



Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad



Cuaderno de Psicomotricidad Educativa N° 1

PROGRAMA DE CORPORALIDAD Y MOVIMIENTO



Práctica Psicomotriz Educativa-Preventiva

Expresividad Motriz y Juego en la Escuela





ORIENTACIONES TEÓRICAS Y TÉCNICAS PARA EL MANEJO DE SALA DE PSICOMOTRICIDAD

Material educativo sobre Psicomotricidad Infantil para los niveles de transición de educación parvularia y los cursos de primero y segundo básico.

Programa de Corporalidad y Movimiento

División de Educación General

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Autor: Elisa Araya Cortez

Corrección de Estilo: Josefina Muñoz Valenzuela

Diseño: Winnie Dobbs

Ilustraciones: Christian Lungenstrass

ISBN: 978-956-292-698-0

Registro propiedad intelectual: A-285819

Diciembre 2017

Elisa Adriana Araya Cortez. Profesora de Educación Física, Deportes y Recreación de la UMCE y Doctora en Ciencias de Educación, U. de Lovaina, Bélgica. Académica, pedagoga, especialista en Psicomotricidad infantil, línea B. Aucouturier, cuenta con diferentes publicaciones.



Presentación


El nuevo sistema de educación pública tiene entre sus objetivos, asegurar las condiciones para lograr una mejor calidad educativa, de manera de promover aprendizajes con sentido para la vida de cada niña, niño y joven que forma parte del sistema escolar.


Sabemos que la formación integral es aquella que se juega día a día, al interior de los establecimientos, en sus salas y patios, en todos los espacios formativos y con el compromiso de toda la comunidad.

El material que presentamos, “Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad”, forma parte 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.

La implementación de salas de psicomotricidad responde a nuevos paradigmas sobre desarrollo infantil y a la necesidad de contar con estos espacios para acompañar y apoyar durante la primera infancia, la organización de las funciones cerebrales y el desarrollo de las primeras estructuras psicofísicas, que le permitirán a niños y niñas relacionarse consigo mismo, el mundo afectivo, del conocimiento y el entorno social y cultural

En el texto se introduce una reflexión sobre el lugar que ocupa la corporeidad en el mundo educativo, el valor que tiene el juego espontáneo y la motricidad libre y finalmente, el manejo técnico pedagógico de una sala de psicomotricidad.





Está dirigido a todos los equipos de docentes, jefes técnicos y directivos de las escuelas, que decidan implementar la propuesta educativa del programa de Corporalidad y Movimiento.

Sembrar esta reflexión en los equipos directivos y en toda la comunidad educativa, es un modo 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.


Con estas orientaciones, les invitamos al desafío de implementar y desarrollar procesos educativos que faciliten a todos los niños, instalar capacidades de aprendizaje más sostenibles, para lograr una verdadera educación de calidad integral.

Juan Eduardo García-Huidobro
Jefe División de Educación General
Ministerio de Educación

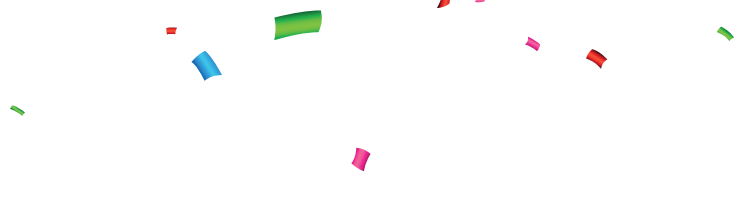


Tabla de contenidos

Tenemos un cuerpo o somos cuerpo	11
<i>El cuerpo en la escuela</i>	14
Por qué la psicomotricidad en la escuela	17
<i>El juego como modalidad de intervención en psicomotricidad</i>	21
La simbología de la acción y la expresividad motriz	25
<i>Juegos presimbólicos</i>	26
<i>Los juegos simbólicos</i>	28
<i>Los parámetros de la expresividad motriz</i>	29
<i>El papel que juega la observación en la sala de psicomotricidad</i>	31
La práctica psicomotriz educativa-preventiva	35
<i>Los principios espaciales</i>	36
<i>Los principios temporales</i>	38
Sistema de actitudes del adulto en la sala de psicomotricidad	46
<i>Intervención en situaciones de conflicto</i>	53
<i>Para terminar: El plan de desarrollo de una sesión de juego</i>	54
Bibliografía	55







El juego es un poderoso proceso de simbolización contra la angustia y el miedo, el juego está pues al servicio del ser en devenir. El juego espontáneo es la forma privilegiada de la expresión del niño; es vital, pues jugar es vivir. Jugar es representarse, jugar es afirmar su existencia en el mundo.

Bernard Aucouturier





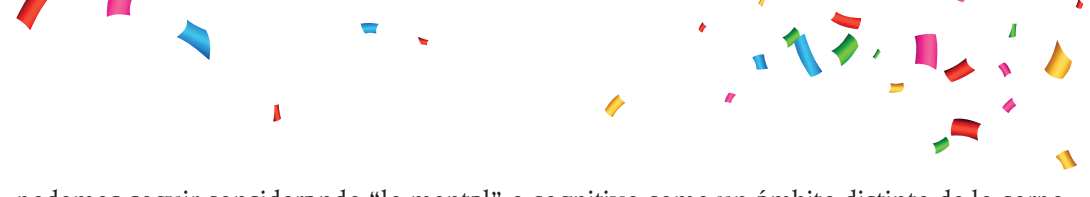


¿Tenemos un cuerpo o somos cuerpo?

Plantear que los seres humanos tenemos un cuerpo parece evidente, lo vemos, lo sentimos, lo palpamos. Se trata de algo obvio, es la materialidad de nuestra existencia que está ahí. No obstante, esta perspectiva del cuerpo hace más bien referencia a la realidad biofisiológica que, si bien constituye un elemento importante a considerar, no es referente suficiente ni exclusivo para comprender al ser humano.

Cuando señalamos que somos un cuerpo, hacemos referencia al concepto de corporeidad que apela a la triada cuerpo-sujeto-cultura, sobre lo que Edgard Morin (2001) denomina la relación bio-antropo-cultural, condición propiamente humana puesto que reconoce el determinismo biológico de orden filogenético, pero lo supera al relacionarlo a procesos de interacción social y de mediación cultural de orden ontogenético, que nos hace humanos. La corporeidad es un concepto que se inscribe dentro de una tradición más holística y compleja de comprender sobre la condición humana, es la expresividad de lo que somos que se manifiesta en nuestro cuerpo, en nuestra expresividad motriz.

Al afirmar que somos cuerpo, estamos planteando la condición corpórea de la existencia, estamos diciendo que somos pensamiento corpóreo, mente encarnada, experiencia hecha cuerpo, cuerpo hecho experiencia. Estamos diciendo que no habitamos una envoltura de carne, donde lo que somos estaría “allá adentro”, en forma de mente o de alma, escondida en un rincón misterioso detrás de las venas y huesos. Estamos diciendo que este cuerpo es mi manera de ser y estar en el mundo. En esta insistencia, lo que subrayamos es que no




podemos seguir considerando “lo mental” o cognitivo como un ámbito distinto de lo corporal, estamos postulando que no existen límites reales entre percepción, cognición y acción (Clark, 1999). Vale decir, actuamos en el mundo desde la complejidad que somos de modo imbricado, sin que una “dimensión de lo humano” quede anulada o en receso mientras otra toma el comando, más bien, somos esta totalidad corpórea actuante en su globalidad, presente en el aquí y ahora.

Concretamente, todo esto significa que lo que vivimos y aprendemos cotidianamente durante toda nuestra vida, se construye sobre la base de una experiencia corporizada. Las percepciones, la manera en que nos orientamos en el espacio, cómo interactuamos con los objetos, los acontecimientos y las personas, es una experiencia que ocurre en, desde, para y por el cuerpo, no fuera de él. En palabras de Francisco Varela, abrazamos con nuestro cuerpo el mundo que emerge a nosotros (Varela 1997).

Esta característica corpórea de la existencia tiene implicancias muy concretas para los niños, niñas y adultos que interactúan en los espacios escolares. De manera más amplia, explicaría la importancia de la actividad autónoma en la exploración y conocimiento del mundo desde la primera niñez. Esto es, cómo lo conocemos, lo explicamos y nos movemos en él.

Los primeros años de todos los niños están marcados por la exploración y el descubrimiento, viven una vorágine de actividad neuromuscular, cognitiva, social y emocional, donde cada experiencia y sensación es registrada en la intrincada red de sinapsis, y así van construyendo los primeros aprendizajes. La maduración del sistema nervioso junto con el entorno enriquecido y estimulante, favorecerán en niños y niñas crecientes niveles de control postural, afianzamiento de patrones motrices, manejo del lenguaje y conocimiento del entorno, permitiendo que vayan ampliando el mundo conocido. La curiosidad los hará aprender y sus preguntas y creatividad parecerán no tener límites. Mientras más variadas y ricas hayan sido las posibilidades de moverse y explorar el mundo cercano, más ricos y complejos serán estos primeros esquemas cognitivos que, en lo sucesivo, almacenarán nuevas experiencias y aprendizajes (Araya, 2015).



De esta manera, el desarrollo de niños y niñas está estrechamente ligado a las posibilidades de exploración corporal que les brindemos. Más allá de las características físicas de cada uno, es a través del manejo o conocimiento del propio cuerpo y del espacio próximo que se construye parte importante de las experiencias que les permitirán seguir avanzado. Una vez alcanzados estos primeros niveles de manejo corporal y del mundo cercano, la tarea consiste en enriquecer y complejizar las conductas, los sistemas de comunicación, la expresividad motriz, los esquemas de pensamiento. Durante los primeros años de escolaridad niños, niñas y párvulos encontrarán en el movimiento y el juego libre las posibilidades de ejercitación, no solamente mecánica, sino como un espacio para la constitución misma del sujeto autónomo. Sin duda, la exploración de las propias posibilidades de acción contribuye como ninguna otra experiencia, a la conciencia de sí mismo, a la generación de un sentimiento de competencia o de capacidad personal de poder hacer.

Ahondando, se puede afirmar que el ser humano niño tiene la necesidad de reafirmarse frente a sí mismo y al mundo que le rodea, y para ello requiere apoyo y compañía de los adultos que lo tienen a cargo, familia, escuela. En el caso de la escuela en tanto primera estructura institucional de acogida, el acompañamiento que se realice es de suma importancia, brindando espacios de exploración, experimentación de su propio cuerpo, de juego y movimiento, en suma, permitiéndoles ser niños y potenciando así la constitución de sí mismos.

