



RETOS. Nuevas Tendencias en Educación
Física, Deporte y Recreación

ISSN: 1579-1726

feadef@feadef.org

Federación Española de Docentes de
Educación Física
España

Quirós Pérez, Vicente; Arráez Martínez, Juan Miguel

JUEGO Y PSICOMOTRICIDAD (Primera parte)

RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, núm. 8, julio-diciembre,
2005, pp. 24-31

Federación Española de Docentes de Educación Física
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732273004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

JUEGO Y PSICOMOTRICIDAD

(Primera parte)

Autores

Dr. Vicente Quirós Pérez
Asesor Técnico de Tratamiento. Psicomotricista
C.V.O. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
Junta de Andalucía

Dr. Juan Miguel Arráez Martínez
Profesor Titular de la Universidad de Granada

Resumen

Jugar es para todo niño una necesidad esencial y la herramienta que le permitirá conocerse a sí mismo y el mundo al que pertenece. La psicomotricidad propone un modelo diferente de acercarse al niño desde el respeto a sus necesidades, su manera de ser y de expresarse.

Partiendo de esta premisa se ha intentado fundamentar la intervención psicomotriz que se ha seguido con un niño de 20 meses de edad, diagnosticado con Síndrome de Down, que acude al centro en el que realizo mi actividad profesional.

Se analizan las actividades y situaciones lúdicas que se han favorecido durante la intervención y se concluye: 1) Confirmando la psicomotricidad como metodología eficaz en el planteamiento de objetivos y éxito de logros; 2) Destacando la importancia de contar con espacios, materiales y formación específica para intervenir en estas edades; 3) Considerando que los juegos descritos (sensoriomotores, simbólicos y de representación) promueven la madurez del niño y favorecen la adquisición de competencias y estrategias adecuadas para su desarrollo y 4) Subrayando el valor de la interacción afectiva con el adulto a partir de la propuesta de situaciones de reaseguración profunda y de maternaje.

Palabras clave: Juego infantil, Desarrollo lúdico, Psicomotricidad, Metodología psicomotriz dinámica, Atención a la diversidad, Síndrome de Down.

Introducción

No hay duda al considerar el juego como algo inherente a la propia naturaleza infantil. Todo niño juega, en ello están de acuerdo padres, psicólogos y educadores. Y lo hace para aprender sobre el mundo, probarse a sí mismo, comprobar su fuerza, encontrar amigos y compartir; para incorporarse a un universo reglado y comprender a los mayores; para expresarse, conquistar lo prohibido y competir; para cometer y corregir errores; para crear, contar, explicar sus conflictos...

Es una necesidad vital, su actividad más espontánea que se irá entrelazando en las diferentes fases de su desarrollo integral contribuyendo a su evolución psicomotriz, intelectual, afectivo-emocional y social. El niño, desde muy temprana edad, establece vínculos lúdicos consigo mismo, incorporando algo más tarde todo lo demás (objetos y sujetos) y no abandonará esta tarea, aunque con matices, a lo largo de su vida.

La Psicomotricidad, definida con dificultad debido a la variedad de ámbitos, contextos y profesionales que la emplean, puede ser considerada (Berruezo, 2000) una técnica útil en el desarrollo lúdico infantil y favorecedora de una evolución armónica de las capacidades intelectuales, comunicativas, cognitivas y afectivas de todo individuo.

El psicomotricista, con unos recursos (formativos y metodológicos) propios y específicos, utilizando como ejes de su trabajo el cuerpo y el movimiento del niño, será el que promueva un adecuado itinerario madurativo que favorezca su expresividad motriz, el conocimiento de sus posibilidades y el descubrimiento de todo lo que hay a su alrededor.

Es indudable la conexión entre juego (y sus diferentes modalidades: sensoriomotor, simbólico y cognitivo) y las dimensiones básicas del desarrollo infantil: psicomotor, intelectual, social y afectivo-emocional. De ahí que una propuesta como la que se expone, que parte de este supuesto y considera las peculiaridades y necesidades de cada individuo contribuyendo a su crecimiento y desarrollo, tiene un lugar destacado en el ámbito de la educación y sobre todo en el de la atención a la diversidad.

En la primera parte del trabajo se recogen brevemente las principales teorías que explican el juego infantil y la importancia que estas actividades lúdicas representan para el proceso evolutivo integral del niño. Se establece el nexo que vincula juego y Psicomotricidad y se fundamenta la metodología psicomotriz que se ha diseñado para la intervención que se propone más adelante.

En la segunda parte se presenta un caso práctico para su análisis y comentario. Se da cuenta del proyecto de trabajo que se establece, cómo éste es programado y el procedimiento de recogida e interpretación de información que se seguirá en el registro y descripción de la actividad lúdica de un sujeto con 20 meses de edad y diagnosticado de síndrome de Down. Algunas conclusiones con los aspectos más relevantes que se infieren en este estudio son reseñados para finalizar dicho trabajo.

Teorías que explican el juego infantil

Platón y Aristóteles (Garaigordobil, 1990) ya reconocían el valor práctico del juego, pero el interés por buscar una explicación y desarrollar una teoría acerca de este fenómeno no se hará hasta finales del siglo XIX. Al juego se le atribuía una función simplemente estética y de recreación sin significación funcional alguna, si acaso al contrario, se consideraría algo puntualmente nocivo, que distraía al niño de su deber.

En el siglo XX se plantean nuevas formulaciones que afectan al concepto y a la función que se concede a esta actividad, se realizan las primeras investigaciones específicas sobre el tema y ello posibilita observaciones sistemáticas de donde resultarán diferentes intentos de clasificación.

