



# La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar.

The Psychomotor Practice: a strategy to learn and to communicate

*Pilar Arnaiz Sánchez*

## INTRODUCCIÓN

Toda práctica educativa, concebida en un marco que garantice la seguridad afectiva y la evolución del niño, desde una perspectiva de coherencia pedagógica, deberá conformar un proyecto educativo, al menos en la etapa de la Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, en el que se considere el desarrollo del niño teniendo en cuenta su motricidad y sus afectos, principalmente, de placer. Esto significa que toda concepción educativa debe fundamentarse sobre la expresividad motriz, sobre los actos y acciones del niño en su componente no sólo individual y personal, sino también en su dimensión social.

Más cabría preguntarse: ¿Qué está ocurriendo actualmente en las grandes orientaciones pedagógicas?. En mi opinión, existe en todos los países europeos un gran interés de que los niños lleguen al nivel operatorio muy pronto e incluso precozmente. Podría pensarse que esto está muy bien, pero se olvida cuáles son las condiciones fundamentales que permiten al niño acceder a los estados de conocimiento que implica dicho tipo de pensamiento. No se tiene en cuenta que el niño es un ser de motricidad y afectividad, que no puede acceder al pensamiento operatorio armoniosamente si a la vez no existe un desarrollo armónico corporal y afectivo.

Por esta causa, no es de extrañar que en la escuela haya hoy en día bloqueos en el ámbito cognitivo. Y ello se da porque se presentan actividades cognitivas que el niño no es capaz

de integrar al no estar preparado en la dimensión más profunda de su persona –motricidad y afectividad–. El niño no tiene una capacidad suficiente de descentración con relación a sus emociones y a sus fantasías que le permita percibir la realidad de manera adecuada. No puede hacer de ella análisis conceptuales, puesto que las capacidades intelectuales parten de las capacidades perceptivas-auditivas y táctiles, necesitando un distanciamiento con respecto a sus emociones y a la invasión de sus fantasías, que denominamos *descentración*.

A partir del momento en el cual el niño sea capaz de hacer análisis de los parámetros de espacio, color, volumen, densidad, longitud, distancia de manera ajustada; de realizar asociaciones, comparaciones y agrupamientos; de poner los objetos según los mismos o diferentes criterios; será capaz de construir el espacio de manera lógica, entrando en la lógica matemática, es decir, en el pensamiento operatorio (Piaget, 1975). Si no son considerados estos elementos con referencia al acto, a la vida profunda de la persona y en relación con el mundo exterior, el niño se verá limitado, y algunas veces hasta bloqueado en su capacidad intelectual, como vemos en tantos casos en nuestras aulas.

Desde este punto de vista, la práctica psicomotriz puede ser considerada como un referente básico en las edades indicadas. Así, ésta deberá estar integrada en el marco de coherencia psicopedagógica que representa la escuela, dando al niño la posibilidad de actuar y

pensar, desde una óptica de placer que debería impregnar todos los ámbitos de la escuela (Aucouturier, 1985, 1993, 1994; Arnaiz, 1988; Lozano, 1997).

Como consecuencia de ello, una de las funciones esenciales del educador en estas edades será la de favorecer la maduración del niño, ayudándole a pasar de la impulsividad motriz, cargada de afecto, a las competencias de tipo cognitivo. De esta manera, la práctica psicomotriz se convertirá en una práctica preventiva y educativa, constituyéndose en uno de los medios fundamentales para ayudar al niño a vivir más armónicamente su itinerario madurativo. El sistema de actitudes que caracteriza la intervención del educador en la sesión de psicomotricidad, se extiende también al contexto del aula, con medios diferentes pero con la misma acogida y la misma comprensión del niño. Comentaremos con más detalle en las líneas siguientes, todas estas ideas.

### **1. LA ESCUELA COMO LUGAR DE SEGURIDAD AFECTIVA Y EDUCATIVA**

La enseñanza requiere grandes cantidades de trabajo emocional sin el que las aulas y las escuelas serían (y a veces lo son) lugares áridos y aburridos. En este sentido, la escuela debería ser siempre un lugar de seguridad afectiva y educativa tanto para los niños como los profesores.