Lo anterior, requiere una persona adulta concentrada en el ahora del niño y no angustiada por la duda o la vergüenza, comparándolo con otro o pensándolo como un ser incompleto, demandándole comportamientos que no le corresponden ni lo benefician.




El cuerpo en la escuela

Si se entiende la escuela desde una amplia perspectiva en su labor formativa, podemos afirmar que su misión en la etapa inicial y primaria, no consiste solo en transmitir conocimientos, aplicar y enseñar técnicas para el aprendizaje de contenidos, sino, ante todo, ser un espacio para la formación de personas. Empero, la escuela suele desestimar al cuerpo en la formación integral del ser humano, la dicotomía mente/cuerpo, intelectual/práctico, o peor aún, principal/secundario, marca el desinterés por incluir al cuerpo en esta tarea. Lo anterior es posible debido a la segmentación de saberes: por un lado, se encuentran las asignaturas que se ocupan del cuerpo y, por el otro, aquellas que se ocupan de la mente. Esta contradicción cuerpo/mente ha permitido la configuración de un imaginario escolar donde prevalece la superioridad de lo mental sobre lo corporal. (Pateti, 2007)

La separación de lo mental de lo corporal, la parcelación del conocimiento y de la experiencia de aprendizaje, ha llevado a la escuela a presentar los conocimientos mediante contenidos disciplinares específicos, de modo que la educación física se encarga del trabajo corporal, mientras que las asignaturas “claves en el currículum”, serían las encargadas del desarrollo de la lógica, del pensamiento racional, de las proporciones espaciales, etc. Para que esto ocurra, la escuela acepta que en educación física los estudiantes corran y salten, mientras que, en las otras materias, estén sentados, concentrados, de preferencia inmóviles. Sabemos que la realidad no disocia y que la experiencia se nos presenta unificada; vivimos en un mundo complejo, no dividido. No existen los momentos exclusivamente racionales versus los momentos solo corpóreos, ya que somos una totalidad integrada y actuante.

Aunque en la escuela parezca que solo la educación física se ocupa del cuerpo, mientras las otras asignaturas se ocupan de los aspectos intelectuales o estéticos, lo cierto es que el cuerpo representa un problema no resuelto: se lo forma, se lo uniforma, se lo sienta, se lo disciplina, se lo inmoviliza y, sobre todo, se lo intenta anular ... Sin embargo, está presente constantemente. Los arduos esfuerzos por enderezar el cuerpo de cada estudiante y volverlo dócil y receptivo, no logran sus propósitos, pues el cuerpo se vuelve inmenso y




persistente. En esta lucha para que el alumnado permanezca sentado mirando a la pizarra mientras el docente explica la materia, hace que las energías del adulto a menudo se contrapongan a las energías de los niños: “sentarse” es lo contrario de “correr”, y “callarse” es lo contrario de “reír”. Es entonces que, in extremis, se lo silencia a través de la medicación o, a lo menos, se entumece ese cuerpo energético y lleno de deseos de explorar y jugar.

Sarlé, Rodríguez S. y Rodríguez de P. (citado por Sarlé, 2013) exponen que el tiempo real de juego en la escuela es mínimo, lo que se transforma en un impedimento para un desarrollo motriz acabado del niño o niña y menciona lo siguiente:

“Las actividades que involucran el aprendizaje de actitudes y facilitan la adaptación al ambiente de clase a partir de la enseñanza de habilidades tales como compartir, escuchar, ordenar y seguir la rutina de la clase, ocupan cerca del 50% del tiempo escolar; las actividades vinculadas con ejes o áreas disciplinares representan el 30% de las situaciones de enseñanza; las actividades vinculadas con el juego alcanzan el 20% del tiempo escolar (p.3)”.

Contrastado con el tiempo que se dedica a los contenidos académicos, el tiempo dedicado al juego en la escuela está claramente desvalorizado. Es importante señalar que, cambiando la relación con el cuerpo e integrando la riqueza del juego y el movimiento en el espacio educativo, la comunidad educativa se ve favorecida y los aprendizajes comienzan a ocurrir, pues de esta manera se trabaja usando a favor las propias fuerzas del desarrollo de cada niño, dando pertinencia y coherencia a la actividad escolar.

Las metodologías activas en el aula, el trabajo colaborativo, los proyectos grupales, las salidas pedagógicas, etc., van revirtiendo, desde el discurso pedagógico, la idea de que para que haya aprendizaje, el rol del estudiante debe ser pasivo y de mero receptor. Por el contrario, las teorías cognitivistas y socio constructivistas han mostrado amplia evidencia sobre la importancia de la acción del aprendiz para aprender. El antiguo refrán atribuido a Confucio “Lo escuché y lo olvidé. Lo vi y lo entendí. Lo hice y lo aprendí”, confirma estas ideas. Este hacer es un hacer corpóreo y está impregnado de curiosidad, exploración y juego.



La psicomotricidad se encuentra con estas ideas de actividad del aprendiz para que haya aprendizaje, y realiza una propuesta que, tomando la expresividad motriz, la experiencia corpórea, y el juego como método de intervención, se encuadra dentro de las “formas empíricas del saber” (Merleau-Ponty, citado por Calmels, 2016: 22). Una práctica cuya rigurosidad científica queda de manifiesto en la amplia producción que la sostiene, que se interesa por la construcción de ese sujeto corpóreo en todas sus manifestaciones.




¿Por qué la psicomotricidad en la escuela?

La psicomotricidad es una práctica, una herramienta educativa utilizada con el fin de apoyar y acompañar el desarrollo integral de cada niño y niña abarcando aspectos cognitivos, motrices, emocionales, afectivos y sociales; propicia el juego libre como recurso esencial para la expresividad motriz y el desenvolvimiento de cada sujeto.

Existe una gama de corrientes y definiciones respecto del concepto y aplicación de la psicomotricidad. Esto puede llevar a considerar prácticas muy diversas como psicomotricidad. Sin embargo, la toma de posición epistemológica, vale decir cómo se construye conocimiento desde la psicomotricidad, y qué tipo de conocimiento se construye en esa práctica, hace posible distinguir una cosa de otra. Por ejemplo, podemos decir que la psicomotricidad no es educación física y que los circuitos motrices, por muy activos, entretenidos y necesarios que sean, tampoco son psicomotricidad.

La psicomotricidad es una vía, un camino, una práctica, cuyo objetivo estratégico es el apuntalamiento de los factores facilitadores de la maduración de los niños a través de la vía sensorio-motora (Chokler, 2015). No es solo el desarrollo de la dimensión física o solo el desarrollo de los aspectos sociales. Es el sujeto en su conjunto el que se desarrolla y los elementos que están a la base de esto, son el foco.

Por lo anterior, el juego libre, elemento fundamental en el desarrollo de niños y niñas es la vía regia, el camino utilizado por la psicomotricidad para apoyar esta maduración. El



juego, como ninguna otra actividad, permite abordar en las sesiones de psicomotricidad fundamentos como la autonomía, sociabilidad, toma de decisiones, relación con los demás, respeto, sentimiento de competencia, etc., lo que hará de los niños sujetos propiamente tales.

La psicomotricidad aborda de manera personalizada el progreso de cada niño en todos los ámbitos. Una forma de evidenciar sus beneficios será la observación y evaluación de los parámetros psicomotores que supera el abordaje mecanicista sobre el rendimiento físico o cognitivo, que provoca una estandarización de los niveles de maduración, dejando de lado el aprecio a la diversidad y calificando como “superior, normal o bajo” el desempeño de cada persona. En acumulativas sesiones de psicomotricidad, el adulto que acompaña será capaz de leer en el juego infantil los signos de su maduración, pues en dichas sesiones se genera el ambiente idóneo para el crecimiento de niñas y niños, proporcionándoles confianza en la toma de decisiones y brindando un espacio de complementación cognitiva, física y afectiva, relación necesaria para la formación de la identidad:

“Observar cómo el niño utiliza su cuerpo, lo orienta, descubre su eficiencia motriz y postural, cómo se relaciona con el mundo de los objetos, cómo se relaciona con el mundo de los demás, es esencial para entender su expresividad motriz, pudiéndose determinar su desarrollo evolutivo y madurativo”. (Arnaiz, P. 2000, p. 67)

Durante las actividades realizadas por los propios niños, se podrá observar y analizar la condición de cada individuo, conociendo su estado global y logrando detectar sus habilidades y dificultades en cada ámbito:

- *“El juego evoluciona de forma paralela al desarrollo madurativo, hasta tal punto que un observador experto y con una formación en psicomotricidad puede establecer el perfil psicomotor y el perfil psicológico del niño”. (Arnaiz, 2000, p. 67)*

Por otro lado, si se observa lo que se vive a diario en la educación parvularia y en la escuela básica es posible que la imagen más recurrente sea la quietud de niños y niñas, se les invita

a dormir, dibujar o pintar, entre otras actividades, mientras que su tiempo de juego es muy limitado, lo que implica reprimir la necesidad de acción y exploración: han dejado de jugar.

Wedekind (citado por González, 2015) director científico del Centro de Investigación Infantil Helleum de la Universidad Alice Salomon (Alemania), ha estudiado el tema de la importancia del juego y su efecto en el desarrollo de los niños, resaltándolo como una instancia de exploración y de relación con los otros, para desarrollar habilidades y como forma de estimular aprendizajes. Señala:

- *“Los investigadores del juego hemos comprobado que los niños deben jugar 15 mil horas hasta su séptimo año de vida”.*


Tras visitar Chile en agosto de 2015 para conocer el funcionamiento de los jardines infantiles, expresó:

- *“Me pareció que en muchos colegios y jardines infantiles se juega poco y que casi toda la orientación pedagógica está primordialmente dirigida a la cognición. Mi percepción es que los procesos pedagógicos se reducen cada vez más a pruebas de conocimiento, lo que según mi opinión restringe la educación”.*

García (citado por González, 2015), indica que Chile presenta un déficit de 6 mil horas y, según sus estimaciones tanto dentro como fuera del colegio, un niño chileno juega en promedio 8.760 horas hasta los siete años: 2.190 horas entre los 0 y 2 años, 4.380 horas entre los 3 y 5 años, y 2.190 horas entre los 6 y 7 años. La profesora expone que la reducción del juego resulta de una sociedad competitiva, que se centra en las estadísticas, donde existe un énfasis en lo cognitivo, entrega de contenidos y en la escolarización de los niños desde que son muy pequeños. Indica que:

- *“El enfoque está puesto en lograr que ellos aprendan a escribir o leer lo antes posible. Se buscan resultados que se puedan medir, dejando de lado lo más importante”.*

La profesora García ha visitado distintas universidades de Chile para observar cómo se está tratando el juego en las mallas curriculares de distintas pedagogías y educación parvularia,



y observa que el juego no es protagonista. Señala que “(...) no está como método. Aquí hay un problema en la formación porque nadie le enseñó. En la educación preescolar, el gobierno está inyectando recursos para tener juegos, pero las educadoras no los ocupan”.