Para los biologicistas (Garaigordobil, 2003), que lo incluyen dentro de las leyes de maduración psicofisiológica, el juego es un preejercicio preparatorio y preciso en el desarrollo de funciones y realización de actividades de la vida adulta. La necesidad de interacción social temprana para que el juego se desarrolle, puesta de manifiesto en algunos trabajos posteriores, anula, en cierta medida, las conclusiones de esta teoría exclusivamente biológica.

La perspectiva psicoanalítica (Aberastury, 1979) con Freud, Klein y Winnicott a la cabeza considera el juego como el mejor medio que tiene el niño para expresarse, para contar sus fantasías, sus deseos, sus experiencias y sus conflictos dramatizados en la repetición de momentos, tanto placenteros como dolorosos, vividos en la realidad. En esa reiteración elabora y se hace dueño de

esas situaciones, aprende a dominarlas y a darles respuesta. Desde este punto de vista, estos autores conceden a esta actividad simbólica, una función terapéutica (en el sentido de que a través de él nos informa de cuestiones que no puede verbalizar) y la consideran como un excelente instrumento de diagnóstico infantil al revelar cómo el niño experimenta y estructura su mundo. Además, atribuyen al juego otras cualidades: una primera forma de pensamiento y crecimiento personal; la posibilidad de evocación de situaciones pasadas y con ello de realización de hipótesis de futuro (una intención de adaptación a la realidad y de razonamiento); incitador de las relaciones de grupo, desarrollo de la personalidad y capacitación para la adquisición de las funciones superiores del hombre.

Piaget, Wallon y Chateau, dentro del grupo de los psicogenetistas (Barclay, 1982) y aunque con enfoques diversos, se interesan también por analizar y estudiar el juego del niño. Piaget, que lo analiza como una parte más de la teoría que desarrolla sobre la inteligencia infantil, reconoce en el juego el modo que tiene el niño de acercarse, conocer, aceptar, modificar y construir su entorno y lo considera un acto intelectual que permite al sujeto adaptarse al medio y una construcción y desarrollo de sus estructuras mentales.

Wallon (1976), admite que los juegos se dan parejos a la propia maduración del niño y en una sucesión cronológica adecuada a su actividad espontánea lo que otorga a su teoría una fuerte base fisiológica. Para este autor "juego" es toda actividad gratuita, inútil, ineficaz y espontánea que aún no se han integrado en una forma superior de acción. Es un preaprendizaje sin control en el que se buscan todas las posibilidades de cada función antes de que ésta sea integrada en el proceso de realidad. Wallon concede gran importancia a este fenómeno dentro del proceso evolutivo psíquico del niño y manifiesta que incide en el desarrollo de esquemas y funciones motrices y en el proceso intelectual y afectivo de cada sujeto.

Para Chateau (Garaigordobil, 2003) el niño juega para afirmarse a sí mismo en un afán de perfeccionamiento y de superación de dificultades, de adiestramiento de funciones psíquicas y fisiológicas en las que compromete toda su personalidad infantil (personalidad que de este modo podrá ser analizada y descubierta por el adulto). Destaca este autor el interés lúdico del bebé durante su primer año de vida y dará lugar a la aparición de "pseudojuegos", así denominados al proceder de una necesidad de actividad que es consecuencia de una pulsión primitiva. Son, por tanto, el ejercicio de una función que nace en el sujeto, de una necesidad sensual que posteriormente dará lugar a actividades más complejas, juegos representativos en los que sí hay intención.

La escuela rusa, con Vygotski a la cabeza, desarrolla la tesis (Vygotski, 1982) sobre el origen cultural de las funciones mentales superiores y considera que la actividad lúdica está relacionada directamente con el contexto sociocultural e histórico en el que el niño crece.

Son varios los marcos epistemológicos que coexisten en la fundamentación teórica de las investigaciones sobre el juego y el desarrollo infantil y que, si bien en ocasiones contrapuestos, posibilitan un adecuado acercamiento a su complejidad y riqueza. La línea de los psicogenetistas con Piaget y Wallon a la cabeza y los postulados de la escuela

psicoanalítica son los que más se acercan a los supuestos que se defienden en este trabajo y son por ello los que mayoritariamente se han seguido.

Juego y desarrollo integral infantil

Durante los primeros años el niño se prueba físicamente a sí mismo hasta conseguir el dominio y control de sus capacidades pero también, en esa actuación, pone en evidencia necesidades y deseos inconscientes que el adulto ha de acoger y compensar aportando mayor seguridad y estabilidad emocional, ya que ambos aspectos (dominio físico y emocional) son el entramado que incitará a nuevas experiencias y conducirá hacia la adquisición de aprendizajes más elaborados.

Existe una indudable conexión entre juego (y sus diferentes modalidades: sensoriomotor, simbólico y cognitivo) y las dimensiones básicas del desarrollo infantil: psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional. Este vínculo, que se analiza en las páginas siguientes, conduce a la propuesta de una metodología de intervención que, incorporando todos estos aspectos y atendiendo a la edad y necesidades de los sujetos sobre los que se va a hacer efectiva, contribuya de un modo eficaz a su crecimiento y desarrollo.

