

La Atención Psicomotriz en los primeros años

*Josefina Sánchez Rodríguez y Miguel Llorca Llinares.
Pedagoga y Psicólogo. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa.
Universidad de La Laguna. Centro Superior de Educación.*

Resumen

Reflexionamos en torno al concepto de Atención Temprana y la necesidad de abordar dicho trabajo desde una metodología de intervención psicomotriz. Hacemos referencia a la necesidad de contemplar al niño desde su globalidad y competencias en un ambiente relacional en el que encuentra como interlocutor a un adulto (psicomotricista) que le ayuda a construir su personalidad.

Partimos de la exposición de una experiencia de trabajo con una niña de dos años, que presenta un gran deterioro en su desarrollo, para concretar la secuencia de las sesiones en una serie de momentos y juegos, así como el sistema de actitudes que debe tener el profesional que se dedique a la atención psicomotriz en los primeros años.

Palabras Clave

Atención Temprana, Intervención Psicomotriz., juego Corporal, actitudes del Psicomotricista.

Abstract

We reflect upon the concept of Early

Attention and the need for dealing with this job from a psychomotor intervention methodology. We refer to the need to see the child as a whole and in his competence in a relational environment in which as an interlocutor he finds an adult (psychomotrist) who helps him to construct his personality.

We start from the exposition of a work experience with a two-year old girl who presents a great damage in her development, in order to specify the sequence of the sessions in a series of moments and games, as well as the attitudes system that the professional who is devoted to psychomotor attention in the first years needs to have.

Key words

Early attention, Psychomotor intervention, Corporal game, Psychomotrist attitudes.

Este trabajo intenta ofrecer algunas reflexiones en torno al concepto de Atención Temprana y la necesidad de abordar dicho trabajo desde una metodología de intervención psicomotriz. Tradicionalmente, la atención temprana o intervención precoz se entendía como un programa de ayuda individualizado dirigido a las diferentes

áreas del desarrollo y aplicado a los niños con minusvalías o situaciones de riesgo en los tres o cuatro primeros años de su vida (Merino C., 1995; Jonson-Martin, 1994; Fuertes, Z. 1994, etc.). Los primeros programas de atención temprana tenían una influencia fuerte del paradigma conductista, y se basaban en una serie de habilidades que el niño tenía que alcanzar de forma progresiva en su desarrollo, realizando para ello un análisis de la descomposición en tareas, de las conductas que se querían conseguir, así como los posibles refuerzos y ayudas a utilizar. Fruto de esta herencia tenemos aún vigentes los inventarios de desarrollo como la guía Portage, o el programa de Hanson, (1980), traducido por el instituto nacional de servicios sociales. El bebé con minusvalía, acudía a una psicóloga o pedagoga que realizaba una o dos veces en semana una sesión de ejercicios perfectamente estructurados, que su familia debía repetir varias veces al día. Cuanto más lo hicieran, "mejor" estaría el niño.

A medida que cambia la concepción del niño y de la educación, observamos como la intervención precoz cambia de metodología y hasta de denominación. Creemos que apropiadamente se comienza a hablar de atención temprana y de la importancia de incluir el contexto familiar que rodea al niño. Ya no se trata de dar una intervención individualizada basada en el entrenamiento en habilidades a veces muy descontextualizadas, que nada tenían que ver con el interés del niño, con su entorno, o con sus mejores horas de rendimiento, sino que, en virtud del enfoque constructivista, se intenta que el aprendizaje del niño en cualquier edad sea significativo y funcional, entendiendo el espacio de crianza como el escenario privilegiado

desde el que favorecer el desarrollo global. Esta nueva visión hace que se vean como objeto de estudio y trabajo la interacción entre el niño o la niña con discapacidad y su familia, ofreciendo el profesional pautas para la intervención en la casa, y asesorando sobre la evolución del niño y las posibles maneras de mejorar la calidad de la interacción.

