no se ha dado una buena escucha.

- *La imitación* es un juego de identificación al que recurren los niños desde muy pequeños (alrededor de los tres meses se producen los primeros juegos de imitación), y que utilizamos durante toda nuestra vida. Imitar significa reconocer que yo tengo y/o hago algo similar a ti, y por tanto, me identifico contigo, me veo en ti. Imitamos a aquellas personas o situaciones que son importantes en nuestra vida. Para el niño, verse imitado por el psicomotricista significa la posibilidad de verse identificado, de tomar consciencia de su ser y su estar; también significa ser alguien importante, digno de imitar por el otro. Es por ello una estrategia muy interesante a utilizar en las sesiones como medio de relación con el niño, imitando sus movimientos, sus gestos o sus juegos.
- La *afectividad* supone en este trabajo la base de todas las relaciones que se mantienen en la sala. Cuando ponemos límites, cuando frustramos, y también cuando sonreímos y abrazamos, hay un encuentro afectivo entre el niño y el adulto. Un encuentro que, dependiendo de su calidad y ajuste, podrá favorecer que el niño se sienta más satisfecho emocionalmente y pueda continuar su camino madurativo.
- *Favorecer la autonomía* del niño es uno de los objetivos al que tiende la práctica psicomotriz. Implica tomar decisiones en nuestra intervención, para conseguir que los niños y niñas con los que trabajamos aprendan a ser dueños de sus actos, a decidir, a resolver sus conflictos, a hablar, a pensar y a jugar por sí mismos, entendiendo que nos movemos en una edad del desarrollo, donde la dependencia del adulto y de sus iguales es sinónimo del crecimiento. A estas edades, e incluso en la edad adulta, la autonomía en su significado más puro no existe, siempre tenemos dependencias. Aun así, es importante ser conscientes de nuestras dependencias y tratar de ofrecer ayudas al niño, para que cada vez nos necesite menos en su expresión y sus vivencias. Hacemos mención a la necesidad, porque a veces en un intento de dar autonomía, dejamos de responder a las necesidades del niño. La autonomía es algo que se construye desde dentro, y que por tanto es más una respuesta del niño hacia su entorno, cuando están cubiertas sus necesidades –necesidad de afecto, de límites, de frustración– que una reacción de respuesta a una relación.
- Un signo de madurez y autonomía hacia el adulto, son las *relaciones de grupo*, donde el niño se sitúa frente a un igual para identificarse y descubrir, en una relación paritaria, nuevas situaciones de juego, de conflicto y de placer. Cuando nos encontramos con niños que presentan dificultades para separarse del adulto, o para poder acercarse a sus compañeros, es fundamental que

el psicomotricista desarrolle estrategias que posibiliten el encuentro entre iguales, donde sea interesante compartir el espacio, el material y el juego. Este es un reto para el que el psicomotricista tiene que ser rápido y creativo, de modo de aprovechar las diferentes dinámicas que se mueven en la sala.

- *Mantener la seguridad del grupo* a lo largo de la sesión, es una tarea a veces compleja para el psicomotricista. Es importante buscar también dentro de esta estrategia, la autonomía del niño, de modo que progresivamente se habitúe a resolver sus conflictos sin la mediación del adulto que le diga lo que debe o no debe hacer.

En la sala de psicomotricidad, el psicomotricista, al igual que el maestro en su aula, representa la ley; una ley que asegura la libertad y la convivencia del grupo. La ley en esta práctica va unida a la seguridad. En la sala de psicomotricidad, hay muchas cosas que están permitidas, pero esta permisividad sólo adquiere sentido dentro de un orden asegurador (LAPIERRE, 1991). El orden es la ley de las cosas, la ley de la existencia, una garantía de permanencia, contribuyendo a crear un clima de confianza, puesto que la ausencia de orden crea un clima angustioso. Las reglas en la sala se hacen conocer de una forma firme y progresiva, haciendo comprender al niño la necesidad de respetar el espacio, los materiales y no hacer daño a los compañeros. El psicomotricista, por tanto, significa la ley para la niña y el niño, de forma clara pero no rígida. En algunas ocasiones, la transgresión de la ley puede tener un sentido comunicativo para el psicomotricista, quien puede observar si se produce una llamada de atención, un acto impulsivo, o un deseo de afirmación, siendo por ello flexible en función de la necesidad del niño el hacer omiso cumplimiento de la norma o no. En cada caso, el psicomotricista velará por la seguridad del grupo, interviniendo de manera ajustada a la demanda del niño.

