



La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa

Alexandra Moreno Pinho

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Tesis doctoral

La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido
entre adolescentes y educadores
en la práctica psicomotriz educativa

Doctoranda: Alexandra Moreno Pinho
Directoras: Dra. Crescencia Pastor y Dra. María Teresa Anguera





Universidad de Barcelona
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Pedagogía

**La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre
adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz
educativa**

Tesis doctoral
Doctoranda: Alexandra Moreno Pinho
Directoras: Dra. Crescencia Pastor y Dra. María Teresa Anguera

Barcelona, 2011

A todos adolescentes, chicos y chicas, niños y niñas atendidos por las diferentes instituciones, en Brasil y España, en que he estado y que hicieron posible la realización de este trabajo de tesis. Sin estos maravillosos protagonistas de la resiliencia que forman y formaron parte de mi vida, en diferentes momentos, jamás podría experimentar el placer de reír, jugar, hablar y comprender la riqueza de la mirada y de la sonrisa de aquellos que creen que un día podrán ser felices.

Agradecimientos,

Me considero una persona afortunada por estar rodeada de seres humanos maravillosos que me valoran, me apoyan, me transmiten amor y afecto cotidianamente. Durante el viaje que he emprendido para construir el presente trabajo, no me ha faltado orientación, escucha, consejos, ayuda y cariño por parte de aquellos que confían en mi desarrollo personal, profesional y académico.

GRACIAS a la doctora Crescencia Pastor (Xeï) por ser una directora de tesis dedicada, cuidadosa, exigente a su medida, amiga, cómplice, compañera y que siempre ha logrado ser un ejemplo de persona referente y tutora de resiliencia que me ha transmitido experiencia profesional y sabiduría en todo momento.

GRACIAS a la doctora María Teresa Anguera por la confianza que ha depositado en el desarrollo de este trabajo, siendo un ejemplo de profesionalidad, competencia, objetividad y modernidad, todo eso sin faltar el perfume de las orquídeas y un toque de dulzura para amenizar la dureza del proceso.

GRACIAS al Centro Abierto Don Bosco-Barcelona por haber abierto sus puertas para acoger la práctica psicomotriz educativa y una propuesta de tesis innovadora.

GRACIAS a César, Cari, Laia, Montse, Milagros, Marc, niños, niñas, adolescentes, educadores y voluntarios por la participación activa en la implantación del proyecto educativo de psicomotricidad del centro.

GRACIAS a todos los profesores y profesoras del departamento MIDE que siempre me han tratado con simpatía y respeto.

GRACIAS a la doctora María Paz Sandín que me ha dedicado mucha atención en mi segundo año del programa de doctorado, por estar disponible durante el proceso realizado, y junto con Xeï me ha ayudado a plantar la semilla del presente trabajo.

GRACIAS a Mari Pau, secretaria del departamento MIDE que ha sido muy eficiente y comprensiva con mis necesidades de alumna extranjera que cursaba el segundo año del programa, periodo difícil y complicado pero que he superado con éxito.

GRACIAS a Mari Ángeles Pavón por ser la amiga, compañera y colaboradora, transmitiéndome siempre apoyo y confianza. Gracias a Miquel por estar en el mundo.

GRACIAS a mis compañeras de curso Esther Luna y Markela, personas que han estado de mi lado transmitiéndome estímulo para seguir adelante.

GRACIAS a mis queridas seguidoras y seguidores de psicomotricidad de Vilanova i la Geltrú y Barcelona, personas que un día han sido alumnas y que hoy son amigas y amantes de la práctica psicomotriz.

GRACIAS a Helena, Sonia, Miriam, Erika y Noelia por estar a mi lado en el viaje de proyectar un mundo mejor para bebés, niñas, niños, padres y cuidadores con base en la práctica psicomotriz.

GRACIAS a todos los profesionales del IMET de Vilanova i la Geltrú por confiar en mi trabajo, por darme la oportunidad de ser formadora de Técnicos en Psicomotricidad Educativa y Preventiva, y por integrarme en un proyecto innovador durante 4 años consecutivos.

En esta trayectoria he conquistado el corazón de mucha gente y hoy estas personas forman parte de mi historia de vida, aspecto muy importante.

GRACIAS a Anna y Xavi por haberme facilitado los papeles de legalización de extranjera con permiso de trabajo, pues sin este documento yo no podría haber decidido quedarme en España y haber realizado el presente trabajo.

GRACIAS a Anna, Carlos y Eloi, por el cariño, por el amor, por la colaboración y por el apoyo informático.

GRACIAS a Naya, Daniel y Lucía, por el compañerismo, por la comprensión, por el amor, por la colaboración y también por el apoyo informático.

GRACIAS a mi amiga y hermana Marisol por el respeto, amor y colaboración. Gracias a la familia de Mallorca por estar ahí apoyándome siempre.

GRACIAS a mi amiga y hermana Magna por estar siempre a mi lado escuchándome y dándome apoyo en mis decisiones. Gracias a la familia Bonfim por el cariño que siempre me ha demostrado.

GRACIAS a Simone y a Carlos por estar siempre a mi lado escuchándome y animándome en todo lo que hago.

Agradezco al universo por darme la oportunidad de nacer en el seno de una familia que desde muy temprano me ha enseñado el valor de la resiliencia como pilar fundamental para uno poder conquistar su lugar en el mundo, y por seguir siendo apoyada por otras familias resilientes.

GRACIAS a Miguel (en memoria), Ruth, Marília, Elia, David, Toni y Joan por formar parte de esta familia resiliente hispano-brasileña que me ha adoptado de alma y de corazón abierto en este país lejano del mío y que me ha dado y enseñado mucho.

GRACIAS a mi Sol (mi padre) y a mi Luna (mi madre) por los valores espirituales y morales que garantizan la existencia de uno en el universo.

GRACIAS a mi Tierra (mami Jo) por dar continuidad a la transmisión de estos valores y por ser la persona maravillosa que es.

GRACIAS a mis hermanos, hermanas, sobrinos, sobrinas, amigos, amigas, compañeras y compañeros de trabajo que desde la cercanía y desde lejos me han transmitido fuerza y luz al escuchar los relatos de la dureza de construir una tesis doctoral.

Y GRACIAS a Sergio, Ferran, Viviana, Gloria, Ana, Arnau, Matías, Roberto, Rich, Hassan, Luis, Iván y Xavi los adorables adolescentes protagonistas del proceso realizado.

A todos estos sólo me queda decir: OBRIGADO, OBRIGADO Y OBRIGADO

***Para estas personas que ayudaron a hacer mi deseo realidad
les ofrezco pétalos de la flor de Lotus que habita en mi ser.***

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

1. Cambiar y transformar: Inicio de un viaje de crecimiento personal, académico y profesional.....	25
2. Planteamiento del problema.....	30
3. Objeto de la investigación.....	39

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

La resiliencia en la comprensión del desarrollo humano.....	47
--	-----------

1.1 Introducción.....	49
------------------------------	-----------

1.2 Conceptualización

<i>1.2.1 Antecedentes del estudio de la resiliencia: primeros análisis del maltrato infantil.....</i>	<i>54</i>
---	-----------

<i>1.2.2 La resiliencia como nuevo paradigma en la comprensión de la superación de la adversidad</i>	<i>56</i>
--	-----------

1.3 Diferentes visiones sobre resiliencia

<i>1.3.1 Primera generación de estudiosos en resiliencia.....</i>	<i>68</i>
---	-----------

<i>1.3.2 Segunda generación de estudiosos en resiliencia.....</i>	<i>74</i>
---	-----------

<i>1.3.3 Modelos de la resiliencia.....</i>	<i>103</i>
---	------------

1.3.4 <i>La neuroetología de Boris Cyrulnik</i>	106
1.4 Algunas conclusiones	116
Capítulo 2	
La práctica psicomotriz: herramienta educativa generada a partir de la valoración del universo afectivo de las personas	
	119
2.1 Introducción	121
2.2 El estudio del juego: antecedentes de la psicomotricidad	125
2.2.1 <i>La teoría de Henry Wallon</i>	138
2.2.2 <i>La teoría de Jean Piaget</i>	141
2.2.3 <i>La teoría de Vigotsky</i>	143
2.2.4 <i>La teoría de Winnicott</i>	144
2.3 La psicomotricidad	
2.3.1 <i>Breve recorrido histórico de la psicomotricidad</i>	147
2.3.2 <i>Conceptualización de la psicomotricidad</i>	151
2.4 La psicomotricidad relacional y vivencial	
2.4.1 <i>Psicomotricidad relacional: André Lapierre y la relación con el otro</i>	158
2.4.2 <i>Psicomotricidad vivencial: Bernard Aucouturier y los parámetros psicomotores</i>	165
2.5 La psicomotricista: educadora del movimiento, placer de ser, estar comunicar	
2.5.1 <i>Formación</i>	177
2.5.2 <i>El rol de la psicomotricista</i>	191

2.6 Algunas conclusiones.....196

Capítulo 3

Los pilares resilientes: aspectos para comprender el desarrollo humano....199

3.1 Introducción.....201

3.2 Investigaciones y estudios realizados.....203

3.3 Los pilares de la resiliencia

3.3.1 Introspección.....207

3.3.2 Independencia.....210

3.3.3 Capacidad de relacionarse.....212

3.3.4 Iniciativa.....213

3.3.5 Humor.....215

3.3.6 Creatividad.....217

3.3.7 Moralidad.....218

3.3.8 Autoestima Consistente.....220

3.4 La autorregulación analizada como factor resiliente.....223

3.5 Algunas conclusiones.....226

Capítulo 4

La adolescencia: protagonista de conflictos en el ambiente educativo.....231

4.1 Introducción.....233

4.2 Características.....235

4.3 La resiliencia en la adolescencia.....240

4.5 La psicomotricidad y los proyectos desarrollados con adolescentes en riesgo personal y social.....	244
4.6 Algunas conclusiones.....	249
 Capítulo 5	
El vínculo y la relación con el profesional de la educación.....	251
5.1 Introducción.....	253
5.2 La teoría del apego.....	255
5.3 El vínculo desde la perspectiva de la resiliencia	
<i>5.3.1 El significado del vínculo desde la neuroetología de Boris Cyrulnik.....</i>	<i>260</i>
<i>5.3.2 Jorge Barudy y el fortalecimiento del vínculo.....</i>	<i>262</i>
5.4 El vínculo en la práctica psicomotriz educativa.....	266
5.5 Algunas conclusiones.....	273
 PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO	
Capítulo 6	
Nuestros objetivos de investigación.....	277
6.1 Objetivos.....	279

6.2 Diseño metodológico.....	282
<i>6.2.1 Fases de la investigación.....</i>	<i>286</i>
6.3 Instrumento observacional.....	288

Capítulo 7

Campo de investigación: el centro y los participantes del proceso.....	293
---	------------

7.1 El centro.....	295
---------------------------	------------

7.2 Los participantes del proceso.....	297
---	------------

Capítulo 8

Desarrollo del proceso.....	301
------------------------------------	------------

8.1 Implantación del proyecto de psicomotricidad en el Centro Abierto Don Bosco-Barcelona.....	303
---	------------

<i>8.1.1 Proyecto educativo en psicomotricidad educativa y de grupo de ayuda contemplando la promoción de la resiliencia en adolescentes.....</i>	<i>305</i>
---	------------

<i>8.1.2 Proyecto de intervención psicomotriz para el desarrollo de la resiliencia en adolescentes en riesgo personal y social.....</i>	<i>308</i>
---	------------

<i>8.1.3 La práctica psicomotriz en el Centro Abierto Don Bosco.....</i>	<i>315</i>
--	------------

Capítulo 9

Instrumentos de investigación.....	319
---	------------

9.1 Estrategias de recogida de información.....	321
9.2 Instrumento de observación elaborado <i>ad hoc</i>.....	323
9.2.1 <i>Formato de campo</i>	324
9.3 Instrumentos de registro y análisis.....	366
 Capítulo 10	
Observar, registrar y analizar.....	367
10.1 Procedimiento.....	369
10.2 Codificaciones a través del formato de campo.....	372
10.3 Registro.....	382
10.4 Control de calidad de los datos y análisis secuencial de retardos.....	386
10.5 Rigor Científico.....	388
10.6 Análisis de los datos.....	392
10.7 Resultados.....	395
 Capítulo 11	
Conclusiones, límites y perspectivas.....	429
11.1 Conclusiones por objetivos.....	431
11.1.1 <i>Primer objetivo</i>	431
11.1.2 <i>Segundo objetivo</i>	444
11.1.3 <i>Tercer objetivo</i>	452
11.2 Reflexiones finales.....	455

11.3 Límites.....	457
11.4 Prospectivas.....	460
Referencias bibliográficas.....	465

Índice de Figuras

INTRODUCCIÓN

Figura.1. Red de relaciones iniciales del proceso de investigación.....	31
Figura 2. Objetivos del proceso de investigación.....	42

Capítulo 1

La resiliencia en la comprensión del desarrollo humano

Figura 3. Evolución del término resiliencia.....	51
Figura 4. Dimensión transdisciplinar de la resiliencia.....	68
Figura 5. Mandala de la resiliencia.....	78
Figura 6. Características del niño resiliente (Grotberg, 1995).....	81
Figura 7. "La casita" de la resiliencia (Vanistendael, 1995).....	85
Figura 8. La rueda de la resiliencia (Henderson y Mike Milstein, 2005).....	89

Figura 9. Modelo de la resiliencia según Richardson, Jenson y Kumpfer (1990).....105
Figura 10. Base del estudio del juego.....121

Capítulo 2

La práctica psicomotriz: herramienta educativa generada a partir de la valoración del universo afectivo de las persona

Figura 11. Historia y conceptualización de la psicomotricidad.....124
Figura 12. Relaciones establecidas en la práctica psicomotriz.....157
Figura 13. Elementos básicos en el proceso de formación de la psicomotricista.....180

Capítulo 3

Los pilares resilientes: aspectos para comprender el desarrollo humano

Figura 14. Los factores resilientes abordados en la práctica psicomotriz.....202
Figura 15. Proceso de autorregulación (Pantoja, 1986: 162).....225

Capítulo 5

El vínculo y la relación con el profesional de la educación

Figura 16. Puntos congruentes del análisis del vínculo.....253
Figura 17. Categorías del vínculo.....259

Capítulo 6

Nuestros objetivos de investigación

Figura 18. Diseños observacionales (Anguera, 2007).....285

Figura 19. Contenido de conducta a observar (Weick ,1968).....289

Capítulo 7

Campo de investigación: el centro y los participantes del proceso

Figura 20. Triangulación para el diagnóstico inicial de las necesidades de los
participantes.....298

Capítulo 8

Desarrollo del proceso

Figura 21. Proceso de implantación de la psicomotricidad en el centro.....305

Figura 22. Triangulación para el desarrollo del proyecto de psicomotricidad dirigido
a adolescentes contemplando la promoción de la resiliencia.....307

Figura 23. Dibujo de la sala de psicomotricidad.....318

Capítulo 10

Observar, registrar y analizar

Figura 24. Proceso de Investigación Científica.....	389
Figura 25. Mapa conceptual 1 ^a -5 ^a sesión.....	396
Figura 26. Mapa conceptual 15 ^a -20 ^a sesión.....	413
Figura 27. Perfil del adolescente resiliente.....	420

Capítulo 11

Conclusiones, límites y prospectivas

Figura 28. Límites de la investigación.....	457
---	-----

Índice de Tablas

Capítulo 1

La resiliencia en la comprensión del desarrollo humano

Tabla 1. Conceptualización de resiliencia en Pinheiro y Deslande (2003: 230-231)...	63
Tabla 2. Conceptualización de resiliencia en Suárez Ojeda (2004:1-4).....	64

Tabla 3. Conceptualización de resiliencia en Cordini (2005:6-7).....	64
Tabla 4. Hallazgos y categorías de resiliencia en Bandilla y Sancho (1997:5-8).....	66
Tabla 5. Factores que contribuyen al proceso de la construcción de la resiliencia en Kumpfer (1999).....	73
Tabla 6. Pilares de la resiliencia en Melillo, Estamatti y Cuestas (2002:88).....	84
Tabla 7. Centros de estudio, proyectos y programas sobre resiliencia.....	101
Tabla 8. Desarrollo de los aspectos perceptivos en Cyrulnik (2005a).....	111

Capítulo 2

La práctica psicomotriz: herramienta educativa generada a partir de la valoración del universo afectivo de las persona

Tabla 9. . Concepto del juego (Garaigordobil, 1990; Garaigordobil y Fagoaga 2006; Gutiérrez, 2004; López de Sosoaga, 2004;Negrine, 1993)).....	123
Tabla 10. Clasificación del juego según Wallon (1976).....	140
Tabla 11. Etapas del desarrollo infantil según Piaget (1984).....	142
Tabla 12. . Conceptualización de juego según Piaget (1984), Vigotsky (1996), Wallon (1976), y Winnicott (1979)	146
Tabla 13. Conceptualización de psicomotricidad.....	154
Tabla 14. Parámetros Psicomotores adaptación basada en Arnáiz, Rabadán y Vives (2001:56-58).....	174

Capítulo 10

Observar, registrar y analizar

Tabla 15. Temporalización del proceso realizado.....371

Índice de cuadros

Capítulo 2

La práctica psicomotriz: herramienta educativa generada a partir de la valoración del universo afectivo de las persona

Cuadro 1. Interrogantes indicadores de la expresividad motriz según Aucouturier (2004: 138-141).....175

Capítulo 3

Los pilares resilientes: aspectos para comprender el desarrollo humano

Cuadro 2. Factores resilientes internos y externos (Henderson y Milstein, 2003:28).204
Cuadro 3. Factores protectores personales y sociales según Loesel (1992).....205
Cuadro 4. Características internas resilientes (Wolin y Wolin ,1993).....206
Cuadro 5. Fuentes generadoras de factores resilientes internos (Grotberg ,1995)...206

Cuadro 6. Las “drogas de la felicidad” (Castellví, 2007: 54-55).....	216
Cuadro 7. Proceso de desarrollo de los buenos tratos (Barudy y Dantagnan, 2005:50).....	263

Capítulo 7

Campo de investigación: el centro y los participantes del proceso

Cuadro 8. Cuadro orientativo de los factores de riesgo/factores protectores de los participantes.....	299
---	-----

Capítulo 8

Desarrollo del proceso

Cuadro 9. Proyecto de psicomotricidad dirigido a adolescentes contemplando la promoción de la resiliencia.....	314
--	-----

Capítulo 10

Observar, registrar y analizar

Cuadro 10. Criterios de rigor científico según Guba y Lincon (1981).....	390
Cuadro 11. Palabras del proceso.....	398
Cuadro 12. Palabras del proceso.....	400
Cuadro 13. Palabras del proceso.....	401
Cuadro 14. Palabras del proceso.....	402
Cuadro 15. Palabras del proceso.....	404

Indice

Cuadro 16. Palabras del proceso.....	404
Cuadro 17. Palabras del proceso.....	405
Cuadro 18. Palabras del proceso.....	405
Cuadro 19. Palabras del proceso.....	407
Cuadro 20. Palabras del proceso.....	412
Cuadro 21. Palabras del proceso.....	415
Cuadro 22. Palabras del proceso.....	416
Cuadro 23. Palabras del proceso.....	417
Cuadro 24. Palabras del proceso.....	417
Cuadro 25. Palabras del proceso.....	419
Cuadro 26. Palabras del proceso.....	419
Cuadro 27. Palabras del proceso.....	421

Anexos CD

A- El diario de la psicomotricista

A-I Control de las sesiones y principales características de los grupos participantes

A-II Sesiones realizadas (grupo A)

A-III Sesión piloto (grupo B)

A-IV Evaluación del proceso realizado realizada por los adolescentes participantes

B- Output ATLAS-TI

B- I Quotations 1º-5º sesión

B- II Quotations 6º-10º sesión

B- III Quotations 11º-15º sesión

B- IV Quotations 16º-20º sesión y evaluación de los adolescentes participantes

B- V Quotations Sesión Piloto

B- VI Mapa conceptual 1º-5º sesión

B- VII Mapa conceptual 6º-10º sesión

B- VIII Mapa conceptual 11º-15 sesión

B- XI Mapa conceptual 16º- 20º sesión

B- X Mapa conceptual Sesión Piloto

C- Output SDIS-GSEQ

C- I 1º Grabación- codificación del macrocriterio adolescente

C- II 1º Grabación- codificación del macrocriterio pilares de resiliencia

C- III 1º Grabación- codificación del macrocriterio de la psicomotricista

C- IV 2º Grabación- codificación del macrocriterio adolescente

- C- V 2º Grabación- codificación del macrocriterio pilares de resiliencia
- C- VI 2º Grabación- codificación del macrocriterio de la psicomotricista
- C- VII 3º Grabación- codificación del macrocriterio adolescente
- C- VIII 3º Grabación- codificación del macrocriterio pilares de resiliencia
- C- IX 3º Grabación- codificación del macrocriterio de la psicomotricista
- C- X 4º Grabación- codificación del macrocriterio adolescente
- C- XI 4º Grabación- codificación del macrocriterio pilares de resiliencia
- C- XII 4º Grabación- codificación del macrocriterio de la psicomotricista
- C- XIII 5º Grabación- codificación del macrocriterio adolescente
- C- XIV 5º Grabación- codificación del macrocriterio pilares de resiliencia
- C- XV 5º Grabación- codificación del macrocriterio de la psicomotricista
- C- XVI 6º Grabación- codificación del macrocriterio adolescente
- C- XVII 6º Grabación- codificación del macrocriterio pilares de resiliencia
- C- XVIII 6º Grabación- codificación del macrocriterio de la psicomotricista
- C- XIX 7º Grabación- codificación del macrocriterio adolescente
- C- XX 7º Grabación- codificación del macrocriterio pilares de resiliencia
- C- X XI 7º Grabación- codificación del macrocriterio de la psicomotricista
- C- X XII 8º Grabación- codificación del macrocriterio adolescente
- C- XXIII 8º Grabación- codificación del macrocriterio pilares de resiliencia
- C- XXIV 8º Grabación- codificación del macrocriterio de la psicomotricista
- C- XXV 9º Grabación- codificación del macrocriterio adolescente
- C- XXVI 9º Grabación- codificación del macrocriterio pilares de resiliencia
- C- XXVII 9º Grabación- codificación del macrocriterio de la psicomotricista
- C- XXVIII 10º Grabación- codificación del macrocriterio adolescente
- C- XXIX 10º Grabación- codificación del macrocriterio pilares de resiliencia

C- XXX 10º Grabación- codificación del macrocriterio de la psicomotricista

C- XXXI Sesión Piloto- codificación del macrocriterio adolescente

C- XXXII Sesión Piloto- codificación del macrocriterio pilares de resiliencia

C- XXXIII Sesión Piloto- codificación del macrocriterio de la psicomotricista

D- Escala de resiliencia adaptada para adolescentes (Hjemdal, 2007)

INTRODUCCIÓN

1. Cambiar y transformar: inicio de un viaje de crecimiento personal, académico y profesional

Antes de hablar de resiliencia, vínculo, adolescentes, educadores y psicomotricidad, me gustaría compartir con vosotros mis verdaderos motivos de realizar un curso de doctorado, camino difícil de ser trillado pero muy enriquecedor. Lo que me ha impulsado a llegar hasta aquí, ha sido la oportunidad de tener en manos un proceso de crecimiento personal que iba a favorecer un desarrollo académico y profesional.