Juegos sensoriomotores/funcionales

El niño se afana en controlar sus movimientos, coordinar sus gestos y los efectos de los mismos. Repite y hace variaciones sobre acciones descubiertas en un principio de forma casual hasta el dominio de sus capacidades motoras animado en esta tarea por el tacto, la vista, los sonidos, etc. y advirtiendo una enorme satisfacción en esa conquista. Esa repetición descubre el placer funcional de someter el universo y descubrir sus consecuencias inmediatas.

Estas actividades consideradas poco significativas al tener un valor biológico más que social y afectivo son, sin embargo, las que permiten que el niño construya esquemas motores que se integran progresivamente en comportamientos cada vez más complejos completando los efectos de la maduración nerviosa y estimulando la coordinación de las diferentes partes del cuerpo. Son movimientos sencillos (doblar un brazo, un balanceo, producir un ruido, una primera y básica manipulación de los objetos...) que buscan y causan un efecto.

Piaget (1985) denomina al período que va desde los 4 a los 24 meses (no incluye los primeros cuatro meses porque considera que sólo se dan actividades funcionales con el propio cuerpo) etapa de "juego sensoriomotor". Estos juegos de ejercicio (como también los denomina) se caracterizan por:

- ▶ Provocar deleite y placer en el niño.
- ▶ Dar numerosa información y un buen conocimiento al niño sobre sí mismo.
- ▶ Facilitar un estupendo dominio de sus capacidades.

- ▶ Ser prerequisite de paso al juego simbólico (2-4 años) en los que la acción habitual es aplicada a otros objetos (ya no hace como que duerme sino que pone a sus muñecos a dormir).

Wallon (1976), sí incluye en este período las actividades de los primeros meses y con, prácticamente, idénticas características y funciones denomina a esta etapa de "juego funcional".

Para Arnaiz, Rabadán y Vives (2001) estos juegos sensoriomotores son acciones facilitadoras de la vivencia y el placer propioceptivo que inviste la musculatura, las articulaciones y el tono muscular y por ello preparan para juegos de experiencias y aprendizaje. Permiten vivir el placer del movimiento a través de la actividad motriz espontánea, potenciando el conocimiento de la imagen corporal, la identidad y la formación del esquema corporal.

Juegos simbólicos

Cuando el niño puede reemplazar con un símbolo, con una palabra o con un objeto, lo que no está presente (y ello ocurrirá a partir del segundo año de vida), está demostrando que puede actuar de otro modo y no sólo físicamente, sobre las cosas que tiene a su alcance.

A partir de la actividad sensoriomotriz repetida surge la imagen mental que no es otra cosa según Piaget (1966) que la interiorización de la imitación. Toda imitación reproduce un modelo inmediato que irá paulatinamente desapareciendo al no ser necesario porque quedo registrado y a cambio exigirá el uso de símbolos para reproducir dicha acción. El niño ya no se limita a copiar un modelo y surge la imitación diferida. Con esta nueva imitación, el niño podrá representar con su propio cuerpo formas, direcciones y acciones en un uso lúdico de esos símbolos que el niño toma de la imitación. El paso del esquema simbólico del "cómo si" aplicado a otros objetos (el niño ya no simula dormir sino que hace dormir a sus muñecos) separa definitivamente el ejercicio sensoriomotor de la ficción.

El juego simbólico emana del entorno en el que se encuentra inmerso el niño: un universo físico que aún no comprende, un mundo social de mayores al que está obligado a adaptarse y unas reglas e intereses que no comparte. Y este juego simbólico es el único espacio de que dispone para modelar la realidad a sus propias exigencias y llegar a asimilarla pudiendo deformarla a su antojo en función de sus necesidades y restablecer así su equilibrio afectivo. A través de él podrá realizar ficticiamente lo prohibido, compensar situaciones desagradables al modificar el contexto que le provoca miedo y anticipar los resultados de su acción. El juego simbólico es una...*necesidad catártica esencial en el niño para recuperar su estabilidad emocional y para su ajuste a la realidad...* (Arnaiz, 1987, 95).

Para Piaget (1985) a los dos años se inicia el juego simbólico que tendrá su apogeo entre los tres y cuatro años e irá declinando a medida que el símbolo se acerca más a lo real y mantiene la secuencia y el orden de cualquier hecho en el juego. Con esta preocupación por imitar lo más veraz y de manera lo más posible todo lo que le rodea, por adecuarse y diferenciarse de los roles establecidos de los adultos (simbolismo colectivo), es con

la que se origina el deseo por jugar para representar con otros que conduce al establecimiento progresivo de reglas (que aparece a partir del 4 año pero se constituye de los 7 en adelante) y el debilitamiento de la ficción.

Juegos de representación

Como consecuencia de los juegos de ficción el niño comienza a experimentar con materiales diversos con la intención de transformarlos. Le interesa reunirlos, combinarlos, modificarlos, convertirlos en otros diferentes, crear nuevos, etc. y en esta acción su juego irá evolucionando hacia la investigación cognoscitiva de su entorno físico y social, hacia la abstracción y la creatividad en el plano intelectual.

El desarrollo del juego simbólico dará lugar a la descentración, descontextualización e integración del pensamiento; tendencia de un pensamiento menos concreto y más coordinado. El niño que meses antes descubría los efectos de sus acciones, experimenta y examina ahora las propiedades y la naturaleza de los materiales que encuentra a su alrededor y ello le permite reconocer la realidad externa y atribuir cualidades a dichos elementos: aprenderá sobre el color, la textura, a forma, el tamaño, etc. (propiedades físicas de dichos objetos) así como sobre las posibles relaciones que puedan darse entre ellos (conocimientos lógico-matemáticos).