Dentro de las medidas tomadas para hacer cumplir las normas de la sala, es importante que el psicomotricista sea discreto, acercándose a cada niño en particular, de forma que no despierte la atención del grupo, pudiendo valer en ocasiones un gesto o una mirada en la distancia, para recordar lo que no puede hacerse en la sala.

Ser símbolo de ley no significa tener el protagonismo en el cumplimiento de las normas. Es interesante que el psicomotricista busque estrategias para la propia autorregulación del grupo, de manera que cuando hay un conflicto entre iguales, ambos niños o niñas puedan salir un momento de la sesión y hablar sobre sus diferencias; la búsqueda del acuerdo o la petición son respuestas a las que se llegan como condición para retomar el juego.

Una automirada a nuestro trabajo, nos lleva en ocasiones a observar cómo nos anticipamos o angustiamos ante determinadas situaciones en la sala, donde parece que puede haber daño. Algunas veces, nuestra intervención responde más a un miedo nuestro, que a una necesidad del niño. Los límites del hacerse daño son muy variables entre las personas, por ello debemos desarrollar también en este ámbito una buena actitud de escucha ante las diferentes necesidades.

3.2. Estrategias de intervención en el ritual de entrada

Una de las competencias que debe desarrollar el psicomotricista al inicio de las sesiones, es poder *mantener el orden y el silencio del grupo*. Esta labor no es fácil de conseguir, pues se trata de un proceso al que el grupo va llegando paulatinamente, cuando consigue inhibir su excitación inicial al entrar en un espacio tan placentero y motivante para ellos. Mantener un orden, mostrar que es interesante escuchar al otro, requiere una actitud de reflexión en el psicomotricista, de respeto, de comprensión y tranquilidad, de manera que el niño pueda aprender el sentido de mantener una determinada actitud antes de iniciar su juego.

En un espacio psicopedagógico en el que pretendemos que el niño desarrolle su madurez cognitiva y socioafectiva, es importante que el psicomotricista *explique su proyecto de sesión*, movilizándolo en el grupo deseos y fantasías que se elaboran en planes de juego que el niño realiza posteriormente. Iniciamos así un proceso cognitivo importante a lo largo de toda nuestra vida, que es el pensar antes de actuar, planificar qué vamos a hacer primero o después, y ponerle gestos o palabras a nuestra decisión. Esta planificación no siempre se lleva a cabo en el juego posterior; a veces, las escenas de juegos de los otros, los materiales o los espacios, nos llevan a emociones y a acciones diferentes a las que habíamos planificado; igual ocurre en nuestra vida, sin embargo, no por ello deja de ser importante el pensar sobre nuestros deseos e intenciones, y tomar decisiones. En este espacio es muy importante la capacidad de escucha que pueda tener el psicomotricista para favorecer la expresión del deseo del niño.

En el ritual de entrada, el psicomotricista encuadra y asegura la posibilidad de juego espontáneo dentro de unas normas que le contienen. Unas normas básicas de no hacer daño a los compañeros o destruir determinados materiales.

Las normas en la sala pueden ser establecidas por el psicomotricista o por el grupo, el cual a lo largo de las sesiones va viendo la necesidad de incorporar nuevas reglas que regulen de forma más efectiva el bienestar en la sala. A modo de asamblea, los niños y niñas van comentando, a lo largo de las sesiones, sus vivencias, y van añadiendo normas de convivencia cuando se producen acontecimientos no

placenteros (LLORCA y VEGA, 1998). Buscando una mayor autonomía en cuanto a la aceptación de estas reglas, es importante que el psicomotricista explique y cuestione la necesidad de mantener dichas normas.

Por último, queremos hacer mención, en este apartado, de lo beneficioso que puede ser establecer un ritual para iniciar la sesión. En nuestra vida los rituales nos dan seguridad porque se instauran como hábitos que nos ayudan a enmarcar nuestro acontecer diario. Tener un ritual en cuanto a nuestra forma de colocarnos, en cuanto a lo que tenemos que hacer o decir para comenzar a jugar, ayuda al niño a estructurar su pensamiento y, en este momento de la sesión, a inhibir su deseo de movimiento y juego inmediato.