En el 2001 decidí empezar un viaje para cambiar y transformarme, necesitaba crecer, sentirme libre y segura para encontrar mi propio eje como persona en un contexto diferente al que vivía, tenía sed de conocimientos y de crecer profesionalmente. Tenía muchas responsabilidades familiares por haber perdido mi Luna (mi madre) en la adolescencia y profesionales por haber elegido trabajar con niños, niñas y adolescentes en riesgo personal y social de las calles de Salvador-Bahia-Brasil. Todo lo que tenía no era suficiente y después de la pérdida de mi Sol (mi padre) he resuelto seguir sus consejos: olvidar el miedo de experimentar lo nuevo, seguir mis intuiciones y siempre buscar equilibrio, fuerza y paz en las diferentes situaciones que la vida podía ofrecerme. Para poner en práctica mis planes, decidí dar continuidad a mis estudios y cambiar de país. En la maleta traía esperanza, ganas de desafiar al mundo debido a las dificultades existentes de ser inmigrante en un país extranjero, valores familiares que me fueron inculcados desde la infancia basados en el pensamiento de que estamos en este mundo para aprender, crecer espiritualmente y lograr hacer el bien para los demás.

Experimentar la sensación de sentirme como una flor de Loto, una flor bellísima que nace y crece en el barro, resistiendo a las impurezas que le rodea, sería una forma de encontrar y valorar mi eje considerando los aspectos resilientes desarrollados en mi trayectoria de vida.

Después de formatear la idea de que iba a cambiar de país, busqué algo que favoreciese la fundamentación de la línea de trabajo que ya desarrollaba como educadora social en Brasil. A través del arte-educación ayudaba a que niños, niñas y adolescentes comprendiesen el significado de ciudadanía y a construir perspectivas para una vida futura. El resultado de esta búsqueda ha sido el Máster en Psicomotricidad ofrecido por la Universidad de Barcelona.

En medio de una ciudad extraña, Barcelona, en la que parecía que iba a ser tragada por la incertidumbre del destino, una gran puerta se abre ofreciéndome conocimientos y sonrisas; en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) empecé mi proceso de formación personal, teórica y práctica en psicomotricidad. Al terminar el Máster, tenía la necesidad de continuar el proceso de aprender y aprender con los conocimientos de la práctica psicomotriz, como educadora social, como psicomotricista y como persona. Obedeciendo a mis impulsos, seguí en el MIDE como alumna del Programa de Doctorado Calidad Educativa para un Mundo Plural. Aprovechando la oportunidad de continuar estudiando, unir la inquietud de investigar en psicomotricidad con la inquietud de investigar en resiliencia, tema que ya había empezado a estudiar en Brasil como educadora de una población en riesgo personal y social.

El desafío ya estaba establecido: estudiar resiliencia y psicomotricidad. Dos temáticas ricas y bellas pero complicadas e innovadoras para ser la base de una investigación. De acuerdo con mis creencias, impulsos, intuiciones y valores, siempre hay una luz en el camino de aquél que valora la sencillez y espontaneidad de como ocurren los hechos, es la fuerza del universo actuando sin que percibamos como funciona el destino; con ello he tenido el apoyo de mi directora de tesis la Doctora Crecencia Pastor, Xei, que desde el inicio creyó en mi potencial, asumió el desafío de llevar a cabo un proceso de investigación basado en una temática diferente y que ha estado presente orientándome y comprendiendo mi trayectoria personal, académica y profesional.

Una vez que ya tenía claro qué iba a investigar y quién iba a orientarme en este proceso, surgieron otros obstáculos: ¿Qué pretendía investigar de resiliencia y de psicomotricidad? ¿Cómo investigar una temática tan específica?

Después de un largo periodo de observación y análisis de mi papel como educadora y psicomotricista en diferentes instituciones de asistencia social de Barcelona, decidí sistematizar las dos temáticas a partir del vínculo entre el adolescente y el adulto, ya que la responsabilidad de asumir el rol de referente es algo importante para chicos y chicas que se encuentran en situación de riesgo personal y social. Ahora restaba saber cómo iba a investigar tal propuesta y la respuesta vino de acuerdo con uno de los fundamentos básicos de la práctica psicomotriz: observar y observar.

Frente a la resolución de estas cuestiones, continué con mi viaje de crecimiento personal, académico y profesional.

Dando continuidad a la introducción del presente trabajo, describiremos en breves palabras el contenido y la estructura de la investigación con el propósito de facilitar la comprensión de su estructura y de su construcción.

El **primer capítulo** consta de un recogido teórico de la resiliencia desde el origen del término, pasando por la conceptualización según distintos autores, seguida de las diferentes visiones que ha valorado la referida temática como una cuestión transdisciplinar que puede ser abordada desde diversas áreas del conocimiento humano.

El **segundo capítulo** trata de la práctica psicomotriz educativa partiendo de la importancia del juego en la educación, a continuación registra el nacimiento de la psicomotricidad dando énfasis a los enfoques vivencial y relacional y a la formación del profesional en psicomotricidad.

El **tercer capítulo** destaca investigaciones realizadas sobre resiliencia, los pilares resilientes, incluyendo la autorregulación como factor resiliente en el presente trabajo.

El **cuarto capítulo** ha sido dedicado a la adolescencia puntuando las temáticas de la resiliencia, de la psicomotricidad y proyectos desarrollados con adolescentes en riesgo personal y social.

El **quinto capítulo** aborda la cuestión del vínculo y la relación con el profesional en educación. De acuerdo con el contenido de estos cinco primeros capítulos hemos obtenido los elementos necesarios para fundamentar y asegurar la construcción empírica y metodológica de la investigación, con ello cerramos la primera parte del trabajo ante un marco teórico consistente y coherente con los objetivos propuestos.

El **sexto capítulo** marca el inicio del estudio empírico realizado, estando compuesto por la exposición y el análisis de los objetivos de la investigación, por la fundamentación de nuestro diseño metodológico y la explicación de lo en qué consiste el instrumento observacional.

El **séptimo capítulo** trata del campo de investigación y de los participantes del proceso.

El **octavo capítulo** describe el desarrollo del proceso práctico de educación psicomotriz realizado con los adolescentes en riesgo personal y social.

El **noveno capítulo** especifica las estrategias de recogida de información y los instrumentos de investigación utilizados en la misma.

El **décimo capítulo** concreta el estudio empírico realizado según el procedimiento adoptado, el rigor científico, los análisis de los datos y los resultados obtenidos del proceso.

El **undécimocapítulo** concluye la presente tesis de acuerdo con los objetivos propuestos, con nuestra reflexión, con los límites y perspectivas de la investigación realizada.

Ahora nos cabe invitaros a hacer la lectura de la investigación que fue realizada con base en el esfuerzo, dedicación y esperanza de que tal documento pueda servir como estímulo para aquellos que creen en el potencial resiliente y transformador de la relación establecida entre adolescentes, educadoras y educadores. **Destacamos que en el presente trabajo el universo femenino de las educadoras se incluye en la palabra educadores.**

2. Planteamiento del problema

Mi preocupación por abordar el tema de la resiliencia se ha unido al hecho de que en España, a pesar de ser una tierra fértil en conocimientos prácticos y teóricos en psicomotricidad vivencial y relacional, no existe una visión clara del estudio de la resiliencia desde la psicomotricidad.

Sobre resiliencia sabemos que tal término es muy reciente para aparecer en los presupuestos de la psicomotricidad; sobre todo percibimos la necesidad de un mayor análisis de procesos promotores de la resiliencia en el escenario español, panorama que se diferencia de la producción científica de Francia, Bélgica, Suiza, Estados Unidos, países de América Central y Sudamérica.

En nuestra búsqueda por estudios, investigaciones y trabajos realizados sobre resiliencia, constatamos que hay un gran número de programas sociales europeos y americanos según presupuestos de la resiliencia mientras que, en España no obtuvimos ninguna información que destacase nuestro tema de estudio. De un lado, teníamos nuestra experiencia como psicomotricista y educadora, de otro, los fundamentos sobre resiliencia, pero en la teoría de la psicomotricidad no hay registro del término resiliencia y en los estudios de la resiliencia existen pocos análisis que traten el juego como foco de observación.

En psicomotricidad encontramos la importancia del vínculo en la relación niño, niña y psicomotricista en la visión relacional defendida por André Lapierre (1997) y en los parámetros psicomotores de Bernard Aucouturier (2004), pautas de observación que nos condujeron a pensar en puntos de intersección con los vínculos resilientes, propuestos en la teoría de Boris Cyrulnik (2005a) originada de sus estudios de la etología humana.

En los estudios de resiliencia encontramos los pilares de resiliencia siendo éstos destacados, actualmente, en los trabajos de Melillo y Suárez Ojeda (2002); las características del niño resiliente de Grotberg (1995); la sistematización de la construcción de la resiliencia de Vanistendael (1995) y el trabajo de Barudy (2005) desarrollado en Barcelona con niños y niñas víctimas de malos tratos. Todo este contenido pasó a tener sentido dentro de nuestra práctica psicomotriz educativa, con ello se ha formado la red de relaciones iniciales del proceso de investigación.

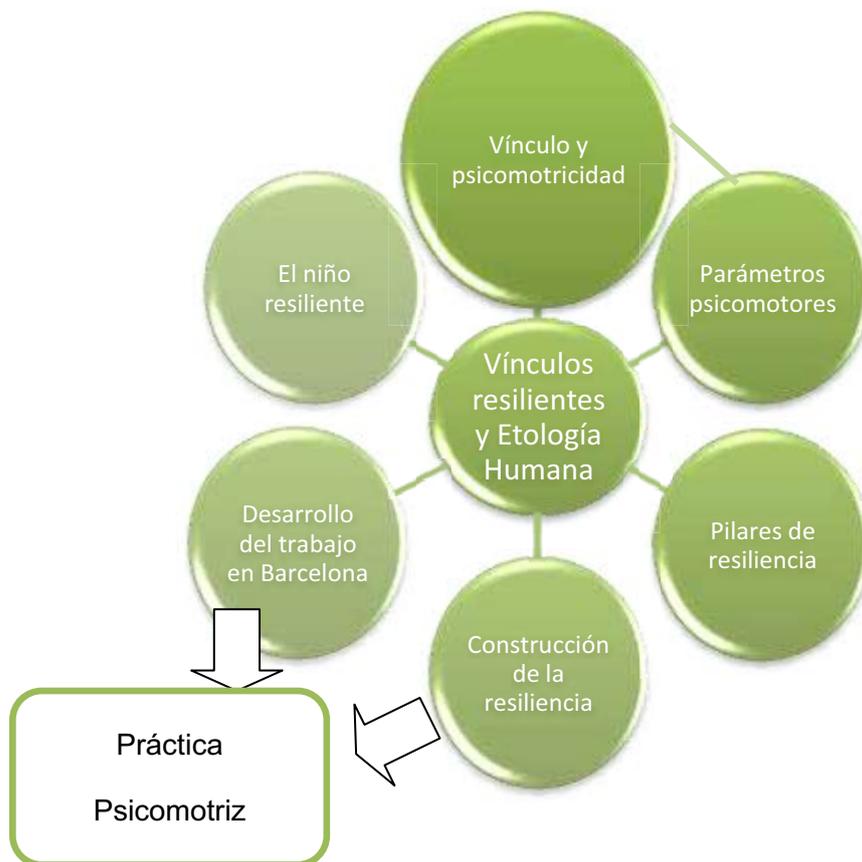


Figura 1. Red de relaciones iniciales del proceso de investigación

En la óptica relacional de Lapierre (1997) encontramos los fundamentos estructurantes de la importancia del vínculo entre el niño y el educador en la práctica psicomotriz

educativa. Los vínculos estudiados a partir de la contribución teórica de Cyrulnik (2005a) nos ofrecieron una amplia visión sobre la resiliencia originada por los vínculos establecidos con personas, objetos, espacios, momentos, fechas y lugares. Estos aspectos se repiten claramente en los análisis de los parámetros psicomotores estructurados por Aucouturier (2004), donde podemos analizar al niño y la niña a partir de su relación con el espacio, el tiempo, los objetos, los otros y consigo mismo a través de los movimientos y posturas corporales realizadas en el juego.

La resiliencia, aún siendo un aspecto subjetivo de la persona, puede ser detectada en sus actitudes y palabras, para ello encontramos en los trabajos de Grotberg (1995) y Vanistendael (1995) elementos que podrían ser introducidos en nuestra práctica psicomotriz educativa.

El trabajo de Jorge Barudy y Marjorie Dantagnan (2005) desarrollado en Barcelona ha sido un gran referente para la implementación de un trabajo de psicomotricidad con enfoque en resiliencia. Tal proyecto realizado, parte de una primera instancia que el proceso de promoción de la resiliencia se inicia con la valoración de los aspectos internos de padres, madres e hijos que son reflejados en las relaciones vinculares existentes, en segunda instancia entra la actuación de profesionales disponibles a poner sus recursos resilientes en evidencia para fomentar la promoción de los buenos tratos en la infancia y la adolescencia, a través del trabajo de asistencia social desarrollado por diferentes equipos que atienden a una población en riesgo personal y social.

Montado el puzzle inicial fuimos a la búsqueda de investigaciones que se acercasen a nuestra intención de trabajo. Posteriormente, detectamos que lo que estábamos proponiendo era algo diferente e innovador, ya que no había registro oficial que hiciera el cruce entre psicomotricidad y resiliencia. O sea, habíamos conseguido crear una red de relaciones teóricas, posible de ser investigada pero aún inexistente.

Una temática delicada, rica en análisis y nueva. El desafío estaba en poner en práctica lo que parecía ser coherente, dado que muchos de los trabajos que nos ayudaron a

formar nuestra propuesta se originaban a partir de estudios, proyectos, observaciones e intervenciones prácticas que no presentaban el carácter científico y metodológico presente en investigaciones académicas inscritas en formato de tesis, pero sí presentaban un material enriquecedor para la elaboración de una tesis.

Frente a este escenario surge la cuestión central de nuestro trabajo de investigación:

La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido con el adulto en la práctica psicomotriz educativa

Una vez identificado nuestro tema central, surge el punto clave para el desarrollo del proceso de investigación:

¿Cómo detectar la promoción de la resiliencia en la relación con la educadora, el educador, en sesiones de psicomotricidad? ¿Cómo analizar tal proceso?

Hemos encontrado la respuesta en el diseño metodológico observacional clasificado como *Seguimiento/ Ideográfico/ Multidimensional (S/I/M)*, por el hecho de plantear un proceso continuo con grupos reducidos, con base en formatos de campo, originados y fundamentados a partir de un marco teórico proveniente de los estudios de psicomotricidad (parámetros psicomotores) y de la resiliencia (los pilares de la resiliencia). Tal diseño se concreta con la utilización de un programa informático correspondiente a los intereses de investigación de la autora.

Destacamos que para acceder a este diseño metodológico contamos con el apoyo e incentivo de la Doctora María Teresa Anguera. La presente propuesta de tesis además de ser innovadora, también lleva la etiqueta de interdepartamental.

A partir de esta sistematización surge otro interrogante:

¿Cuáles serían las dimensiones del formato de campo?
¿Cuántos formatos de campo serían necesarios para analizar el vínculo establecido entre el educadora-psicomotricista, el educador-psicomotricista, el individuo participante y la promoción de la resiliencia?

Analizamos la utilización de la palabra vínculo, que supone relación entre dos o más personas, por lo que exige la utilización de un formato de campo compuesto por *macrocriterios*: uno para el individuo participante y otro para el adulto. Con relación a la temática de la resiliencia, se encajaría un tercer *macrocriterio*, proveniente de las características resilientes posibles de ser observadas en los adolescentes.

Sobre la sistematización del formato de campo, destacamos que ha sido facilitado por las pautas de observación ofrecidas por Josefina Sánchez Rodríguez y Miguel Llorca Llinares (2008), psicomotricistas y profesores de la Universidad de Laguna.

Para montar el *macrocriterio* referente al adolescente, participante del proceso, hemos utilizado pautas de observación ya existentes (Sánchez y Llinares, 2008) que fueron adaptadas a nuestras necesidades de investigación, con ello añadimos las variables necesarias correspondientes a los parámetros psicomotores. El *macrocriterio* de observación de la educadora-psicomotricista, o de la psicomotricista del proceso, también ha sido basado en las pautas ofrecidas por Sánchez y Llorca (2008) y adaptado a las necesidades de la investigación. Para concretar el *macrocriterio* sobre resiliencia utilizamos los conceptos presentes en el trabajo de Melillo, Estamatti y Cuestas (2002) realizado en Argentina, siendo dirigido especialmente a los adolescentes, ya que nuestra intención ha sido la de observar la promoción de la resiliencia en el individuo participante (adolescente) y no en el adulto.

Destacamos que en la pauta de observación de Josefina Sánchez Rodríguez y Miguel Llorca Llinares (2008) consta una variable sobre la autorregulación motriz y otra con relación a la acción del psicomotricista para lograr la autorregulación del grupo, con ello analizamos la posibilidad de considerar la autorregulación como factor resiliente. Nuestra hipótesis ha sido confirmada con el estudio de Fergus y Zimmerman (2005) donde se apunta una potente relación entre autorregulación y factores resilientes, aspecto que ya está siendo considerado en estudios recientes sobre el consumo de drogas en la adolescencia (Becoña et al, 2006; Días y García 2007) coordinados por el Instituto de Investigación de Drogodependencias de Alicante. Con ello, analizamos teóricamente el tema considerando la autorregulación en el espacio psicomotor como factor resiliente y añadimos al *macrocriterio* de los pilares de resiliencia la autorregulación.

Una vez montada la red de soporte teórico inicial y definido el diseño metodológico observacional, teníamos en cuestión otro aspecto:

¿Cómo introducir la resiliencia en la práctica psicomotriz?
¿Cómo desarrollar la promoción de la resiliencia en el vínculo con el adulto en sesiones de psicomotricidad?
¿Dónde se podrían añadir conceptos de resiliencia en una sesión de psicomotricidad vivencial-relacional en la que el juego y el movimiento son los instrumentos principales?

Para solucionar tal problema, recurrimos a nuestros conocimientos de la práctica psicomotriz y de la resiliencia, elaboramos un proyecto educativo de psicomotricidad contemplando el diálogo sobre resiliencia a través de los instrumentos didácticos ofrecidos por Grotberg (1995), Vanistendael (1995) y en cuanto a los pilares de resiliencia, éstos fueron introducidos en nuestro vocabulario de forma natural y espontánea de acuerdo con las necesidades del grupo participante. Para también enriquecer el proceso, utilizamos la escala de resiliencia adaptada para adolescentes por Hjemdal (2007), como un instrumento didáctico, para introducir al grupo en la

temática que iba a ser tratada durante el desarrollo de las sesiones de psicomotricidad.

Creemos que hay diferentes formas de expresión de aspectos resilientes, ya que la resiliencia acontece en un proceso dinámico de construcción (Vanistendael, 2003). Por tanto, lo que hemos planteado ha sido un enlace entre psicomotricidad y resiliencia realizado de forma dinámica, natural y espontánea.

Ante toda esta organización surgen otros interrogantes cruciales:

¿Cuál sería la población a ser investigada? ¿Dónde desarrollaríamos el proyecto educativo de psicomotricidad y las sesiones de psicomotricidad?

La población observada se trata de un grupo reducido de adolescentes en riesgo personal y social de características específicas, donde cada uno se distingue por diferentes grados de incidencia de los factores de riesgo, o sea, las vivencias en los escenarios conflictivos se diferencian de acuerdo con los universos de cada uno de los participantes.