La perspectiva de que la enseñanza no es una práctica técnica o cognitiva sino una práctica emocional que se trasmite mediante el cuerpo de una persona, dando culminación emocional a los pensamientos, los sentimientos y las emociones va adquiriendo cada vez más auge (Denzin, 1984; Hargreaves, 1998). Y esto es así porque la enseñanza, en cuanto práctica educativa, expresa los sentimientos del profesor; y, en cuanto práctica emocional, afecta a los sentimientos del profesor y a las acciones de las personas con que el profesor trabaja (alumnado) y se relaciona (padres, compañeros).

Por ello, el profesor contacta o no con sus alumnos, los motiva e interesa o los aburre, está disponible y es accesible para los padres o los

aleja, puede confiar, colaborar y sentirse apoyado por sus compañeros o desconfiar de ellos. De esta forma, el aprendizaje de los alumnos depende en gran medida de que los profesores comprendan emocionalmente a sus alumnos y desarrollen condiciones y procesos de enseñanza-aprendizaje que posibiliten esa comprensión. Podríamos decir que la enseñanza es un acto de amor que pone su atención en el contexto y va más allá de ser una elección personal o un imperativo moral.

Como docentes vivimos en un ambiente escolar en el que el rol del educador es percibido y valorado en tanto en cuanto sabemos proyectar la acción. En nuestros estudios universitarios como futuros profesores se nos ha preparado para esto: para planificar y proyectar la acción que los niños deben realizar.

Si hemos cursado alguna materia relacionada con la Didáctica, sabemos muy bien que en nuestras programaciones tiene que haber unos objetivos, contenidos, metodología y medios para llevar a cabo la acción y conseguir lo planificado.

Pero tendríamos que preguntarnos: ¿Cómo, de qué manera, en qué medida tenemos presentes a los niños y, más concretamente, a cada uno de los niños de la clase?. Porque podría darse el caso de que estuviéramos programando toda una acción para los niños, pero sin los niños. A veces, puede suceder que tengamos tan claro lo que queremos conseguir, lo que tenemos que hacer y cómo hacerlo, que podemos olvidar otros aspectos fundamentales de la vida del niño (qué conocimientos previos tiene, cómo se siente ante la tarea, etc.). Y quizás algo más importante, podríamos estar olvidándonos de que la forma más fácil de llegar al niño, particularmente en ciertas edades, es a través del cuerpo. Esto es así ya que el cuerpo del niño es un medio fundamental para él, de cara a conocerse a sí mismo, para conectar con los demás y con el mundo que le rodea. El cuerpo abre y posibilita numerosas vías de comunicación y relación en los primeros años de vida.

Si la educación es relación, probablemente estaremos de acuerdo en que desde un plan-

teamiento psicomotor en el que trabajemos de una manera vivenciada en y con el cuerpo, estaremos abriendo vías de comunicación y relación del niño consigo mismo, con los objetos y con los demás. Por tanto, con este planteamiento de trabajo el rostro, la mirada, los ojos, las manos, etc., serán elementos claves en este proceso donde no es suficiente que nosotros como educadores proyectemos la acción del niño, sino que es imprescindible que el niño tenga un espacio para proyectar su propia acción dentro de un marco de motivación y seguridad que le haga evolucionar. Este hecho debería ser multidireccional, es decir, el educador debería proyectar la acción teniendo en cuenta al niño; y el niño encontrarse reconocido y entendido en este proyecto, que inmediatamente hace suyo, favoreciendo su maduración. Mas el proceso no se termina aquí, el rol del educador no sólo consiste en proyectar la acción, sino que si la ha proyectado teniendo en cuenta al niño con sus necesidades, carencias y entorno, puede llegar a proyectarse él mismo y a crecer.