Entre otras evidencias, es por esto que, tanto en la educación parvularia como en los primeros años de escolaridad, niños y niñas necesariamente requieren de un sistema escolar basado no solo en la construcción de conocimientos por medio del contenido, sino que dé lugar a la acción, la expresión libre y la creatividad mediante el juego. Chokler (2013) hace referencia a lo siguiente: “El juego es en principio un derecho del niño, una actividad inquietante y placentera esencial que contribuye a su construcción subjetiva”.

- *“En el proceso complejo de constitución de la identidad uno de los instrumentos privilegiados es el juego y, a temprana edad, particularmente el juego corporal, sensoriomotor y simbólico, cuyos diferentes niveles permiten el despliegue y el dominio de la motricidad, la estructuración del espacio, el conocimiento y la comprensión progresiva de la realidad, al mismo tiempo que facilita la expresión de sí mismo y la elaboración y simbolización de deseos, temores, potencialidades y fantasías conscientes y no conscientes”. (p.1)*



El juego como modalidad de intervención en psicomotricidad

La importancia del juego infantil y lo beneficioso que resulta para el desarrollo de niños y niñas es indiscutible y nadie pone en duda que un niño sano juega. Jugar es una actividad básica, fundamental y constituyente de lo humano, en tanto impulso innato al placer y al riesgo. El juego es una actividad humana que involucra toda la persona, física, cognitiva y emocionalmente, de manera gratuita y sin otro fin que el placer que provoca jugar.


El juego no busca alcanzar objetivos y resultados determinados desde fuera de la persona, rendimiento o recompensas. Los niños descubren su afectividad por el juego, en diálogo permanente con los objetos y con los otros sujetos.

La libertad de elección del tipo de juego, de la historia a ser jugada, de reglas a ser respetadas son características de esta actividad. El juego les permite evolucionar según su propio ritmo en acuerdo armonioso con sus propias experiencias. No es posible implantar desde «el afuera» una imagen corporal o la apreciación de las habilidades y de las capacidades físicas, sino que hay que experimentarlas. Se trata de autoapreciaciones que se construyen en la experiencia del hacer, del jugar. (Araya, 2012)

En la vida de todos los días hablamos de juego, refiriéndonos a una actividad realizada en el aquí y el ahora, cargada de emociones y acciones sin propósito exterior a ella. Una actividad libre, ficticia o no, de creación desenvuelta con cierto realismo o en lo imaginario, pero sobre todo una actividad de movimiento.

Cuando el niño juega libre, se despliegan distintas respuestas en relación a los estímulos que recibe y al momento que está vivenciando, lo que permite que aprenda y forme nuevas experiencias, en donde la abstracción, la representación y las actividades autónomas basadas en sus propias decisiones, generan aprendizajes significativos, junto a quienes comparten este espacio.

El juego y el jugar necesitan espacio intra y extrapsíquico, y libertad de movimientos y de expresión. No es lo mismo jugar en el marco de una clase que en la sala de psicomotrici-




dad, porque el juego utilizado como una herramienta didáctica no respeta el “juego por el juego” (Ferran, 1971), sino que es una herramienta de motivación para los aprendizajes que se espera que realicen niños y niñas en la institución escuela. Más aún, el aprendizaje se convierte en la meta del juego. Es un desplazamiento importante: de actividad gratuita a una actividad productiva, eficaz. En cambio, en la sala de psicomotricidad los niños van a jugar, porque esa es la consigna.

La psicomotricidad se desmarca de las actividades de aprendizaje lúdicas guiadas por cada docente, pues el juego, por su propia caracterización, no tiene otra finalidad para los niños que la alegría o el placer del jugar, el contacto con el otro, con el entorno, la sensación de vida llenando el cuerpo y el espíritu. Es justamente esta constatación lo que hace que la motricidad recurra al juego como elemento de acompañamiento al desarrollo integral de niñas y niños.

Al definir la infancia, se la señala como una etapa de construcción social, que ha sido perjudicada por distintas ideas nacidas desde la mirada del adulto, sin considerar al niño como creador y participante activo de este momento. “Así, la infancia, ha sido definida por relaciones proteccionistas, en las que los adultos son proveedores dominantes y los niños consumidores pasivos”. (López, 2010)

Entonces, exacerbando un camino único para el aprendizaje -la lógica de la competitividad y productividad- se impide que los niños realicen sus propias aventuras y descubrimientos, cercenando su creatividad, y terminando por adormecer toda curiosidad. Nuestra sociedad moderna considera que los niños son seres que deben prepararse rápidamente para tareas de producción. Existen los dispositivos para transformarlos sin demora en adolescentes preocupados del porvenir, y luego en adultos capaces de trabajar. (Daniello, 1990)

Visualizar y comprender que cada niño es sujeto de derecho significa considerarlo “constructor de sus conocimientos, de identidad y de cultura” (López 2010), lo que implica que realmente lo dejamos ser el protagonista de su desarrollo, y es valorado por ser persona, individuo y ser humano.




Si pensamos que el juego logra trascender de los aspectos biológicos y psicológicos, dando lugar a “un sentido más profundo en la cultura, en su función social; es una forma de vida, que se siente, se valora y significa íntimamente. El juego, instancia de aprendizaje y, por tanto, de socialización, desempeña un papel insustituible en los procesos educativos “informales” que aceptan al “caos” como factor esencial e imprescindible” (López, 2010). Aparece la necesidad de que en el jardín infantil y en la escuela básica las actividades lúdicas sean incorporadas activamente en la rutina diaria.

Sin perjuicio de lo anterior, vale la pena advertir que, bajo el atractivo ofrecimiento de programas preparatorios para el cálculo y la lectura y la escritura, basados en el juego y en actividades lúdicas, podemos incurrir en una desnaturalización del juego. La lógica de máxima ganancia nos «impide ver» la inmediatez de la experiencia humana, ya que en esta dinámica la escuela prepara para después. Se olvida así que, como lo dijera tan bellamente Gabriela Mistral,

● *“Muchas de las cosas que nosotros necesitamos pueden esperar, los niños no pueden, ahora es el momento, sus huesos están en formación, su sangre también lo está y sus sentidos se están desarrollando, a él nosotros no podemos contestarle mañana, su nombre es hoy”.*

En psicomotricidad, cada situación de juego tiene en sí su gama de ensayos que desarrollan al individuo. Como lo señala Gerda Verden (1997), la expansión de las habilidades sensoriomotoras a través del juego libre, tanto dentro de la casa como fuera de ella en plena naturaleza, y en las experiencias de psicomotricidad, son buenas pistas de actividades que acompañan el desarrollo, condición de base e inapelable, para que haya aprendizajes de calidad ulteriores.

Las experiencias que tenga cada niño y niña con su cuerpo y su motricidad libre a través del juego, será un factor importante para fortalecer el desarrollo de las redes neuronales y la instalación de diferentes funciones cerebrales, ya que así se representan los estímulos y las experiencias sensitivas y perceptivas que fundan la relación con el mundo concreto y cercano. A su vez, el desarrollo del sistema nervioso facilita y promueve la capacidad de explorar y descubrir el propio cuerpo, conocer a sus pares y su entorno.



Las acciones de movimientos libres y espontáneos y el conocimiento del cuerpo que realizan los niños y niñas a través de sus juegos serán la base de su relación con el mundo y consigo mismo, y constituirán el medio a través del cual incorporarán sus aprendizajes motrices, emocionales y cognitivos. Estas primeras experiencias son la antesala de lo representacional y simbólico que ocurre con el aumento de las experiencias, la maduración y el ingreso al mundo de las ideas, el pensamiento y el lenguaje, que otorga el hecho de pertenecer a un grupo humano.

Cuando las personas adultas que están a cargo de los niños comprenden el valor del juego, les posibilitan una búsqueda y una realización plena de sus «imaginarios», una ampliación de sus experiencias y de su conciencia corporal. Dejar en libertad de movimiento a través del juego, no es una tarea fácil, pero necesaria y urgente para la imaginación creadora, para la acción realizadora, para la gratuidad del placer y del movimiento, que harán que niños y niñas crezcan y se desarrollen en la potencialidad de alcanzar plena conciencia humana. Entonces, a la sala de psicomotricidad se va a jugar.




La simbología de la acción y la expresividad motriz

Cada niña y niño actúa en el mundo, y su acción siempre tiene un objetivo: la transformación del otro. Así, el viaje de autonomía comienza por la transformación del propio cuerpo. La primera transformación ocurre tempranamente en el cuerpo del bebé cuando, de estar en posición de espalda, gira y queda sobre el vientre boca abajo. Una vez adquirida mayor movilidad, la lógica de la acción se centra fundamentalmente en el objeto, la acción motriz se realiza de forma más bien lineal y en un solo plano.

Las primeras formas de desplazamientos, roladas, reptaciones, gateos, les permitirán alcanzar los objetos que llaman su atención y que desea explorar. Bernard Aucouturier (2007) señala que el placer de estar de pie es un segundo nacimiento.

Sin duda, la conquista de la vertical depende de la madurez neuromotriz, pero además representa una pulsión de elevamiento y enderezamiento, que proporciona sentimientos de seguridad y competencia, aspectos indisolubles de un entorno seguro y asegurador.

A este movimiento le seguirá una serie de acciones que le harán cada vez más autónomo, hasta la adquisición de toda la gama de praxias gruesas, que le permitirán desplazarse libremente, caminando, corriendo, saltando a discreción. También las praxias finas serán ejercitadas a través de su acción; manipulará los objetos para conocerlos, hasta que años más tarde será capaz de usar herramientas como un lápiz para escribir.




Manipular un recipiente con una mano, luego con otra, intentar encajar un recipiente dentro de otro, golpearlo sobre el suelo, ubicar dos juguetes con las mismas características, son ejemplos de la intensa exploración que niños y niñas realizan sobre los objetos de su interés.

El juego libre permite que actúen concretamente en el mundo material y lo transformen (acción-pensamiento), hasta un punto en que será el pensamiento el que guíe la acción concreta que transforma el mundo (pensamiento - acción). Una secuencia que explica este tránsito podría resumirse de la siguiente manera: en un momento una caja motiva al niño el juego de transportar objetos dentro de ella como si fuera un automóvil, la acción se convierte en idea; posteriormente, sus proyectos de juegos ocurrirán antes de estar físicamente frente al objeto, imaginará que la caja ya no es un auto sino un camión o un tren: el pensamiento precede en ese momento a la acción. Esa actividad simbólica y representacional será tanto más rica, cuanto mayor haya sido la posibilidad de obtener información corpórea, sensoriomotriz, del mundo.