Hemos decidido trabajar con esta población por ser un grupo participante en una institución de atención social, Centro Abierto Don Bosco-Barcelona; unidad perteneciente a la Plataforma de Educación Social de los Salesianos de Cataluña, localizado en el Barrio de Navas-Barcelona y que ha participado en un proyecto de psicomotricidad educativa de grupo de ayuda, al considerar la práctica psicomotriz como una herramienta de soporte socio-afectivo para la atención de niños, niñas y adolescentes en riesgo personal y social.

Resaltamos que la práctica psicomotriz con adolescentes no es una actividad comúnmente desarrollada. Generalmente, las sesiones de psicomotricidad se realizan

con bebés y niños, pero para respetar la demanda del grupo de adolescentes del centro, las sesiones de psicomotricidad han sido ofrecidas a éstos.

Aunque España, especialmente Cataluña, presenta una política de atención a la infancia y adolescencia consolidada (Amorós, 2000; Panchón, 1998), nuevos problemas aparecen cada día y el profesional que trabaja directamente con esta población, muchas veces se encuentra con dificultades para comprender, relacionar y orientar a individuos que presentan comportamientos que necesitan ser comprendidos, analizados a nivel de ayuda y orientados adecuadamente (Barudy, 1999).

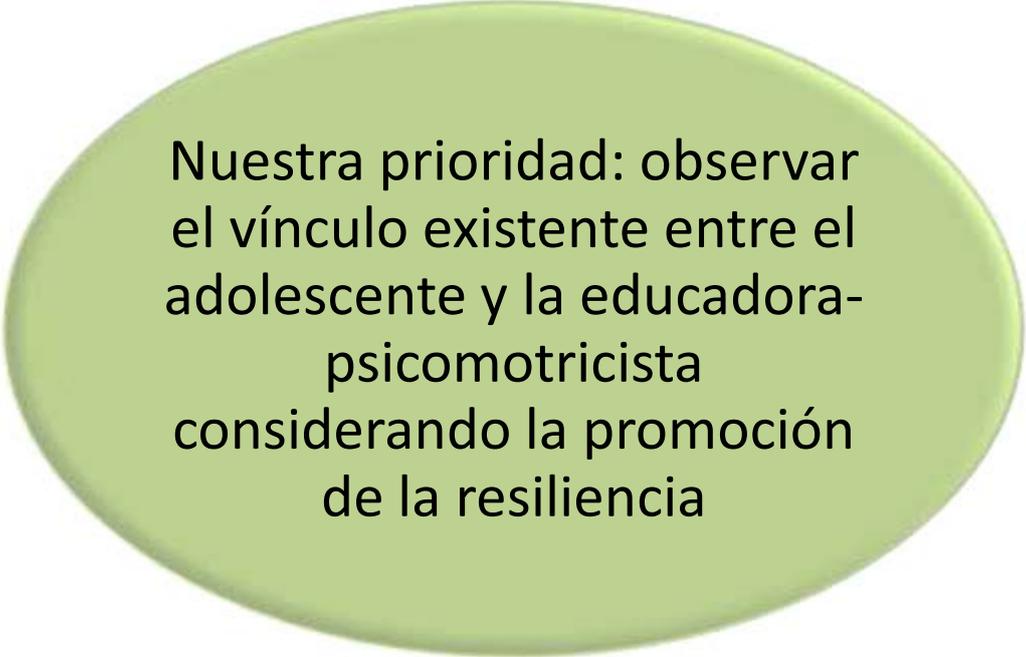
Con ello estábamos ante un desafío:

Desarrollar y observar un proceso de psicomotricidad educativa con adolescentes en riesgo personal y social, dentro de un proyecto de promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre el adolescente, la educadora y el educador.

Ante todo ello, concretamos una pregunta referente a nuestra problemática central:

¿Cuáles son las necesidades de los adolescentes mostradas en sesiones de psicomotricidad y qué respuesta se les da desde el enfoque de la resiliencia?

Perfilando nuestro proceso de investigación, destacamos que éste se ha construido a partir de observaciones realizadas en nuestra experiencia práctica y considerando los vínculos establecidos en el espacio psicomotor, por lo tanto:



Nuestra prioridad: observar
el vínculo existente entre el
adolescente y la educadora-
psicomotricista
considerando la promoción
de la resiliencia

3. Objeto de la investigación

Nuestra propuesta se centra en el estudio de la resiliencia observada desde el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en sesiones de psicomotricidad.

Elegimos focalizar nuestro objeto de estudio en la práctica psicomotriz por el hecho de ser una intervención educativa y de ayuda que tiene el juego como instrumento primordial, promoviendo un acercamiento más íntimo entre el adolescente y el adulto. Tal proceso de investigación fue realizado con una población que convive con diversos factores específicos de riesgo¹. Tales aspectos, reflejan en el adolescente la falta de seguridad en sí mismo y en su propia identidad como ser participante de un grupo social, ocasionándole bloqueos en su relación con el entorno. Por ello, el joven busca en instituciones de apoyo educativo y de asistencia social, una atención específica e individualizada por parte del educador que le acompaña, recibiendo el apoyo emocional y psicológico que, muchas veces, no tiene la oportunidad de recibir en otros ambientes.

Frente a esto, creemos que surgen diferentes interrogantes en la práctica cotidiana del profesional que está en contacto directo con esta población: ¿Qué hago ahora? ¿Qué quiere el adolescente de mí? ¿Mi actitud hacia el adolescente es la más adecuada? ¿Qué respuesta puedo dar al adolescente ante sus demandas afectivas?

De un lado, tenemos al adolescente con sus angustias y carencias afectivas que afectan a su desarrollo en la escuela y en la convivencia con los demás y, de otro, al educador fortalecido por concepciones pedagógicas.

¹Grupo reducido de adolescentes del Centro Abierto Don Bosco-Barcelona.- Plataforma Social de los Salesianos de Cataluña.

¿Cuál es la herramienta educativa a utilizar para una acción adecuada por parte del adulto? ¿Qué significa realmente una acción educativa coherente y eficaz?

La práctica psicomotriz educativa y de ayuda terapéutica, surge como una estrategia para comprender al adolescente y ofrecerle un espacio de escucha, placer y comunicación que debe ser respetado, objetivando trabajar cuestiones sociales, afectivas y emocionales de forma vivenciada para que el adolescente presente una mayor disponibilidad para aprender nuevos conceptos académicos y de convivencia en grupo. El punto esencial de esta estrategia es valorar, elevar la autoestima y comprender a aquellos adolescentes que presentan conductas conflictivas en el ambiente escolar y familiar, para así poder darles una oportunidad de cambiar sus actitudes y contribuir a una mejor calidad de convivencia y perspectiva de vida.

Siguiendo nuestro entender, lo educativo también engloba la conquista de una mejor calidad de relaciones interpersonales e intrapersonales, para que la persona comprenda qué pasa consigo misma, con su relación con el entorno y se sienta segura para absorber nuevos conocimientos.

Es evidente que el respeto por los límites es algo fundamental para que la persona construya sus estructuras afectivas, emocionales, físicas y cognitivas, pero los límites son eficaces cuando son comprendidos y asimilados. En la práctica psicomotriz educativa se trabaja con el placer y la libertad, pero también con límites que deben ser respetados para que la persona aprenda a autorregularse y a estructurarse de forma globalizada. Con ello afirmamos que lo que proponemos no es algo transgresor ni tampoco permisivo en su totalidad; aquello que se permite en el espacio psicomotor obedece a una lógica de promoción de placer y libertad bajo reglas que deben ser comprendidas para que todos disfruten del juego y de la libre expresión. En nuestra visión toda esta acción además de ser una tarea difícil de ser planteada, es un acto educativo y eficaz.

Para fortalecer la relación entre el adolescente y el educador, hay que traer a la superficie el diálogo establecido entre las necesidades emocionales del adolescente, traducidas en conductas de comportamiento, y las actitudes del educador en determinadas situaciones, así como analizar y detectar los factores resilientes que emergen de esta relación.

De acuerdo con nuestra experiencia tal relación puede ser observada en la práctica psicomotriz educativa por ofrecer al adolescente un espacio de comunicación y libertad, donde el educador, el psicomotricista, acompaña la acción lúdica desarrollada por el adolescente.

Nuestros objetivos de investigación fueron conducidos para que tal proceso sea visto como una acción práctica que puede ser un apoyo en el contexto socioeducativo.

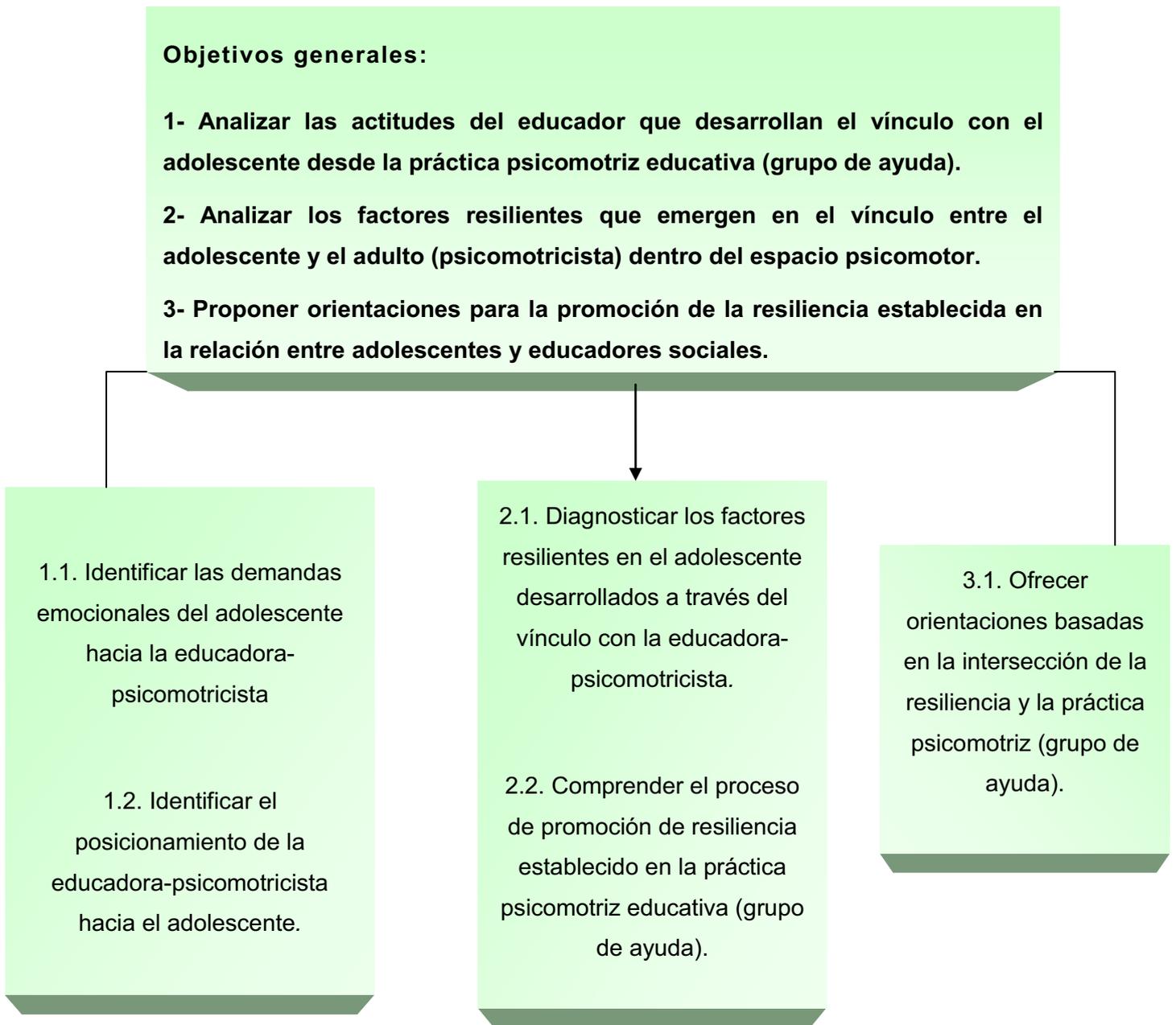


Figura 2. Objetivos del proceso de investigación

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1
La resiliencia en la comprensión del desarrollo humano

1.1 Introducción

En este apartado definiremos el término resiliencia de acuerdo con su propia evolución y las diferentes características adquiridas en este proceso, sin perder de vista el hecho de que tal concepto ha sido desarrollado, fundamentado y adaptado por diferentes estudios realizados a lo largo de las últimas décadas. Comprender y analizar estos aspectos fue de suma importancia para el desarrollo del presente trabajo. De acuerdo con las palabras de Nan Henderson y Mike Milstein (2005:20)

“El fundamento del paradigma de la resiliencia es una perspectiva drásticamente nueva...” (Henderson y Milstein, 2005:20).

Tenemos hoy diferentes conceptualizaciones sobre resiliencia, pautadas en diferentes modelos y teorías provenientes del campo de la psicología, la pedagogía, la psiquiatría, la salud y las ciencias sociales. Nuestra tarea ha sido analizar y comprender toda esta trayectoria expresada en forma de teoría, y con ello adoptar el concepto más adecuado a nuestras necesidades de investigación.

En el esquema a seguir intentaremos plasmar, de forma lógica y resumida, la evolución del término resiliencia considerando sus principales características y contemplando a los representantes más significativos que defendieron y defienden el desarrollo de los estudios sobre resiliencia.



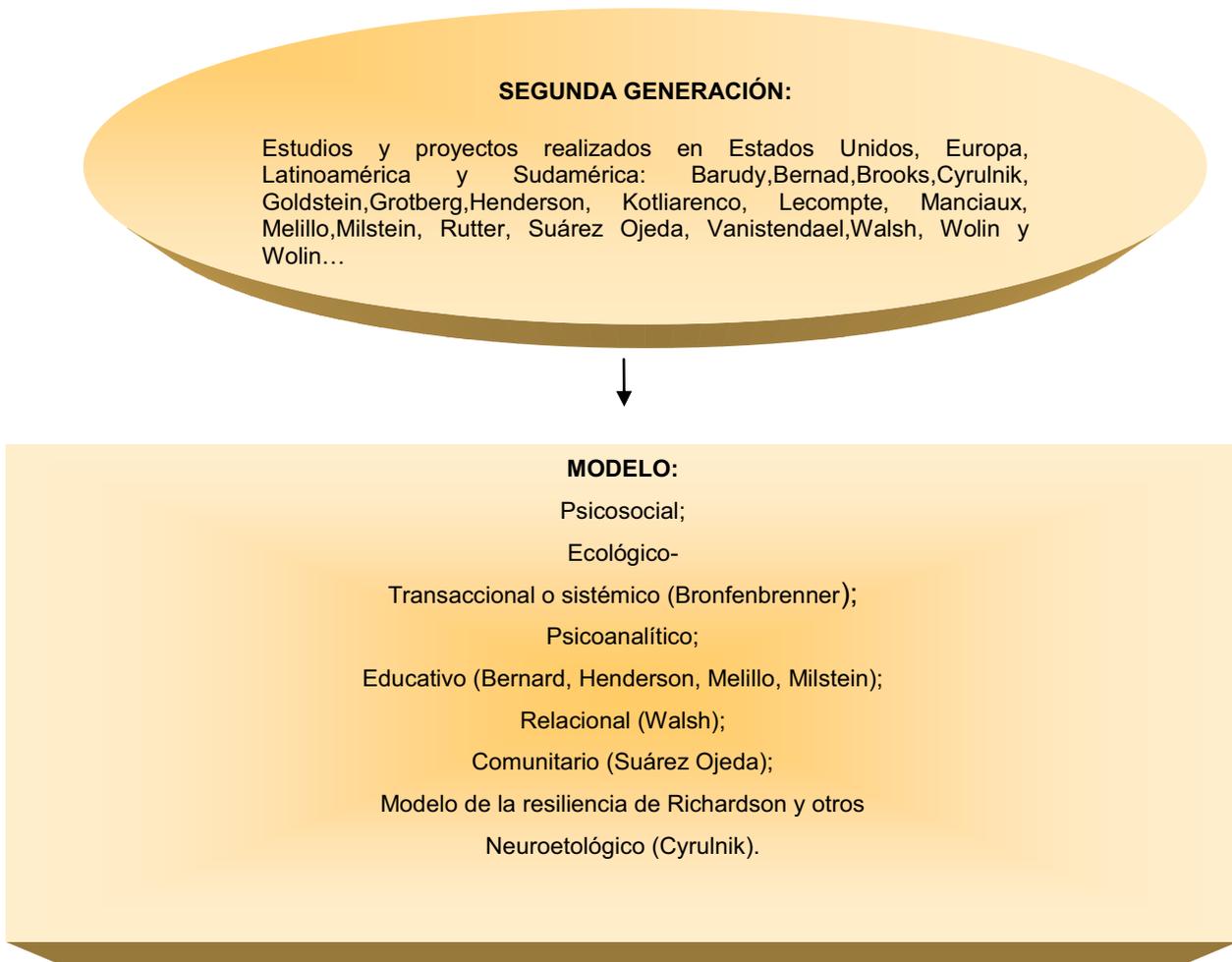


Figura 3. Evolución del término resiliencia

En periodos anteriores a la aparición del término resiliencia, había una inquietud por comprender el desarrollo psicológico de niñas y niños maltratados, con ello se buscaban explicaciones en los diferentes paradigmas de los malos tratos infantiles.

La trayectoria evolutiva de los estudios de la resiliencia empieza a partir de la investigación realizada por las americanas Emmy Werner y Ruth Smith (1992), en la que se detecta una capacidad individual de superación de traumas seguida de conquistas y éxitos por parte de personas que presentaban en sus historias de vida,

dificultades y malos tratos. De este modo, surge el término resiliencia y la primera generación de profesionales y estudiosos interesados en el tema. Considerando la época en que nace el referido término, mitad del siglo XX, todos los descubrimientos y afirmaciones se apoyaban en el modelo conductista, argumentos teóricos provenientes de experimentos clínicos muy bien defendidos por los americanos.

Dando continuidad a esta trayectoria, el concepto de resiliencia se extendió alcanzando diferentes dimensiones y, en la mitad de los años noventa surge la segunda generación. Investigaciones y proyectos realizados en Estados Unidos, Europa, Latinoamérica y Sudamérica desarrollados a partir de fundamentos originados de los modelos psicosocial; ecológico-transaccional de Urie Bronfenbrenner, psicoanalítico (basados en los estudios de Freud); educativo con el trabajo de Henderson, Milstein, Melillo y Bernard; relacional de Froma Walsh; comunitario de Suárez Ojeda; modelo de la resiliencia de Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer y el modelo neuroetológico de Boris Cyrulnik.

En la actualidad, el concepto de resiliencia aborda diferentes dimensiones que favorecen la comprensión del desarrollo humano y de la subjetividad inherente del universo emocional de la persona.

Abordar tal temática de forma profunda, nos ha llevado a considerar como base documentos que huyen del modelo de estudios considerados producciones científicas académicas. En determinados aspectos el relato de experiencias y de historias de vida de adolescentes atendidos por educadores sociales y fundamentos de proyectos sociales que fueron llevados a cabo, nos ofrecieron más elementos de análisis que indicaciones de variables, resultados y comprobaciones de datos de un proceso de investigación normal. Es evidente que comprobar, averiguar y analizar este material es algo enriquecedor y, en nuestro caso, necesario ya que estamos hablando de una propuesta de investigación defendida en formato tesis, pero en especial no es suficiente, ya que estamos tratando de un tema innovador donde no hay referencias significativas en las diferentes bases de datos consultadas.

Frente a este aspecto y de acuerdo con las necesidades prácticas de la presente propuesta, constatamos que sólo la aplicación de cuestionarios estandarizados y escalas adaptadas no abarcaría el contenido de la investigación que engloba el desarrollo de un proceso de raíz afectivoemocional, con base en la práctica psicomotriz educativa y de grupo de ayuda con adolescentes en riesgo personal y social. Es decir, la presente propuesta trata de una temática específica y delicada que ha requerido fundamentos de un material diversificado y actual para abordar la **Promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes, educadoras y educadores en la práctica psicomotriz educativa.**

1.2. Conceptualización

1.2.1 Antecedentes del estudio de la resiliencia: primeros análisis del maltrato infantil

Antes de introducirnos en el campo de estudio del tema de la resiliencia, es conveniente hacer un breve recorrido por el estudio de la psicología infantil relacionada con los malos tratos, en el período antecesor al surgimiento del término “resiliencia”.

En concordancia con la situación social, política y cultural de los países participantes en la II Guerra Mundial y con las diferentes causas que originan el maltrato en la infancia (falta de estructura familiar, rechazo del adulto hacia el niño, falta de atención por parte de los progenitores, violencia por parte del adulto, etcétera), nace en el área de la psicología infantil un gran interés en estudiar el desarrollo infantil en una situación de conflicto, atenuado por las consecuencias del caos social. Por ello, psicólogos, psiquiatras, terapeutas y estudiosos lanzan diferentes explicaciones con el intento de llevar a cabo, justificaciones razonables en torno al comportamiento de niños que han sufrido malos tratos.