Esta nueva visión de la atención temprana requiere para ser exitosa, de una inversión económica, una mayor cantidad de profesionales con posibilidad de movimiento para visitar los diferentes contextos familiares, espacios de encuentro que no pueden estar mediatizados por una hora fijada de antemano, así como una formación en habilidades para favorecer la comprensión del desarrollo del niño, y a veces, el cambio de actitudes en la familia, cuando nos encontramos con una no buena aceptación de la discapacidad. Estos aspectos necesitan de un reciclaje de los profesionales y de una apuesta por la calidad a largo plazo, ya que el cambio de actitudes no es nada fácil ni inmediato para conseguir. Ello hizo que en algunos lugares como en nuestra Comunidad Autónoma, de nuevo se volviese a "las terapias" individuales con el niño, aunque esta vez quizás se hiciera un asesoramiento más completo hacia la familia para que pudieran incidir de manera bidireccional en el desarrollo de su hijo.

También en esta etapa empiezan a tener cabida en las escalas de evaluación e intervención aspectos no tan instrumentales como la motricidad gruesa o fina, y las conductas cuantitativamente evaluables, sino que comienzan a tener presencia procesos de aprendizaje como la percepción, la comprensión o la atención así como un mayor desarrollo del área socioa-

fectiva, teniendo en cuenta la capacidad de respuesta del niño a la frustración, a los abrazos, a las relaciones con adultos e iguales. Trabajos exquisitos como los de Lalueza y Perinat (1994) recogen la importancia de la calidad de la relación y de los mensajes no explícitos, que muchas veces mandamos a estos niños instalándolos en su discapacidad, en su no poder. Es desde este escenario, desde el que surge nuestro interés por tratar de abordar la atención temprana desde una metodología psicomotriz, intentando unificar la información sobre las diferentes áreas de conocimiento: psicología cognitiva, pedagogía, neurología, para ser tratadas no de forma aislada sino de una manera global, donde las diferentes habilidades e hitos del desarrollo puedan cobrar sentido para el niño y puedan ser interiorizadas de forma armónica en su desarrollo. Hemos querido situarnos lejos de los modelos clínicos y reeducativos, todavía preponderantes en el tratamiento educativo de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Tratar de hacer esto no ha sido una tarea fácil, sino que ha requerido de un tiempo para ser conscientes y cambiar nuestras actitudes, así como varios años de trabajo para poder entender como crear un marco que permita la vivencia del placer de la relación, la iniciativa del niño, la expresión de mensajes sobre competencias, y el convencimiento de que el niño puede de esta manera ir mejorando en su desarrollo. Todavía quedan muchas reflexiones en el camino, sobre todo acerca de cómo transmitir a la familia esta "no tan nueva" visión sobre el niño y su aprendizaje. Visión que desde una formación en la práctica psicomotriz está básicamente recogida en los contenidos básicos de la psicomotricidad

a partir de Lapierre y Aucouturier, y que requiere quizás, de una especialización en las diferentes etapas del desarrollo, centrándonos en este caso, en los primeros años, años que por otro lado siempre aparecen como fundamentales para la construcción de la personalidad del niño, y donde la práctica psicomotriz adquiere su significado más puro como inicio y modificación de las relaciones primarias para prevenir posibles dificultades (Lapierre, 2002). En este caso, desde la atención temprana con niños con necesidades educativas especiales, puede afinarse aún más, refiriéndonos a como instaurar referentes sobre el apego, crear huellas de placer corporal e iniciar el deseo de comunicar con los otros y con el entorno. En esta nueva concepción del trabajo no cabe hablar de cantidad de ejercicios y por eso desaparece el concepto de estimulación, sino de la calidad de las relaciones que se establecen y como éstas puedan ayudar al niño a vivir el placer y sentido de sus acciones, y continuar su ritmo de desarrollo.

Centrar este discurso por tanto desde la psicomotricidad en las primeras edades, nos lleva a hablar del abordaje del cuerpo del niño como medio de expresión. Creemos que Boscaini (2002) Calmels (1997), Lapierre y Aucouturier (1977) han sabido concretar a lo largo de sus trabajos que entendemos por el cuerpo y como utilizarlo en la práctica psicomotriz; por lo que sintetizaremos lo que para nosotros pueden ser las ideas fundamentales en este trabajo.