Aún cuando todos los juegos que realizan los niños a lo largo de la infancia crean y desarrollan estructuras mentales que fomentan la evolución del pensamiento, puede considerarse que los juegos sensoriomotores y simbólicos ponen las bases para el éxito ante nuevas experiencias: en la adecuada resolución de situaciones novedosas, en la rectificación conveniente ante los posibles errores y en la idónea aplicación de conocimientos en contextos diversos.

En los juegos de manipulación, percepción y cognición, que son los que fundamentalmente se reúnen en esta área de representación, se promueve la acción, la reflexión y la investigación experimental en un aprendizaje que será transferido a situaciones no lúdicas, se facilita el desarrollo del lenguaje y el acceso al pensamiento abstracto introduciendo al niño en el mundo de las ideas.

Juego y psicomotricidad

La Psicomotricidad de origen francés, nace con la intención de recomponer y respetar la unidad que caracteriza al ser humano aceptando la complejidad del individuo y considerándolo, dentro de su contexto global, como el resultado de un proceso orgánico-madurativo y relacional-ambiental que actúa de forma conjunta. Se introduce en España (Arnaiz, 1984), a partir de los años setenta, con la llegada de las primeras traducciones de Picq, Vayer, Le Boulch y Lapierre y Aucouturier. De forma paradójica, mientras la corriente oficial gala se orienta hacia el ámbito sanitario y clínico-reeducativo, en nuestro país encuentra mayor acogida en el sector educativo (educación especial e infantil) dirigiendo sus propuestas hacia la intervención y prevención sobre posibles inadaptaciones en los aprendizajes y en la recuperación de dificultades escolares (dislexia, disgrafía...).

Hoy la utilización del término psicomotor es extensa, tanto por los ámbitos de aplicación (educativo, reeducativo y terapéutico) como por los contextos en los que puede realizarse (sanitario: atención temprana y servicios específicos; educativo: primera infancia, contextos multiculturales y de marginación...; de servicios sociales: centros de acogida, tercera edad, centros de atención socioeducativa...). Por otra parte, el uso indiscriminado de numerosos profesionales que desde la Neurología, la Psicología o la Pedagogía, emplean idéntico recurso -el movimiento- para alcanzar diferentes objetivos, ha dado lugar a una ambigua conceptualización.

En definitiva, y aunque no es fácil de definir, la mayoría de los autores se esfuerzan en precisar el significado de la psicomotricidad a partir de una concepción unitaria de la persona, una unidad psico-afectiva-motriz en la que el tono muscular es esencial. En su función motriz ese tono mantiene la postura y posibilita el movimiento, en su función cognitiva confirma las actitudes volviéndose intermediario entre el acto y la situación que lo desencadena y en su función afectiva conserva una estrecha relación con la vivencia y la expresión de las emociones.

Esta metodología implica una forma diferente de enfrentarse y comunicar con el niño, propone un modelo de escucha que capte la manera profunda de ser de este sujeto y que ha de estar ajustada en todo momento a la forma que tiene de contarnos sus intereses y deseos. El objetivo último es poder favorecer en él un dominio de su cuerpo y una apertura al conocimiento y conquista de todo lo que hay a su alrededor.

Metodología psicomotriz para el desarrollo lúdico

La puesta en marcha de una metodología psicomotriz requiere de una serie de recursos (espaciales, temporales, materiales y actitudinales) que, utilizados oportunamente por el psicomotricista, conduzcan al niño por un adecuado itinerario de maduración que favorezca su expresividad psicomotriz, siempre a partir del respeto a sus necesidades y a su momento evolutivo (Arnaiz, 1988).

En términos generales toda intervención psicomotriz precisa de un lugar amplio, ventilado, específico para realizar esta actividad; dispuesto y organizado de antemano previendo lo que se cree pueda suceder; guardando cierto orden de manera que el niño pueda anticipar y de este modo sentirse seguro y acogido. El dispositivo espacial ha de facilitar el movimiento, la relación con los objetos, con el adulto y con los demás niños, la comunicación, la palabra, la expresión de la emoción, la agresividad, la inhibición, etc.

Dos son, fundamentalmente, los espacios que se pueden encontrar en la sala de psicomotricidad¹: un lugar para la expresividad motriz, la acción, las sensaciones y el juego simbólico y un espacio para la representación y el juego cognitivo. En el primero, por la distribución de los materiales y por la actitud del

¹ Los recursos espaciales se adaptarán en función del contexto en el que se desarrolla la sesión, el número de niños que se atiende, la edad de los mismos, etc.

psicomotricista, el niño se iniciará en el descubrimiento, dominio y control de su cuerpo. Podrá voltearse, rodar, caer, girar, correr, saltar, deslizarse sobre diferentes planos, esconderse, destruir, disfrazarse, observar, esperar, etc. en un lugar y en un tiempo en el que es atendido y entendido y en el que él expone su vida personal más profunda. Es un espacio en el que construye su "Yo", toma conciencia de su esquema corporal y domina los referentes espaciales en relación a su propio cuerpo, a los objetos y los demás. Estas experiencias motoras le ayudan a unificar y a coordinar la imagen global de su cuerpo porque son *la expresión evidente de la unidad de su personalidad, creando en él la unión entre las sensaciones corporales y los estados tónico-emocionales*. (Aucouturier, 1985,169).