3.3. Intervención en las actividades sensoriomotrices

El juego sensoriomotor es un juego de descarga, de descubrimiento, de desinhibición, que permite al niño ponerse a prueba y desarrollar toda su potencialidad corporal. Es por tanto fundamental en el trabajo en la sala de psicomotricidad, donde compete al psicomotricista crear un espacio para favorecer la vivencia del placer sensoriomotriz. Para ello, el psicomotricista, con su cuerpo, su ayuda y la disposición del material, busca que el niño vivencie los juegos de sensibilidad profunda, juegos de estimulación laberíntica y propioceptiva, que favorezcan una adecuación del tono y abran al niño a la emoción y la vivencia (AUCOUTURIER, 1994).

Los juegos sensoriomotrices dan la oportunidad al niño de descargar sus tensiones, su agresividad, su ansiedad; por ello es importante que el psicomotricista contenga estas producciones, poniéndole límites en ocasiones. Este tipo de actividad, permite también que el niño gane confianza en sus posibilidades, mejorando su capacidad de iniciativa y autoconcepto, descubriendo sensaciones y movimientos que le ayudan a mejorar sus competencias motrices. El psicomotricista puede animar al niño en sus descubrimientos, reforzarle, sugerirle mediante propuestas corporales u orales, darle confianza, ayuda, o imitarle, para favorecer que el placer corporal y relacional movilicen su maduración psicomotriz.

3.4. Intervención en la actividad simbólica

Frente a la inmediatez y el carácter concreto de los juegos sensoriomotrices, el juego simbólico supone una expresión más profunda de la vida afectiva del niño. Para comprender este sentido, se hace necesario que el psicomotricista observe e interprete la utilización del material por parte del niño, la utilización de los espacios,

las relaciones con los otros, así como el argumento cuando se desarrollan juegos simbólicos, de forma que su respuesta pueda estar ajustada.

En función de lo sentido, de las posibles necesidades del niño, el psicomotricista interviene en la sala utilizando los materiales, el espacio, el lenguaje y el cuerpo, para complementar o hacer evolucionar el juego del niño, a veces también para contener o hacer referencia a la realidad (AUCOUTURIER, DARRAULT y EMPINET, 1985), situándose como compañero que simboliza determinados roles, propicia juegos y situaciones que ayuden al niño a expresar y elaborar, de manera satisfactoria, sus vivencias.

Generalmente, es en estos momentos de la sesión donde surge la agresividad, la repetición, la expresión de ausencia de límites, de falta de afecto, de reconocimiento, las dificultades para expresar de forma simbólica, etc., manifestaciones que requieren que el psicomotricista ponga en práctica todo su sistema de acción, de forma que se canalicen, regulen y desarrollen las necesidades y competencias del niño. Es aquí donde tienen mayor cabida eso que hemos denominado en este artículo como estrategias generales de implicación en el juego.

3.5. Intervención al finalizar el primer tiempo de la sesión

Dependiendo de la estructura que queramos dar a la sesión, al finalizar el tiempo para el juego y el movimiento, solemos introducir un momento de calma en la sesión para iniciar el tiempo de la movilidad con el pensamiento. Nuevamente, aquí es importante la creatividad y expresividad del psicomotricista para ayudar al grupo a mantener este momento de calma. Podemos utilizar diferentes recursos para conseguir que el grupo permanezca en la inmovilidad, desde una visita o encuentro individual con cada uno de los niños,

«Todos nos vamos a acostar y cuando estemos dormidos pasará la bruja Maruja tocando a cada uno para ver cómo respira y regalarle un poquito de aire para que pueda dormir mejor»

a la narración de un cuento que responda a los intereses y fantasías de los niños, o más interesante aún, la posibilidad de volver cuento lo que ha sucedido en la sesión, lo que se ha jugado, de manera que cada uno pueda sentirse reflejado en los diferentes personajes. Desde aquí podemos retomar las situaciones conflictivas y los deseos no expresados, en un marco contenido, afectivo y desculpabilizante. Este instante ayuda al niño a aprender a parar y regular su actividad, iniciando un recorrido por su pensamiento, sus fantasías y sus recuerdos. Es un momento que puede ser individual o compartido, donde el psicomotricista decide si puede permanecer dentro del grupo o necesita situarse desde fuera.