Juegos presimbólicos

Es posible observar esta simbología a través de los juegos presimbólicos donde el niño y la niña se expresan a través de su acción, y que surgen antes de la aparición de la función simbólica y, por lo tanto, del juego simbólico propiamente tal. El manejo del cuerpo permite a los niños actuar de manera más desenvuelta en el espacio y sobre los objetos. Las sensaciones corporales y el placer de la ejecución de acciones nuevas se constituyen en una fuente permanente de motivación para la repetición y la exploración de nuevos movimientos con el propio cuerpo y con los objetos. En la perspectiva que Aucouturier presenta su práctica psicomotriz, los juegos de esta etapa son:

- **Jugar a destruir.** La destrucción no necesariamente implica romper, sino que conlleva, una vez más, a la idea de transformación, reorganización de los elementos que luego se vuelven a construir según las propias ideas de juego.

- 
- **Juegos de placer sensoriomotrices.** Estos juegos son experimentados preferentemente con el cuerpo, gracias al placer de la acción motriz que produce nuevas conquistas posturales y de movimiento. Por ejemplo, jugar a desequilibrarse y equilibrarse.
 - **Juegos de envolturas.** Cuando en la actividad lúdica niños y niñas generan movimientos bruscos que les generan inseguridad, suelen buscar una posición baja de protección o búsqueda de bienestar. De la misma manera pueden buscar espacios reducidos donde esconderse o telas con las cuales cubrirse.
 - **Jugar a esconderse.** Es un juego muy arcaico, que inicia el bebé con su madre cuando juegan a ocultar la cara con las manos o con el pañal. Es un juego de presencia-absencia, estar y no estar, unión y separación. Cuando el niño se esconde espera ser buscado y de esta manera experimentar la sensación de ser amado, que es muy importante, pues solo se busca lo que nos interesa. Al ser descubierto, la emoción y alegría de ser encontrado se manifiesta en una explosión de risa.
 - **Jugar a ser perseguido.** Cuando un niño o niña es perseguido, la ocupación del espacio deja ver su capacidad de exploración y su seguridad en la conquista de su entorno. Es importante señalar que cuando un adulto juega a atrapar al niño, debe hacerlo de manera reaseguradora y placentera, dejando que escape si siente temor o señala que “no quiere”, de modo que se sienta victorioso frente al adulto.
 - **Jugar a llenar y vaciar, reunir y separar, coleccionar.** Son juegos que favorecen estructuras cognitivas relacionadas con el orden, la seriación, la clasificación. Para ello es muy importante proporcionar gran cantidad de elementos de una misma clase, de manera que puedan ser agrupados.

En síntesis, toda exploración del mundo es realizada desde y con el cuerpo. A medida que los niños van adquiriendo más control de su motricidad son capaces de transformarse a sí mismos y su entorno. A través del juego y de la motricidad autónoma no solo se conoce el entorno, sino que también se construye el mundo interno, el psiquismo, la manera de ser y estar en el mundo.



Los juegos simbólicos

Piaget (1961) plantea que los “juegos simbólicos”, de imitación o ficción aparecen en una segunda etapa, una vez adquirida la marcha. El juego simbólico es, por tanto, una forma propia del pensamiento infantil; si en la representación cognitiva la asimilación se equilibra con la acomodación, en el juego simbólico la asimilación prevalece en las relaciones del niño con el significado de las cosas y hasta en la propia construcción de lo que la cosa significa. De este modo el niño no solo asimila la realidad, sino que la incorpora para poder revivirla, dominarla o compensarla.


Con los inicios de la socialización, hay un debilitamiento del juego propio de la edad infantil y se da el paso al juego del párvulo, en el que la integración de los otros constituye un colectivo lúdico en el que los jugadores cumplen un cierto plan de organización, sin el cual el juego no sería viable.

Sin embargo, este nuevo tipo de juego no suprime el anterior: coexisten. Es la época en que se desarrollan los juegos de mímica, de imitación del mundo exterior, a los adultos y, especialmente, a sus padres. Recrean su cotidiano, van al descubrimiento y manejo de un mundo más amplio que la relación que se tenía hasta ahora con la madre y con los adultos del círculo cercano.

Los juegos simbólicos de aseguración superficial, en la lógica de la psicomotricidad, permiten a los niños protegerse de conflictos que han vivido recientemente. A diferencia de los juegos presimbólicos que permiten la aseguración frente a la angustia, los juegos simbólicos dependen de las influencias culturales.

Estos juegos facilitan identificarse a una situación o personaje, permitiendo que los niños se expresen libremente; las identificaciones pueden ser variadas y significativas. Para ello las telas y disfraces los ayudan a jugar roles, representar escenas, revivir situaciones cotidianas o fantásticas que les permiten reelaboraciones psíquicas de la experiencia.

Debido al acceso temprano al lenguaje, es posible observar conductas imitativas desde edades precoces; la imitación del ruido de los animales o de los artefactos familiares son un ejemplo.



En esta línea se inscriben:

- **El juego de como si:** Pertenecen a esta distinción todos los juegos que transfiguran cualquier objeto en muñecas o autitos, es la época del jugar “como si fuera” el objeto imaginado: la escoba se convierte en caballo. La posibilidad de la ficción minuciosamente construida, luego el mimo, actividad expresiva y de creación del yo y del entorno: el niño y la niña de 6 y 7 años, pueden llegar a organizar así todo un cuadro de vida por el “objeto-pretexto” del juego solitario.
- **Juego de roles:** A partir de este momento ya no es suficiente para los niños que su ficción sea creíble; es necesario que sea “verdadera”. Se hace necesario que otro acepte “montar en escena”. Cuando una niña juega a ser doctora necesita realmente un paciente... Desde este punto de vista el juego de ficción contribuye a socializar a niñas y niños.

Estas actividades apoyan el desarrollo del lenguaje, pues en la acción surge la ideación y, a partir de ahí, la narración (Wallon, 1978).

Los parámetros de la expresividad motriz

En psicomotricidad la expresividad motriz es la forma de ser y estar del niño en el mundo. Es la manera única, original e individual de ser, y estar en el espacio, como consecuencia del funcionamiento psíquico. (Arnaiz et al., 2008)

Los seres humanos manifestamos nuestra historia profunda a través del cuerpo, de la manera en que nos movemos, ocupamos el espacio y somos en el aquí y ahora. La noción de expresividad motriz es hermanable con el concepto de corporeidad o de ser corpóreo que presentamos en los primeros párrafos de este documento.

Según Aucouturier (1993) existen tres niveles de expresividad motriz a través de los que niñas y niños expresan y proyectan su historia profunda:

NIVEL DE EXPRESIVIDAD	PLACER DE...
<p>Sensaciones internas del cuerpo especialmente ligadas al sistema laberíntico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presionar, sensación de límite y unidad. • Empujar, vinculada al deseo de dominio y de exploración del espacio. • Rotación, giros, balanceos. • Caída, que recuerda las vivencias de ruptura tónica de la primera infancia cuando era portado en brazos. • Postural, información relativa a la ubicación del cuerpo en el espacio y reconocimiento del tono para realizar ciertas acciones. • Equilibrio, unificación de sus hemicuerpos de manera armónica. Estar disponible. • Conquista de la altura, cuando se está seguro en el suelo y en los desplazamientos. • Unificación de los lados del cuerpo, se integran los distintos segmentos del cuerpo. • Saltar en profundidad, implica perder las referencias cenestésicas y de apoyo. • Saltar sobre lo duro, experimentar a nivel cenestésico, debido a la fuerte presión que reciben los apoyos y que repercute en todo el cuerpo. • Situaciones de regresión, búsqueda de sensaciones primarias, como una llamada hacia el otro. • Placer de andar y correr, la marcha significa la conquista del mundo, correr es alcanzar más rápido los objetos que antes no podía tomar.
<p>Experiencias de placer y displacer, imágenes y vivencia surgidas a partir del encuentro con el otro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrar y salir, aparecer y desaparecer, apartar al otro y aproximarsele. • Escondarse, ser encontrado, ser buscado, atreverse a desaparecer de la visión del adulto. • Desordenar, después viene el orden, es una relación dialéctica, dispersar-agrupar, construir-destruir.
<p>Aparición del "como si", que traduce la proliferación del juego simbólico y los juegos sociomotrices.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Juego simbólico, capacidad del niño o niña de ponerse en el lugar de otro personaje, imitar la realidad que lo rodea dándole una importancia personal. • Pensar, relatar las vivencias, comprender el cuento o la historia que se le narra, dibujar o construir. En fin, usar el lenguaje para contar y contarse.

Fuente: Tomado y adaptado de Amaiz et al. (2008). Pp. 38 a la 45.

El papel que juega la observación en la sala de psicomotricidad

La observación es uno de los métodos de recogida de información más importantes en educación y en las ciencias sociales en general. Por ello puede resultar una misión casi imposible resumir en unos párrafos su complejidad y su profundidad. Por otro lado, la falta de comprensión de lo que es observar un fenómeno puede hacernos caer en la trampa simplista de creer que, porque estamos mirando algo, ya lo entendemos y podemos hablar de ello. Muchas veces “lo esencial es invisible a los ojos”¹.

La observación en psicomotricidad puede ser definida como la distancia que adopta el adulto frente al niño, para tomar buena nota de lo que saben hacer, de la calidad de sus movimientos, y para acompañarlo empáticamente con una mirada envolvente, no enjuiciadora, ni castigadora que le permita explorar, a la vez que lo sostenga y lo ayude a regularse cuando sea necesario.


Agnès Szanto (2011), hace énfasis en la necesidad de que el adulto encuentre placer en observar al niño que juega, además de insistir en la necesidad de “entrenar la mirada” para captar con detalle sus actividades, sin minucias que hagan del ejercicio profesional de observar una tarea laboriosa, que luego se abandona o se realiza rutinariamente.

Para Szanto, este proceso se lleva a cabo en atención a tres principios fundamentales, a saber:

1. Un acto individual, pero un asunto colectivo.
2. La fuerza de los hechos.
3. Los marcos de referencias y los valores están presente.

Un acto individual, pero un asunto colectivo: En las salas de psicomotricidad, en las escuelas y en los jardines infantiles no hay solo una persona a cargo de los niños, sino más bien se trabaja en equipo con otros adultos, que interactúan con esos mismos niños y niñas,

¹ “Adiós dijo el Zorro. Mi secreto es muy simple: no se ve bien sino con el corazón; lo esencial es invisible a los ojos. Lo esencial es invisible a los ojos, repitió El Principito a fin de acordarse” Antoine de Saint-Exupery. El Principito.



a veces, incluso, lo hacen durante la misma jornada. La observación en este sentido se vuelve un insumo para el equipo a cargo de esos niños, pues les permite acompañarlos de manera más adecuada.