La escuela debería asegurar siempre está dinámica y ser un lugar de emoción, comunicación y desarrollo para el niño, para el educador y para su familia. Estoy convencida de que sólo desde un planteamiento de trabajo de esta índole estaremos garantizando la seguridad afectiva del niño, su deseo de aprender y de ser feliz al hacerle descubrir que la escuela es un lugar donde se pueden desarrollar experiencias y vivencias a partir de la acción con el propio cuerpo, puesto que éste se constituye en fuente de aprendizaje para él. Estaremos eliminando bloqueos cognitivos, posibilitando, de esta manera, que el niño acceda sin ningún problema a los aprendizajes instrumentales. La escuela se convertirá, así, en un lugar de emoción y aprendizaje.

Podríamos decirlo de otra manera: para el niño el logro de objetivos de desarrollo y de contenidos del aprendizaje estará en función de la calma psicológica, de los sentimientos de seguridad respecto a su propia permanencia como objeto de afecto de los demás, especialmente de los adultos más significativos para él. En definitiva, estas palabras ponen de ma-

nifiesto la idea de calma y de seguridad afectiva que el niño precisa en la escuela para poder aprender. Si existe esta situación, los niños desarrollarán un alto número de acciones que se transformarán en actividades eficaces para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el adulto, será un mediador, un facilitador del aprendizaje del niño, poniendo a su disposición todo un itinerario de maduración motriz, afectiva y cognitiva. Con este fin, tendrá una forma de estar ante los niños, un estilo docente ajustado al conjunto de conocimientos psicopedagógicos que todo docente debe poseer. Su actitud corporal contribuirá a crear en los niños sentimientos de seguridad. Su ubicación en el espacio que representa el aula será un índice para el niño de su disponibilidad hacia él, contribuyendo al acercamiento y a la relación entre ambos.

Estaríamos hablando de la capacidad y habilidad del profesor para interpretar los pensamientos internos, las comprensiones, los sentimientos y los deseos de los niños a partir de sus gestos, comportamiento, expresión y lenguaje oral (Van Manen, 1995). Estamos hablando de profesores capaces de leer la vida interna de sus alumnos, lo que les lleva a saber trabajar con ellos, comprender sus acciones, saber cuándo estar cerca y cuándo mantenerse a distancia. A este respecto, Eisner (1986) habla de la intuición y la emotividad como aspectos significativos de aquellos profesores con mucha experiencia en enseñar.

Una actitud corporal que acorte las distancias entre la diferencia de estatura posibilitará, por ejemplo, la verticalidad del rostro y la percepción de toda la gestualidad. Igualmente, compensará los límites de la expresión verbal y favorecerá situaciones de interacción entre el adulto y el niño.

Pero si la relación de afecto es vivida por el niño como una relación basada en el intercambio (afecto a cambio de buen comportamiento), el niño puede sentirse amenazado y empezar a dudar de estas manifestaciones. El coste que le supone la vivencia de este afecto puede ser excesivamente alto, pudiendo llevarle a encerrarse en su propio mundo, ya que

no le merece la pena vivir el afecto desde esta relación de dependencia y no de bienestar.

Por tanto, como educadores deberíamos tener siempre presente que la gestualidad del niño proviene de la estabilidad y claridad que existe en la escuela, respecto a su capacidad de organización y estrategias de acción.

## 2. LA ESCUELA COMO LUGAR DE TRANSFORMACIÓN

La enseñanza ha pasado por distintos enfoques de trabajo, acordes a las características sociales, políticas y culturales imperantes en los diferentes momentos, ocasionando variadas formas de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje que comentaré a continuación.

### □ *La enseñanza como transmisión de cultura*

Desde esta perspectiva, la enseñanza ha sido considerada como un conocimiento elaborado por el debate público y la reflexión compartida de la colectividad humana. La función de la escuela y de la práctica docente del maestro consiste, pues, en transmitir el corpus de conocimientos disciplinares que conforman nuestra cultura. Hoy en día, la mayoría de las escuelas trabajan bajo esta práctica de enseñanza, la cual constituye el enfoque denominado tradicional, centrado más en los contenidos disciplinares que en las habilidades e intereses de los alumnos.