3.6. Intervención en la representación

El último tiempo de la sesión está dedicado a la actividad representativa, donde el niño nos cuenta a través de diferentes medios –dibujo, modelado, construcciones– cómo ha interiorizado sus vivencias, cómo puede elaborarlas mediante su pensamiento y expresarlas. Es, por tanto, una actividad donde de nuevo el niño nos cuenta su mundo interno, su historia, sus vivencias y sus competencias cognitivas. Como señala Aucouturier (1994), es un itinerario que el niño recorre desde el placer de actuar hasta el placer de pensar. De acuerdo con lo planteado en el momento inicial de la sesión, también se podría definir como un recorrido circular en el que el niño pasa del placer de pensar sobre su acción, a la acción misma, para de nuevo volver a retomar su pensamiento sobre lo que ha hecho.

En muchas ocasiones, el niño no representa secuencias o escenas de lo ocurrido en la sesión, sino que hace dibujos o construcciones referidas a su fantasía, a su entorno. En este momento, el niño también elabora un itinerario que transcurre desde el desarrollo de sus fantasías mediante la actividad sensoriomotriz, a poder expresarlas mediante su pensamiento y su lenguaje, separándose, descentrándose de la actividad corporal como medio de expresión global, para acercarse a las operaciones representacionales.

En este espacio, el psicomotricista debe favorecer, en la medida en que sea posible, que el niño realice una planificación sobre lo que va a representar. Es importante este proceso porque, de nuevo, ayudamos a que el niño elabore un proyecto de trabajo que luego pone en práctica. Al igual que el juego en la sala y, dependiendo de las competencias del niño, puede ocurrir que el resultado de su dibujo o de su modelado no responda a su idea inicial y se cambie el contenido de la producción; pero ambos procesos son interesantes, tanto el tener una idea previa, como el poder modificarla en función de los resultados, puesto que el niño flexibiliza, reorganiza su pensamiento en función de la similitud entre su producción y la realidad.

Para algunos niños con discapacidad cognitiva, puede ser interesante la mediación del psicomotricista para enriquecer y favorecer su capacidad representativa. En este sentido, puede ser un descubrimiento para el niño que el psicomotricista utilice el dibujo, el modelado o la construcción para representar las ideas o deseos del niño. En este proceso, al igual que en el juego, es importante que el psicomotricista sepa entrar y salir de la dinámica del niño cuando éste ya no lo necesita.

Este espacio en el que ha cesado la actividad corporal, se presta nuevamente a la necesidad de mantener el orden, de escuchar al otro, de encontrar el acuerdo en

la utilización de los materiales. Se hacen de nuevo importantes las estrategias que utiliza el psicomotricista para favorecer el diálogo como resolución de conflictos, la autorregulación, etc.

Ante las representaciones del niño, el psicomotricista puede sorprenderse, preguntarse, frustrar..., en función de las necesidades sentidas, favoreciendo una mayor elaboración. También es importante la capacidad de escucha, de interpretación que pueda tener este profesional para ver más allá de la ejecución motriz, el sentido de lo que puede estar expresando el niño.

El momento de la representación, al igual que el ritual de entrada, es un momento para la interacción directa adulto-niño, donde cada uno es reconocido por el grupo. En tal sentido, puede aprovecharse este tiempo para propiciar que cada niño exprese, cuente su representación al resto del grupo, como un momento para ser reconocido por los demás.

3.8. Ritual de salida

En ocasiones, cuando el niño no puede contar a través de su representación lo que ha sucedido en la sala, puede ser importante favorecer el recuerdo individual del juego antes de salir de la sala de psicomotricidad. Para ello, podemos utilizar preguntas y turnos de palabra, donde cada uno/a pueda expresar lo que más y menos le ha gustado de la sesión. Esta estrategia facilita también el desarrollo de procesos cognitivos como la atención y la memoria, ofreciendo un argumento cercano y motivante para el niño, a partir del cual desarrollar su lenguaje.