Si bien lo que observo y registro durante la sesión de psicomotricidad, es una información confidencial en el sentido de que no es para hacerla pública y comentarla de manera informal e indiscriminada con cualquier persona, debe ser compartida de manera profesional y para usarse en beneficio de niños y niñas.

La fuerza de los hechos: ¿Qué se observa? ¿Qué se registra? La idea que está implícita en este principio, es que observamos los hechos, lo que sucede, y no lo que interpreto que sucede. Entre la realidad y lo que pensamos de ella hay una distancia que en algunos casos puede llegar a ser kilométrica.

No es lo mismo observar, por ejemplo, “Tamara estuvo peleadora, le pegó a un amigo”, que observar “Tamara quería jugar con la pelota que tenía Agustín, no parecía muy interesada en ese juguete de hecho, no aceptó la negativa ni la propuesta de usar otro objeto, y forzó hasta que obtuvo la pelota y Agustín lloró”.

La primera observación, es un juicio de valor sobre Tamara y no nos ayuda a entender qué le sucedía durante la sesión de psicomotricidad. En cambio, la segunda observación cuenta la escena tal como sucedió, ilumina la situación de manera que sabemos que Tamara tenía mucha necesidad de jugar con la pelota que tenía en ese momento Agustín. A partir de esto podemos proveer más pelotas en la sala para la próxima sesión, pues los niños y niñas se ven muy interesados en jugar con ellas.

En este sentido, Agnès Szanto señala que relatarle a alguien o a un grupo de personas interesadas o con quienes se trabaja, hechos antes que apreciaciones, juicios o interpretaciones, puede ser de utilidad, pues estos pueden tener otras miradas o perspectivas respecto de los mismos hechos, o atribuirle una importancia particular, en relación con la observado por nosotros mismos.



Los marcos de referencias y los valores están presentes: Cuando observamos y registramos lo observado o lo comunicamos para analizarlo en equipo, podemos preguntarnos ¿cuál es ese conjunto de ideas, valores, marcos de referencia, a partir de los cuales se observa? Si queremos trabajar en la sala de psicomotricidad propiciando el juego, podemos tener visiones muy distintas de lo que se observa.

Para algunas personas podrá representar una escena caótica sin sentido, para otras será un espacio de libertad y creatividad donde niños y niñas se muestran como están. Aquí las ideas y valores se convierten en disposiciones, por tanto, el equipo de trabajo debe intercambiar sus referentes de manera explícita, buscar fuentes de información. Prepararse para observar, teniendo en cuenta que “siempre se observa desde algún lugar”.

No solo es posible observar hechos y registrarlos a modo de una crónica de la sesión. Eso sería tremendamente complejo y prácticamente imposible de realizar, por ello el equipo de psicomotricistas puede, por razones propias, seleccionar un aspecto a observar o un grupo de niños en particular. Por ejemplo, “observaremos a Tomás, en el juego sensoriomotor, pues él parece muy pasivo” o “Veremos con quiénes juega María, que juega más bien sola.”

Otros elementos de observación de la expresividad motriz de los niños en la sala de psicomotricidad son: el movimiento, la relación con el espacio, la relación con el tiempo, la relación con otros.

ELEMENTOS DE EXPRESIVIDAD MOTRIZ

MANIFESTACIÓN OBSERVABLE DEL ELEMENTO

Movimiento	<ul style="list-style-type: none">• Los movimientos coordinados, complejos, permiten desarrollar los aspectos de planificación, organización, reflexión y vivencia, que dejan ver la relación entre cognición y acción. En el movimiento, tanto como en las posturas es posible observar el tono muscular:<ul style="list-style-type: none">• Grupos musculares• Pasividad/actividad• Tensión/relajación• Apertura/cierre <p>En lo motor, el tono asegura equilibrio, estabilidad y ejecución de la acción.</p> <p>En lo emocional, implica relación con el otro, manifiesta la manera de estar en ese momento en el mundo.</p> <p>Lo que podemos observar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Tipos de movimientos• Calidad de los movimientos• Tipos de posturas más frecuentes• Tono y calidad del tono
Relación con los objetos	<ul style="list-style-type: none">• Cómo los niños utilizan los objetos, cuando juegan solos y cuando juegan con otros niños o adultos. Muestra si la manera de utilizarlos está de acuerdo a su edad y si son adecuados al juego que realiza. <p>Lo que podemos observar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Tipos de objeto que utiliza• Cómo los utiliza• Cómo los emplea cuando está con otros
Relación con el espacio	<ul style="list-style-type: none">• Cómo los niños ocupan el espacio cuando exploran, se desplazan, juegan y se mueven en él. <p>Lo que podemos observar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ocupación del espacio• Tipos de espacio que ocupa• Modos de ocupar el espacio
Relación con el tiempo	<ul style="list-style-type: none">• Si el niño o niña sigue un esquema temporal de acuerdo a los distintos momentos evolutivos. <p>Lo que podemos observar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Puede permanecer concentrado en el juego explorando• Permanece demasiado tiempo en una sola actividad• Pasa rápidamente de una actividad a otra
Relación con otros	<ul style="list-style-type: none">• Cómo enfrenta el niño o niña el mundo de los otros a través del juego. <p>Lo que podemos observar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Actitud ante el juego• Su relación con el juego• Su relación con el adulto

Fuente: Tomado y adaptado de Amaiz et al. (2008). Pp. 45 a la 60.




La práctica psicomotriz educativa-preventiva

La práctica psicomotriz educativa y preventiva busca desarrollar la función simbólica de los niños por medio del juego. Desarrollar el proceso de aseguramiento, a través de actividades motrices. Finalmente, favorecer el desarrollo del proceso de descentración por medio del placer de jugar.

La práctica es educativa en el sentido de generar espacios para el aprendizaje y la exploración propia del niño y la niña, del conocimiento del entorno y de sí mismos que obtienen a través del juego y la expresividad motriz.

Es preventiva, en el sentido estricto del término prevenir. Vale decir, a través del juego y la expresividad motriz, se toman las medidas y las precauciones por adelantado para evitar daños o riesgos para los niños. Al jugar, al encontrar los recursos simbólicos para jugar sus miedos, penas y sustos, y desarrollar una imagen positiva de sí mismos, niños y niñas se protegen y se fortalecen frente a las dificultades externas que aparecerán.

La práctica psicomotriz plantea que las formas lúdicas permiten a los niños sentirse seguros, reducir y contener las angustias, superar sus frustraciones sin sentirse en peligro. Sostiene que, a medida que esto va sucediendo, van experimentando nuevas curiosidades por aprender y van expresando sus emociones por medio del cuerpo.



¿Cómo se educa a niños y niñas en este proceso? Creando las condiciones necesarias para que la maduración biológica se manifieste, mediante materiales o diferentes actividades, respetando siempre las habilidades de cada niño y sus ritmos de aprendizaje.


Para ello se organiza una sesión de juego libre autónomo, pero con un encuadre pedagógico diseñado con espacios y tiempos específicos. Una sesión de juego psicomotriz se realiza a través de dos dispositivos centrales, el espacial y el temporal. El primero se manifiesta en dos lugares: aquel de la expresividad motriz, y el de la expresión gráfica y el lenguaje. El dispositivo temporal tiene diferentes fases, por las cuales va pasando el niño a medida que se desarrolla la sesión. Volveremos sobre este punto más adelante.

El material para la expresividad motriz consta de mobiliario (trasladable), material blando (suave, ligero y manipulable) y duro (palos, plataformas, suelo); los primeros son entregados a los niños cuando son capaces de controlar sus impulsos. El material para la expresividad plástica y gráfica consta de mobiliario (mesas, bancos), material para dibujar y de construcción (cubos de madera).

Más allá de esta serie de artículos pensados especialmente para niños y niñas, la práctica psicomotriz propone el juego y la expresividad motriz como la vía regia para apoyar su desarrollo. Se organiza en torno a dos parámetros: una organización espacial y una organización temporal.

Los principios espaciales

Idealmente, la práctica psicomotriz se lleva a cabo en un espacio dedicado a ello. Este espacio debe ser amplio, ventilado, limpio y seguro para que nada atente contra el juego y la expresividad motriz de los niños. Si bien puede tratarse de una sala multiuso, debe quedar claro cuándo se está en una sesión de psicomotricidad y cuándo se usa para otros propósitos.



En este espacio se organizarán unos lugares fijos, donde el mobiliario no se modificará, por ejemplo, el lugar donde se realiza el ritual de inicio y de cierre. Es recomendable situarlos a la entrada de la sala, en un ángulo que permita la visión global de la sala, de manera que el niño o niña pueda permanecer sentado y tranquilo durante un tiempo, mientras se discuten las reglas de la sala de juego. Este espacio se usará para reagrupar a los niños en ciertos momentos, como en el momento del cuento u otras situaciones que lo ameriten.

También estarán fijas las espalderas u otros artefactos que permitan juegos de reaseguramiento profundo como el salto en profundidad (ramplas, escaleras, etc.). El adulto deberá garantizar seguridad física y psíquica para usar estos implementos.

Se usan los siguientes materiales:

- Bancos suecos
- Espalderas
- Plintos
- Colchonetas
- Colchonetes

Otros materiales disponibles son:

- Cubos y cilindros de poliuretano
- Telas de distintas dimensiones y colores, con resistencia suficiente que permita envolverse, arrastrarse o colgarse de ellas.

Para juegos de roles:

- Disfraces
- Sombreros

Para la narración: historia o cuento

Cuentos de devoración:

- Los tres chanchitos
- La caperucita roja
- Los siete cabritillos



Para la expresión y representación gráfica y plástica:

- Maderas de distintos tamaños y formas para la realización de construcciones
- Plastilina o pasta para modelar
- Papeles y pinturas
- Pizarra con tizas

Todo dispuesto por el adulto en un orden determinado al inicio de la sesión. El adulto ordena al inicio y al final, nunca se lo pide ni se lo impone al niño.

Los principios temporales

El tiempo de la sesión de psicomotricidad se distribuye teniendo en cuenta la edad de los niños que asisten a la sala y la dinámica de cada grupo.