En la investigación “*Resiliencia al maltrato físico: variables que diferencian a los sujetos que maltratan y no maltratan físicamente a sus hijos*” realizada en Chile y coordinada por Marcela Aracena (2003), vimos la trayectoria de las teorías psicológicas del maltrato infantil asociadas al estudio de la resiliencia en generaciones afectadas por situaciones traumáticas. A partir de tal estudio, hemos dirigido nuestra atención para la comprensión de las teorías de los malos tratos infantiles, profundizando en los aspectos más significativos.

El modelo de la vulnerabilidad de Anthony y Koupernik (1982) citado por Aracena et al (2003), expone que ciertas características de los niños los hacen más vulnerables al castigo por parte de sus padres. Vemos ahí que el maltrato es analizado sólo en la

parte maltratada, el niño en este caso, los demás aspectos no son contemplados (influencias del entorno familiar y escuela; relación de los padres; características individuales de los padres; el trato que reciben los hermanos comparado con el trato que recibe el niño; las condiciones de supervivencia que vive el niño, etcétera). Este hecho supone una generalización de un concepto estático de maltrato infantil, o sea, un niño es maltratado por determinadas características individuales inherentes del niño, es decir, éste presenta una conducta propicia a la recepción de los malos tratos.

Cada persona es un universo y cada niño es diferente según su historia de vida. Con el surgimiento de la teoría del apego, nuestra concepción empieza a ganar consistencia. La teoría del apego defendida por John Bowlby (1983), basada en un modelo que integra la etología de las relaciones del niño con los objetos, la teoría de sistemas, la psicología cognitiva y el procesamiento de la información, muestra la evidente importancia del vínculo en el desarrollo infantil.

El modelo psicológico-psiquiátrico (Aracena et al. 2003) considera que los padres o cuidadores maltratan a sus hijos porque padecen alteraciones psiquiátricas, ya sea esquizofrenia o trastorno bipolar. Se pone énfasis en la enfermedad patológica de los progenitores, sin ser valorados los aspectos socioeconómicos y culturales que forman parte de la historia de vida de los sujetos afectados.

El modelo psicosocial incluye las teorías centradas en las interacciones del individuo con la familia de origen y con su familia actual. Los estudios de Kempe (Aracena et al. 2003) apuntan que un niño maltratado, en el futuro pasará a ser un padre maltratador. Por otro lado, Herrenkhol (Aracena et al. 2003) muestra que personas maltratadas en la infancia no se convierten en padres maltratadores. Analizando este modelo vimos el aspecto relativo a las causas del maltrato infantil, por lo que creemos que no todo niño maltratado será un futuro maltratador, así como que los niños que disfrutaron de una infancia sana no están exentos de que cuando sean adultos se conviertan en maltratadores; todo ello dependerá de la forma en que la persona acepte las frustraciones y los límites de comportamiento puestos a prueba por las diferentes situaciones vividas.

En el modelo sociocultural se enfatizan los factores sociales, económicos y culturales, que establecen las condiciones para que el maltrato se genere (Aracena et al. 2003); con ello, constatamos que tal concepción complementa el aspecto relativo del modelo psicosocial.

Caminando en dirección a la resiliencia, el modelo ecológico desarrollado por Bronfenbrenner (1987) analiza el maltrato infantil desde la perspectiva individual a la sociocultural, pasando por la familia y las redes sociales cercanas. Tal modelo ya marca una visión más amplia de cómo la persona crea fuerzas para superar situaciones de maltrato.

El modelo transaccional defendido por Cicchetti y Rizley (Aracena et al. 2003) también contribuye a esta ampliación. En él se plantea la existencia de una dimensión temporal y una dimensión de riesgo; ahí, el modelo de la vulnerabilidad es tratado como factor permanente y potenciado; la relación familiar es vista como elemento protector; los conflictos y las enfermedades son considerados elementos provocadores; los elementos contenedores ayudan a controlar la situación de maltrato del niño dentro de la familia y los factores compensatorios transitorios surgen a partir de las redes de apoyo social.

Hasta aquí, el concepto de la resiliencia aún no había surgido dentro del estudio de los malos tratos infantiles. La conducta de niñas y niños maltratados era analizada de acuerdo con los modelos ya anteriormente mencionados.

1.2.2 La resiliencia como nuevo paradigma en la comprensión de la superación de la adversidad

El estudio de la resiliencia surge a través de las huellas dejadas por las teorías, anteriormente señaladas, que no propusieron elementos que explicasen el porqué de que niñas y niños maltratados fuesen capaces de superar los traumas vividos y seguir adelante en sus historias de vida. La aparición del término resiliencia en el campo

psicosocial, surge a partir de un estudio longitudinal realizado por Emmy Werner y Ruth Smith (1992).

En el intento de profundizar en el estudio de la resiliencia, empezaremos por un análisis etimológico de la palabra respetando su origen. La palabra resiliencia surge del latín *resiliens-liens*, que rechaza o se retrae. El término fue utilizado por la física con el significado de la resistencia que oponen los cuerpos a la rotura por choque. En algunos de los autores que analizamos, vimos repetidamente el ejemplo de una goma que se estira al máximo y al volver a su estado normal recupera sus características anteriores.

La resiliencia ha sido estudiada desde la primera mitad del siglo XX, debido a la II Guerra Mundial que dejó diversos prejuicios a la humanidad relatados en las difíciles experiencias afrontadas por los supervivientes, víctimas que resistieron o salieron reforzadas en el ámbito físico y psicológico de estas situaciones traumáticas. Estos aspectos fueron observados en el desarrollo de niños que vivieron violencia, genocidio, holocausto y la miseria característica de los escenarios producidos por la guerra, registrados en la historia de la humanidad. A finales de los años 80, Rutter hace evidente el estudio de la resiliencia con los factores protectores (Rutter, 1985).

En Infante (2002) vimos que el desarrollo histórico del concepto de resiliencia es marcado por dos generaciones de investigadores. La primera comienza a principios de los años setenta con la investigación de Werner y Smith (1992). La segunda generación entra en este escenario a mediados de los noventa con los trabajos de Grotberg (1995) y Rutter (1990). Infante (2002), también destaca los estudios de Benard (1999), Kaplan (1999), Luthar y Cushing (1999) y Masten (1999) que plantean una concepción de la resiliencia referente a un proceso dinámico entre las influencias del ambiente y del individuo permitiendo a la persona adaptarse a pesar de la adversidad. Esta definición tiene su origen en el modelo ecológico-transaccional de Urie Bronfenbrenner (1987).

Ante esta trayectoria el concepto de resiliencia se expande de forma sustancial, alcanzando una dimensión transdisciplinar que interrelaciona conocimientos de diversas áreas (Suárez Ojeda, 2004).



Figura 4. Dimensión transdisciplinar de la resiliencia

A continuación destacamos los conceptos de resiliencia publicados por la Organización Panamericana de la Salud (OPAS) y difundida por la ASBRA (Associação Brasileira de Adolescente) y por la SASIA (Sociedad Argentina de Salud Integral del Adolescente), mostraremos el cuadro reducido y traducido²al castellano ya

²Traducción de la autora.

Capítulo 1
La resiliencia en la comprensión del desarrollo humano

que este material está disponible en portugués en un artículo de Pinheiro y Deslande(2003:230-231), dos investigadoras del departamento de enseñanza del Instituto Fernández Figueras -Fundación Oswaldo Cruz-RJ-Brasil.

Autor	Publicaciones de la OPAS ³
Kotliarenco et al. (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para soportar la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva. • Historias de buenas adaptaciones en individuos que fueron expuestos a factores biológicos de riesgo o situaciones de vida estresantes. Además, interfiere en la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores. • Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovida desde la infancia. • Conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana en un mundo insano. • Producto de una conjunción entre los factores ambientales, como las características del carácter y tipos de habilidades cognitivas que tienen los niños cuando son muy pequeños.
Munist et al. (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o de ser transformado positivamente por ellas. • Capacidad del individuo de utilizar factores de protección para superar la adversidad, creciendo y desarrollándose adecuadamente, llegando a madurar como adulto competente a pesar de los pronósticos desfavorables. • Capacidad formada por la resistencia a la destrucción y la capacidad para la reconstrucción en circunstancias adversas. • Equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores y personalidad del ser humano. Producto de la interacción entre la persona y su entorno, a través de un proceso dinámico.

³Organización Panamericana de la Salud

Autor	Publicaciones especiales de la Revista Latinoamericana⁴
García (2001)	Capacidad del sujeto para superar los factores de riesgo, desarrollando comportamientos adaptativos y adecuados.
Lindström (2001)	Conjunto de mecanismos que permiten a la persona comportarse o desarrollarse normalmente en condiciones adversas.
Silber y Maddaleno (2001)	Capacidad humana de salir fortalecido frente a la adversidad.
Steinhauer (2001)	Óptima adaptación delante de estrés grave y continuo, y habilidad de la persona estresada de retornar al nivel adaptativo de pre-estrés.
Autor	Otras publicaciones
Rutter (1987)	Competencia y adaptación de la persona para superar con éxito el estrés y la adversidad. Relacionada a la vulnerabilidad y factores de protección, a través de cambios en la respuesta de la persona frente una situación de riesgo en el sentido adaptativo.
Cicchetti et al. (1993)	Funcionamiento competente de individuos, a pesar de la severa adversidad.
Herrenkohl et al. (1994)	Fruto de la interacción entre las influencias maduracionales, individuales y ambientales que cambia de acuerdo con el ambiente y las situaciones.
Blum (1997)	Capacidad de recuperarse y mantener un comportamiento adaptado después del daño.

⁴ OMS (Organización Mundial de la Salud)

Capítulo 1
La resiliencia en la comprensión del desarrollo humano

Vicente (1998)	Fenómeno psicológico construido a partir de la presencia de figuras significativas y de establecimiento de vínculos.
Bouvier (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de salir bien y de manera aceptable para la sociedad, a pesar de un estrés o de una adversidad que puedan comportar un riesgo grave. • No es una vacuna contra el sufrimiento, ni un estado inmutable, pero sí un camino a seguir. La resiliencia no consiste en borrar la página, sino en pasarla.
Cyrulnik (1999)	Capacidad de adaptarse a diferentes medios y de superar problemas distintos, construyéndose como sujeto en la adversidad. Es sistémica y dinámica y se da en las interacciones entre la persona en permanente desarrollo, su ambiente y las personas del entorno.
Guedeney (1999)	Mantenimiento de un proceso normal de desarrollo a pesar de condiciones difíciles, siendo algo dinámico y complejo, resultado de la interacción entre el individuo y el ambiente.
Haynal (1999)	Capacidad de crear significados para una situación traumática.
Lemay (1999)	Conjunto de mecanismos individuales y familiares que parecen representar un papel para mantener a la persona en relativa armonía interior, a pesar de los importantes traumas vividos.
Manciaux (1999)	Capacidad de reconstrucción. Un continuo que varía con las situaciones, las etapas del desarrollo y los períodos de la vida.

Capítulo 1
La resiliencia en la comprensión del desarrollo humano

Polipot (1999)	Capacidad de salir bien, aún en situaciones traumáticas o difíciles.
Tomkiewicz (1999)	Capacidad de sobrevivir, de dar un “salto”, a pesar de las adversidades.
Vanistendael (1999)	Capacidad de una persona o un sistema social de superar las dificultades, incluso las traumáticas. No es la capacidad de saltar un problema, pero sí la capacidad real de cruzarlo en el sentido de otra posibilidad a través de la dificultad.

Tabla 1. Conceptualización de resiliencia en Pinheiro y Deslande (2003: 230-231)

Complementando el cuadro de definiciones de resiliencia, encontramos en Suárez Ojeda (2004:1-2):

Fuente	Definición
<i>Institute on child Resiliency and family (1994)</i>	Habilidad para renacer de la adversidad, adaptarse, recuperarse y participar de una vida activa y significativa.
Grotberg (1995)	Capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive, ser transformadas por ellas.
Suárez Ojeda (1995)	Combinación de factores que permiten al niño, al ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ello.

Osborn (1996)	Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, y un tipo de habilidad cognitiva que tienen algunos niños aún cuando sean muy pequeños.
Infante (1997)	Respuesta global en la que se ponen en juego los mecanismos de protección, entendiendo por éstos no la valencia contraria a los factores de riesgo, sino aquella dinámica que permite al individuo salir fortalecido de la adversidad, en cada situación específica y respetando las características personales.
Luthar (2000)	Proceso dinámico que tiene por resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad.

Tabla 2. Conceptualización de resiliencia en Suárez Ojeda (2004:1-4)

En Cordini (2005:6-7) encontramos conceptos de resiliencia derivados de estudios sociológicos que merecen destacarse:

Autor	Concepto
Antonovsky (1979); Maldonado (2000); Schmit (2000); Tarter (1975,1999)	Capacidad de los seres vivos de adaptarse a agresiones y sobreponerse a adversidades en su hábitat natural.
Tarter (1975)	Estilo de organización mental y sobre todo una organización del funcionamiento de la mente en determinado momento.
Maldonado (1997)	La persona resiliente es como un árbol flexible cuyas ramas se doblan con el viento, pero no se rompen.

Tabla 3. Conceptualización de resiliencia en Cordini (2005:6-7)

En Bandilla y Sancho (1997:5-8), obtuvimos el resumen de un cuadro sobre hallazgos y categorías de resiliencia, defendidas por diferentes autores a lo largo de las últimas décadas:

Capítulo 1
La resiliencia en la comprensión del desarrollo humano

Autor	Categoría/ Hallazgo
Rutter (1985; 1987)	Características individuales y ambientales que contribuyen a la resiliencia.
Nuechterlein (1970)	Adolescentes resilientes son amigables e interpersonalmente sensitivos.
Murphy y Moriarity (1976)	Adolescentes resilientes son conscientes y responsables.
Werner (1989); Werner y Smith, (1986; 1992)	Las personas resilientes presentan menos probabilidad de que cometan actos delictivos o que reciban ayuda de servicios de salud mental.
Lee, Winfield y Wilson,(1991)	Los estudiantes resilientes exhiben una mayor superioridad cognitiva y éxito académico.
Garmezy y Rutter (1987); Murphy y Moriarity (1976)	Los chicos resilientes son más sensitivos, perceptivos socialmente y responden mejor socialmente que sus contrapartes y las chicas resilientes son más aventureras, alertas y asertivas que sus contrapartes.
Masten (1994)	Aspectos de la resiliencia y adaptación: competencia y organización temporal; enfrentamiento con la naturaleza de las adversidades, valores individuales y sociales, protecciones ambientales y desafío.
Bernard (1994); Kretzmann y McKnighit (1993)	Redes informales de individuos, familias y grupos; redes sociales de iguales; y relaciones mentoras inter-generacionales proveen auxilio, instrucción, apoyo y estímulo.
Bernard (1994); McLaughlin, Irby y Langman (1994)	Resiliencia en comunidades que proveen protección y minimizan riesgos: oportunidades de participación, de hacer contribuciones significativas a la moral y a la vida cívica comunitaria, valoración de la ciudadanía.
Montuori y Conti (1993)	En comunidades resilientes, las altas expectativas de sus miembros son como una regla.
Felsman, JK (1993)	Las personas con algún tipo de espiritualidad son más fuertes ante la adversidad.
Wolin, Steven (1993)	Mandala de la resiliencia: introspección, independencía, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad y moralidad.

Capítulo 1
La resiliencia en la comprensión del desarrollo humano

Gardiner Meg (1994)	Capacidad de relación del adulto y del niño.
Vanistendael (1994)	Acción resiliente: actitud de resistir a la destrucción y la de reaccionar positivamente. Construcción de la resiliencia del individuo "casita de la resiliencia".
Gordon, Kimberly A. (1996)	Factores personales resilientes en grupos étnicos: inteligencia, androginia, independencia (autonomía), destrezas sociales y mecanismos internos de control.
Mundy, Jean (1996)	Factores protectores ambientales aplicados a sistemas de tiempo libre: ambiente de estima y apoyo; relaciones positivas de adultos; comunicación; destreza en las relaciones del núcleo social; atención positiva; involucramiento del líder; altas expectativas; oportunidad de liderazgo; participación en la planificación y toma de decisiones.
Chess y Thomas (1995)	Niños de alto riesgo que tienen éxito en sus vidas cuando adultos presentan un don especial a un compromiso de lograr una carrera, distanciamiento de personas de conductas inapropiadas y una cercana relación positiva con alguien fuera de su familia.
Rutter, Maugham, Mortimore, Houston y Smith (1979)	El ambiente escolar influencia en el concepto de si mismo, motivación y resiliencia.
Taylor (1991)	Los educadores que fomentan un ambiente escolar resiliente trabajan para comprender y aceptar la cultura de sus estudiantes y sus estilos de comunicación.
Werner (1984;1990)	En ambientes escolares resilientes, los maestros dan retroalimentación efectiva.
Alva (1989)	Los maestros que fomentan la resiliencia son sensibles a las preocupaciones de los estudiantes tales como asuntos de lenguaje.

Tabla 4. Hallazgos y categorías de resiliencia en Bandilla y Sancho (1997:5-8)

Jorge Barudy y Marjorie Dantagnan, responsables en Barcelona de un proyecto de la promoción de la resiliencia en niñas y niños maltratados (EXIL) también lanzan su concepto de resiliencia:

“La resiliencia es una capacidad que emerge de las interacciones sociales. Esta capacidad es sobre todo el resultado de nutrientes, afectivos, cognitivos, relacionales y éticos que los niños y niñas reciben de su entorno” (Barudy y Dantagnan, 2005: 58)

Considerando el concepto de resiliencia según los autores estudiados, vimos que se trata de una capacidad individual que puede ser desarrollada o promovida, de acuerdo con el proceso de interacción que la persona establece con los diferentes aspectos de su entorno, dando como resultado la superación de situaciones traumáticas.

En nuestro caso, estamos intentando llevar a la superficie un estudio de la resiliencia, también, ubicado en Barcelona, con ello lanzamos nuestro concepto de resiliencia, fruto de nuestros valores éticos, culturales y espirituales que nos acompañan en nuestra trayectoria y proceso de vida:

La resiliencia es un proceso dinámico que se centra en la capacidad humana de seguir adelante, superar y comprender situaciones traumáticas, conflictivas y estresantes. Ser resiliente es reírse de sí mismo sin perder la esperanza de un día ser feliz. Ser resiliente consiste en creer en el sentido de la vida, apostando por nuestro poder creativo para saber solucionar los nudos que surgen cada día; es tener fe en nuestra luz interior e intentar comprender lo que el cosmos nos dice a través de los obstáculos que tenemos que afrontar para garantizar nuestra supervivencia en un mundo pleno de situaciones adversas. Tal capacidad es desarrollada por el vínculo establecido con personas, objetos, lugares, momentos, conceptos, ideas; con la luz que habita dentro de cada uno, que nos ilumina; que nos hace confiar en nuestras potencialidades y ver que existen respuestas para la comprensión de las experiencias vivenciadas.

Llegamos a la idea inicial de este concepto a partir del estudio de artículos, investigaciones y libros sobre el tema. Además de destacar la visión de resiliencia partiendo del trabajo del francés Boris Cyrulnik (2005a). No podemos olvidar hacer referencia a las bellas y encantadoras palabras de Stefan Vanistendael (2002) que nos

han influido e incentivado a valorar nuestro sentido espiritual de creer que una sonrisa puede ser la clave que abre una puerta para la felicidad.

1.3 Diferentes visiones sobre resiliencia

1.3.1 Primera generación de estudiosos en resiliencia

Los primeros estudios de resiliencia fueron registrados por los anglosajones (Manciaux, 2003; Tomkiewicz, 2004). Estos estudios sufrieron la influencia directa del trabajo de Emmy Werner y Ruth Smith (1992) y se basaban en analizar las diferentes habilidades en los niños que se adaptaban positivamente y en los que no se adaptaban a los patrones de comportamientos considerados adecuados por la sociedad (Infante, 2002).

En 1955 Emmy Werner y Ruth Smith (1992) dan inicio a la primera investigación sobre resiliencia con el objetivo de detectar en el comportamiento de niños, la influencia de aspectos originados por la pobreza y los conflictos familiares. No obstante, en el desarrollo del trabajo constataron que algunos de los niños consiguieron seguir adelante a pesar de convivir con situaciones adversas.

Las dos psicólogas americanas realizaron tal investigación durante más de 30 años en la isla Kauai, pequeña localidad en el Océano Pacífico, habitada por una población compuesta, en su gran mayoría, por inmigrantes caribeños, marcada por la pobreza y por la falta de estructura socioeconómica, localizada cerca de la famosa isla de Hawai. O sea, un escenario propicio para observar una población que convivía por un lado, con una realidad marcada por la falta de estructura social y económica y por otro lado, que tenían acceso a un mundo que ofrecía mejores condiciones de vida.

Siguiendo el desarrollo de 505 bebés nacidos en 1955, originarios de familias que presentaban características conflictivas (pobreza, discriminación social, enfermedades mentales, alcoholemia por parte de los padres, sumisión por parte de las madres en

reaccionar ante actitudes de padres causantes de situaciones agresivas dentro de la familia, divorcio con ausencia del padre) observaron la influencia de los factores de riesgo y constataron que ante las mismas penurias sufridas a lo largo de años, muchos de los niños conseguían tener éxito en sus vidas, apoyados en aspectos considerados positivos.

Werner y Smith (1992) identificaron y destacaron importantes factores protectores:

- La presencia de una persona ajena al núcleo familiar, considerada como mentora, tutora o protectora de niños y adolescentes contra adversidades. Estas personas provenían de redes informales de parentesco y de vecinos, o sea, un compañero, un anciano, un profesor, una persona capaz de dar consejos en momentos de crisis. *“...algunos tenían un profesor preferido que se había hecho un modelo, un amigo y un confidente para ellos”* (Werner y Smyth, 1992:57).