Dentro de este enfoque de enseñanza el problema principal que se plantea es la distinta naturaleza del conocimiento de las disciplinas y el conocimiento que el niño va desarrollando para interpretar y afrontar la vida cotidiana. Para que el niño tenga una comprensión significativa de los conocimientos académicos necesita elaborar determinados esquemas. Pero el problema surge porque el alumno carece de dichos esquemas y no puede relacionar significativamente el nuevo conocimiento con sus incipientes esquemas de comprensión, por lo que ante la exigencia escolar del aprendizaje de los contenidos disciplinares, los incorpora de manera arbitraria, memorística, superficial o fragmentada, lo que determina un conoci-

miento difícilmente aplicable a la práctica, y que se olvida fácilmente.

### □ *La enseñanza como entrenamiento de habilidades*

Aparece en los años sesenta unida al progreso industrial, con la finalidad de renovar la escuela desde una perspectiva positivista. En muchas escuelas hoy en día sigue vigente. Consiste en el entrenamiento de habilidades y capacidades formales: lectura, escritura, cálculo, solución de problemas, planificación, reflexión, evaluación, etc.

Este enfoque no tiene en cuenta la necesidad de vincular la formación de capacidades al contenido y al contexto cultural, donde dichas habilidades y tareas adquieren significado. Así, el niño tiene dificultad en relacionar los conocimientos de los contenidos disciplinares con los conocimientos y experiencias de la vida cotidiana, que guardan poca relación con las habilidades de su contexto cultural y social.

### □ *La enseñanza como fomento del desarrollo natural*

Se fundamenta en la capacidad y las disposiciones naturales del individuo para aprender. Tiene sus orígenes en las teorías de Rousseau, quien considera que el método más adecuado es el respeto al desarrollo espontáneo del niño. Defiende la pedagogía de la no-intervención, puesto que considera que la intervención del adulto y la influencia de la cultura es lo que distorsiona el desarrollo espontáneo y natural del niño.

Esta perspectiva de la enseñanza, aunque conviene señalarla por la adopción que de ella han hecho numerosos docentes, no ha tenido una amplia repercusión en la atención a niños con dificultades, debido a la evidencia de que no podían aprender por ellos mismos.

### □ *La enseñanza como promoción de cambios conceptuales*

Se centra en que el aprendizaje es un proceso de transformación más que de acumulación de contenidos como indica la teoría de Piaget y los neopiagetianos. En este enfoque de enseñanza el alumno es un activo procesador de la

información que asimila y el maestro un mero mediador de este proceso que transformará los conocimientos y el pensamiento del estudiante, siempre que movilice los esquemas ya existentes en su pensamiento. Lo importante es el pensamiento, las capacidades e intereses del alumno y no la estructura de las disciplinas científicas.

Desde este enfoque de enseñanza, en el cual me sitúo como docente y sitúo la práctica psicomotriz, cabría indicar que la enseñanza debería ser considerada como un proceso que facilite la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas.

La capacidad de transformación del niño se inicia en los primeros momentos de la vida, gracias a los momentos de interacción sensorial y tónico-emocional que se establecen entre el bebé y la madre. A partir de ella, ambos entrarán en una dinámica de placer de comunicación que les llevará a transformarse, a crecer, modificándose cada uno y transformando el entorno que les rodea. Desde el momento en que el niño hace este descubrimiento va a la búsqueda de la transformación que empieza por la suya propia, las cosas y las personas que le rodean, lo que garantiza su evolución y crecimiento.

La acción ejerce, por tanto, un efecto sobre el otro, sobre las cosas o sobre uno mismo. El niño, muy precozmente, es un ser de acción que se da cuenta rápidamente de que consigue transformar a los otros y los objetos. En la medida que el adulto sea moldeable, estará ayudando al niño en este proceso, permitiéndole su propia transformación y que transforme su entorno; estará favoreciendo su maduración emocional, sensorial y cognitiva.