Para niños más pequeños las sesiones son más flexibles, ajustándose al ritmo y sus necesidades de movimientos. Después de los 3 años, cada actividad tiene un espacio, un tiempo y un orden. (Arnaiz, 2008)

TRAMOS DE EDAD	FRECUENCIA Y DURACIÓN DE LA SESIÓN
0-2 años de edad	Actividades cotidianas de 20 a 30 minutos
A partir de los tres años	Una vez a la semana 1 a 1 hora y media
A partir de los seis años	Una vez a la semana 1 a 1 hora y media

Fuente: Tomado y adaptado de Arnaiz et al. (2008). Pp. 117 a la 120

La sesión se organiza en fases diferenciadas que se ejecutan siempre en el mismo orden y con la misma duración, ya que constituyen el elemento estructurante y estructurador de la sesión de juego. A saber:

- **Ritual de entrada.** Se realiza al inicio de cada sesión. Los niños se sientan en la alfombra ubicada siempre en el mismo lugar. Cada niño se quita sus zapatillas y las deja en un sector especial de la sala. Se les pregunta cómo están, cómo se sienten y se realiza un repaso de las reglas, que son:

1. Cuido mi cuerpo
2. Cuido el cuerpo de mi compañero
3. Cuido el material de la sala



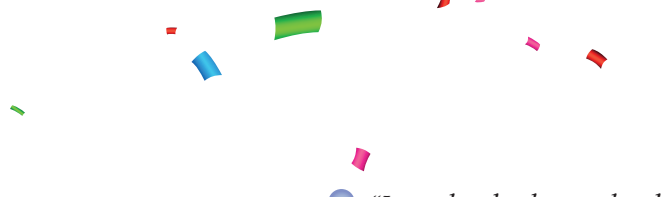
Se les pregunta a qué quieren jugar, y se les da el tiempo para ponerse de pie y dar inicio al momento de derrumbar los bloques.

- *“Esta incluye una serie de gestos, actitudes, palabras de saludo y acogida constitutivos del pasaje, tránsito, puente y al mismo tiempo límite, necesarios para la demarcación y ruptura simbólica, con la mayor confianza y seguridad posible, entre el afuera de la realidad cotidiana y el adentro del espacio transicional del juego y la relación simbólica transferencial”. (Chokler, s.f, p. 6)*

- **Fases de la expresividad motriz:** Los juegos de expresión motriz (movimiento, energía, desplazamientos), el uso de materiales blandos que permiten que los niños los transporten, procuran sensaciones de acomodamientos del cuerpo, posibilitando también construcciones y destrucciones simbólicas, como oponerse a lo que hacen los adultos. Los materiales duros, como la plataforma de saltos, permiten trepar y desplegar la energía y la alegría del juego. Los materiales son ubicados en distintos espacios de la sala, como el suelo, arriba de las mesas o sobre las telas de colores. Con esta disposición, en la etapa inicial cada niño o niña explora, experimenta y obtiene diversas sensaciones, conocimientos y emociones. En esta fase progresivamente el material permitirá construir relaciones con los demás y el surgimiento del juego simbólico.



Paulatinamente el material permite la adopción de roles diferentes.

- 
- *“Los almohadones, los bloques de poliuretano, las colchonetas, permiten ubicar el lugar de la destrucción y la reconstrucción simbólica. Derrumbar, desarmar, empujar, dispersar las torres, los muros, las montañas armadas y rearmadas por el adulto adquiere un sentido profundo en la relación con el otro. (...) La destrucción no implica la desaparición, sino la reconstrucción y la permanencia, la continuidad en la discontinuidad. La dinámica de la destrucción y la reconstrucción arroja indicios altamente reveladores de los fantasmas infantiles. La destrucción compulsiva e indiscriminada, el temor a destruir, la tolerancia a la oposición del otro, la angustia frente a la dispersión, el sometimiento al adulto, la intolerancia del tiempo necesario de reconstrucción. Las emociones que aparecen, que se inhiben, se descontrolan o se comparten dan cuenta de la estructura del continente psíquico del niño y de las situaciones relacionales que lo ponen en riesgo. La firmeza de los materiales fijos y rígidos, que soportan las transformaciones del cuerpo, los espaldares, las rampas, las trepadoras, los planos elevados, los lugares de salto, los lugares abiertos para correr, girar, arrojarse, trepar, escalar, facilitan la estimulación laberíntica, las rupturas tónicas, el placer del movimiento. Los materiales blandos promueven el investimento afectivo, los refugios, los contactos, la maleabilidad de sensaciones, los equilibrios y desequilibrios, la fluidez de las emociones más primitivas”. (Chokler, s.f, p. 6)*

- **Fase de la narración:** Consiste en la narración de un cuento, idealmente un cuento clásico. La psicomotricista cuenta un cuento o una narración para ayudar al grupo a hacer el paso desde la fase de expresividad motriz, preponderantemente pulsional, a la fase de representación plástica o gráfica, esta fase se desarrolla para ayudar a generar la des- centración.

● *“El relato, la narración del cuento en tiempo presente tiene como finalidad contener sin bloquear ni aniquilar las emociones liberadas durante el juego de gran despliegue sensoriomotor, solicitar la representación mental, la movilidad del pensamiento, cargado emocionalmente por las identificaciones profundas con los personajes y el suspenso de la acción y preparar el pasaje al espacio de la distanciación”.*
(Chokler, s.f. p. 7)



- **Fase de la expresividad plástica y gráfica:** Permite la expresión gráfica o plástica; este último aspecto presenta dos alternativas: dibujo o material concreto de construcción y transformación. Cubos de madera sin pintar, material tipo lego, plastilinas o pastas de modelar. Tiza para dibujar en la pizarra o en el papel.


● *“Los juegos de construcción con bloques de madera exigen la consideración de una realidad de la forma, tamaño, consistencia, equilibrio, cantidad que se impone a las pulsiones y a los fantasmas, afirmando los procesos cognitivos. Implica al mismo tiempo la distanciaci3n del cuerpo como eje de la acci3n. El pensamiento operatorio se opone dial3cticamente a la fantasía y al deseo y al mismo tiempo los integra, los transforma y los despliega en la creaci3n. El dibujo, el grafismo, el modelado, la producci3n plástica, los juegos l3gicos y el lenguaje oral y la escritura son los apuntalamientos de la expresi3n de las emociones y los fantasmas que se revelan y comunican ahora con formas cada vez m3s jerarquizadas, simbolizadas y socializadas”. (Chokler, s.f, p. 7).*



- **El ritual de salida** consiste en cerrar la sesión, compartir emociones, decir lo que más les gustó y despedirse de los psicomotricistas hasta la próxima sesión. Esta parte final de la sesión, en la que se reúnen los niños en el mismo lugar en donde se realizó el ritual de entrada, es un momento clave para preguntar si respetaron las reglas, a qué jugaron, con quiénes compartieron, y a qué les gustaría jugar en la próxima sesión. Los niños se mueven en búsqueda de sus zapatillas, se las acomodan, se ubican de pie, y se da término a la sesión. Aucouturier (citado por Chokler, s.f.) señala que este momento:



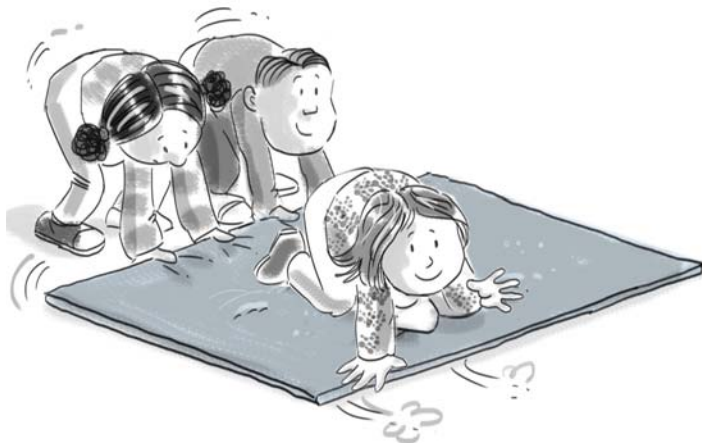
- *“Es la condición para el reaseguramiento del tránsito desde el adentro transicional y simbólico, como toda área de juego, al afuera real de la vida cotidiana, con la profunda certeza de la continuidad del psiquismo, de la identidad, de la estabilidad y seguridad de los vínculos más allá de la movilización emocional y fantástica, de las conmociones de las rupturas operadas y de las transformaciones necesarias pero contenidas y significadas por el sistema de actitudes del psicomotricista”. (p. 7).*



De esta manera, en una sesión los juegos de expresión motriz dan paso a la fase de la expresividad plástica y gráfica, nunca al revés. En este tipo de experiencias educativas, el orden de los factores es importante para el resultado.

En algunas sesiones durante la expresividad plástica y gráfica se dibuja o se construye libremente, lo que constituye la representación y la capacidad de simbolización de lo jugado y lo vivido en la etapa de expresión motriz. En cuanto a la construcción, niños y niñas desarrollan la atención y la concentración y, a diferencia de los juegos de destrucción y construcción que se realizan al comienzo, en esta fase no se pueden destruir las construcciones propias, se desmontan pieza por pieza.

En cuanto a los dibujos, se proyecta la historia afectiva. Cada participante debe comentar su dibujo y las repuestas deben ser escritas en una hoja aparte.





Sistema de actitudes del adulto en la sala de psicomotricidad

- *“El psicomotricista es el profesional que se ocupa, mediante los recursos específicos de su formación, de abordar a la persona, cualquiera que sea su edad, desde la mediación corporal y el movimiento.*
- *La intervención del psicomotricista va dirigida tanto a los sujetos sanos como a quienes padecen cualquier tipo de trastorno, limitación o discapacidad y su trabajo puede desarrollarse individual o grupalmente, en calidad de profesional libre o integrado en instituciones educativas o socio sanitarias”. (Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, constituida en 1999)*

La práctica psicomotriz requiere del adulto que acompaña al niño a la sala, un sistema de actitudes que suele entrar en contradicción con la matriz de comportamientos profesionales que se manejan en el mundo de la educación. Este primer choque puede generar grandes conflictos y confusiones en el adulto. Muchas veces el cuestionamiento puede llegar a ser tan profundo que el profesor(a) siente que su rol y su autoridad están siendo profundamente cuestionados.

Frente a esta experiencia desestructuradora suelen tomarse dos caminos muy distintos: involucrarse en procesos de formación y búsqueda de información de esta práctica y sus implicancias para la adopción de un rol nuevo, o el rechazo y la descalificación que niega e imposibilita la incorporación de la psicomotricidad como práctica en las escuelas.