En la actualidad Boris Cyrulnik (2003b) defiende el papel de los tutores de resiliencia, factor protector ya mencionado por Werner y Smyth.

-La lectura. En esta investigación, las dos autoras constataron que la mayor parte de los niños y adolescentes resilientes disfrutaban de hábitos de lectura. Tal aspecto fue considerado positivo en la construcción de la identidad de estos adolescentes ya que, informaciones cargadas de contenidos culturales, éticos y de historias de vida de otros adolescentes y personas que también pasaron por dificultades ayudaron en la estructuración de una autoestima para la vida adulta.

-La capacidad de resolución. Las personas resilientes son capaces de investigar y utilizar la información y otros recursos para solucionar problemas en el ámbito escolar y personal.

-La habilidad social. Entre las personas investigadas, aquellas que en su vida adolescente y adulta consiguieron desarrollar relaciones sociales positivas, pautadas

en un buen nivel de comunicación con los demás y que de forma espontánea lograron y consiguieron crear una red social donde sus papeles como participantes eran valorados dentro de grupos específicos eran consideradas resilientes.

-Las fijaciones e intereses “...*las actividades extraescolares fueron una parte importante en las vidas de la juventud resiliente*” (Werner y Smith 1992: 57). En esta investigación las distintas actividades desarrolladas por niños y adolescentes fueron consideradas como aspectos promotores de autoestima, por el hecho de mover diferentes centros de interés, estimulando distintos procesos de aprendizaje y una mayor participación y convivencia en grupo de iguales. Se destaca que niños y adolescentes que afrontan situaciones y problemas estresantes, pueden olvidarse momentáneamente de sus duras realidades cuando participan de actividades de interés común a un determinado colectivo.

-La importancia de la estabilidad y sentido de vida transmitida por creencias religiosas desarrolladas en diferentes familias que se caracterizaban por distintas etnias, culturas y medios socioeconómicos. La religión aparece como fuente de enraizamiento y coherencia en la vida de padres y niños en el afrontamiento de situaciones adversas.

-El control emocional de mujeres participantes de la referida investigación. Vimos que dentro de tal proceso Werner y Smith (1992) acompañaron el desarrollo de un grupo de niñas, cuya adolescencia había sido marcada por embarazos y que en la vida adulta se convirtieron en madres competentes, responsables y personas de conducta emocional estable. Más tarde, Rutter (1990) también destaca el género femenino como factor protector.

De acuerdo con los resultados de Werner y Smith, surge la discrepancia con relación al modelo de vulnerabilidad del niño afirmando que, aquellos individuos eran invulnerables a las situaciones adversas vividas.

En 1984 Emmy Werner intentando apartarse del campo de la psiquiatría, divulga un término nuevo, bautizándolo como “**resiliencia**” al referirse a los individuos que

lograron un desarrollo sano y satisfactorio inmersos en ambientes cargados de situaciones adversas (Tomkiewicz, 2004).

Posteriormente, y siguiendo la lógica del pensamiento funcionalista y conductista, derivado de la escuela behaviorista donde se analizan los aspectos resilientes de acuerdo con los comportamientos de participantes de grupos observados, los estadounidenses asumieron la delantera en el estudio de la resiliencia (Manciaux, 2003).

Las características funcionalistas aún están muy presentes en los trabajos realizados por investigadores estadounidenses, a pesar de existir ya una tendencia a valorar la influencia actual que circunda sobre la perspectiva psicosocial empleada en el desarrollo de programas de intervención y prevención, que piden una base metodológica de análisis cualitativo (Mayhew y Mayhew, 2003).

Constatamos la fuerte influencia del behaviorismo en estudios americanos que hemos revisado (Black y Ford-Gilboe, 2004; Grossman, 2005; O'neil, 1999; Worrell, 1996), donde muestran, en su gran mayoría, los resultados de estudios experimentales de control de grupos de niños, niñas y adolescentes, donde fueron utilizados pre-tests y pos-tests y analizados de forma cuantitativa.

Concordamos con el análisis de Pinheiro y Deslande (2003), dos investigadoras del departamento de enseñanza del Instituto Fernández Figueras-Fundación Oswaldo Cruz-RJ-Brasil, en que la visión funcionalista analiza la capacidad de la persona de adaptarse al medio social, acomodándose a las reglas establecidas. Creemos que la capacidad de resiliencia además de promover una adaptación frente a situaciones traumáticas vividas también estimula al individuo a construir sus propias reglas, y si lo considera necesario, a saltarse las normas establecidas por el grupo en el que participa.

Al final de la década de los 80, la resiliencia adquiere un mayor interés de investigación.

Kumpfer (1999) nos habla de la trayectoria de los factores que contribuyen en el proceso de la construcción de la resiliencia y con ello apunta investigaciones, autores y aspectos estudiados que influyeron y enriquecieron el estudio de tal fenómeno. En base al referido material hemos sistematizado significativos datos:

Capítulo 1
La resiliencia en la comprensión del desarrollo humano

<p>Estudios longitudinales realizados con grupos no controlados y con poblaciones consideradas en alto riesgo.</p>	<p>Egeland, Carlson y Sroufe (1993) realizaron durante 20 años el Proyecto Madres Adolescentes, acompañando a las participantes desde el embarazo hasta la adolescencia de sus hijos; Garmezy (1974) estudio realizado con niños esquizofrénicos; Gest, Neeman, Hubbard, Masten y Tellegend (1993) han realizado el Proyecto de Competencia en escuelas de población de riesgo; Luthar y Zigler (1991) han realizado un estudio longitudinal comparando diferentes grupos de niños en riesgo; Radke-Yarrow y Brown (1993) estudio realizado con madres depresivas; Rutter y Quinton (1994) han estudiado niños institucionalizados; Werner (1986) ha estudiado niños alcohólicos; Werner y Smith (1992), estudio realizado en la isla Kauai durante más de 30 años; White, Moffitt y Silva, estudio realizado en Nueva Zelanda que ha durado 30 años.</p>
<p>Estudios sobre factores de riesgos, factores protectores proceso de construcción de la resiliencia.</p>	<p>Bry (1983); Dunst (1995); Gordon y Song (1994); Magnusson (1988); Plomin y Daniels (1987); Radke-Yarrow y Brown (1993); Richters y Martinez (1993); Rutter (1993); Sameroff y Chandler (1975); Werner y Smith (1992).</p>
<p>Estudios de los factores resilientes personales: Espiritualidad y motivación</p>	<p>Bandura (1989); Dun (1994); Frankel (1959); Gordon y Song (1994); Luthar (1991); Murphy y Moriarty (1996); Neiger (1992); Parker, Cowen, Work y Wyman (1990); Quiton et al (1983); Rutter y Quiton (1984); Seligman (1975); Werner (1986); Werner y Smith (1992).</p>
<p>Competencias cognitivas</p>	<p>Anthony (1987); Bandura (1989); Colins (1989); Doenberg(1992); Flach (1988); Garmezy y Masten (1991); Jacobs y Wolin (1991); Kandel et al (1988); Kaufmann y Zingler (1989); Kolvin, Millar, Fleeting y Kolvin (1988); Long y Vaillant (1984); Luthar (1991); Luthar y Zigler (1992); Masten (1988); Masten, Garmezy, Tellegen, Pellegrini, Larkin y Larsen (1988); Rutter y Quiton (1994); White, Moffitt y Silva (1989); Wolin y Wolin (1993).</p>
<p>Competencia social</p>	<p>Burial, Classed y Vázquez (1982); Dunn (1994); Garmezy (1995); Garmezy y Masten (1986); Oetting y Beauvais (1990); Prentz et al (1989); Wolin (1991); Wolin y Wolin (1993).</p>
<p>Estabilidad emocional</p>	<p>Masten (1982); Wolin y Wolin (1993)</p>
<p>Competencia y bienestar físico</p>	<p>Kauffmann y Zigler (1989); Masten (1994); Werner y Smith (1982; 1992).</p>

Tabla 5. Factores que contribuyen en el proceso de la construcción de la resiliencia en Kumpfer (1999)

1.3.2 Segunda generación de estudiosos en resiliencia

En los años 90, el estudio sobre la resiliencia se centra en un enfoque más interpretativo basado en la cuestión de investigar el proceso de desarrollo de la capacidad de resiliencia asociado a una adaptación positiva, considerando las diferentes formas que la crea para pasar por situaciones traumáticas sin transformarse en víctima del proceso de adaptación.

En esta generación de estudiosos en resiliencia se aumenta significativamente la producción de investigaciones, estudios y relatos en torno de la referida temática.

El psiquiatra inglés Michael Rutter (1985) a partir de su trabajo realizado con familias y niños que presentaban riesgo de desarrollar psicopatologías, inicia el estudio de los factores de protección a través de un enfoque psicobiológico. En el mismo analiza la interacción entre individuo y medio ambiente, apoyándose en la perspectiva del modelo ecológico-transaccional de Urie Bronfenbrenner (1987), dicho modelo defiende el pensamiento de que el individuo está inmerso en una ecología determinada por diferentes sistemas (individual, familiar, comunitario, cultural y político) que interactúan entre sí e influyen en el desarrollo humano (Ehrensaft y Tousignant, 2003).

En este período, la resiliencia asume claramente diversos aspectos de comprensión procedentes de la psicología del desarrollo, psiquiatría, medicina, sociología, etología y ciencias de la educación.

En el *“Estado del Arte de la Resiliencia”*, documento producido por Kotliarenco, Carcères y Fontecilla (1996:12) con el objetivo de hacer un análisis profundo del marco conceptual del tema, para facilitar el trabajo de investigadores y equipos interesados en organizar proyectos sociales de promoción a la resiliencia, tenemos la

sistematización de los aspectos cruciales de las experiencias positivas o benéficas, analizados por Rutter:

“- Un factor protector puede no constituir un suceso agradable... En ciertas circunstancias, por lo tanto, los eventos displacenteros y potencialmente peligrosos pueden fortalecer a los individuos frente a eventos similares.

- Los factores protectores, por su parte, manifiestan sus efectos ante la presencia posterior de algún estresor, modificando la respuesta del sujeto en el sentido comparativamente más adaptativo que el esperable.

- Un factor protector puede no constituir una experiencia en absoluto sino una cualidad o característica individual de la persona” (Kotliarenco, Carcères y Fontecilla, 1996:12).

En el estudio de los factores protectores, lo más importante es comprender cómo determinados atributos actúan para favorecer un comportamiento resiliente en la persona que se encuentra en una situación de riesgo. Cuando hablamos de situación riesgo, también nos estamos refiriendo a un conjunto de factores de riesgo, siendo estos todos los aspectos que amenazan a la persona en su integridad física, psíquica, emocional y social.

Masten y Garmezy (1985) apuntan diferentes variables que encajan en el universo de los factores protectores: los recursos encontrados en sistemas socioculturales; características psicosociales de la familia y rasgos personales de la persona.

Rutter (1990) destaca que esta clasificación funciona de forma antagónica a los factores de riesgo y con ello analiza mecanismos de mediación, posibles negociaciones, que pueden ser realizadas para la modificación de la situación de riesgo:

- Reducción del impacto de riesgo: alterar el significado que éste representa dentro del universo infantil valorando los posibles éxitos a ser alcanzados o modificando la participación del niño en la situación de riesgo (evitando la presencia del niño en situaciones adversas o estableciendo una constante retroalimentación de la participación del niño en la situación);

- Reducción de reacciones negativas en cadena, o sea, aquellas que perpetúan los efectos de la situación de riesgo;

- Promoción y mantenimiento de la autoestima y autoeficiencia apoyada en las buenas relaciones y en los éxitos de la persona que afronta la situación de riesgo;

- Experiencias de vida que facilitan el desarrollo de procesos adaptativos dando continuidad a la vida del individuo.

Es importante observar cómo la persona actúa y de qué manera utiliza los recursos internos (rasgos personales) y externos (sistemas socioculturales y características psicosociales de la familia) cuando se enfrenta a situaciones adversas (Kotliarenco, Carcères y Fontecilla, 1996).

Los factores de protección funcionan para neutralizar los factores de riesgo; mecanismo que sufre influencias de los factores resilientes que se encuentran intrínsecamente unidos a los recursos internos de la persona (autonomía, autoestima, independencia, comunicación, sociabilidad, capacidad de resolver problemas, humor).

De acuerdo con Rutter (1990), podemos considerar, también, como factor protector: el hecho del individuo de pertenecer al género femenino, ya que los varones tienen una mayor probabilidad de exponerse a factores de riesgo como situaciones agresivas, conductas oposicionistas generando respuestas negativas por parte de los padres y,

en momentos de crisis familiar, las niñas suelen ser más resguardadas; el apoyo marital; la capacidad de planificación; experiencias escolares positivas.

La trayectoria de los factores protectores comienza a emerger de los estudios de Garmezy (1987), Rutter (1990), Werner y Smith (1992). Grotberg (1995) cita otros investigadores que enriquecieron este estudio: Wolin y Wolin (1993) reforzaron el pensamiento de Werner y Garmezy en torno al factor resiliente de confiar en las relaciones con los demás; Loesel (1992) reforzó el factor protector de Werner de la ayuda emocional fuera de la familia; Brooks (1992) y Wolin y Wolin (1993) reforzaron el factor resiliente de la autoestima; Segal y Yahraes (1988) añadieron a los factores protectores el factor resiliente del estímulo a la autonomía; Mrazek y Mrazek (1987) agregaron como factor protector la esperanza en ser respetado por los demás; Loesel (1992), Osborn (1990) y Wang, Haertel y Walberg (1994) señalaron la escuela como factor protector; Gabardino (1993) destacó la idea de la creencia en Dios y la moralidad y, Bronfenbrenner (1987) ya había resaltado como factor protector el amor incondicional a alguien. Posteriormente, Vanistendael (2002), reforzó el amor incondicional como factor resiliente y Melillo, Estamatti y Cuestas (2002) agregaron la autoestima consistente al conjunto de los factores resilientes.

Partiendo del estudio de los factores protectores fueron detectados y descritos los factores resilientes, también nombrados, pilares de la resiliencia (Suárez Ojeda, 2004).

Ampliando nuestra visión sobre resiliencia, constatamos que tal capacidad puede ser medida y que se incluye como salud mental y calidad de vida. Inicialmente, la resiliencia fue muy criticada por la falta de medición, lo que había eran estudios que trataban de la relación entre padres e hijos en un ambiente de pobreza o que padecían de problemas patológicos. Con el desarrollo de proyectos de investigaciones sobre el tema, diferentes instrumentos fueron analizados, adaptados y creados con el objetivo de enfocar conductas, comportamientos y actitudes de personas resilientes (Grotberg, 2002).

Steven Wolin y Sybil Wolin (1993) en el trabajo realizado con familias disfuncionales por situaciones adversas y con niños y adolescentes marcados por el alcoholismo y otros problemas, definen las características personales del sujeto, constituyendo éstas como una fuerza interior de la persona, con ello los autores dan forma al mandala⁵ de la resiliencia:

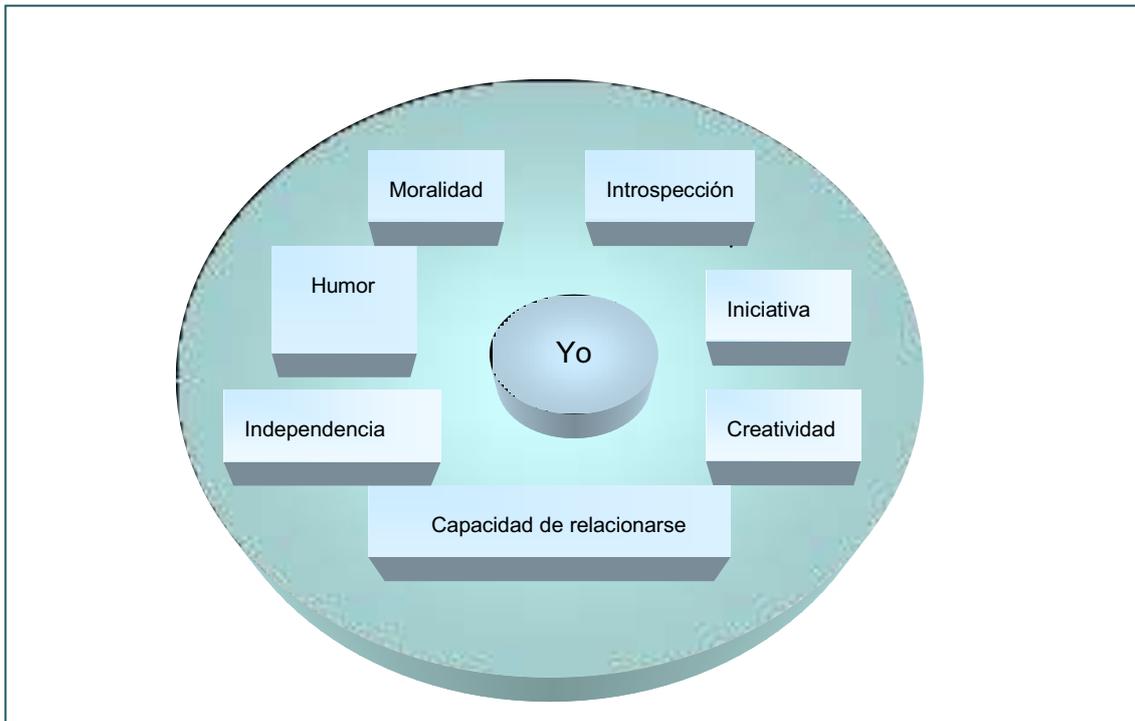


Figura 05. Mandala de la resiliencia adaptado de Wolin y Wolin (1993)

Concordamos con Steven Wolin y Sybil Wolin (1993) cuando afirman que en la persona una de las características resilientes puede resaltar más que las otras, siendo ésta el estímulo mayor en la superación de desafíos originados en entornos disfuncionales o estresantes. A partir de un solo aspecto, el punto fuerte de la persona puede desarrollar resiliencias adicionales o sea, otros aspectos resilientes. Ello nos muestra que, una conducta considerada negativa puede significar resiliencia, en casos de hogares desestructurados en que el niño o adolescente huye de casa, podemos

⁵Diagramas o representaciones simbólicas del macrocosmos y del microcosmos.

clasificar tal acción como iniciativa e independencia, por lo que en determinadas situaciones es preferible que el menor esté fuera, que dentro de la casa. A partir de ahí, el próximo paso para la promoción de la resiliencia está en reformular, reencuadrar lo realizado llevando a la persona a autoevaluarse de acuerdo con los aspectos positivos y negativos de sus propias actitudes.

Pautados en una visión psicosocial, diversos programas sociales son desarrollados en países del tercer mundo orientados por la Oficina Católica Internacional de la Infancia (BICE) de Ginebra y la Fundación Bernard Van Leer de los Países Bajos (Manciaux et al. 2003). Además de estos programas, propuestas, trabajos, estudios e investigaciones fueron y son realizados en Latinoamérica y Sudamérica debido a las condiciones sociales y económicas desfavorables en que vive la población. Tales proyectos, financiados por el gobierno o por ONGs, asumen características sociales y plantean estrategias educativas de promoción de resiliencia. Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Uruguay, Perú, Brasil, Bolivia, Venezuela, Costa Rica, Guatemala, Líbano, Palestina, algunos países de Asia y África, presentan significativos programas y estudios dirigidos a niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo personal y social.

Grotberg (1995), investigadora que lleva a cabo proyectos de esta naturaleza a través de la Fundación Bernard Van Leer, de Holanda, que trabaja en Brasil con niños y adolescentes descendientes de quilombos⁶ indica pautas para favorecer la identificación de los factores de resiliencia que puedan ser encontrados en el niño. A partir del establecimiento de tales características, el estudio de la resiliencia pasa a tener características más concretas que facilitan su análisis en la práctica. De acuerdo con las pautas que designan al niño resiliente podemos identificar si hay o no señales del proceso de construcción de la capacidad de resiliencia en el sujeto. Puntualizamos, que todo este proceso está conectado con la existencia, o no, de factores protectores en la vida del individuo.

⁶Comunidades organizadas por los negros, consitiendo en grupos de resistencia frente a la esclavitud brasileña.

El proyecto internacional de la resiliencia realizado por Edith Grotberg (1995) consistió en la recopilación de informaciones de familias y niños en 21 países, entre ellos tenemos: Costa Rica, Lituania, Rusia, Brasil, Tailandia, República Checa, Hungría, Taiwán, Vietnam, Sudan, Canadá, Namibia, Japón y Sudáfrica. Todas estas informaciones fueron analizadas y combinadas para contestar la pregunta: ¿Qué hacen los padres, adultos y los mismos niños para fomentar la resiliencia en los niños?

El resultado de este proyecto resultó una guía para la promoción de la resiliencia basada en los aspectos YO TENGO, YO SOY, YO ESTOY, YO PUEDO.