Es también el espacio para los juegos de seguridad profunda y presimbólicos, juegos muy primarios en la escala evolutiva, pero indispensables en el desarrollo del niño por cuanto están muy relacionados con el entramado que sustenta las emociones, las sensaciones, el movimiento y la relación con el exterior. A partir de situaciones de sostenimiento, balanceo, equilibrio, arrastre, etc., armoniza y estructura su cuerpo en los encadenamientos motores primarios que, de algún modo, evocan las originarias experiencias de cómo fue contenido y sostenido en sus primeros meses. Toma conciencia de sí y de los demás y se inicia en la imitación, vivencia e identificación de personajes y roles de la vida real. Esta apropiación de la realidad le incitará en el acceso a lo cognitivo.

En la sala se distingue también otro espacio en el que se van a promover actividades más específicas de tipo manipulativo y cognitivo: el espacio de la representación. Esta zona, delimitada dentro de la sala, le permite distanciarse del -frenético- juego motor que ha venido desarrollando hasta ahora y le anima a pasar de la vivencia emocional y motriz del juego sensoriomotor a juegos más elaborados que favorecen las representaciones mentales y el pensamiento operatorio y darán pie, más adelante, a los juegos sociales y de normas a través de la manipulación, la experimentación y la conceptualización. Es éste un lugar en el que podrá, por el material que va a encontrar, realizar construcciones y actividades que requieren mayores destrezas manipulativas, de coordinación y de razonamiento y promover conceptualizaciones relacionadas con la intensidad, la duración, la distancia, la velocidad, el color, la forma, el tamaño, etc. Revela de ese modo cómo categoriza la realidad lo que evidencia un uso más consciente e intelectual de los objetos y un conocimiento del mundo al que pertenece.

La sesión de psicomotricidad tiene una estructura temporal determinada aunque variable de acuerdo con la edad de los niños y/o el ámbito en el que se enmarque la intervención. Fundamentalmente está determinada por unos rituales de acogida y despedida que inicia y despide la sesión y dos tiempos principales. Un primer momento, que ocupa la mayor parte de la sesión en el que el niño puede experimentar al máximo con sus posibilidades motrices, con su movimiento, con sus sensaciones y con las imágenes mentales que va elaborando.

Un segundo momento, de menor duración -10 ó 15 minutos- que permite al niño tomar distancia de sus expe-

riencias emocionales y sensoriales vividas en la primera parte y trasladarse a un plano más racional y cognitivo gracias al lenguaje y a su producción plástica (dibujos, construcciones, representaciones en barro o plastilina...). En estos elementos nos muestra y narra acerca de sus vivencias y necesidades a la vez que nos permite reconocer cómo analiza la realidad y cómo deduce y extrae los parámetros cognitivos más adecuados de los elementos con los que ha jugado.

Los materiales que se pueden utilizar en la sala y que servirán para enriquecer, facilitar y complementar las acciones del niño han de estar adecuados a su edad y cumplir determinadas características de calidad, seguridad, versatilidad, etc., indispensable para un ejercicio adecuado de la intervención. Básicamente, los elementos que encontrará en la sala podrían clasificarse en dos grandes grupos, íntimamente relacionados con los espacios y los tiempos analizados (sensoriomotor y de representación). Estos grupos son:

JUEGOS SENSORIOMOTORES Y SIMBÓLICOS

- ▶ Telas de colores y grandes dimensiones
- ▶ Bloques goma espuma de diferentes tamaños
- ▶ Rampa grande
- ▶ Escalera grande
- ▶ Pelotas
- ▶ Pelota BOBATH
- ▶ Objetos manipulativos: taquitos, bolitas...
- ▶ Papel de celofán de todos los colores
- ▶ Papel de seda de todos los colores
- ▶ Polvos de talco
- ▶ Aceite para masajes y esencias
- ▶ Globos
- ▶ CUERPO DEL PSICOMOTRICISTA
- ▶ Espalderas
- ▶ Colchonetas
- ▶ Escaleras
- ▶ Banco sueco
- ▶ Picas
- ▶ Aros
- ▶ Pelotas de distintos tamaños y texturas
- ▶ Cuerdas
- ▶ Pañuelos y telas pequeñas
- ▶ Instrumentos de percusión
- ▶ Recipientes de diversos tamaños
- ▶ Peluches
- ▶ Muñecos
- ▶ Coches
- ▶ Cocinitas, garajes, maletín de médico
- ▶ Teléfono
- ▶ Cajas de cartón de varios tamaños
- ▶ Espejo
- ▶ Correpassillos
- ▶ Botes (de todo tipo)

JUEGOS DE REPRESENTACIÓN

- ▶ Maderas de diferentes formas y tamaños para construir. Con y sin color
- ▶ Papel y lápiz
- ▶ Cartulinas
- ▶ Ceras, rotuladores y lápices de colores
- ▶ Pinturas de dedos
- ▶ Pegamento
- ▶ Tijeras
- ▶ Papel celo
- ▶ Plastilina
- ▶ Barro para modelar
- ▶ Cuentos y libros con ilustraciones
- ▶ Títeres
- ▶ Juegos de mesa
- ▶ Pizarra y tizas
- ▶ Ensartes
- ▶ Puzzles y lotos adaptados a cada edad
- ▶ Encajes
- ▶ Material para enhebrado: bolas y alambres e hilos
- ▶ Bloques goma espuma de diferentes formas y tamaños
- ▶ Picas y bolos
- ▶ Botes y botellas

La eficacia de esta metodología de intervención requiere de una formación específica que incluiría conocimientos relacionados con el campo de la Medicina, la Psicología y la Pedagogía fundamentalmente, pero precisa también de una formación personal, al objeto de que el adulto que interviene pueda *reapropiarse una dimensión sensomotriz y emocional más o menos olvidada que no pertenece al orden del lenguaje* (Aucouturier, 1985, 58). Esta doble formación (teórica y personal) ayudará a comprender verdaderamente al niño permitiendo al adulto ser mediador de su expresividad motriz y haciéndole comprender cómo utiliza su cuerpo y cómo aplica los parámetros psicomotores de acuerdo con su personalidad y el contexto en el que se encuentra.