Este acercamiento al cuerpo requiere de un análisis global de la expresividad corporal. Dicho análisis se basa en que la coordinación, el equilibrio y el desarrollo postural suponen una comprensión de la fluidez del movimiento, pero

también, de la persona en sí. Se hace necesario captar los componentes afectivos, motores y cognitivos que facilitan y dificultan la vivencia del equilibrio, el desarrollo postural; del significado de los movimientos rítmicos y repetitivos, a veces reflejos de un momento evolutivo en el que el sujeto ha quedado anclado, quizás por dificultades para establecer relaciones con el exterior; también podemos hablar del sentido del suelo y de la verticalidad, como dominio del bebé o del adulto, como necesidad de acogimiento o desconexión de la realidad, como muchos niños que andan de puntillas; podemos analizar en definitiva, la capacidad de autocontrol y de autoconocimiento instrumental y cognitivo, pero también, afectivo; de la apertura y simetría de sus posturas como expresión de encuentro con los otros, consigo mismo; de la expresión tónica y de los cambios tónicos-afectivos que ocurren en la sesión motivados por las vivencias y la reavivación de vivencias y sentimientos anteriores, fruto de la historia de cada uno, de la capacidad del niño de percibirse y representarse, de qué expresa mediante sus gestos, su mímica o sus acciones, no solo su capacidad cognitiva y motriz, sino también sus repeticiones, sus pérdidas y vueltas atrás, y el "posible sentido- sentimiento-" que se desprende, igual que desde nuestras miradas y nuestras acciones.

La lectura corporal que tiene lugar en la sala de psicomotricidad no puede ser entendida por tanto desde un ámbito puramente instrumental, tampoco tiene sentido muchas veces si la aislamos de las relaciones que el niño establece con el espacio, con los objetos o con los otros, porque es en estas relaciones donde encontramos un argumento a partir del cual analizar el

sentido de su tonicidad, de sus posturas, de sus dificultades y de sus movimientos. Si no tienen sentido fuera de una dinámica relacional, tampoco podrán ser adecuadamente aprendidos si no es dentro de esta dinámica, por que hemos de evitarle a los bebés con minusvalía, seguir aprendiendo bajo modelos rígidos y directivos en los que un "profesional" ejecuta o evalúa un programa de actividades destinado a cubrir las diferentes áreas de la personalidad de forma inconexa y artificial, tal y como se registra en los inventarios sobre el desarrollo.

Cuando hacemos referencia a la necesidad de una intervención desde la Educación Psicomotriz, hacemos referencia a la necesidad de contemplar al niño como un ser capaz, con posibilidades de responder, tener iniciativas, tener un lugar para el éxito o los fracasos; a la importante necesidad de tener como interlocutor a un profesional que pueda emocionarle y ayudarle a sentirse mejor, para poder continuar construyendo su personalidad.

Cuando se trabaja con bebés muy pequeños, de cero a ocho meses, o cuando intentamos realizar un trabajo con niños y niñas con fuertes necesidades educativas y poca expresividad y autonomía, uno se acostumbra a ejecutar un programa de actividades, de momentos, a veces tan estructurado, que se olvida la dimensión afectiva, fantasmática del niño; y por tanto, de la dimensión relacional de la psicomotricidad. La discapacidad corporal es tan evidente y la presión familiar en cuanto a sus expectativas sobre la evolución del niño y nuestro trabajo nos pesa tanto, que uno puede caer en el entrenamiento corporal con el fin de facilitar el desarrollo. Situarnos como psicomotricistas ante un niño que se muestra dependiente de nues-

tro qué hacer, requiere de un análisis no exclusivamente médico de la historia del niño, sino de una interpretación en la que se tengan en cuenta sus periodos de separación, las huellas de displacer en el nacimiento, en su discapacidad, las dificultades para la fusión y la separación, la construcción de su identidad, y como engazar en un continente afectivo y placentero los diferentes hitos del desarrollo: la conquista de su yo, su capacidad de afirmación y existencia así como, la adquisición de competencias motrices, cognitivas y socioafectivas que hagan posible su maduración.

Situarnos en esta óptica requiere del psicomotricista que tenga conocimientos para comprender el desarrollo como algo armónico y global, donde se suceden de forma conexas la dimensión motriz, cognitiva y afectiva, utilizando como motor de arranque y dimensión prioritaria, el ámbito afectivo y fantasmático (Boscaini, 2002). Ello quiere decir que tenemos que situarnos en el proceso del establecimiento de los vínculos, centrándonos fundamentalmente en la dinámica relacional y la toma de conciencia de la totalidad corporal, mediante experiencias de placer, como base para favorecer el desarrollo de los hitos evolutivos.