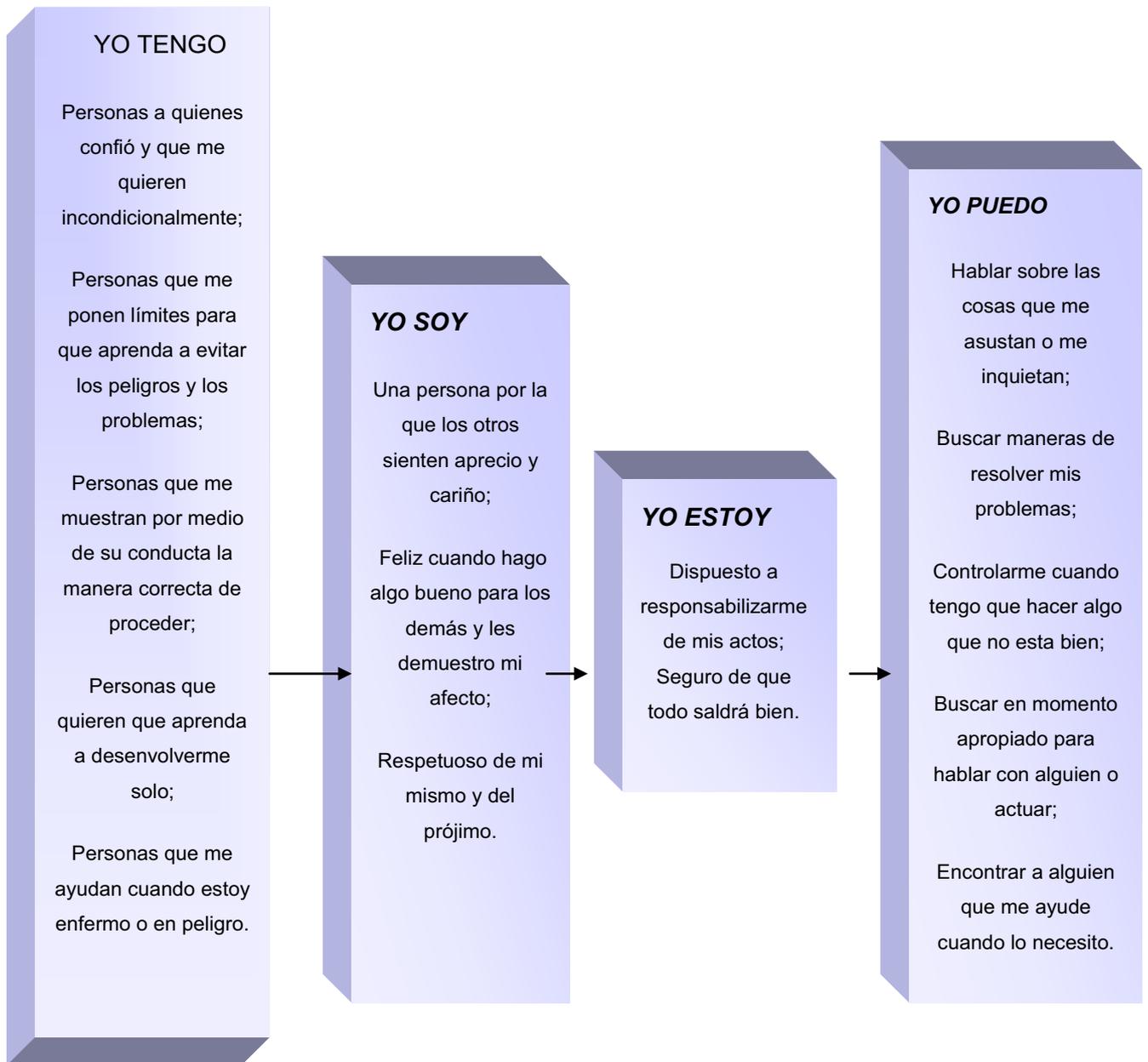


Figura 6. Características del niño resiliente (Grotberg, 1995)

Grotberg (2002) menciona las nuevas tendencias de exploración en torno a la resiliencia surgidas a partir de investigaciones más recientes:

- Resiliencia ligada al desarrollo y crecimiento humano;
- La promoción de factores y conductas resilientes requiere diferentes estrategias;

- No existe relación entre nivel socioeconómico y resiliencia;
- Resiliencia se difiere de factores de riesgo y factores de protección;
- La resiliencia puede ser medida y forma parte del contexto de la salud mental y calidad de vida;
- Las diferencias culturales disminuyen cuando los adultos son capaces de valorar nuevas ideas y aceptar al otro;
- Prevención y promoción son conceptos relacionados con la resiliencia;
- La resiliencia es un proceso, compuesto por: factores, comportamientos y resultados resilientes.

Más tarde, Grotberg (2004) divulga una guía de aspectos estructurantes para la construcción de la resiliencia en familias de personas con discapacidades centrándose en: promoción de la confianza, autonomía, iniciativa, esmero e identidad.

Munist et al (1998) fundamentados en los estudios de Grotberg, lanzan el “Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes” donde resaltan como factores resilientes la competencia social, resolución de problemas, autonomía y sentido de propósito y de futuro.

Suárez Ojeda (2002), basándose en los resultados de experiencias en Latinoamérica, en especial en Brasil y Argentina, lanza el concepto de resiliencia comunitaria: la capacidad de resistir a las adversidades y agresiones de un medio social sobre el equilibrio psicofísico de los componentes de una comunidad. Con base a los factores personales señalados por Wolin y Wolin (1993), Suárez Ojeda lanza los pilares fundamentales de la resiliencia comunitaria: autoestima colectiva, identidad cultural, humor social, honestidad estatal.

Suárez Ojeda y Moyano (2005) coordinan una investigación sobre resiliencia con niños y adolescentes que presentan trastorno de conducta (Síndrome de Hiperactividad y Déficit de Atención ADHD) en escuelas públicas y privadas de Buenos

Aires. La investigación tuvo 640 participantes, niños y niñas, entre 9 y 11 años. El estudio fue realizado a través de la aplicación de las escalas estandarizadas para el diagnóstico de ADHD (Conner's y Farré y Narbona) con adaptaciones de la realidad sociocultural argentina. El resultado de esta investigación comprueba la baja confiabilidad de la aplicación de escalas tradicionales, destacando que importantes aspectos de origen social y emocional no son tratados de forma eficaz en los ítems de las escalas, disminuyendo las cifras de incidencia de ADHD, siendo que tales aspectos pueden ser observados por la maestra en clase. En esta investigación Suárez Ojeda y Moyano (2005) apuntan factores resilientes que pueden ser fortalecidos por los padres y profesionales para evitar el tratamiento farmacológico: expresar el afecto físico y verbal; aplicar límites a través de actitudes conciliadoras y explicativas; exhibir un comportamiento adecuado que transmita valores y reglas; clarificar lo que se espera del niño; promover al paciente, de forma gradual y controlada, oportunidades de afrontamiento de situaciones adversas; crear una sistematización de acciones adecuadas para tales procesos.

Aldo Melillo (2002:124) al participar en proyectos de salud mental y educación en Argentina, nos hace significativas contribuciones en torno a la resiliencia escolar:

“... la cuestión de la educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia de los niños, para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable para ellos mismos y más cercano a su bienestar y felicidad” (Melillo y Suárez Ojeda, 2002:124).

De acuerdo con las experiencias y los estudios realizados por Melillo, Estamatti y Cuestas (2002) en Argentina, la autoestima consistente ha sido añadida a los aspectos personales resilientes ya señalados por Wolin y Wolin (1993). Con ello tenemos el cuadro actual de los pilares de la resiliencia según Melillo, Estamatti y Cuestas (2002: 88):

Pilares de resiliencia	Descripción
Introspección	Arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta.
Independencia	Saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento.
Capacidad de relacionarse	Habilidad de establecer lazos e intimidad con otra gente, para equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros.
Iniciativa	Gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.
Humor	Encontrar lo cómico en la propia tragedia.
Creatividad	Capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden.
Moralidad	Consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y capacidad de comprometerse con valores.
Autoestima consistente	Base de los demás pilares y fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por parte de un adulto significativo.

Tabla 6. Pilares de la resiliencia en Melillo, Estamatti y Cuestas (2002:88)

Ricardo Murtagh (2002) lanza una propuesta de investigación acción para el desarrollo de estrategias educativas de promoción de la resiliencia con el objetivo de potenciar estudios y mejores medidas para implementar el marco de políticas compensatorias en Buenos Aires. A partir de tal investigación se consiguió formalizar una propuesta articulada con el sistema de salud de Argentina.

Vanistendael (1995) de acuerdo con su trabajo realizado con educadores en Chile, pasa a defender la necesidad de construcción de la resiliencia que implica la sistematización de elementos básicos para edificar la fortaleza de la propia persona. Buscando concretar de forma visible el proceso de construcción y mantenimiento de la resiliencia, crea "la casita".

Otras experiencias a descubrir

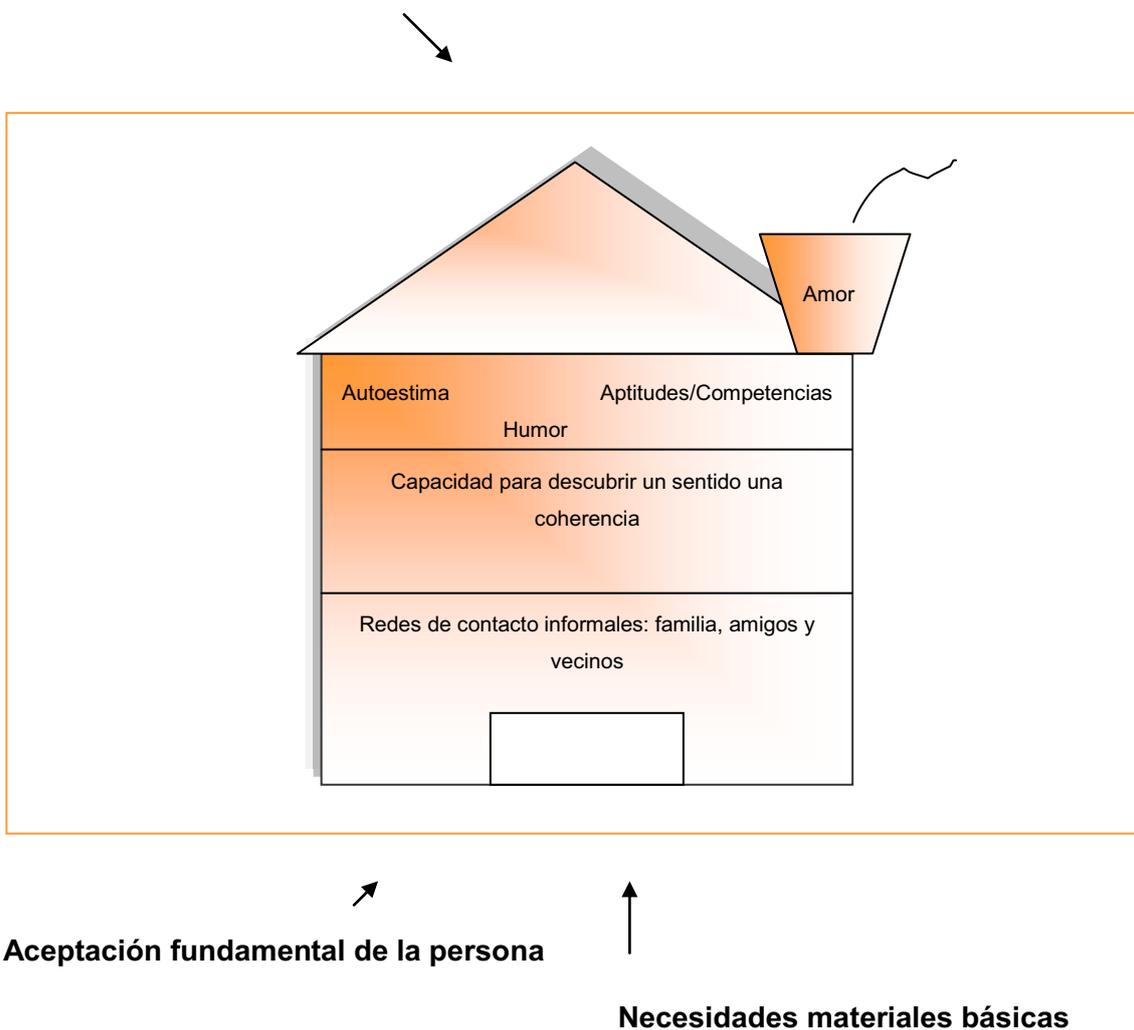


Figura 07. "La casita" de la resiliencia (Vanistendael, 1995)

Según Vanistendael (1997) la construcción de la resiliencia empieza por la garantía de las necesidades materiales básicas, es el terreno donde se construirá la casita y la casa debe ser construida en una estructura de aceptación de la propia persona. En los cimientos están los vínculos estables que van surgiendo en el proceso de desarrollo, siendo la familia el primer núcleo de convivencia y aceptación social de la persona. En la planta baja, aparece el sentido y la coherencia de la vida para uno mismo pudiendo ser expresada en un posible proyecto de vida. En el primer piso encontramos la autoestima, las aptitudes competentes y el humor, herramientas para seguir adelante en la búsqueda de objetivos y metas en la vida. Y en el desván tenemos las experiencias y contribuciones que nos puede traer la vida enriqueciendo el proceso de comprensión de nuestras existencias. El humo que sale como resultado de todo el proceso es el amor incondicional hacia la propia persona y hacia a los demás.

Vanistendael (2002) comenta que para los noruegos los niños resilientes son como un *“diente de león”* (loeventannbarn, en noruego), planta cuyas semillas flotan en el aire representando el efecto positivo que los resilientes son capaces de establecer en su entorno, y para los indios el niño resiliente es simbolizado por la flor de Lotus, que nace en agua de estanque y que florece con muchos pétalos, permaneciendo hermosa en el barro.

Bernard (1999), tras realizar un trabajo de investigación en escuelas americanas de población marginal, caracteriza al niño resiliente como una persona socialmente competente, poseedor de habilidades para la vida y de pensamiento crítico, capaz de resolver problemas y de tomar iniciativa, y constata que las escuelas además de preocuparse por el éxito de la tarea pedagógica, también deben mejorar el índice de comportamientos problemáticos: abandono de los estudios, abuso de drogas, delincuencia, embarazos prematuros. Para que ello ocurra, profesores y profesionales deben adoptar medidas de participación dentro del ambiente escolar que fomenten el diálogo, la autorreflexión, el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la convivencia en grupo. Adoptando tal postura, la escuela además de apartarse de la ideología de memorizar informaciones también estará promoviendo resiliencia. Ante ello Bernard, apunta tres condiciones básicas para que el ambiente escolar colabore en el afrontamiento de situaciones adversas: brindar afecto y apoyo,

establecer y transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación significativa.

Fergus y Zimmerman (2005) de acuerdo con Bernard (1999) afirman que la construcción de la resiliencia no se resume en el afrontamiento de situaciones de riesgo o de patologías existentes. Al realizar una investigación sobre el consumo de drogas en adolescentes americanos concluyen que la resiliencia en este caso, se construye a partir de situaciones de acceso a drogas y otros factores de riesgo; por la decisión de consumir por razones específicas y tener competencias sociales para rechazar el consumo. En esta perspectiva se resalta la intrínseca relación existente entre autorregulación y factores protectores. La autorregulación es vista como motivación del sistema cognitivo mediada por variables que explican la resiliencia en los adolescentes, siendo la más relevante la necesidad de establecer objetivos que, con base en Munist et al (1998), podemos entender como el sentido de propósito y de futuro.

Los psicólogos Brooks y Godstein (2004), con sus experiencias profesionales sistematizan un cuestionario para ayudar a la construcción de la resiliencia individual. Este instrumento tiene como referencia un posible cambio de contenidos en los diálogos de la vida de la persona, transformando guiones negativos en una visión resiliente con relación a situaciones estresoras. Vimos que el cuestionario, utiliza cuestiones cruciales que nos llevan a reflexionar sobre la importancia de la influencia de los demás en nuestras vidas, la necesidad de comunicación, el autocontrol, la autoaceptación y la aceptación del otro, es decir, cómo encaramos nuestros errores y sacamos provecho de los éxitos contribuyendo al incremento de la autoestima.

Froma Walsh (2004) en su larga trayectoria como psicóloga, investigadora y terapeuta nos habla de Resiliencia Familiar y propone la identificación y promoción, dentro de la familia de elementos básicos como cohesión, flexibilidad, comunicación abierta, habilidades para solucionar problemas y destaca que el sistema de creencias “*es el cuerpo y el alma de la resiliencia familiar*”, aspecto ya anteriormente destacado por Werner y Smith (1992).

Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer (1990), considerando que la gran mayoría de los trabajos sobre resiliencia se enfocaban a niños y adolescentes, diseñan el Modelo de la Resiliencia y afirman que las situaciones adversas pueden provocar diferentes efectos y que el ambiente es un aspecto determinante en el desarrollo de la resiliencia en el adulto.

De esta misma forma, Higgins (1994) en sus estudios, señala las características del adulto resiliente: capacidad para establecer situaciones positivas, resolver problemas y motivación para superarse. El autor señala que en general el adulto resiliente posee un fuerte sentido de fe espiritual y religiosa, y que en determinados casos, cuando estos adultos eran niños desconocían sus potenciales de resiliencia.

Hawkins, Catalano y Miller (1992) en sus estudios sobre factores de riesgo y factores protectores desarrollados con niños y adolescentes que presentaban problemas con drogas, apuntan estrategias para mitigar el efecto de riesgo en el ambiente, las que estimulan la promoción de la resiliencia: enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes y enseñar habilidades para la vida.

Worrel (1996), realiza una investigación con el objetivo de constatar el impacto de variables relativas a los factores positivos de las competencias personales de estudiantes de escuelas localizadas en áreas urbanas consideradas de riesgo. El autor ha hecho un estudio comparativo, a través de una encuesta entre estudiantes que estaban cursando el high school y estudiantes que ya habían terminado el high school. Los resultados muestran que los estudiantes que aún estaban en la escuela presentaban una mayor exposición al riesgo debido a influencias del ambiente que aquellos que ya habían terminado el curso.

Nan Henderson y Mike Milstein (2005) responsables del asesoramiento y capacitación de profesores en diferentes regiones de los Estados Unidos defienden el estudio de la resiliencia dentro del ambiente escolar. Basándose en Bernard (1999) Higgins (1994) y en Hawkins, Catalano, Miller (1992), proponen como metodología de trabajo partiendo del análisis de la rueda de la resiliencia.

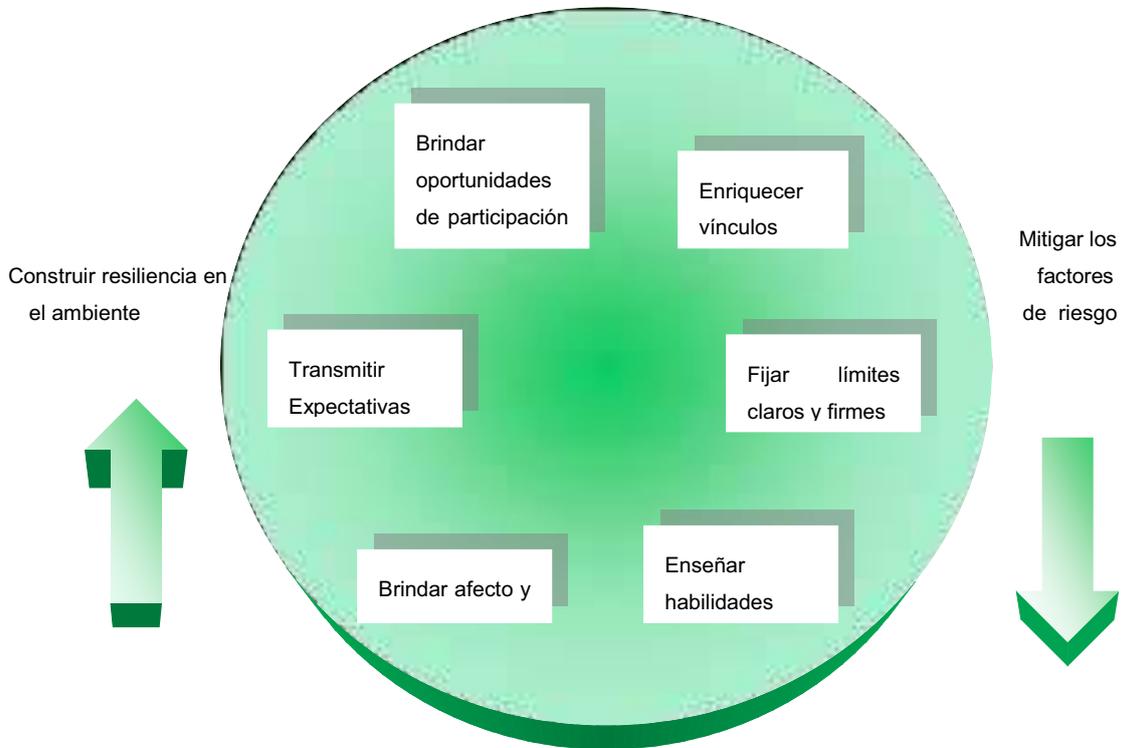


Figura 08. La rueda de la resiliencia (Henderson y Mike Milstein, 2005)

Los autores explican que para construir la resiliencia en el ambiente escolar es necesario que los profesores y los profesionales transmitan a través de actitudes, afecto y apoyo a los alumnos y a sus familias, con ello los vínculos psicosociales serán fortalecidos. A partir de ahí, el equipo debe crear oportunidades de participación significativas con referencia a límites claros y firmes para que situaciones de riesgo sean explicitadas, comprendidas y analizadas, haciendo que los alumnos se sientan seguros para expresar sus necesidades afectivas y emocionales que interfieren directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ante tal relación establecida entre niños, adolescentes y adultos, el equipo debe transmitir expectativas, valorando

la autoestima y logrando posibles éxitos dentro y fuera de la escuela, pero para que ésto acontezca es necesario que la escuela valore la enseñanza de habilidades para la vida como: cooperación; resolución de conflictos; estrategias de resistencia y asertividad; destrezas comunicacionales; habilidades para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés. Una buena comunicación y respeto entre las partes (profesores, profesionales, alumnos y familias) es condición básica para que tal proceso se desarrolle. Adoptando las referidas medidas, se pretende disolver, mitigar los factores de riesgo en el ambiente escolar.