Convertirse en psicomotricista es un camino largo y a veces lleno de conflictos sociocogni-

tivos. El adulto a cargo de la sesión debe establecer una relación de diálogo constante con los niños que asisten a la sala, que le permita comunicarse en forma ajustada con ellos. En este diálogo el psicomotricista necesita controlar siempre su nivel de emoción y no desbordarse frente a las manifestaciones y expresiones de niños y niñas. Debe tener en cuenta lo siguiente:



El diagrama muestra la situación en que se encuentra cada uno de los componentes de la dinámica psicomotriz. El adulto es un ser diferenciado, se conoce y conoce el mundo que lo rodea, se podría decir que es “dueño de sí mismo”. Mientras que el niño es aún un sujeto indiferenciado, las experiencias de vida le ocurren muchas veces sin tener la capacidad cognitiva y emotiva para elaborarlas, solo le ocurren. La sala es el espacio físico y a la vez psíquico donde, a través del diálogo tónico emocional, el sistema de actitudes que el adulto le ofrece y los materiales que pone a su disposición, los niños pueden jugar y expresar lo que son y viven. Si bien no es un espacio propiamente terapéutico, repara y ayuda a quienes asisten a él, facilitando que a través del juego elaboren complejas situaciones de vida, permitiéndoles liberar espacio mental y emocional para recibir nuevas experiencias como, por ejemplo, los aprendizajes escolares.

Desde el adulto, su propio bienestar, su seguridad personal, su claridad en el rol que debe ejercer en la educación, la confianza que tiene en las capacidades de cada niña o niño, cuánto cree en ellos y en sí mismo, son una piedra angular para construir el éxito de una intervención de esta naturaleza.



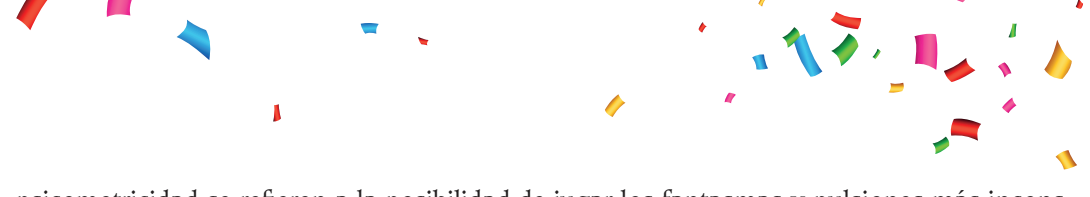
Este sistema de actitudes del adulto en la sala de psicomotricidad, se refiere al conjunto de disposiciones, actitudes, maneras de ser, comportamientos, gestos, miradas, palabras y silencios, que el adulto ofrece a los niños y niñas, como parte del encuadre en cada sesión de psicomotricidad. Estas actitudes necesariamente deben ser coherentes y congruentes dentro y fuera de la sala de juego. Si como adultos proponemos ciertas reglas a respetar en la sala, puede resultar incomprensible para los niños que estas sean cambiadas en otros espacios de la escuela cuando se interactúa con el mismo profesor. En este sentido, se podría afirmar que el sistema de actitudes es una “forma de ser pedagogo”.

Dentro del sistema de actitudes, la empatía tónica y la disponibilidad corporal, la escucha, la autoridad, son parte de los principios teóricos prácticos altamente valorados y deseados en la práctica psicomotriz. Recibir a los niños, acompañarlos desde sus sensaciones más pulsionales hacia elaboraciones y simbolizaciones, requiere ante todo un adulto “tranquilo consigo mismo, bien en su piel”, de modo que pueda estar despejado para comprender la complejidad del juego infantil.

Pongamos un ejemplo a lo anterior. Muchos niños y niñas que sufren violencia en la manera en que sus entornos familiares los educan, tenderán a ser agresivos y a agredir inmediatamente a sus pares frente a una situación de frustración en un juego o cuando desean jugar con el mismo objeto con que están jugando otros niños. Nuestra experiencia nos indica que si nosotros como adultos nos exasperamos y gritamos o reprendemos inmediatamente, entraremos en un “circuito” de agresiones y crispaciones inconducentes. Por el contrario, si observamos esta situación, validamos el sentimiento de frustración de ese niño y le ayudamos a entenderlo, podremos proponerle que suspenda “el pasaje al acto” y busque otros objetos o actividades que le permitan satisfacer sus necesidades de juego. Muchas veces podemos decir “no le pegues a tus compañeros, pero puedes golpear esos cubos que están allá”. Efectivamente, la rabia y la violencia son legítimas como sentimientos, pero la manera de expresarlas puede hacer la diferencia.

Sin embargo, la pregunta surge inmediatamente: ¿cómo se logra esta empatía?

Desde un punto de vista intelectual parece altamente deseable y valorado respetar a los niños y niñas, apoyarlos en el desarrollo de los propios proyectos de juego, que en la sala de



psicomotricidad se refieren a la posibilidad de jugar los fantasmas y pulsiones más inconsciente, traerlas a la escena y vivirlas sin culpabilidad. Comprender aquello que está latente a partir de lo explícito. Entender que lo manifiesto implica siempre mirar por detrás o por debajo aquello oculto que no se expresa; siempre hay un significado profundo, un espesor, una densidad. Para ello resulta fundamental saber observar el juego y a quien juega. Evitar intervenir, conducir, guiar, armar y resolver por el otro cuando no hemos sido invitados a hacerlo, anula toda acción reparadora y organizadora del juego.

Estar atento, resonar, comprender. Poner el cuerpo como instrumento privilegiado de la psicomotricidad, cuerpo disponible en una relación no en una simbiosis de uno-con-otro, sino uno acompañando al otro. Esto implica para el adulto, entre otras cosas, tomar conciencia o al menos reflexionar en relación con la “distancia corporal crítica” entre el adulto y los niños. Es decir, qué tan cerca o qué tan lejos necesita ese niño o niña particular, que esté presente cuando juega. Ser empático es, sobre todo, entender que la fantasía del juego le pertenece al niño o niña que juega. La invasión, el exceso de contacto, la intromisión se constituye como una verdadera invasión al mundo íntimo infantil.

Además de lo anterior, la importancia de generar el espacio suficiente para que sea el niño y no el adulto el protagonista que está en la escena, ayuda al adulto a observar y registrar e interpretar lo que ve. Solo la distancia nos permite mirar con perspectiva. Quizás uno de los aspectos más complejos de esta práctica psicomotriz es, justamente, el hecho de que reformula muy profundamente el rol del adulto en el juego infantil, pues este ya no es el modelo, el centro o quien propone desde el comando frontal lo que debe ser realizado o jugado. El adulto adopta el rol de mediador, observador y acompañante en la aventura expresiva de cada niño y niña.

A este sistema de actitudes no se corresponden rasgos de personalidad de una persona adulta en particular, sino competencias profesionales entrenables y adquiribles a través de herramientas y técnicas corporales específicas. Por tanto, podemos afirmar que el sistema de actitudes se prepara y forma como parte de las habilidades profesionales, del mismo modo como los educadores aprenden a realizar planificaciones de sus clases.


Este aspecto es un constante desafío a la hora de implantar una innovación de esta naturaleza, en un sistema que no posee las competencias técnicas requeridas, lo que exige capacitar permanentemente a quienes desempeñan el rol de acompañantes de los juegos.

- *“El instrumento privilegiado del psicomotricista es la resonancia tónico emocional recíproca (R.T.E.R.). La competencia y la calidad de la resonancia tónico emocional con el niño es el producto de una intensa y prolongada formación personal. (...) un camino en la constitución del rol que abre a una sensibilización progresiva del registro tónico emocional, simultánea a la integración del marco teórico, que permite el reconocimiento, la organización, la decodificación, la comprensión de la significación de las señales y los indicios, al mismo tiempo que la adquisición de los recursos técnicos gestuales, lingüísticos, proxímicos y lúdicos con los que opera el psicomotricista”. (Chokler (s.f. p.7)*

Más adelante señala:


- *“Acoger, recibir, contener tiene que ver con las funciones del vínculo de apego como organizador de las relaciones y del psiquismo, con la seguridad afectiva, con alojar al otro, brindarle un lugar preparado simbólicamente y mostrarlo en este espacio y tiempo del encuentro (...) Esta actitud de esperar, recibir y contener está articulada dialécticamente con la escucha y el desciframiento de las resonancias de las interacciones tónico emocionales recíprocas. Comprender a partir de la escucha y la resonancia emocional implica dar una direccionalidad y una significación que solo cobra sentido en relación a un marco teórico”. (p.8)*

Es importante señalar que, en la práctica psicomotriz, el psicomotricista debe creer en las personas, independiente de la edad y las dificultades que presenten. Requiere ser empático, favorecer la comunicación y la comprensión de las experiencias de cada uno y acogerlas con respeto. Además, mantener un adecuado ajuste tónico-postural, que transmita el placer de estar ahí y proporcionar un ambiente seguro y afectivo. Además, debe tener objetivos claros, considerar las necesidades de cada persona, adaptarse a ellas y permitir en todas las actividades el acceso a la simbolización.



Otras actitudes básicas que conforman el rol de educador, desde el punto de vista de la intervención, son:

- **La escucha:** Escuchar no significa en este caso oír lo que niños y niñas están diciendo, sino más bien tener la capacidad de atender y estar atento a lo que está sucediendo. Muchas veces en la sala de juego los adultos dejan de escuchar y de observar lo que pasa en la actividad del niño, pues no parece ocurrir nada importante. Escuchar implica también poder tocar al niño o niña, acercarse a ayudarlo si lo necesita o contenerlo cuando se desborda. No se trata de una relación de sensualidad “sino de crear un contacto contenedor para que, a través de nuestro cuerpo, de nuestro contacto, sienta su propio cuerpo y le ayudemos a tener una conciencia global, diferenciando nuestros deseos y los deseos de los niños”. (Arnaiz, 2008, p. 125)
- **La autoridad:** La función de autoridad consiste fundamentalmente en ofrecer un orden contenedor que permita a cada niño su despliegue creativo. Las normas de la sala acotadas en número, pero abarcadoras en términos de comportamientos y disposiciones permiten al psicomotricista y sus intervenciones representar la ley y el orden y darán la respuesta psíquica y afectiva que niños y niñas necesitan para jugar sin sentir que están en peligro. La autoridad del psicomotricista es igualmente, el dispositivo completo de la sesión (momentos, materiales, reglas) que llegan a ser comprendidos y adoptados con alegría por los niños. El placer que sienten los niños de ir a jugar a la sala, es el motor de la incorporación autónoma de la norma y su respeto. El no golpear, no gritar, no son temas impuestos, ya que en el respeto se juega y se pasa mejor en un espacio que cada vez les resulta más propio. La autoridad del psicomotricista radica en el paso de la heteronomía a la autonomía.
- **El lenguaje:** El lenguaje del adulto debe ser claro y preciso, de manera que cada participante comprenda sin ambigüedades lo que se le quiere decir. El lenguaje verbal no debe invadir el juego infantil, sino más bien acompañar su acción para permitir que tomen conciencia de sus acciones. Se recomienda usar un lenguaje enunciativo, afirmativo y descriptivo que nombre las acciones que suceden y actúe como espejo para los niños. Si realizamos una pregunta, debemos dar el tiempo para que respondan y estar honestamente interesados en la respuesta que nos den.