La escuela debería convertirse, pues, en un lugar privilegiado que ayude al niño en este recorrido. Por consiguiente, los objetivos, contenidos, etc. que en ella se decidan deberían ir encaminados a mediar para que el niño pueda

ir transformando sus propios actos en pensamientos. La práctica psicomotriz y el lenguaje van a ser unos medios excelentes para ello, posibilitando que el niño llegue a pensar sin actuar; pueda, mediante la maduración, adquirir una competencia cognitiva que le lleve a la descentración, siendo capaz de comprender en este proceso, que las personas pueden transformarse o no, pero en cualquier caso, él puede transformarlas en su pensamiento.

La descentración es un cambio tónico-emocional que permite al niño funcionar en el ámbito mental, sin actuar. Si el niño evoluciona sin problemas, sin estar invadido por su historia profunda, por sus fantasmas o sus emociones, alcanzará la descentración. Podríamos decir que la descentración permite un movimiento de pensamiento interior, una serie de acciones que se encadenan de forma lógica y continuada, que le permiten acceder al desarrollo de procesos cognitivos más ajustados al mundo exterior.

Así, cabe resaltar la importancia que tiene la acción en el acceso al movimiento del pensamiento lógico y continuo; por ello, es totalmente necesario que el niño experimente, que realice todo un recorrido desde la acción real hasta el pensamiento (Wallon, 1978; Piaget, 1975). Proceso que culminará sobre los 7/8 años.

Por tanto, podemos considerar el valor que puede tener la práctica psicomotriz, al ofrecer al niño la posibilidad de realizar un itinerario madurativo desde lo sensoriomotor a lo psíquico. Itinerario en el que lo motriz, lo afectivo y lo cognitivo aparece íntimamente imbricados, puesto que toda acción busca una transformación interior y una transformación externa que trae consigo la transformación del niño, a la vez que se produce una transformación de los objetos y de los otros.

### 3. LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ COMO MEDIO DE APRENDER Y COMUNICAR

Podríamos definir el objetivo general de la intervención psicomotriz como el proceso hacia una realidad corporal integrada, situando los términos *realidad corporal* e *integración* en el contexto teórico de la totalidad corporal (Rota,

1994). Este grado de integración es el que delimita las indicaciones que nos permiten inscribir la intervención psicomotriz en un contexto educativo o terapéutico. A su vez, este objetivo general se concreta en unos objetivos específicos relacionados con las diferentes etapas de la maduración psicomotriz, sintetizadas en tres grandes momentos: la vivencia corporal, la percepción corporal y la representación corporal.

Este recorrido adquiere sentido dentro del marco que configura esta práctica, representado en sus objetivos: la comunicación, la creación y la descentración (Aucouturier, 1993; Arnaiz y Lozano, 1996). Objetivos que no deberían ser exclusivos de la práctica psicomotriz educativa, sino que deberían estar inmersos en el marco educativo de la Escuela Infantil, al pretender ésta un desarrollo armónico del niño, tanto en lo corporal como en su pensamiento (Catarcci, 1993).

*La capacidad de comunicar* guarda relación con la claridad que el educador ha de tener sobre la expresividad motriz del niño. Implica escuchar la vía corporal y encontrar sentido a la misma, es decir, escuchar el sentido profundo de la expresividad motriz y del lenguaje que permite la comunicación.

*Crear* es concretar imágenes por medio del dibujo, del modelado, del lenguaje o de la escritura, lo que implica una libertad de imágenes más que de medios.

Y *la descentración* que es la capacidad del niño de distanciarse de la invasión de su imaginario y de sus emociones.

Llegados a este punto caben ser formulados los *principios de acción* que configuran la práctica psicomotriz:

- 1) Movilizar y contener las producciones tónico-emocionales. Consiste en estimular y posibilitar que el niño viva emociones en la relación al mundo exterior.
- 2) Movilizar el imaginario ayudando al niño a movilizar y contener sus imágenes y pensamientos.
- 3) Ayudar al niño a investir esta movilidad emocional en creaciones cada vez

más elaboradas, incluso hasta la creación intelectual.