De los cero a los tres años el bebé ha de realizar una construcción de su propia imagen, para ello ha de diferenciar lo interno de lo externo, el yo del no yo y del otro (Fernández, 2002). Cuando nace un bebé con una grave afectación en su maduración, hay una escasa reacción a las diversas manifestaciones que vienen de su entorno, empobreciéndose la interacción con su figura de apego y el establecimiento del vínculo fusional. Las experiencias de placer y displacer quedan más desdibujadas al no ser consciente del den-

tro y del fuera, del yo y del otro. La posibilidad del adulto de responder adecuadamente a las demandas del niño se ve sesgada por la angustia que tiene la familia ante la posibilidad de muerte y enfermedad del niño, los periodos de hospitalización y las múltiples y agobiantes pautas que le vienen de mil y un familiares y profesionales. Es difícil ante esta situación permanecer en una relación fusional en la que prima el placer, la empatía y el dejarse fluir por los sentimientos hacia el niño. Los recuerdos y las experiencias de placer se ven mermadas por las crisis y el estrés sufrido por los padres, así como por la dificultad del niño para integrar las diferentes vivencias. Esta carencia de unidad se refleja en la permanencia de las diferentes angustias arcaicas, miedo a las caídas, carencia de límites, dificultad para reencontrar su cuerpo, para percibirlo como propio, puesto que a las dificultades de relación se unen las lesiones neurológicas.

La dificultad o la lentitud en construir un espejo de placer provoca que muchos niños se queden presas de su apego, en una actitud dependiente, fusional, sin deseos de ser, de actuar, de estructurar su pensamiento, su yo, al mismo tiempo que su entorno; no aparece la pulsión de dominio. Es fundamental iniciar este trabajo buscando situaciones de fusión, de placer, de límites, para pasar posteriormente a una dinámica placentera de separación, de identificación del yo a través de la motricidad voluntaria y las relaciones de contención, espera y frustración.

La identidad no puede comprenderse más que en una relación dialéctica de identificación con la figura de apego, como objeto de placer y de deseo; y de separación, de diferenciación res-

pecto a esta figura. (Aucouturier, 2002).

En nuestra experiencia hemos concretado esta secuencia en una serie de momentos y juegos en los que estructurar la sesión, así como en un sistema de actitudes que debe tener el profesional que se dedique a este ámbito.

Como cualquier sesión de psicomotricidad, la práctica con estos niños y niñas debe iniciarse con un ritual de entrada en el que se da un acogimiento y reconocimiento del otro. Este ritual de entrada es similar a la bienvenida, al primer encuentro del niño con el otro después de su nacimiento, que muchas veces es necesario reactualizar en las diferentes sesiones. No es por tanto un momento puntual, leve; sino que precisa de espacio y calidad de la relación para encontrar el reconocimiento, el acuerdo y diálogo tónico. Se inician de esta manera los juegos de contención, de seguridad afectiva mediante el sostenimiento corporal y los juegos de portar, mover, girar y enrollar.

Este primer momento se continúa dentro de un espacio fusional de encuentro y distanciamiento, marcado por los juegos de distancia corporal con arropeamiento mediante la mirada, la voz y las sensaciones con telas. La dinámica de fusión-separación cobra aquí gran importancia, introduciéndola para despertar el deseo en el niño y el placer de vivir, de estar con y sin el otro. Esta dinámica introduce también los juegos de aparecer y desaparecer, de reencontrarnos en la mirada del otro, y encontrarse también con su propia imagen.

La vivencia placentera de la fusión y la separación nos debe ir llevando a un deseo de acción, para reactualizar el placer, para satisfacer los dolores cor-

porales (Aucouturier, 2002) dando paso a la pulsión de dominio que facilitará el control de su cuerpo para interactuar con el exterior, mejorando su unidad tónico- postural y la calidad de los movimientos. La posibilidad de moverse sólo, la ayuda para poder convertir en actos sus deseos de moverse, de girar, de coger, todo ello motivado por el deseo de encuentro con el otro o con los objetos, es fundamental para poder integrar estas adquisiciones. En este tiempo cobran todo su sentido las sensaciones de equilibrio y desequilibrio estrechamente ligadas a la seguridad afectiva y emocional, los giros, los balanceos y las sensaciones de caída, esta vez tratando de reactualizarlas bajo el espejo y la contención del psicomotricista.