La psicomotricidad desarrolla un sistema eficaz de intervención para dar respuesta a las necesidades del menor, respeta su globalidad y crea un entorno acogedor, seguro y facilitador a la vez que estructurante, ordenado y contenedor. Esta metodología proporciona al adulto la capacidad de ser compañero simbólico, facilita un itinerario de maduración en el juego del niño, crea situaciones, ofrece material y ayuda a que el niño encuentre soluciones por sí mismo. Se exige al psicomotricista una adecuada empatía y actitud de escucha y ello requiere un ajuste muy profundo a nivel tónico y un compromiso y aceptación del otro tal y como es, que permita al niño evolucionar.

El objetivo último de la metodología psicomotriz es desarrollar la expresividad motriz del niño, esa forma peculiar que tiene de decirse al otro a través de su acción, su movimiento y su juego espontáneo. En la sala de psicomotricidad, gracias al clima de seguridad que el adulto le ofrece, a los materiales, a la distribución del espacio, etc., el niño puede manifestarse realmente tal y

como es y por ello es el lugar idóneo para llevar a cabo esta intervención.

De acuerdo con algunos de los autores que han teorizado sobre el tema (Aucouturier, 1985; Arnaiz, 1988, 1994, 2000; Arnaiz, Rabadán y Vives, 2001; Llorca, 1998, 2002; Lozano, 1996; Cremades, 1998; y otros), y en la línea que se defiende en este artículo, en el juego que se propone en la sala de psicomotricidad se descubren múltiples y diferentes situaciones:

- 1) Situaciones de **seguridad profunda**, denominadas también tónico-emocionales, que hacen referencia a los juegos sobre el tono muscular y las sensaciones corporales de origen propioceptivo. Son actividades motrices basadas en estimulaciones laberínticas y desequilibrios mediante el contacto y la excitación: balanceos, caídas controladas por el adulto, mecimientos, arrastres, giros, rotaciones...

Se realizan directamente en el suelo o sobre una delgada colchoneta. El cuerpo del adulto, a través de rítmicas modulaciones que incidirán directamente en el cuerpo del niño, introducirá claras rupturas y cambios posturales que harán surgir el goce y el placer sensoriomotor y será, por tanto, un elemento indispensable en este tipo de juegos. Se ha de contar también con otros mediadores que favorezcan la comunicación como la voz, la mirada, la respiración, etc.

- 2) Situaciones de **"maternaje"**. Se basan en estímulos por contacto fundamentales en la construcción de los elementos sensoperceptivos y posturales que constituyen el entramado corporal del niño y que tienen por objeto establecer vínculos significativos a partir de la evocación de vivencias de sus primeros meses en las que fue sostenido y contenido.

Como en el caso anterior se realizan sobre el suelo y requieren la intervención del adulto ya que éste será el que proporcione determinados estímulos y el establecimiento de vivencias adecuadas. Básicamente, se llevan a cabo en situaciones de agarrar, masajear, presionar, deslizar, acoger, acariciar y otros juegos de contención en los que se utiliza la palabra o el susurro, etc.

- 3) Actividades **presimbólicas o de contrastes**. De acuerdo con Riviére (1990), en esta etapa evolutiva tan temprana el niño aún no produce símbolos pero responde a ciertos signos -índices y señales- en los que existe una clara relación causa-efecto y una asociación basada en la contigüidad espacial y temporal. Estas actividades se descubren también en la sala de psicomotricidad en juegos asociados a vivencias y situaciones de aparecer/desaparecer; llenar/vaciar; construir/destruir... que permiten al niño organizar su universo, realizar imitaciones, tener respuestas de anticipación y simulación y participar en situaciones fingidas básicas, actividades que facilitan la posterior aparición del juego simbólico.

- 4) Actividades **sensoriomotoras** propiamente dichas, cuya característica fundamental es la búsqueda del placer que produce la acción misma y cuyo motor principal es el movimiento en todas sus formas ligado a la estimulación laberíntica y vestibular. Las sensaciones siguen teniendo una base propioceptiva, pero ahora la acción se hace más controlada y se

realiza, la mayor parte de las veces, con objetos que sirven de intermediarios para la acción (espaldera, colchonetas, balones de grandes dimensiones, etc.), aunque puede conseguirse también sin objetos, en actividades de saltar, rodar, mantener el equilibrio, deslizarse, etc.

Con estos juegos se facilita que el niño tome conciencia de su cuerpo, de las diferentes partes que lo forman, de una serie de parámetros exteriores (las nociones espaciales son las más importantes, pero también la coordinación oculo-manual, la coordinación dinámica general, el equilibrio estático, los movimientos segmentarios, la estructuración espacio-temporal, etc.) y de que adquiera un buen número de habilidades que lo convierten en un sujeto competente y adaptado, manifestando un progresivo control de su cuerpo y con un esquema corporal integrado que no se alcanza con un aprendizaje consciente sino a partir de la riqueza de las expresiones y vivencias motrices que el niño va realizando.