- 4) Y ayudar al niño a distanciarse de sus emociones y de su imaginario corporal.

Atendiendo a estos principios de acción, analizaremos ahora, siguiendo a los autores citados, las estrategias en las que se integran, ya que éstas facilitan el itinerario de maduración que la práctica psicomotriz proporciona al niño mediante la puesta en marcha de dos dispositivos: el espacial y el temporal (Aucouturier, 1993; Arnaiz y Lozano, 1996).

### 3.1. El dispositivo espacial.

Queda configurado por la distribución de la sala de psicomotricidad en distintos espacios con diferentes materiales que ayudan al niño a realizar su propio itinerario madurativo. Estos espacios no implican una concepción rígida de la práctica psicomotriz, sino que son favorecedores de los diferentes aspectos de la expresividad motriz, en función de las distintas etapas evolutivas. Así pues, la sala se divide en dos espacios:

- Un lugar para la expresividad motriz que favorece la representación por la vía motriz, mediante la relación que el niño realiza con el espacio, el material y con su propio cuerpo.
- Y un lugar para la expresividad plástica y el lenguaje. Este espacio supone dejar a un lado el movimiento, para favorecer la representación por medio del dibujo, el modelaje, la construcción y el lenguaje.

En definitiva, dos espacios que favorecen la representación cada vez más evolucionada a través de un proceso que va desde el movimiento a la expresión por medio del lenguaje oral y escrito.

### 3.2. El dispositivo temporal

El dispositivo espacial se combina en la sesión con un dispositivo temporal. Normalmente, la sesión dura una hora dos veces por semana. En ella podemos diferenciar tres tiempos esenciales, además de los rituales de entrada y de salida:

- ❑ *Ritual de entrada*: físicamente está definido por unos bancos donde los niños pueden sentarse un momento antes de empezar y mirar toda la sala. Este momento abre en el niño un enorme deseo por comenzar y numerosas emociones y puede ser aprovechado para hablar sobre lo que se puede hacer, las novedades de ese día, etc.
- ❑ *La primera parte dedicada a la expresividad motriz*: se centra en el cuerpo, el imaginario y el juego simbólico mediante juegos de seguridad profunda y de placer sensoriomotor.
- ❑ *La segunda parte* dedicada a contar una historia con el fin de movilizar imágenes con el cuerpo en reposo. Esta estrategia ayuda al niño a no quedar atrapado en su expresividad motriz y favorece la descentración.
- ❑ *La tercera*, vivida en el segundo de los espacios indicados anteriormente, se dedica a proporcionar al niño actividades tales como construir, dibujar, trabajar con la plastilina, o hacer collages, permitiéndole distanciarse de lo que ha vivido.
- ❑ *El ritual de salida*: indica el fin de la sesión, la separación y prepara el paso del niño de a otro espacio, a otras actividades y a otras personas. Es un buen momento para hablar de lo acontecido durante la sesión y de manifestar la emoción de lo realizado.

### 3.2.1. Metodología de las sesiones

La metodología seguida en las sesiones está dirigida a proporcionar un itinerario madurativo que permite al niño vivir la historia de la formación del pensamiento, como explicaré a continuación.

La primera parte de la sesión comienza por los juegos de seguridad profunda, que se pueden iniciar con la destrucción de una gran torre de cojines por parte de los niños. Disponer los cojines de goma-espuma de esta manera es una provocación para que el niño los destru-

ya, puesto que la destrucción libera las representaciones mentales a la vez que libera lo tónico-emocional (Winnicott, 1978). O dicho de otra forma, en la acción de empujar hay un desgaste de energías que favorece la disminución de tensiones tónicas y musculares, visuales, auditivas, cutáneas, en definitiva, de toda la sensorialidad propioceptiva y exteroceptiva. La liberación de estas tensiones tiene gran importancia para movilizar y liberar las emociones. El hecho de derribar los cojines entraña también un simbolismo unido al hecho de verlos caer; el niño, al darse cuenta mediante esta acción de que esa *gran montaña* aparece y reaparece, empieza a realizar juegos de aparecer-desaparecer, construir-agrupar-dispersar, ligados a un gran placer corporal, a la risa, a gritos de alegría, ganas de correr, comunicarse con los otros a través de los objetos y en el espacio.