Todas estas sensaciones provocan un reconocimiento de sí, de los límites, de las competencias, encaminado a una construcción de la identificación en dos direcciones, hacia dentro, como ser que recibe, que siente, que completa; y hacia fuera, como ser que expresa, que modifica, que actúa. Es en esta última dinámica donde cobran sentido los juegos de reunificación corporal, como las palmas o cogerse los pies, las presiones, los apoyos y el aprender de cómo el deseo se transforma en movimiento y este movimiento provoca efectos: empujar, manipular, desplazarse, balbucear, sonreír, mirar, gestualizar, llorar.

Después de esta dinámica entramos en un tiempo para la despedida, de nuevo para la separación entre niño y psicomotricista. La separación requiere de una unificación del cuerpo, de la inscripción de huellas de placer que permitan la reavivación de las experiencias de placer como fantasías, fantasmas. Requiere de un encuentro corporal para decir adiós, como los besos y los abrazos y los planes de reencuen-

tro entre los amigos. Este momento debe estar marcado por juegos en los que todo el tono se prepare para la separación, juegos de calma como balanceos, de reconocimiento como el masaje, y de la distancia de las vivencias corporales tras la mirada y la voz, en la que con las palabras, los gestos y nuestra actitud le informamos de que nos separamos hasta la próxima sesión.

Para finalizar este trabajo queremos hacer una referencia explícita al sistema de actitudes del psicomotricista, aunque ya a lo largo de esta reflexión han quedado muchas referencias implícitas. Queremos precisar como la actitud de escucha, de ser compañero simbólico y símbolo de seguridad debe tener la misma presencia que en cualquier sesión de psicomotricidad, porque a veces con los niños y niñas de estas características la escucha se olvida ante la fuerte dependencia, ser compañero de juego se desdibuja a través de la manipulación del cuerpo del otro, y la seguridad del niño se obvia al no haber presencia de un grupo. Es importante hablar de escucha presente a lo largo de toda la sesión, para ser capaz de ver y entender la historia de cada niño, centrándonos en sus posibilidades y no en sus dificultades, descubriendo donde está antes de pretender "llevarlo a conseguir....." en virtud de un momento madurativo o de una tabla del desarrollo. Entendemos que pueden haber regresiones, bloqueos o estancamientos como una necesidad de reencontrar, de calmar una necesidad que le permita seguir madurando. Es fundamental para el niño que le demos tiempo para actuar, para necesitar, para pedir, para no caer aún más en su propio handicap que ya de por sí le limita, como para que nuestra actitud le limite aún más. A veces las reacciones son mínimas, y debemos entenderlas

como unidas a un todo, e interpretar por un gesto, una mirada o una sonrisa todo un discurso de peticiones, rechazos y deseos.

El psicomotricista debe ser un compañero simbólico de juego, de forma que esta actitud libere y motive al niño en su deseo de interactuar, de estar para el otro. Es importante por tanto encontrar un espacio, por muy limitado que el niño esté, para el juego corporal, para la risa, para hacer de espejo de sus expresiones y de sus acciones, de forma que se vaya instalando una dinámica relacional donde ya no hay uno al que yo me supedito, que me mueve, que me hace sufrir y reír, sino un intercambio entre dos seres indiferenciados, donde lo que el niño hace repercute en la respuesta que le damos, en la calidad y el sentido de las acciones y la relación.

Por último, queremos hacer también referencia al psicomotricista como símbolo de seguridad, no refiriéndonos a las normas de la sala, sino a la necesidad de crear un espacio de acogimiento, libre de exigencias y de sentimientos de incapacidad, de prisa por el desarrollo de habilidades, una actitud aseguradora en relación a las posibilidades de construir una identidad de sí mismo y la pérdida del otro. A veces trabajar con estos niños resulta muy duro en cuanto a nuestra propia asertividad como buenos profesionales que ayudan al niño a madurar. Muchos de estos niños no consiguen la construcción de su unidad y el desarrollo de su identidad. Aún así nuestro trabajo sigue siendo valioso, en la medida en que bajo una dinámica de contención podemos aliviar y hacer olvidar el sufrimiento y transformar o crear experiencias de placer.

Estas reflexiones sobre el trabajo en atención temprana se van a ejemplifi-

car a través de la exposición de una experiencia de trabajo con una niña de dos años que presenta un gran deterioro en su desarrollo. Este trabajo se inicia cuando la niña tiene cinco meses y continúa en la actualidad. A modo de ejemplo introducimos una breve interpretación de su historia así como la estructura de las sesiones que se llevan a cabo y una valoración sobre el trabajo realizado.