Estas situaciones resultan de gran interés para el psicomotricista pues su observación aporta numerosa y válida información (que sería muy difícil obtener de otro modo) sobre los deseos e intereses del niño y del modo peculiar y único que tiene, por medio del movimiento, de aprehender el mundo que le rodea, el espacio, el tiempo, los objetos y los otros. Así se puede saber cómo experimentan sensaciones y emociones cada vez más intensas en la búsqueda de posturas no habituales; cómo encadenan, desde el punto de vista motor, unos patrones con otros buscando situaciones límite y viviendo asociaciones de placer/displacer, equilibrio/desequilibrio, tensión/abandono, etc.

Aucouturier (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985) clasifica estas actividades en dos categorías:

- a) *Actividades motrices centradas sobre sí mismo.* Aparecen a partir del segundo año y con dominio propioceptivo. Son fundamentalmente: los balanceos, los giros y las caídas (que se corresponden, aunque de forma más autónoma y elaborada, con las actividades de seguridad profunda).
- b) *Actividades motrices centradas en el exterior.* Actividades espontáneas, estrechamente vinculadas a estímulos laberínticos y vestibulares, como la carrera, los saltos, el equilibrio y el trepado (juegos más relacionados con los denominados sensoriomotores propiamente dichos).

En general, las actividades sensoriomotoras precisan una mayor elaboración y adecuación del espacio así como materiales específicos que animen y faciliten la dinámica de estos juegos: bancos suecos, espalderas, colchonetas, grandes balones, cuerdas suspendidas del techo, etc. Con la edad, irán evolucionando a juegos sociomotrices (organizados) en los que se introducen normas y reglas y juegos de precisión y puntería que requieren de ciertas destrezas manipulativas.

- 5) **Actividades simbólicas y de roles.** Los primeros juegos simbólicos que el niño realiza son asociaciones simples entre objetos cotidianos y acciones habituales que realiza con ellos. El uso que da a esos objetos, la emoción que experimenta, los gestos, postura, mímica, mirada que exhibe y el lenguaje que utiliza, revelan el modo en el que categoriza la rea-

lidad, la forma en que accede al conocimiento del mundo que le rodea y también cómo se desarrolla socialmente.

Es un juego que surge del propio niño aunque también puede ser presentado por el adulto como complemento a una acción sensoriomotriz que propone el niño (construcción con bloques de goma espuma cuya estructura da lugar a poner techo... y hacer una casa, etc.). Podrá utilizar todo el material que encuentre disponible por la sala o bien un material específico (muñecas, vasos, platos, peines, biberones, coches, etc.).

Con estos juegos (Aucouturier, 1985) el niño tiene:

- a) Posibilidad de incorporar el mundo exterior a partir de la imitación de situaciones y personajes reales y ficticios.
- b) Capacidad de vivir experiencias imposibles en la vida real.
- c) Facilidad para manifestarse tal cual es y, superando el sistema de normas que impone el adulto, desarrollar su personalidad e identidad.
- d) Posibilidad de expresar su mundo interior y sus experiencias negativas, vivencias que no podría expresar de ningún otro modo.
- e) Tomar conciencia de su propia realidad y de la realidad exterior.
- 6) **Juegos de precisión.** Son actividades en las que los niños pueden poner a prueba habilidades de coordinación oculo-manual, de coordinación dinámica general, etc., siempre en referencia a otro/s con los que podrá medirse. No pueden aparecer si los juegos anteriores (de seguridad profunda, maternaje y sensoriomotores) no han sido superados de un modo satisfactorio.

Pueden jugarse en parejas y en pequeño o gran grupo. Requieren un espacio amplio y libre de obstáculos y algún material específico: bolos, palas, pelotas pequeñas y grandes, globos, etc.

Arnaiz, Rabadán y Vives (2001) hablan también de juegos sonoros y musicales y los introducen en esta categoría de actividades sensoriomotoras. Los instrumentos de percusión (bongos, xilófonos, panderos...) que son con los que generalmente trabajamos en estas edades pueden o no estar dispuestos (según programe el psicomotricista) desde el inicio de la sesión. Si es así el niño podrá utilizarlos en cualquier momento y realizar con ellos danzas, ritmos, etc. e investigar acerca del mundo sonoro; en caso contrario, es el adulto el que los propone con la intención de reforzar una actividad o introducir algún cambio en la dinámica de la sesión.

- 7) **Juegos manipulativos** en los que pone a prueba la coordinación oculo-manual y de estimulación de praxias manuales. El niño ha de tener a su disposición objetos que le resulten atractivos e interesantes para tocar, que le permitan encajar, encastrar, enroscar o que le animen a vaciar, llenar, tirar, coger, golpear, meter, sacar, alinear, enhebrar, etc. Algunos pueden requerir cierto nivel de habilidad motora (equilibrio) o un cierto grado de perfeccionamiento previo relativo a actividades como lanzar, golpear, patear, etc. juegos que también se engloban en este apartado.

- 8) **Juegos perceptivo-cognitivos** que incluyen los procesos de atención, memoria, imitación, seguimiento de instrucciones, clasificación, seriación, agrupación, de pensamiento representacional y todas aquellas actividades que implican estrategias cognitivas. Suelen utilizarse todos aquellos materiales que animan a experimentar con los contrastes, la simetría y con diferentes volúmenes y planos. Maderas de diversas formas y tamaños, barro, plastilina con los que el niño podrá observar la transformación de la materia o los elementales, lápiz y papel con los que se recreará en el trazo y en el descubrimiento y la evolución en la representación de la imagen corporal.