El niño, debido a la gran liberación de la musculatura en los juegos de seguridad profunda, alcanza una mayor disponibilidad motriz, que propicia los juegos sensoriomotores. Podemos comprobar, de esta manera, cómo en una primera parte de la sesión muchos niños alternan ambos tipos de situaciones, mientras que otros pasan de los juegos de seguridad profunda a los juegos sensoriomotores.

En los juegos de placer sensoriomotor el niño experimenta situaciones corporales en las que percibe y controla los parámetros externos. A través de dichos parámetros, sobre todo del espacio, toma conciencia de los parámetros exteriores y participa entonces de la conciencia del esquema corporal.

La sensoriomotricidad enlaza con los juegos simbólicos. Por medio de ellos, el niño da a los objetos reales un uso simbólico, lo que pone de manifiesto su capacidad creadora. Afectividad y simbolización aparecen íntimamente unidas permitiendo vivir al niño su vida fantasmática, dentro de un contexto de realidad que le ayuda a adquirir su identidad. Por medio del juego simbólico, el niño transforma los objetos reales en simbólicos, proceso cargado de emoción a partir del que hace un análisis de los parámetros cognitivos de los objetos. Estos juegos implican un recorrido intelectual del

que el niño no es consciente al estar inmerso en sus afectos, pero que está poniendo en juego el desarrollo de su inteligencia.

Cuando el niño juega con los objetos trasladando características cognitivas de los mismos a objetos reales presentes en la sesión de psicomotricidad (escopeta o espada a palo, volante de un coche a un aro, piscina en una colchoneta, etc.) y realiza también el proceso inverso, moviliza una amplitud de funciones intelectuales y, sobre todo, la capacidad de anticipar.

La finalidad de introducir un cuento después de la vivencia de los juegos anteriormente indicados, tiene por objeto ayudar al niño a abstraerse del movimiento, para pasar al segundo espacio. Es decir, favorece el paso de la expresividad motriz al lugar de la representación donde no hay prácticamente movimiento. Con este fin, se reagrupa a los niños para escuchar la historia. Pueden hacerlo con sus disfraces o con los materiales que estén utilizando. Se trata de ayudar a que el niño viva intensamente el movimiento en el pensamiento sin perder la carga emocional. Esto se realiza así, con el fin de que el niño conserve la emoción y la representación de lo imaginario.

Por ello, en esta dinámica de trabajo que se desarrolla en la sesión, es necesario primero que el niño viva el movimiento intensamente y después utilizar aquellas estrategias que permiten el paso del cuerpo al pensamiento y a la movilización del pensamiento. De esta manera, estaremos cumpliendo el fin último de la práctica psicomotriz, que consiste en hacer posible que el niño experimente una gran riqueza de vivencias, que generen en él numerosas representaciones mentales. A partir de las mismas, el niño establecerá multitud de

relaciones creativas con el mundo que le rodea.

El momento de la representación puede ser considerado también como una manifestación de la unidad corporal, a través de las producciones gráficas, de la ocupación del espacio con las construcciones en madera, dibujo, o representaciones con la plastilina. Hay en estas producciones descentración, representación de los recuerdos, una energía motriz y física cuyo origen está en la pulsión del placer. El niño, en su vida fantasmática original, es capaz de captar la realidad y la riqueza de la vida exterior, tanto a partir de la acción y de la vida exterior, como a partir de la acción y del acto gráfico.

Si el niño tiene la posibilidad de encontrar en la escuela la seguridad afectiva, la emoción de conocer y el placer de existir, si los educadores somos capaces de despertar el deseo y el placer de conocer en el niño, la escuela estará cumpliendo su fin último: ser un lugar de emoción, comunicación y desarrollo. Los medios para ello indudablemente son muchos. Personalmente y desde uno de los campos profesionales en los que llevo trabajando muchos años, la psicomotricidad, creo que se puede conseguir esto. Podemos preparar al niño para que sea aprendiz de sus propios aprendizajes, a ser investigador y a aprender con placer.