Historia: Lucía nace por cesárea, inmadura, por necesidades de su hermana gemela, de su madre. Nace sin estar preparada, en un estado de inmadurez, de inexpresividad, de inmovilidad, de no ser, casi sin tonicidad corporal. Un estado indiferenciado que solo se modifica por la sonrisa ante la presencia del rostro del otro. Buen pronóstico para nosotros; sabe que existe el otro. No puede movilizar su cuerpo ni sentirlo, "se encuentra prisionera de un cuerpo obstáculo en el mundo del revés" (Ravera, C. 1996).

Objetivos: Nos proponemos que del no ser debe pasar a ser, del no hacer pasar a hacer. Para ello busco la contención.- sensaciones que permitan crearse un límite desde el que percibirse, sensaciones propioceptivas, de arropamiento, de masaje. Poco a poco, también buscamos su capacidad de hacer, de moverse, despertando su deseo de estar ante sus propias sensaciones; el deseo de transformar fuera- producir efectos- sonrisas, charlas, objetos (con la contención del adulto), el deseo de pedirle al otro, de expresarse ante el otro, para poco a poco ir buscando la posibilidad de hacer sin el otro, por el placer de hacer, de moverse. Se trata por tanto de un recorrido que vaya de la fusión-inexistencia a la existencia con la presencia del otro y a la separación, a la existencia propia.

Lo difícil es cuando mis dificultades

más ocultas chocan con las suyas, "quizás tan evidentes" entonces lo rico es conseguir evolucionar, tomar conciencia y jugar nos nuestras propias limitaciones.

Estructura de las sesiones:

El siguiente cuadro trata de explicitar el contenido de las sesiones, haciendo referencia a momentos, al uso del cuerpo y el movimiento con el sentido simbólico y relacional que puede mantener esta dinámica. Es difícil y a veces también irreal tratar de simplificar una dinámica relacional de esta forma tan estructurada, porque en la sesión el cuerpo y el movimiento del niño fluye con el del adulto. Entendiendo que esto es así, este esquema simplemente

MOMENTOS DE LA SESIÓN	MOVIMIENTO	SENTIDO SIMBÓLICO	SENTIDO RELACIONAL
Bienvenida	Acogimiento corporal Presionar, soltar, movilizar, separar, acercar	Encuentro con el otro. Presentación corporal	Diálogo tónico
Juego corporal	Juegos de enrollar, estirar Sensaciones laberínticas sobre el cuerpo del otro	Acogerse, encontrarse, Crecer Los equilibrios y desequilibrios afectivos.	Ser mantenida por el otro. Vivir la seguridad y el placer del movimiento
	Arrastres. Equilibrios y desequilibrios de la cabeza, tronco. Control postural	El cuerpo, el yo consigue mantenerse por sí mismo.	Los objetos, la mirada y la voz como mantenimiento de la relación a distancia
	Giros en el suelo: acompañada, envuelta en una tela, con manipulación, sola	Pulsión de movimiento, de dominio	La vivencia del movimiento a través del otro, el movimiento para el encuentro con el otro.
	Conquista de la verticalidad: Sentada, de pie, conciencia de los apoyos	Creacer, hacerse mayor	El apoyo del otro El otro como espejo de placer.
Efectos de su movimiento	Juegos de unificar las manos: palmitas, coger objetos. Juegos de disociar, elegir objetos. Producir efectos externos.	La mano, útil para conocer, para pedir Pulsión de dominio	La comunicación mediante la exploración La alternancia de la mirada hacia el objeto y el adulto Ser sostenida mientras se encuentra con el exterior
	Empujar: con la cadera, con las piernas	Pulsión de dominio Identidad: uso de su cuerpo	La relación tónica de contraste, de tensión. Separarse del otro.
Reconocimiento de sí	Sensaciones globales corporales: masajes, presiones, diferentes apoyos, encontrar sus pies, sus manos.	Establecimiento de una imagen de sí. Totalidad corporal.	Investimiento afectivo del cuerpo a través del otro
	Juegos de aparecer, desaparecer	Existir, no existir Integrar la permanencia	Querer estar, querer que el otro esté
Despedida	Juegos de balanceos, caricias Arropar Diálogo sobre lo vivido	La vivencia de la separación.	El placer y la tranquilidad ante la despedida.

ofrece un análisis de las vivencias que para nada ocurre de forma tan organizada y separada. Es por tanto solo una visión en la que dejar plasmado el contenido simbólico y relacional que conlleva la práctica psicomotriz.