Wagnild y Young (1993) crean la escala de la resiliencia, instrumento utilizado para medir niveles positivos de adaptación psicosocial en importantes eventos de la vida. Tal instrumento ha sido desarrollado por medio de un estudio cualitativo con 24 mujeres que habían salido airoas ante diferentes situaciones adversas. Cada una de ellas ha descrito la manera de organizar el área afectivo-emocional en la vida cotidiana para afrontar situaciones de riesgo, de acuerdo con estos relatos fueron identificados cinco componentes: serenidad, sentido de vida, autoconfianza, autosuficiencia y persistencia. Todo ello ha sido detectado por la escala de resiliencia compuesta por 25 variables, evaluada por los conceptos acuerdo y desacuerdo, con el resultado final variando entre 25 y 175 puntos, parámetro indicador del nivel de resiliencia de cada participante de la investigación. Para garantizar la validez del proceso y del instrumento aplicado, todos los relatos y descripciones fueron fundamentados según bibliografía pertinente al tema.

O'Neil (1999), nos habla de los diferentes instrumentos que adaptados, pueden medir la resiliencia en diferentes grupos de riesgo: Personal Views Survey III (Kobasa, 1979); Cognitive Hardiness Scale (Nowack, 1989) ; Resilience Scale (Wagnild y Young,1993); Resilience Scale (Jew, Green y Kroger (1999); basados en Mrazek y Mrazek (1987) Psychology Hardiness Scale (Younkin y Betz, 1996); Personal Resilience Questionnaire y Organizacional Resilience Questionnaire (Conner, 1993).

Hamilton McCubbin y Marilyn McCubbin (1988), han investigado la resiliencia en diferentes familias con diferentes tipologías étnicas a través de intervenciones terapéuticas, cuestionarios y relatos. El aspecto detectado que más ha contribuido a la

resiliencia ha sido la rutina y la organización interna desarrollada en las diferentes familias proporcionando un mejor manejo en las resoluciones de problemas.

En 2002, Marilyn McCubbin, coordinó una investigación para evaluar la resiliencia de las familias de niños enfermos de cáncer. El estudio se realizó a través de entrevistas con 25 madres y 17 padres, pertenecientes a 26 familias con hijos en tratamiento de cáncer. La autora concluyó que los factores resilientes más presentes en el seno de estas familias han sido la rápida movilización y reorganización de padres y madres para enfrentar tal situación adversa, seguida de soporte social de cuidado y salud, de la atención de otros miembros de la familia, de la comunidad y de los compañeros de trabajo, haciendo que tal situación se presentase más comprensible y manejable.

Beitin (2005) realiza en Estados Unidos, una investigación con 18 miembros de familias, musulmanas, árabes-americanas tras el atentado del 11 de septiembre de 2001, momento de crisis que propició el estudio de la resiliencia. La metodología utilizada ha sido cualitativa y los datos fueron obtenidos a través de entrevistas. En este caso, los factores protectores apuntados en la promoción de resiliencia en esta población fueron: el casamiento y la unión de la familia, el deseo de cambiar los hechos, determinación y fe.

Grossman (2005) ha realizado un estudio para evaluar la competencia de madres en la promoción de la resiliencia. El estudio ha sido realizado a través del programa de intervención, entrevistas y por el Personal Best que está basado en el rol curricular de competencia materna (Grossman, 2005). En este estudio se comprobó la fiabilidad del Personal Best y la necesidad de la creación de proyectos de promoción de la salud y resiliencia dirigidos a las madres.

Black y Ford-Gilboe (2004) investigan la promoción de resiliencia y bienestar familiar en madres adolescentes. En este estudio se aplicó la Resilience Scale (Wagnild y Young 1993), la Health Options Scale (HOS); (Ford-Gilboe, 1997) y la Health Promotion Lifestyle Profile (HPLPII) (Walter y Hill-Polerecky en Black y Ford-Gilboe, 2004). En los resultados se ha comprobado la validez teórica de conceptos básicos de

resiliencia: cuidados por la integridad física y afectiva de los bebés, mantenimiento de condiciones de bienestar contribuyendo a la promoción de salud en madres adolescentes.

Daniel (2006), ha realizado estudios de caso sobre la resiliencia en niños abandonados atendidos por trabajadores sociales. La recogida de datos ha sido realizada a través de entrevistas semi estructuradas y la aplicación de cuestionarios a los trabajadores sociales que convivían con niños institucionalizados. El punto más destacable en esta investigación ha sido el hecho de que la resiliencia puede ser construída en los niños abandonados, pero que este tema todavía necesita ser más investigado en esta población. Sobre ello, Guénard (2004:71-78) de la asociación francesa “*L’ altruisme*”, en su autobiografía nos ofrece importantes aspectos de la construcción de la resiliencia en niños abandonados e institucionalizados:

“He llegado a escuchar, incluso que un educador hablando de mi, decía: “¿Qué vamos hacer con él, con los padres que tiene?”

Un día en que había armado un poco de jaleo, se llegó a decir que estaba echado a perder, que era un irrecuperable: somos personas de riesgo. Saben, todas estas palabras son mucho más violentas que los golpes. Pasé tres años en el hospital, disminuído...

Fui a la beneficencia pública. No resulté elegido porque ponían a los niños en fila y se escogía primero los que eran guapos...

De este modo aprendí a crecer de forma especial...

He aquí el resumen de todo ésto: crecí queriendo matar a mi padre. Pues bien, ahora quiero a mi padre.

Si hoy soy un hombre feliz, con una mujer, cuatro hijos y amigos, no puedo ser lo que soy sin todo mi pasado” (Guénard, 2004: 71-78).

En una investigación realizada en Medellín-Colombia (Jaramillo et al. 2005) ha sido aplicada la escala de resiliencia de Wagnild y Young para determinar la relación de resiliencia y espiritualidad en 199 mujeres maltratadas. Los resultados indicaron consistencia interna, comprobando que las mujeres con altos niveles de resiliencia presentaron altos niveles de espiritualidad y menores síntomas de estrés. En este estudio la escala de resiliencia ha sido considerada válida y fiable.

Según un equipo liderado por Renata Pesce (2005) investigadora del Centro Latinoamericano de Estudios de Violencia y Salud Jorge Careli vinculado a la Fundación Osvaldo Cruz (Rio de Janeiro-Brasil), la escala de la resiliencia de Wagnild y Young (1993) para ser empleada en otros contextos, necesita de una rigurosa adaptación de los índices psicométricos, por lo que sólo el análisis del discurso de los participantes no demostraba las diferencias culturales existentes, comprometiendo, de esta forma, la validez y la viabilidad de la escala. El instrumento ha sido adaptado y utilizado en una investigación realizada con alumnos de escuelas públicas de la ciudad de Sao Gonzalo-Rio de Janeiro-Brasil con el objetivo de detectar factores resilientes en esta población. El resultado revela pertinencia de la utilización del instrumento dentro de la cultura brasileña indicando los factores: competencia personal y aceptación de la vida por parte de los participantes del estudio, pero ante este exhaustivo trabajo de adaptación, el equipo basado en Luthar y Cushing (1999) y Rutter (1985) afirma⁷:

“El contemporáneo movimiento por la promoción de la salud revela la resiliencia como concepto importante en esta área de conocimiento, especialmente en estudios con niños y adolescentes. Por ser un tema recientemente incorporado a la salud pública, se encuentra en fase de construcción, discusión y debate, principalmente por no existir aún un consenso en la definición del término. Por resiliencia se entiende el conjunto de

⁷Traducción de la autora.

procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan el desarrollo saludable del individuo, aunque haya vivido experiencias desfavorables. La complejidad del concepto contempla la interacción entre eventos adversos de la vida y factores externos e internos de protección” (Pesce et al, 2005: 436).

Hjemdal (2007) adaptó una escala de resiliencia para adolescentes que contiene 28 cuestionamientos de fácil comprensión: 8 preguntas investigan las competencias personales; 5 preguntas investigan las competencias sociales; 4 preguntas averiguan como el adolescente se estructura; 5 cuestionan los recursos sociales disponibles al adolescente; y 6 preguntas que tratan de la cohesión familiar. Tal escala todavía se encuentra no estandarizada.

Marques y Koller (2000) estudiaron la resiliencia a través de la competencia social y empatía en niños y niñas pobres escolarizados. En este estudio ha sido utilizado el Test de las Historias Incompletas (THI) y la Escala de Empatía. Los resultados apuntaron que las niñas son más competentes socialmente y empáticas que los niños.

Cordini (2005) investigó la resiliencia de adolescentes de diferentes ciudades del Brasil, con base a la teoría de la resiliencia de Antonovsky (1979; 1987) que trata de las actitudes de superación frente a experiencias traumáticas y en el “Yo Proteo” un abordaje del ser resiliente de Hill (1998) y Lifton (1993) que correlaciona el adolescente resiliente con la figura de Proteo en la superación de los peligros y de los miedos. En esta investigación han participado 160 adolescentes, de ambos sexos y diferentes estratos sociales, de 14 a 18 años que pasaron por experiencias traumáticas, que respondieron a un cuestionario construido a partir de la Escala Intercultural del Sentido de Coherencia de Antonovsky (1987) que contempla aspectos cognitivos que se relacionan con la percepción de la realidad, instrumentales que corresponden al manejo de las situaciones y afectivos que reflejan el significado de la vida y las perspectivas de futuro. Tal documentación ha sido analizada cuantitativamente por el método de regresión lineal. Los resultados de esta investigación apuntan que los adolescentes resilientes tienden a adoptar comportamientos flexibles en la adaptación de situaciones adversas y de control de sus vidas; los adolescentes pertenecientes a una estratificación social baja presentan

un mayor índice de resiliencia que los que pertenecen a una estratificación social más alta; las adolescentes presentan un puntaje más alto de resiliencia que los varones; la familia, en especial la madre, tiene un papel importante en la construcción de la resiliencia de los adolescentes; los adolescentes de más edad se muestran más resilientes que los de menos edad y la religión ha sido apuntada como un importante factor resiliente en los adolescentes del país.

Xavier y Dalbosco (2008), abordaron la resiliencia en el apego de adolescentes institucionalizados de 12 a 14 años que han experimentado la separación de la figura materna en la infancia. De acuerdo con una metodología cualitativa el estudio ha sido realizado en diferentes instituciones a través de la inserción ecológica, entrevistas a profesionales y adolescentes con base al instrumento de evaluación de apego, análisis de los informes de vidas. Los resultados apuntaron la construcción del proceso de resiliencia a partir del establecimiento de apego a nuevas experiencias afectivas con iguales y con adultos pos a la institucionalización.

Rossi, Becker y Lancho (2007), investigaron la promoción de la resiliencia a través de actividades de expresividad corporal, plásticas y verbales en niñas y adolescentes en riesgo personal y social participantes del Proyecto Rescate desarrollado en Porto Alegre-Rio Grande do Sul. Nueve chicas, con edades entre 11 y 16 años, respondieron a una entrevista individual semi-estructurada guiada a través de un cuestionario y participaron de quince actividades (dibujos de la imagen corporal, danza, trabajo en arcilla, meditaciones, dramatizaciones, sensibilizaciones) donde siete de éstas han sido realizadas dos veces con el objetivo de verificar posibles transformaciones. Los investigadores también utilizaron el diario de campo con el objetivo de detectar los cambios emocionales ocurridos en el proceso. El resultado de tal estudio ha sido la promoción de una autopercepción, llegando hasta una autorregulación. Las actividades expresivas fueron consideradas como eficientes instrumentos de investigación por proporcionar la comprensión de los aspectos subjetivos de las participantes.

Santos (2003) realizó un estudio correlacional con el objetivo de analizar la sensibilidad materna y el soporte social en la construcción de una trayectoria resiliente

de bebés en los primeros dieciocho meses de vida. Tal investigación contó con la participación de 161 familias compuestas por madres adolescentes y adultas. Los indicadores de resiliencia fueron evaluados por la escala de desarrollo mental de bebés de quince meses, de apego seguro y de problemas emocionales y comportamentales que luego fueron analizados estadísticamente. Las conclusiones muestran que la sensibilidad materna ejerce la función de mediadora entre los factores de riesgo y el desarrollo infantil.

Lima (2006) en sus estudios cualitativos sobre la construcción de resiliencia en niños de las calles de Salvador-Bahia-Brasil, hace el levantamiento de historias de vida de dos adolescentes que viven en la referida ciudad, concluyendo que la búsqueda del hogar, aunque sea desestructurado, concreta un sentido de adaptación positiva y favorece la construcción de resiliencia.

Sandoval (2006) hace un estudio comparativo sobre las características resilientes de adolescentes comunitarios y adolescentes privados de libertad, con ello constata que los adolescentes participantes de una red social, en el caso de los adolescentes comunitarios, presentan más indicadores de resiliencia.

En San Luís, Argentina, Alchouron de Paladini (2002) ha coordinado el proyecto *“Promoción de la resiliencia en adolescentes de una escuela semirural”*. Tal acción ha consistido en el desarrollo de un taller sobre resiliencia para alumnos de una escuela semirural, adolescentes que presentaban falta de acompañamiento y orientación por parte de adultos, repercutiendo en la ausencia de perspectivas de una vida futura, además de falta de interés, iniciativa, compromiso, no aprovechamiento del tiempo libre, conductas de riesgo, alcoholismo y tabaquismo. El objetivo principal del proyecto ha sido la promoción de los potenciales resilientes en esta población, las actividades de este programa fueron: charlas y debates en grupo de diversos temas de interés, análisis de textos, composición de textos, autoevaluación e identificación personal de los pilares de resiliencia. La evaluación ha sido realizada a través de la aplicación de cuestionarios estandarizados: para la variable de autoconcepto se utilizó el cuestionario de Pier y Harris adaptado por Casullo (1990) y para la evaluación de la variable estilos de afrontamiento se aplicó la escala de afrontamiento para

adolescentes de Frydenberg y Lewis según la adaptación española de Pereña y Seisdedos (1995). También ha sido analizada la falta de apoyo de los profesores de la escuela donde el proyecto ha sido realizado, el resultado general ha sido positivo por incrementar un espacio donde los alumnos han podido expresar sus ideas y opiniones, siendo comprobado el aumento de estrategias de afrontamiento por parte de los adolescentes participantes.

Zukerfeld y Zukerfeld (2005) miembros del Instituto Psicosomático de Buenos Aires, divulgan resultados preliminares del proyecto de investigación en vulnerabilidad y resiliencia realizado en diferentes países de Sudamérica (Argentina, Paraguay y Brasil). Los resultados fueron obtenidos a través de la aplicación de diferentes escalas, que fueron adaptadas: EVS-25, escala de Vulnerabilidad Somática que presenta 25 frases a responder de acuerdo con la escala de Likert que hace una puntuación de 0 a 100 considerando seis factores: depresión y ansiedad difusa, déficit vincular, autoestima, pensamiento operatorio, sobreadaptación, descarga somática y alexitimia; DUSOCS, Escala de la Universidad de Duke para Apoyo y Stress Vincular, puntúa diferencias de percepción de apoyo y stress familiar y extrafamiliar; Escalas de Estilos y Apego, que se trata de un cuestionario, autocumplimentado, de 30 ítems con puntuación de Likert de 1 a 5 que determina el estilo del apego; Inventario de valoración y afrontamiento, donde se clasifica la valoración que hace la persona del suceso estresante como amenaza, desafío o irrelevante. Posteriormente se clasifican las estrategias de afrontamiento, que pueden ser cognitivas, conductuales (emocional o situacional): Escalas de Sucesos Vitales, que describen 49 aspectos estresores consensuados culturalmente, ofreciendo distintas modalidades de evaluación y de acuerdo con las necesidades de investigación. El individuo marca si ha vivido alguno de los eventos mencionados, los clasifica en nada, poco, algo, bastante o mucho. Con ello se puede hacer la cronología de los sucesos traumáticos. Tal estudio ha sido realizado con 17 pacientes hipotiroideos subclínicos, 28 pacientes hipertensos, 15 pacientes diabéticos y sus familias y con 24 embarazadas de riesgo. En los resultados de los cuatro estudios se resalta la importancia de la dimensión vincular en el desarrollo de la resiliencia.

En otra investigación, también coordinada por Zukerfeld y Zukerfeld (2005) vimos como 88 médicos y psicólogos de formación teórica en psicoanálisis ven la evolución de un caso de resiliencia, ahí, ha sido utilizado el caso del niño Billy cedido por Peter

Fonaggy, University Collage London, en agosto de 2002, más dos cuestionarios. El primero consistió en seis preguntas a ser contestadas después de la lectura de la primera parte del caso. El segundo, con tres preguntas a ser contestadas después de la lectura de la segunda parte del caso. En este estudio vimos, otra vez, la dimensión vincular como estímulo mayor para el desarrollo de la resiliencia.

Anzola (2006) realiza un estudio exploratorio, dentro del Programa de Acreditación Académica para Excluidos de Sistema Escolar en Mérida (Venezuela), con madres adolescentes estudiantes que abandonaron los estudios por el embarazo precoz. Tal investigación describe aspectos del comportamiento que fomentaron la construcción de la resiliencia en madres adolescentes a través del análisis de textos testimoniales y entrevistas. El principal indicador para la construcción de la resiliencia en estas madres ha sido el afecto, el apego existente en la relación madre-hijo, el bebé se convierte en fuente de motivación y logro.

Amar, Kotliarenco y Abello (2003), investigaron en Colombia los factores psicosociales en niños víctimas de violencia intrafamiliar activa o pasiva que ayudan a construir una personalidad resiliente. En este estudio se utilizaron fundamentos de Psicología Comprensiva y como instrumentos de recogida de datos se utilizó la entrevista semi estructurada con preguntas abiertas. Los autores concluyeron que los niños resilientes presentan características y factores que los protegen de la adversidad permitiéndoles un desarrollo psicosocial positivo aunque hayan vivido situaciones de alto riesgo; los niños se perciben a sí mismos como personas autovaloradas, como personas capaces de autorregularse y en los que la propia situación de violencia les presenta factores que los protegen de la adversidad.

Prado y Del Águila (2003) hablan sobre la resiliencia según el género y el nivel socioeconómico en adolescentes de 12 a 14 años. Tal estudio ha sido realizado en

tres colegios de Lima-Perú de acuerdo a un diseño metodológico descriptivo-comparativo. El instrumento utilizado ha sido la Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA) validada y estandarizada por los propios autores. Los resultados indican una mayor capacidad de resiliencia por parte del género femenino. Respecto al nivel socioeconómico se detectó una mayor interacción y creatividad en los estratos más bajos y una mayor iniciativa en adolescentes de estrato social más alto.

Delforge, Deroitte y Mauroy (2004) en Francia realizaron un estudio con el objetivo de implantar un programa de protección materno infantil pautado en la resiliencia. A partir de ahí crearon un programa centrado en la resiliencia considerando cuatro ejes: descentrarse; comprender el sistema de referencia de la familia; construir una relación de alianza; negociar y poner en marcha un proyecto de cambio.

Ionescu y Ionescu (2003), estudiaron la resiliencia del niño rumano con el objetivo de detectar el nivel de desarrollo de niños afectados por el VIH. Con ello observaron la evolución positiva del perfil psicomotor de algunos de los niños investigados, lo que nos muestra la importancia del análisis de los aspectos psicomotores en el desarrollo de niños que se encuentran en situación de riesgo.

Mansour (2003) en 1997, realizó una investigación epidemiológica sobre la salud psicosocial de las adolescentes palestinas con edades entre 16 y 18 años, con el objetivo de analizar los factores resilientes emergentes en esta población. Participaron de esta investigación 828 chicas escolarizadas de 25 escuelas secundarias de la zona de Ramala, a través de la aplicación de un cuestionario de 271 preguntas basadas en presupuestos teóricos sobre felicidad, sentimiento de producir alguna cosa y salud mental. De acuerdo con tal instrumento se ha identificado que la resiliencia está integrada en el concepto de felicidad y con el significado que el individuo atribuye a su propia vida y que depende del contexto familiar, sociopolítico y cultural en que vive la adolescente.

García y Días (2007) orientados por el Instituto de Drogodependencias de Alicante, realizaron un estudio considerando la correlación existente entre factores resilientes y

autorregulación en el consumo de drogas en adolescentes de la Enseñanza Secundaria de la ciudad de Figuera-Portugal. Participaron en la investigación 215 adolescentes, chicos y chicas, que respondieron al cuestionario Healthy Kids Resilience Assessment (Constantino, Bernard y Díaz, 1999) y para evaluar la autorregulación utilizaron la Escala Reducida de Autorregulación (Carey, Neal, Collins 2004). Los datos fueron codificados por el programa SPSS, versión 15. Los resultados apuntan la autorregulación como factor resiliente que engloba los aspectos de autoestima, resolución de problemas, autoconcepto y recursos internos. En esta investigación no se ha encontrado una significativa relación entre autorregulación y consumo de drogas; la autorregulación ha sido tratada como factor protector y aspecto resiliente.