Para finalizar, también desde la sala de psicomotricidad, se trabaja la autonomía y responsabilidad del niño a la hora de recoger y ponerse los zapatos. Lejos de un estilo autoritario, apelamos de nuevo a la capacidad del psicomotricista para favorecer las relaciones de ayuda, y la toma de consciencia de la necesidad de ambas actividades, utilizando refuerzos que favorezcan que el niño se sienta reconocido y comprometido con su desarrollo personal.

4. Competencias para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz

La sala de psicomotricidad se caracteriza por ser un lugar de *encuentro*, donde las niñas y niños exploran y aprenden de la relación con el material, con sus iguales y con el psicomotricista. La sala de la práctica psicomotriz es el lugar en el que transcurre toda la vida profesional del psicomotricista, por consiguiente, podemos

esperar que le preste atención y que, en función de las necesidades del niño o del grupo, así como del desarrollo de las sesiones, plantee una disposición adecuada del espacio y los materiales.

La disposición de la sala de psicomotricidad debe ser creativa, de forma que suponga un reto, un descubrimiento para el niño y la niña. El deseo de jugar se despierta a través de la presentación que nosotros hacemos de los espacios y materiales.

La disposición que utilicemos, los materiales que propongamos, van a estar condicionados por nuestros objetivos. Si tomamos como principal finalidad de la sesión el descubrimiento y la exploración del placer sensoriomotriz y la descarga de tensiones, puede ser muy conveniente la organización del espacio y los materiales para propiciar sensaciones de balanceo, equilibrio y desequilibrio, saltos, caídas, trepas, suspensiones, andar, subir, correr, tirar... Estas actividades serán propiciadas en mayor o menor medida en función de la edad y la disposición que hagamos del material. También dicha disposición favorecerá los espacios compartidos y los juegos simbólicos.

Es interesante reflexionar sobre qué queremos potenciar antes de montar la sala, observando, al finalizar la sesión, qué aspectos de nuestra planificación se han cumplido, cuáles se han descubierto con los niños, y cuáles quedan por cubrir, de forma que el hecho mismo de ubicar los materiales en las sucesivas sesiones, se convierta en una investigación para el psicomotricista. Pensamos que la sala de psicomotricidad no puede convertirse en un espacio montado de manera fija, por muy atractiva que ésta sea, ya que la novedad en el uso de materiales y espacios, desencadena nuevas emociones y vivencias en el niño, haciendo más rico y variado su juego sensoriomotriz y simbólico.

Dentro del material que se introduce a lo largo de la sesión para propiciar el juego sensoriomotor y simbólico, destacamos cómo en función de las características del grupo y de los objetivos propuestos, podemos introducir materiales de más elaborados –materiales representativos de la realidad como muñecos, calderitos, coches... y toda esa gama comprendida en el término de «juguetes»–, a menos elaborados –como telas, coquillas, cuerdas, aros, papel...–, que requieren de una transformación simbólica. Si tenemos niños con dificultades para utilizar de forma creativa el material o para desarrollar juegos de roles, esta graduación en la presentación del material, nos puede facilitar el andamiar el paso del juego sensoriomotor al simbólico.

En nuestro trabajo hemos observado cómo es conveniente alternar la utilización de un espacio multisensorial, lleno de estímulos para la actividad psicomotriz, con un espacio determinado por la utilización de un solo material. Esta última disposición exige del niño una mayor implicación en el juego, un mayor uso de su creatividad y mayores encuentros entre iguales. Sin dejar de ver necesaria la vivencia del placer sensoriomotriz, pensamos que el recorrido que hace el niño desde lo sensoriomotor a la expresión de su emoción y su vida afectiva, se ve en ocasiones facilitado por la presencia de menos, en ocasiones un solo material, que facilita que haya un centramiento de la atención y una mayor búsqueda de relaciones con el adulto y con sus iguales. Asimismo, también pueden aparecer situaciones de mayor dificultad tanto para el niño como para el adulto, que se ve más implicado en el juego. Estas situaciones, en la medida en que se van resolviendo, propician que se desarrolle un crecimiento personal y profesional.

A lo largo de las sesiones es interesante observar a qué actividades dedican más tiempo los niños, cuáles nos parecen más interesantes en su desarrollo, observando también a qué actividades o espacios dedicamos nosotros también, una mayor atención. A veces esa mayor dedicación puede responder a nuestras angustias o dificultades, más que a una necesidad del grupo.