El lenguaje, que cobra especial relevancia en estos juegos, ha de ser claro y preciso, evitará la sanción sobre lo que está bien o lo que está mal, ha de estar en sintonía y apoyarse en el lenguaje no verbal, debe de nombrar las acciones que suceden de manera que actúen como un espejo para el niño y, siempre que se pueda, se usará la primera persona al manifestar opiniones o deseos.

Bibliografía

- Aberasturi, A. (1979). *El niño y sus juegos*. Buenos Aires: Paidós.
- Andreu, T. (1996). Los nuevos cauces de investigación en el ámbito de Atención Temprana. *Revista de Educación Especial*, 22, 55-66.
- Arnaiz, P. (1984). *Evolución y contexto de la Práctica Psicomotriz*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico. Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P. (1988). *Fundamentación de la Práctica Psicomotriz en B. Aucouturier*. Madrid: Seco-olea.
- Arnaiz, P. (1994). Una propuesta colaborativa ante la deprivación sociocultural. *Revista de Educación Especial*, 17, 41-53.
- Arnaiz, P. (2000). La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, [en línea], 0, 5-14. Disponible en: <http://www.iberopsicomot.net/num0/Oarticulo1.pdf> [diciembre de 2000]
- Arnaiz, P. y Bolarín M. J. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 63-85.
- Arnaiz, P. y Lozano, J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad. Psicomotricidad y lectoescritura*. Madrid: CCS.
- Arnaiz, P., Rabadán, M. y Vives, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Archidona: Aljibe.
- Arráez, J. M. (1998). *Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos*. Granada. Universidad de Granada.
- Aucouturier, B. (1993). Niveles de expresividad psicomotriz. *Revista de educación especial*, 15, 39-47.
- Aucouturier, B., Darrault, I. y Empinet, J. L. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- Barclay, L. (1982). Juego y desarrollo cognoscitivo. En J. Piaget, K. Lorenz y E. Erikson, *Juego y desarrollo* (pp. 105-112). Barcelona: Critica Grijalbo.
- Berruero, P. P. (2000). El contenido de la psicomotricidad. En P. Bottini. *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. (pp. 43-99). Madrid: Miño y Dávila.
- Berruero, P. P. (2001). El contenido de la psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* [en línea], 1, 39-48. Disponible en: <http://www.iberopsicomot.net/num1/1articulo3.pdf> [marzo, 2001]
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. (1978). *PROYECTO PORTAGE. Guía de educación preescolar*. Wisconsin 53901. EE.UU: Cooperative Educational Service Agency.
- Ley de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía (1999). En B.O.J.A. No 45 de 19 de abril.
- Brunet, O. y Lezine, I. (1971). *Le Développement Psychologique de la première enfance*. Paris: PUF (trad. española: *Batería de tests para medir el desarrollo psicomotor y la escala de visión de la primera infancia*. Madrid: MEPSA).
- Buceta, M. J. y Torres, M. C. (1995). Programas de intervención temprana: Implicaciones educativas. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 12 (8), 259-271.
- Candel, I. y Carranza, J. A. (1990). Atención Temprana. Revisión y nuevas perspectivas. *Revista de Psicología de la Educación*, 3, 27-38.
- Cremades, M. A. (1998). Los materiales y la metodología psicomotora. En *IV Congreso Mundial de Educación Infantil*. Madrid.
- Franc, N. (2002). En torno al juego y la intervención psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, [en línea], 5, 33-46. Disponible en: <http://www.iberopsicomot.net/num5/2articulo4.pdf> [febrero, 2002]
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco-Olea.
- Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide
- Herrero, A. B. (2000). Intervención psicomotriz en el primer ciclo de educación infantil: estimulación de situaciones sensoriomotoras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 87-102.
- Justo, E., (2000). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Universidad de Almería. Servicio de publicaciones.
- Klein, M. (1980). *Psicoanálisis de niños. Obras completas*. Buenos Aires: Paidós.
- Llorca, M. y otros (2002). *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Archidona: Aljibe.
- Llorca, M. y Vega, A. (1998). *Psicomotricidad y globalización del currículum de educación infantil*. Archidona: Aljibe.
- Martínez Abellán, R. (1998). La práctica psicomotriz educativa de B. Aucouturier. *Políbea*, 49, 32-40.
- Moya, J. y otros (1984). *Técnicas del cachorro aplicado a la estimulación precoz*. Barcelona: CEMEDET.
- Palacios, A. y González, A. (2003). Evaluación y programas de intervención temprana. [en línea]. Disponible en <http://www.astait.org/evalua.htm>. [enero de 2004]
- Piaget, J. (1966). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Quirós, V. (2001). Hacia el descubrimiento de sí mismo: Propuesta de intervención psicomotriz en el período de 0-3 años. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* [en línea], 3, 77-88. Disponible en: <http://www.iberopsicomot.net/num3/1articulo5.pdf> [agosto, 2001].
- Rivière, A. (1990). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación*. (pp. 113-130). Madrid: Alianza.
- Sánchez Asín, A. (1997). *Atención Temprana. Programa (0-3 años)*. Barcelona: CEDECS.
- Secadas, F. (1988). *Escala Observacional del Desarrollo*. Madrid: TEA.
- VV.AA. (2000). *Libro blanco de la Atención Temprana. Documentos 55/2000*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Vygotski, L. S. (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. *Cuadernos de Pedagogía*, 85, 39-49.
- Wallon, H. (1976). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Grijalbo.
- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.