Por otro lado, el lenguaje verbal y el gestual deben ser congruentes y no contradecirse. Es importante señalar que el lenguaje gestual comunica de manera más clara y comprensible los estados de ánimo del adulto.

- **La disimetría:** Los adultos, aunque jueguen con los niños, no dejan de ser adultos en la sala de psicomotricidad. Entienden que no tienen las mismas funciones. Esto quedará claro en la medida que es el adulto quien guía el desarrollo de la sesión, marcando el paso de una etapa a la otra, mediando en un conflicto durante el juego, explicitando las reglas de la sala, ayudando a comprender una situación o una emoción que parece desbordarse.

El adulto no necesita gritar, castigar, amenazar e imponerse con brusquedad durante la sesión; es jerárquicamente diferente al niño, pero eso no implica que deba imponerse a él, anularlo, aplastarlo, invalidarlo. La disimetría o el contraste de roles y funciones se vivencia en la capacidad de contener y generar la distancia necesaria para ambos, de manera que la sesión y sus objetivos sean posibles.

Es por ello que el adulto juega con los niños, pero no se queda atrapado en el juego de un niño en particular, sino que genera la distancia necesaria para seguir acompañándolo y garantizar el contraste que, según Donnet (1993, citado por Arnaiz, 2008: p. 129) puede realizarse a través de:

- Modificar el espacio en función de las producciones de los niños y crear espacios nuevos y limitados.
- Ajustar las posturas en cada situación.
- Modular la distancia y la altura en relación con el niño.
- Variar el tipo de respuestas respetando el canal sensorial del que se emiten las señales.



Intervención en situaciones de conflicto

Durante la sesión pueden llegar a presentarse situaciones de conflicto entre los niños, uso de palabras inadecuadas o golpes que se consideren una falta de respeto a las normas de la sala, y que deben intentar resolver de inmediato con la mediación del adulto, la reflexión y la palabra.

El exceso de pulsión, la falta de autorregulación, puede provocar que los niños se enfrascen en conflictos de los cuales difícilmente pueden salir por sí mismos. El adulto mediará en este conflicto haciendo uso de distintas estrategias, según la edad de los involucrados. Lo primero es recordar a los niños que se encuentran en la sala de psicomotricidad y que existen reglas que se deben respetar. Es posible pedirles que recuerden las reglas y las digan en voz alta. De persistir el conflicto, se puede proponer que cambien de juego o se sitúen en otro lado de la sala. El psicomotricista puede contener físicamente al niño o niña, incluso tomarlo para sacarlo de la sala, solo cuando no pueda salir de la emoción y el desborde en que se encuentre. Como posibilidad intermedia, está pedirle que permanezca en un lugar específico de la sala para que se tranquilice.

En situaciones de conflicto el adulto puede entregar soluciones a través del lenguaje, poniendo palabras y explicando la situación, validando las emociones, pero ofreciendo otras posibilidades de expresión.

En general, las situaciones de conflicto son retomadas en el cierre de la sesión, donde el psicomotricista narrará lo ocurrido y pedirá la opinión al grupo. El adulto debe ayudarlos a pasar de lo pulsional a lo simbólico, es decir, que puedan jugar su agresividad, pero sin pasaje al acto. Ante todo, debe asegurarles una seguridad física y psíquica para desplegar su expresividad motriz.

Para terminar: El plan de desarrollo de una sesión de juego

A continuación, presentamos a modo de orientación, una secuencia del proceso que se desarrolla en lo que sería una sesión de psicomotricidad típica, sin especificar los materiales utilizados, pues esto sería prácticamente imposible de narrar.

ETAPAS Y DURACIÓN	TIPO DE ACTIVIDADES
Ritual de entrada, entre 5 y 10 minutos	<p>En círculo, saludo a los niños y niñas, nos sacamos los zapatos, los dejamos ordenados. Comparten algunas ideas sobre lo que quieren jugar, piden la palabra para hablar. Recuerdan las reglas de la sala:</p> <ul style="list-style-type: none">• Cuido mi cabeza y mi cuerpo• Cuido la cabeza y el cuerpo de mi compañero• No destruyo el juego de los otros (no quito material, etc.)• No rompo el material de la sala <p>Frente a la pared de cubos, niñas y niños cuentan hasta 3 para destruirla e ingresar a la zona de juego propiamente tal.</p>
Fase de expresividad motriz, juego sensoriomotriz 20 a 30 minutos.	<p>Organizo siempre una pared para que los niños inicien la sesión con su destrucción; puedo volver armarla si observo que necesitan seguir destruyendo.</p> <p>Estoy atenta a los distintos juegos, ayudo si me solicitan ayuda, por ejemplo, amarro una capa al cuello de quien me lo solicite. Ordeno o retiro los materiales que entorpezcan el juego, participo y juego con ellos cuando sea necesario, por ejemplo, soy un monstruo que los persigue.</p> <p>Me ubico en la zona de saltos para darles seguridad. Verbalizo las acciones que realizan. Les aviso cuando se está terminando el tiempo de juego para que se preparen para la próxima actividad.</p>
Fase de la narración entre 5 a 10 minutos	<p>Me ubico en una zona tranquila de la sala y los invito a escuchar un cuento. Les cuento uno de manera intencionada, por ejemplo, Los siete cabritos y el lobo:</p> <p>https://www.bme.es/peques/ELBUSINFANTIL/MATERIALES/CUENTOS/casa/cabritillos.htm</p>
Fase de la expresividad gráfica y plástica entre 10 y 15 minutos	<p>Invito al grupo a una parte de la sala donde hay mesa y sillas para que escojan representar los juegos que hicieron en la sala a través de dibujos o con plastilina. Propongo también algunos cubos y trozos de madera de construcción para que realicen sus creaciones. Puedo tener papeles, plumones o pizarra y tiza para que dibujen y se expresen. Las producciones llevan nombre y las dejamos en la sala como parte de la carpeta personal de cada niño.</p> <p>Observo y pregunto qué están realizando.</p>
Ritual de salida, entre 5 y 10 minutos	<p>Finalmente, invito al grupo a volver al espacio de inicio de la sesión para ponernos en círculo nuevamente; cada uno se pone sus zapatos y pregunto ¿quién quiere contar lo que hizo en la sala? Los niños piden la palabra y pido que nos escuchemos. Me despido y les digo que los espero la próxima sesión.</p> <p>Solo en determinados casos en que algunos niños o niñas tienen dificultades para dejar la sala de juego, les pido que me ayuden "A DEJAR LA SALA COMO LA ENCONTRARON". En esos casos esta acción los ayudará a descenderse mejor e irse sin tanta dificultad.</p>

iii A la sala de psicomotricidad, entonces, se va a jugar!!!



Bibliografía

- Ajuriaguerra, Julián. (1985). Organisation neuropsychologique de certains fonctionnements: des mouvements spontanés au dialogue tonico-postural et aux modes précoces de communication. En ENFANCE (París), 2-3,265-277.
- Araya, E. (2012). Lo que se juega en el juego. Revista Educación Física. UMCE-DEFDER.
- Araya, E. (2015) Corporeidad y acción motriz. Cuadernos de educación infantil, N° 5. Ediciones JUNJI.
- Arnaiz, P., Rabadán, M., y Vives I. (2008). La psicomotricidad en la escuela: Una práctica preventiva y educativa. Ediciones Aljube.
- Arnaiz, P. y Bolarín M. (2000) *Guía para la observación de los parámetros psicomotores*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Número (37), 67.
- Aucouturier, B. y Mendel G. (2004) ¿Por qué los niños y niñas se mueven tanto? Lugar de acción en el desarrollo psicomotor y la maduración psicológica de la infancia. Graó.
- Aucouturier, B. (2007). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Graó. Segunda edición.
- Aucouturier, B. (1993). Niveles de expresividad motriz. *Revista de Educación especial*, 15, 39-49.
- Calmels, D. (2016). ¿Qué es la psicomotricidad? Los trastornos psicomotores y la práctica psicomotriz. Nociones generales. Lumen. Serie roja. Segunda edición.
- Clark, A. (1999). *Estar ahí: cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*, Paidós, Barcelona.
- Chokler, M. (s.f.). *Cómo juega el niño cuando juega*. Recuperado el 10 de noviembre de 2015 de <http://www.ifra.it/idee.php?id=15>

- Chokler, M. (s.f.). *Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Recuperado el 10 de noviembre de 2015 de http://webfacil.tinet.cat/usuaris/herminia/Acerca_de_la_practica_psicomotriz_de_Bernard_Aucouturier_20101116101018.pdf
- Dinello, R. (1990). *Expresión lúdico creativa*. Ed. Nordan Comunidad.
- Elkind, David (1999). *La educación errónea. Niños preescolares en peligro*. Fondo de Cultura Económica.
- Español, Silvia (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*. Aprendizaje. Antonio Machado Libros.
- Ferran, P.; Mariet, F. y Porcher (1978). L. «A l'école du jeu» Ed. Bordas.
- González, I. (18 de octubre de 2015). Niños chilenos juegan seis mil horas menos de lo recomendado. La Tercera. Recuperado el 15 de Marzo de 2016, de <http://www.latercera.com/noticia/ninos-chilenos-juegan-seis-mil-horas-menos-de-lo-recomendado/>
- López, D. (2010). *El juego como manifestación cuántica: una aproximación a la epistemología infantil*. Revista Scielo. Recuperado el 10 de noviembre de 2016. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000100014
- Maturana H. y Verden-Zöllner G. (1994). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*, Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago.
- Pateti, Yesenia (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: Hacia la despedagogización del cuerpo. PARADIGMA, Vol. XXVIII, N° 1, junio de 2007 / 105-129.
- Piaget, J., (1961) *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.
- Sarlé, P. (2013). *Jugar en la escuela: los espacios intermedios en la relación juego y enseñanza*. Recuperado el 15 de Marzo de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5704979.pdf>
- Varela, F., Thompson E. y Rosch E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Gedisa, Barcelona.
- Wallon, H. (1978). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires, Psiqué.

El material que presentamos, **Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad** forma parte 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 para orientar el manejo pedagógico en sala de psicomotricidad, dentro del sistema escolar, desde la práctica psicomotriz educativa de B. Aucouturier y pretende ser un punto de partida para sembrar procesos reflexivos sobre el lugar del cuerpo, el juego espontáneo y la motricidad libre 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.