5. Capacidad de comunicación con la familia y otros profesionales

El psicomotricista, en su relación con el niño o con el grupo, descubre y mantiene relaciones que quizás no se establecen en ningún otro lugar. Su formación, y la peculiaridad de esta práctica, le dan un conocimiento sobre el niño que probablemente desconozcan otros profesionales o personas del entorno. Asimismo, esta información sobre la expresividad psicomotriz se puede ver enriquecida, ampliada o modificada, por la información que obtenemos de cómo es el niño en otros espacios, de las relaciones que mantiene.

Pensamos que entre las estrategias que ha de conocer y utilizar el psicomotricista, debe tener un espacio la relación con los otros, intentando que sea una relación fluida, cercana y enriquecedora para ambas partes. Hablar de lo que hacen los niños en la sala, de lo sentido, con otros profesionales con los que coincidimos no es una tarea fácil; tenemos que transformar el discurso psicomotor, vivencial y muy personal, en un lenguaje útil para el crecimiento de esos niños y niñas en su familia o en su escuela, si no queremos que nuestro trabajo desde la educación psicomotriz, se convierta en una situación aislada. Pensamos que nuestra intervención y nuestra comprensión del niño ha de calar en los otros contextos que le envuelven, no sólo por los cambios que el niño introduce a partir de sus

vivencias, sino también por la información que hayamos podido ofrecer a padres y educadores, que pueda llevar a la reflexión y generar nuevas actitudes.

6. Capacidad de mirarse

Como hemos podido ver a lo largo de este trabajo, la profesión del psicomotricista requiere de una formación continuada basada en la reflexión sobre la acción; una formación que incide tanto en el conocimiento del otro como de sí mismo, profundizando en las actitudes y valores inmersos en la relación, que puedan favorecer una acción educativa.

La mirada está en el espacio transicional entre el psicomotricista y el niño, espacio en el que se instaura la comunicación, la acción y la representación. El uso consciente de la mirada implica estar a la escucha del otro, estar presente, y el psicomotricista está presente en la sesión si su mirada tiene en cuenta no sólo lo que hace el otro, sino lo que él mismo hace en función de lo que ha visto y de lo que puede prever (BOSCAINI, 1994). Esto quiere decir que hay una doble mirada, sobre sí y sobre el otro, como actor y espectador atento; una mirada sobre el presente y una sobre el antes y el después.

El psicomotricista debe aprender a mirarse en el espejo, en su gesto, en el otro, en el dibujo, en las producciones plásticas y sonoras... Debe, además, aprender a mirar el propio trabajo antes y después del desarrollo de la sesión, para comprender todo lo que tiene lugar dentro y fuera de la sesión misma. Debe saber que el control de la mirada quiere decir control motor, control de las emociones, del tiempo, del espacio real y vivido, del objeto y de la acción. Control que se hace fundamental para dejar de escucharse a sí mismo, de expresar sus sentimientos y emociones y ponerse a la escucha del otro. Aprender a mirar requiere de una formación de base y permanente para todo personal médico o educativo que se proponga ayudar a otro a través de una relación. Es en función de esta mirada en las dos vertientes, que el psicomotricista podrá ir ajustando sus respuestas, ir desarrollando su capacidad de escucha e ir trabajando sobre sus dificultades y realizar nuevos proyectos de sesión.

Ser psicomotricista es, pues, un proceso de autoconocimiento y conocimiento del otro que no finaliza jamás, en la medida en que, como personas, nos vamos modificando y reconociendo a lo largo de toda nuestra vida. El psicomotricista es, por tanto, una persona abierta y respetuosa, que trata de comprender al niño, que se sitúa en la escucha y la comunicación con el otro, abierta a nuevas experiencias y conocimientos que puedan ir enriqueciendo su práctica profesional.

Pensamos que las actitudes de disponibilidad, escucha y aceptación deben mantenerse de manera coherente en todas las vertientes de actuación del psicomotricista; esto es, el niño o el grupo, el propio psicomotricista, y los otros; todas aquellas personas, familias y profesionales con los que a lo largo de nuestra vida mantenemos alguna relación.