Valoración del trabajo realizado:

Lucía está más atenta, con una mejor comprensión de las intenciones y verbalizaciones del adulto, así como con un mayor interés por los objetos. Su tono corporal se vuelve más ajustado, con más modificaciones, aunque aún sigue siendo bajo. Expresa su emoción y su placer con amplias y más frecuentes sonrisas así como con movimientos generalizados del cuerpo y cambios tónicos. Reconoce la sala y a su psicomotricista, manifestando placer en cada reencuentro. Sus repetidas crisis epilépticas han vuelto su desarrollo lento, difícil y a veces frustrante y cansado para ella y para nosotros. A sus experiencias de placer se suman experiencias de displacer tras cada crisis, en las que se manifiesta su angustia y su agotamiento corporal, así como la tensión y angustia familiar. Aún así, el control de su cuerpo ha ido mejorando, manifiesta deseos de girar, de conquistar la verticalidad, de vivir el equilibrio y desequilibrio de una manera placentera. Sus capacidades manipulativas han mejorado, tiene mayor movilidad en los brazos, y coge los objetos con ambas manos, iniciándose en la disociación de movimientos y la exploración de los efectos de su propia

comprensión. En el plano postural mantiene sostén cefálico, apoyo ante los antebrazos y simetría corporal, con inicio de la posición sedente, con apoyo de los brazos. Se interesa por su entorno, sonríe ante su imagen en el espejo, y muestra mediante sonidos su deseo de interactuar, de comunicar y su rechazo ante las situaciones que no le gustan. Cuando hay espera, utiliza la motricidad y la voz para hacerse presente ante el otro. Disfruta del contacto corporal y empieza a explorar activamente el cuerpo del otro, agarrándose, sonriendo y descubriendo los huecos que hay en la cara del adulto.

De modo general podríamos concluir en este trabajo que la dinámica relacional de la psicomotricidad ha facilitado que esta niña, con sus dificultades neurológicas que conllevan un fuerte retraso en su desarrollo, se muestre más viva y activa, explorando todas sus potencialidades posibles. Puede ser que nunca camine, puede que no hable, pero al menos le hemos ofrecido un escenario donde sentirse bien y ser protagonista; tener presencia para ella y para los otros, lo cual pensamos que sin duda le ofrece una mejor calidad de vida.

Estas valoraciones nos hace pensar que vamos en buen camino y nos brinda la posibilidad de reflexionar sobre la importancia de este trabajo así como abrirnos a la rica experiencia de intercambiar nuestras impresiones.

Bibliografía

AUCOUTURIER, B. (2002): La construcción de la identidad en los niños y niñas en Aula de Innovación Educativa, 109. p p 8-10.

BOSCAINI, F. (2002): Nuevas necesidades y nuevas respuestas. El rol de la psicomotricidad . En Llorca, et al (ed): La práctica psicomotriz. Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Aljibe. Málaga.

CALMELS, D (1997): Cuerpo y saber. D&B. Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, A. (2002): La práctica psicomotriz de B. Aucouturier. En Llorca, et al (ed): La práctica psicomotriz. Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Aljibe. Málaga.

FUERTES, Z. (1994): La evaluación en base al currículo en los programas de intervención temprana. en Verdugo. Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica. Siglo XXI. Madrid

HANSON, M. (1980): Programa de atención temprana para niños mongólicos-Guía para padres. S. I. S. Madrid.

JONSON-MARTIN, N. M. et al. (1994); Vitae Carolina. Tea. Madrid

LAPIERRE Y AUCOUTURIER (1977): Simbología del movimiento. Científico-Médica. Barcelona.

LAPIERRE, A. (2002): La psicomotricidad relacional. En Llorca, et al (ed): La práctica psicomotriz. Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Aljibe. Málaga.

MERINO C., et al (1995): El niño de cero a tres años. Guía para padres y educadores. Escuela Española. Madrid.

RAVERA, C. (1996): En el reino del revés. Trabajo presentado en las Jornadas "Hacia una sensibilización para la integración en el área de la Discapacidad motriz". A.N.E.P., C.E.P. Montevideo.