Y todo esto desde un enfoque bidireccional, puesto que nosotros como educadores experimentaremos también la emoción como mediadores de este aprendizaje, junto con los padres de los niños, descubriendo asimismo el placer de enseñar a través de procesos únicos e irrepetibles.

## BIBLIOGRAFÍA:

Arnaiz Sánchez, P. (1988): *Fundamentación de la práctica psicomotriz de B. Aucouturier*. Madrid: Seco-Olea

Arnaiz Sánchez, P.- Lozano Martínez, J. (1996): *Proyecto curricular para la diversidad (Psicomotricidad y lectoescritura)*. Madrid: CCS.

Aucouturier, B. y Otros (1985): *La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia*. Madrid: Científico-Técnica.

Aucouturier, B. (1993): El itinerario de maduración del niño en la práctica psicomotriz educativa y preventiva. *Actas de las Jornadas Psikomotriz Praktikako II. Ihardunaldiak. Azaroak 26, 27, 28*. Europa Jauregia Vitoria-Gasteiz, 20-28.

Aucouturier, B. (1997): La acción como una transformación. *XIV Seminario de Práctica Psicomotriz*. Barcelona. Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad.

Catarcci, F. (1993): Estrategia y exploración: la intervención psicomotriz en la guardería. *Actas de las Jornadas Psikomotriz Praktikako II. Ihardunaldiak. Azaroak 26, 27, 28*. Europa Jauregia Vitoria-Gasteiz, 14-17.

Cuomo, N. (1997): La otra cara del diablo. En P. Arnaiz- R. De Haro: *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad. 173-179.

Denzin, N.(1984): *On Understanding Emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.

Donnet, S. (1993): *L'éducation psychomotrice de l'enfant*. Toulouse: Privat.

Eisner, M. ((1986): The primary experience and the politics of method. *Educational Researcher* 17 (5), 15-20.

Hargreaves, A. (1998): The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *Leadership in Education*, vol 00, nº 00, 1-21.

Lozano Martínez, J. (1997): La coherencia psicopedagógica en la escuela: trabajo cooperativo para la atención a la diversidad. . En P. Arnaiz- R. De Haro: *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 417-432.

Piaget, J. (1975): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Romia, C. (1997): Proyectar la acción y proyectarse en la acción. *XIV Seminario de Práctica psicomotriz*. Barcelona. Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad.

Rota, J. (1994): Marco específico de la práctica psicomotriz: la relación de ayuda. *Curso de Práctica Psicomotriz y Relación de Ayuda*. Universidad de Murcia. Servicio de Promoción Educativa.

Van Manen, M. (1995): *The tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London ON: Althouse Press.

Wallon, H. (1978): *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique.

Winnicott, D.W. (1978): *Juego y realidad*. Barcelona: Gedisa.

#### RESUMEN:

La práctica psicomotriz ofrece al niño la posibilidad de realizar un itinerario madurativo que va del placer de actuar al placer de pensar. La escuela debería propiciar este recorrido desde un marco de seguridad afectiva y educativa tanto para los niños como para los profesores.

#### PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad, educación infantil, emoción, comunicación, desarrollo.

**ABSTRACT:**

The psychomotor practice provides the child with the possibility to carry out a madurative route from the pleasure of acting to the pleasure of thinking. Schools should promote a framework of affective and educative security to both children and teachers.

**KEYWORDS:**

Psichomotricity, kindergarden education, emotion, communication, development.

**DATOS DE LA AUTORA:**

**Pilar Arnaiz Sánchez** es Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). A lo largo de su carrera ha trabajado e investigado sobre diversos ámbitos: la práctica psicomotriz, la educación especial, la integración educativa, la educación inclusiva y la educación multicultural. Es autora de estudios y publicaciones sobre todos estos temas.