¿Por qué decidí hacerme psicomotricista?

Quizás porque en el ámbito educativo, la primera relación que me conmovió y removi6 por dentro fue la de pelearme con mi profesor de psicomotricidad.

Quizás, porque descubrí que necesitaba relacionarme con los niños y niñas. Porque reflejada por sus dificultades hemos encontrado un espacio de resolución conjunta.

Probablemente, porque encontré un modo de crecer en mi vida profesional y personal, a partir de las emociones y las relaciones afectivas con los otros.

La concreción de este trabajo, y su utilización para nuestra práctica se ha concretado en el siguiente guión para la observación del rol del psicomotricista. Pensamos que la utilización de este guión o cualquier otra herramienta que posibilite el análisis de nuestra intervención, es fundamental tanto para el propio psicomotricista como para aquellas personas que como observadoras comiencen a formarse en esta profesión. Este guión que aquí presentamos se ha desarrollado, discutido y complementado en el seno de un Máster Universitario de Psicomotricidad que tiene lugar en la Universidad de la Laguna, y pretende ser una propuesta con la que iniciarnos a intercambiar, completar o enriquecer el esbozo de esta profesión tan compleja y rica a la vez, a la que hemos denominado ser psicomotricista.

GUIÓN DE OBSERVACIÓN DEL PSICOMOTRICISTA

| | No | A veces | Siempre |
|--|----|---------|---------|
| CAPACIDAD DE OBSERVACIÓN Y ESCUCHA | | | |
| 1. Se para a observar al grupo para intervenir | | | |
| 2. Atención al grupo en la acción (mirada periférica) | | | |
| 3. Interactúa con los diferentes niños y niñas del grupo | | | |
| ¿A quiénes se acerca más? | | | |
| ¿A quiénes se acerca menos? | | | |
| ¿A quiénes ignora? | | | |
| 4. Capacidad de escucha | | | |
| Hace muchas propuestas de juego | | | |
| Espera por la iniciativa de juego del grupo | | | |
| Trata de reconducir el juego del grupo | | | |
| Deja hacer al grupo sin intervenir | | | |
| Atiende a las demandas del niño/a de manera ajustada | | | |
| 5. Moviliza, participa en diferentes tipos de juegos durante la sesión | | | |
| EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ | | | |
| 6. Expresividad en el juego | | | |
| Placer | | | |
| Empatía | | | |
| Disponibilidad corporal | | | |
| Estado de ánimo | | | |
| 7. Utilización de los mediadores en el acercamiento a los niños y niñas: | | | |
| - mirada | | | |
| - lenguaje (voz/palabras) | | | |
| - cuerpo | | | |
| - objetos | | | |
| ¿Con qué sentido, cómo los utiliza? | | | |
| CAPACIDAD PARA UTILIZAR DIFERENTES ESTRATEGIAS DE IMPLICACIÓN EN EL JUEGO | | | |
| 8. Estrategias generales: | | | |
| - colaboración, acuerdo | | | |
| - sorpresa | | | |

| | No | A veces | Siempre |
|---|----|---------|---------|
| - afirmación | | | |
| - refuerzo | | | |
| - invitación | | | |
| - provocación | | | |
| - contención | | | |
| - afectividad | | | |
| - imitación | | | |
| - frustración | | | |
| - favorece las relaciones entre iguales | | | |
| - propicia la autonomía de los niños y niñas del grupo | | | |
| 9. Mantener la seguridad del grupo: cómo ejerce el ser símbolo de ley | | | |
| Da seguridad al grupo | | | |
| Se muestra autoritario | | | |
| Ridiculiza | | | |
| Es permisivo | | | |
| Permanece firme y claro | | | |
| Es discreto | | | |
| Utiliza el tiempo fuera | | | |
| Intenta que el grupo se autorregule | | | |
| Es flexible en función de las necesidades | | | |
| Se anticipa, angustia | | | |
| 10. Intervención en el ritual de entrada | | | |
| Mantiene el orden y silencio del grupo | | | |
| Explica al grupo su proyecto de la sesión | | | |
| Pregunta al grupo sobre los planes de juego | | | |
| Ayuda al grupo en sus planificaciones | | | |
| Se recuerdan las normas de la sesión | | | |
| Hay un ritual para iniciar la sesión | | | |
| 11. Intervención en las actividades sensoriomotrices | | | |
| Favorece los juegos de sensibilidad profunda | | | |
| Asegura | | | |
| Contiene | | | |
| Anima | | | |
| Ayuda | | | |

| | No | A veces | Siempre |
|---|----|---------|---------|
| Propone | | | |
| Inhíbe | | | |
| Espacializa | | | |
| Imita | | | |
| 12. Intervención en los juegos simbólicos | | | |
| Interviene ejerciendo un rol | | | |
| Enriquece el desarrollo del juego (hace evolucionar el juego, complejizarse) | | | |
| Favorece la verbalización. Realiza preguntas sobre el contenido de los juegos | | | |
| Crea juegos | | | |
| Utiliza el material y los espacios para andamiar los juegos (pone telas, construye casas...) | | | |
| Culpabiliza | | | |
| Frustra | | | |
| Evita el juego | | | |
| 13. Intervención en la finalización de la sesión | | | |
| Facilita la vuelta a la calma | | | |
| Favorece el recuerdo de la sesión | | | |
| Fomenta la autonomía del grupo para recoger el material y calzarse | | | |
| Pregunta sobre lo sucedido en la sesión | | | |
| Realiza algún ritual de despedida de la sesión | | | |
| 14. Intervención en la representación | | | |
| Ayuda mediante la utilización de dibujos, plastilina o maderas a la representación cuando se hace necesario | | | |
| Favorece la expresión de ideas antes de la ejecución | | | |
| Pregunta por el sentido de las representaciones de las niñas y niños | | | |
| Enriquece mediante sus preguntas la capacidad representativa del niño | | | |
| Invita a la representación a los que no quieren participar | | | |
| Utiliza refuerzos verbales, corporales | | | |
| Favorece el orden en el grupo, uso de normas | | | |
| Propicia el reconocimiento del trabajo individual por el grupo | | | |

COMPETENCIAS PARA ELABORAR DE MANERA CREATIVA Y AJUSTADA DIFERENTES ESCENARIOS PARA LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ

15. Montaje de la sala: novedad en la propuesta o adecuación de espacios y materiales

16. Flexibilidad, ajuste en la organización del tiempo de la sesión

17. Espacio en el que permanece más tiempo el/la psicomotricista

CAPACIDAD DE MIRARSE

18. Coordinación, fluidez entre las actuaciones de los psicomotricistas

19. Dificultades

20. Proyecto de sesión a la conclusión de esta observación

21. Aspectos interesantes para comentar con la familia y/u otros profesionales

22. Sugerencias sobre lo que no recoge el guión (metaevaluación)

Referencias bibliográficas

- AUCOUTURIER, B. (1994). "El itinerario de la práctica psicomotriz". Seminario de Psicomotricidad. Santa Cruz de Tenerife. ACAPSI.
- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I. y EMPINET, J. L., (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Barcelona: Médica y Técnica.
- BOSCAINI, F. (1994). "La educación psicomotriz en la relación pedagógica". *Psicomotricidad*, 46, 17-23. Citap. Madrid.
- Federación de Psicomotricistas del Estado Español (2001). *I Congreso Estatal de Psicomotricidad: Desarrollo e intervención psicomotriz*. Barcelona. FAPee.
- LAPIERRE, A. (1990). "El lugar del cuerpo en la educación. Las diversas concepciones y su integración en la relación educativa". *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 1, pp. 5-1. Buenos Aires.
- LAPIERRE, A. (1991). "Juego, contacto y relación". *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 7, 7-13. Buenos Aires.
- LAPIERRE, A. y LAPIERRE, A. (1982). *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona: Científico-médica.
- LAPIERRE, A. (2001). "La formación personal en la Educación Psicomotriz". Ponencia realizada en el Máster de Psicomotricidad de La Universidad de La Laguna. Tenerife.
- LLORCA, M. y VEGA, A. (1998). *Psicomotricidad y globalización del currículum infantil*. Málaga: Aljibe.
- MONTAGNER, H. (1995). "Apego, ternura y vicisitudes. Las competencias zócalo en el niño". *Psicomotricidad*, 51, 23-51, Madrid: Citap.