Becoña et al (2006) hace la relación entre el consumo de tabaco y la resiliencia entre jóvenes de la región de Galicia-España, tal evaluación ha sido realizada por la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young y los resultados finales indican que los jóvenes adolescentes no fumadores presentan más resiliencia que los fumadores.

Al plantearnos la cuestión metodológica, vimos que en la actualidad, el estudio de la resiliencia emana la necesidad de ser apoyado por aspectos cuantitativos y cualitativos. Esto ha determinado que nuestra metodología de investigación se base en el paradigma metodológico mixto. Manciaux (2003:279) nos habla:

“... si a los resultados actuales de la investigación cuantitativa se incorporase la demostración cualitativa de fenómenos psicológicos complejos, se podría acabar con la endeblez de los resultados.” (Manciaux, 2003:279).

En la revisión de estudios e investigaciones que tratan el tema de la resiliencia, hemos observado diferentes enfoques, procesos y resultados.

A partir de la realización de diversos estudios e investigaciones, surgen en Holanda, Suiza, Francia y Estados Unidos, centros de estudios que coordinan proyectos y

programas sociales que llevan a cabo estrategias socioeducativas promotoras de resiliencia en países de América central y de Sudamérica:

Centros de estudio/Proyectos/Programas	Coordinación/ País de origen
Oficina Católica Internacional de la Infancia (BICE)	Coord: Stefan Vanistendael Sede: Ginebra
Fundación Bernard Van Leer	Sede :Holanda
Fundación Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)	Sede: Rio de Janeiro- Brasil
Centro de estudio y atención del niño y de la mujer (CEANIM)	Coord. : María Angélica Kotliarenco Sede: Chile
Civitan Center	Investigadora principal: Edith Grotberg Sede: Universidad de Alabama-EUA
Centro Internacional de Información y estudio de la resiliencia (CIER)	Coord: Elbio Suárez Ojeda / Mabel Munist Sede: Universidad de Lanús–Argentina
Proyecto poder crecer	Coord: BICE Países participantes: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Guatemala, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela
Fundación Paniamor	Sede : Costa Rica
Asociación Internacional Voces Libres	Sede : Bolivia
Proyecto Circo , Niños y Resiliencia	Chile
Kusisqa Wawa Chile	BICE-Perú

Tabla 07. Centros de estudio, Proyectos y Programas sobre resiliencia

Según las fuentes consultadas, en el estado español son pocos los proyectos e investigaciones realizadas sobre este tema. Frente a ello, destacamos la estructura política de atención a la infancia de Cataluña que está organizada de manera

coherente con la función de optimizar un desarrollo infantil favorable, considerando las dificultades de adaptación social de niños y adolescentes que se encuentran en

situación de riesgo personal y social (Amorós, 2000; Panchón, 1998). Pero frente a toda esta estructura favorable al desarrollo de espacios promotores de resiliencia, falta la valoración de investigaciones y estudios sobre el tema, por lo que el término resiliencia aún se muestra en las entrelíneas del funcionamiento teórico y práctico en el trabajo institucional desarrollado en Barcelona.

Martínez y Vázquez (2006) desarrollaron una investigación etnográfica, a la vez, comparativa a través del proyecto París-Barcelona, basada en el estudio de casos originados de culturas diferentes y en escuelas diferentes. En Barcelona, Martínez ha desarrollado un estudio de integración de niños sordos en el Centro Psicopedagógico de Educación de Deficientes Sensoriales (CEPDS), Fundació la Caixa. En París, Vázquez ha estudiado la integración de niños inmigrantes en escuelas francesas. Las autoras destacan la presencia de los tutores de resiliencia en la vida de los participantes del estudio y afirman que la integración de los niños pertenecientes a minorías debe ser mútua, tanto de la parte de la familia y del niño, como por parte de la institución.

Fullana (1996), también realiza estudios de casos con niños en situación de riesgo en escuelas buscando identificar algunas variables consideradas como factores protectores del fracaso escolar. La población estudiada ha sido de tres chicas y dos chicos, analizados por sus historiales como sujetos resilientes, separados de las familias y atendidos por la Dirección General de Atención a la Infancia y a la Familia de la Generalitat de Cataluña. Los resultados obtenidos fueron: concepto positivo de sí mismo, actitud positiva hacia la escuela, motivación por los estudios y autoresponsabilidad en el aprendizaje, en especial, por parte de las chicas. La autora, puntúa el papel de la escuela como factor protector ante el fracaso escolar, afirmando que no sólo las características personales de los alumnos son responsables de los éxitos escolares, el ambiente de la escuela también influye de forma decisiva en la inclusión de los jóvenes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.3.3 Modelos de la resiliencia

Considerando los estudios, investigaciones y contribuciones que hemos visto, abordaremos los modelos de resiliencia ya que el planteamiento de todo este contenido parte de la influencia de los diferentes puntos de vista hacia el fenómeno de la resiliencia.

Concordamos con Suárez Ojeda (2004:19) en relación a las corrientes básicas que fundamentan la resiliencia, salvo que a partir de éstas otras fueron surgiendo:

“Intelectualmente, podríamos hablar de tres corrientes: la norteamericana, esencialmente conductista, pragmática y centrada en el individuo; la europea, con mayores enfoques psicoanalíticos y una perspectiva ética; y la latinoamericana, de raigambre comunitaria, enfocada en lo social como lógica respuesta a los problemas del contexto” (Suárez Ojeda 2004:19).

El modelo conductista considera las diferencias entre los niños que se adaptaban positivamente de aquellos que no se adaptaban a los patrones de comportamiento considerados adecuados por la sociedad (Infante, 2002). Creemos que este modelo induce al pensamiento de que el niño resiliente es aquel que se adapta al comportamiento que los demás consideran adecuado, cuando un niño resiliente es aquel que se comporta de acuerdo con su concepción de seguir adelante aunque no sepa donde llegará.

El modelo ecológico-transaccional (sistémico), parte de la teoría de Urie Bronfenbrenner (1987) que defiende el pensamiento de que el individuo está inmerso en una ecología determinada por diferentes sistemas (individual, familiar, comunitario, cultural y político) que interactúan entre sí e influyen en el desarrollo humano; la resiliencia nace de la interacción del individuo con una ecología determinada por diferentes sistemas: ontosistema (características internas del niño); microsistema (familia); exosistema (comunidad) y, el macrosistema (cultura y sistema político). Con

este modelo, la concepción de la construcción del proceso de resiliencia en la persona pasa a ser abordada de forma más amplia, considerando los posibles vínculos establecidos en la esfera social (Ehrensaft y Tousignant, 2003).

Froma Walsh (1988), presenta el modelo relacional que aborda la resiliencia familiar y los procesos interactivos que fortalecen las relaciones individuales de la persona y las relaciones que éste establece con la familia (Melillo, 2004).

Pautado en los estudios de Freud, la resiliencia es vista en el modelo psicoanalítico como una aptitud de la persona para superar un trauma que moviliza en el intrapsíquico dos parámetros importantes: los mecanismos de defensa del yo y la elaboración mental posterior de las tensiones generadas en su doble valencia pulsional, sexual y agresiva (Tychev, 2003). En esta concepción vemos un estudio que profundiza en la persona como un universo de proyecciones hacia el mundo exterior, en el que la influencia externa de los demás hacia el individuo no tiene mucha relevancia. Es decir, no se habla del fortalecimiento de la persona a partir de otra persona y sí de lo que el niño en su unidad psíquica posee para superar los traumas vividos.

El modelo psicosocial considera la resiliencia como una capacidad que se construye en la interacción del individuo y su entorno durante toda la vida; de forma que puede transformarse con el tiempo (Vanistendael, 2003).

Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer (1990), estructuran el Modelo de la Resiliencia de acuerdo con las conductas de los adultos ante la adversidad.

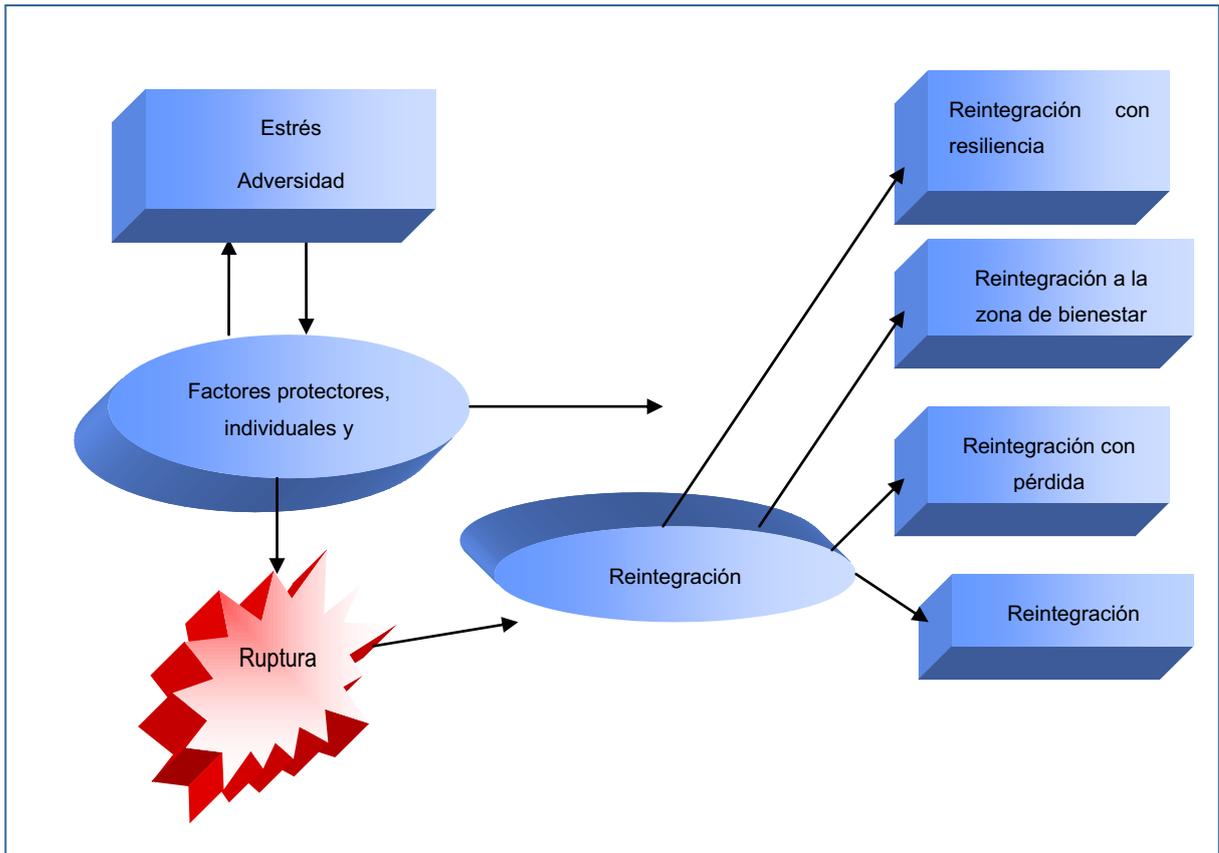


Figura 09. Modelo de la resiliencia según Richardson, Jenson y Kumpfer (1990)

Con ello, vimos la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo del niño y el surgimiento del modelo educativo que busca fomentar la resiliencia en el niño y en el adolescente en espacios educativos, posibilitándoles una aceptación favorable del propio crecimiento y de la inserción social. La escuela además de constituirse en un factor protector es también considerada como un espacio promotor de resiliencia (Henderson y Milstein 2005; Melillo, 2004).

Suárez Ojeda (2002) lanza el modelo comunitario después de observar desastres o calamidades sufridos por una comunidad y constata que, ante el dolor y la pérdida de vidas se genera un efecto movilizador de las capacidades solidarias que permiten reparar los daños y seguir adelante.

Por último, tenemos el modelo neuroetológico de Boris Cyrulnik (2003a) que resalta la importancia del vínculo como promoción de la resiliencia. La persona fortalece su estructura psicológica y emocional a partir del contacto y posteriormente, por vínculos establecidos con personas, objetos, momentos inolvidables, por detalles significativos y lugares que inspiran buenos recuerdos. Este enfoque parte del modelo psicosocial, de los presupuestos de la etología humana y de la teoría del apego defendida por Bowlby.

En nuestra comprensión sobre la resiliencia, este modelo es el que ofrece más fundamentos para el desarrollo de la investigación propuesta, ya que en el espacio psicomotor son visibles los vínculos que el niño establece al jugar. Considerando este aspecto, vale la pena profundizar en el modelo creado por Cyrulnik.

1.3.4 La Neuroetología de Boris Cyrulnik

Hemos visto que para comprender la resiliencia, es necesaria la comprensión de diferentes estudios de casos y relatos de historias de vida. En este sentido, cuando el autor es protagonista de una historia de dolor y superación, los aspectos resilientes son cargados por una fuerza expresiva, de una visión desde dentro, que enriquece el entendimiento del lector, ampliando su visión del tema y transmitiéndole argumentos para analizar su propio sufrimiento dentro de la perspectiva de la resiliencia.

Sobre ello, Boris Cyrulnik nos brinda con su historia de vida y con sus estudios sobre etología humana, vínculo y resiliencia, registrados en ricos y exhaustivos relatos presentes en su obra donde se percibe la fusión gradual entre la etología humana y la resiliencia, concretando así, los presupuestos básicos de la Neuroetología.

Boris Cyrulnik, nació en Burdeos en 1937, en una familia judía de origen ruso, a los 7 años sufrió la desaparición de sus padres en un campo de concentración nazi de donde huye sin tener idea de qué rumbo seguir. Tras pasar por diversos centros de acogida en Francia, se instaló en una granja de la Beneficencia, donde desarrolló

vínculos positivos con unos vecinos que le dieron la oportunidad de descubrir el amor por la vida, por la literatura, educarse y crecer superando los traumas del pasado (Cyrułnik, 2010).

Ya adulto, Boris Cyrułnik se dedica a estudiar el trauma infantil, formándose en neuropsiquiatría y psicoanálisis. A partir de ahí, se dedica a los estudios de la etología humana moderna, de los vínculos y de la resiliencia.

Actualmente Cyrułnik es responsable del grupo de investigación en etología clínica del Hospital de Toulon, profesor de etología humana de la Université du Sud-Toulon-Var y miembro de la Coordinación Francesa para la Cultura de la Paz y de la No Violencia. (Cyrułnik y Elkaim, 2009).

Sin duda, los estudios de Boris Cyrułnik son un material complejo, hay que dedicarse a comprender el origen de lo que el autor trata. Partiendo de este principio, hemos empezado por la etología humana moderna.

Los primeros pasos del estudio de la etología vienen desde Aristóteles (Carranza, 1994) con la primera sistematización ordenada de biología, psicología literaria y lógica de zoología. Charles Darwin (Carranza, 1994), con la teoría de la selección natural, influye en el estudio de diferentes disciplinas del pensamiento moderno. Pavlov (Carranza, 1994), filósofo y premio Nóbel ruso, realizó importantes investigaciones sobre comportamiento reflejo, contribuyendo al desarrollo de teorías psicológicas del siglo XX.

En 1973, Konrad Lorenz (1972) obtiene el premio Nóbel de filosofía, consagrándose como uno de los fundadores de las ciencias del comportamiento animal, defendiendo la hipótesis de que diversas cuestiones relacionadas entre el hombre y el animal nacen de la genética desarrollada en el medio ambiente. Skinner (Carranza, 1994), pauta la técnica de condicionamiento que surge a través del entrenamiento con palomas durante la 2ª Guerra Mundial, creando *“la caja de Skinner”*; más tarde introduce en el sistema de enseñanza americano la educación programada.

En la actualidad, Boris Cyrulnik (2005a) nos ofrece una visión más actual de la etología humana.

De acuerdo con experiencias realizadas con diferentes especies de animales, teniendo en cuenta los resultados y comparándolos con lo observado en torno de las reacciones de los seres humanos en situaciones semejantes, podemos encontrar significativas explicaciones de reacciones neurológicas que contribuyen al desarrollo afectivo y emocional del hombre. Resaltamos, que es en este contexto donde están los fundamentos de la etología humana moderna y del nacimiento del vínculo.

Nos cabe aclarar que la etología que vamos a tratar aquí, no hace una inmersión en la vida mental intrauterina; la gran preocupación es profundizar en las emociones desde la germinación del ser humano. Sobre la etología defendida por Boris Cyrulnik (2002a:272-273), resaltamos:

“La mirada etológica propone otra manera de pensar cuál es el lugar que ocupa el hombre en el mundo de los seres vivo, pues, como ocurre con todas las especies, la condición humana es un estado singular de lo que vive... El hombre por naturaleza no es una biología, un cuerpo, un cerebro al que bastaría una pizca de cultura, de lenguaje y de alma para ver cómo surge la condición humana. El hombre es por naturaleza un ser de cultura... Nuestra dotación biológica nos permite presentarnos ante nosotros mismos un mundo no percibido. Entonces nos encontramos con otro hombre que, a su vez, nos exhibe su propio mundo no percibido. Para formar un signo con cualquier cosa que aparezca en el mundo, basta con que nos pongamos de acuerdo. Así nos volvemos coautores de artificio y de las representaciones que compartimos” (Cyrulnik, 2002a:272-273).

O sea, el hombre se diferencia de los animales no sólo por su forma física o por su poder de raciocinio, sino también por su forma de estar, percibir y actuar en el mundo.

Es una conjunción compleja de cuerpo, mente, emociones, cultura y alma que marca la diferencia entre el hombre y los otros animales, desde el nacimiento hasta la muerte. El hombre es un ser poroso que absorbe corporalmente sus emociones y las procesa cognitivamente. Todo esto acontece de manera automática de acuerdo con la propia historia de vida de la persona.

Sobre esta última cuestión, nos cabe abrir un paréntesis: hay contenidos del universo sensible del ser humano que no se dejan descifrar por la razón humana debido a situaciones vivenciadas de forma traumática desde la fase intrauterina, entregando al cuerpo sentimientos cohibidos y almacenados en las células que pueden permitir o no la liberación de lo que está contenido. Esto dependerá de la búsqueda individual de cada uno para afrontar y comprender su propio universo y sus características singulares.

Es decir, desde la fase intrauterina el ser humano guarda en sus células perceptivas sentimientos y emociones. De acuerdo con el desarrollo de la vida de la persona, estas emociones pueden ser expresadas a través de buenas sensaciones o por un dolor difícil de descifrar la causa o incluso verbalizar cómo es y de dónde viene este dolor. En diversos casos, la persona afectada pasa a somatizar tal emoción negativa cohibida y ésta puede aparecer en forma de enfermedad. Comprender el motivo de este dolor y aprender a convivir con tal huella es un reto individual de uno mismo.

Todo empieza en la fase intrauterina: el bebé absorbe en sus células emociones, sensaciones y sentimientos originados y transmitidos por la madre; todo este proceso se intensifica a partir de los últimos meses del embarazo hasta los primeros cien días de vida después del nacimiento. El bebé y la madre son como superficies que se enganchan, de manera que una adquiere las señales sensoriales de la otra.

A partir del 7º mes del embarazo hasta los 100 primeros días de vida, la percepción del bebé se funde con la percepción de la madre, después pasa a tener un sentido propio, pero siempre manteniendo contacto con la presencia de la madre.

A partir del 3º mes de vida, el bebé pasa a darse cuenta de lo que hay a su alrededor, pero sin perder de vista la figura del rostro de la madre; este es un punto fundamental de referencia de la persona en el mundo (Cyrułnik, 2002a). A partir de ahí, cada descubrimiento provoca en el bebé señales químicas, psíquicas, sonoras, olfativas, gustativas, táctiles y visuales que son registradas en él fortaleciendo su vínculo con relación al mundo en que vive.

De acuerdo con los estudios etológicos de Boris Cyrułnik (2005a:99), siendo estos actualizados con los experimentos de la embriología, hemos ordenado y sistematizado un cuadro síntesis donde muestra, en orden creciente, el desarrollo de los aspectos perceptivos del bebé en esta fase que en el futuro permitirá a la persona a desarrollar su vida afectiva y establecer vínculos positivos o negativos con el entorno:

ORDEN	PERCEPCIÓN	ÓRGANO	ORIGEN
1º	Tacto	Piel	Del embrión con las paredes del útero materno que se contraen y se relajan de acuerdo con los reflejos emocionales de la madre.
2º	Olor	Nariz	Líquido amniótico que transmite el olor de la madre. En la vida adulta, una molécula transmitida por el cuerpo del otro y captada a través de la nariz puede desencadenar sentimientos y pulsiones de placer o rechazo.
3º	Gusto	Boca	El sabor que transmitido por el líquido amniótico en el útero materno y después por el contacto de la boca del bebé con el pezón de la madre, saciando la sensación de vacío y angustia provocada por el hambre. Más tarde a través de la boca el sujeto emitirá palabras y ampliará su comunicación con el mundo.
4º	Oír	Oídos	Ruidos producidos por las vibraciones del cuerpo de la madre, que reflejan sentimientos, emociones y sensaciones vivenciadas por la madre, en consecuencia, por el bebé.

5°	Visión	Ojos	En los primeros días de vida el bebé tiene una visión borrosa de su entorno, a partir del 3° mes las imágenes van definiéndose poco a poco. El bebé tiene como foco central, el rostro de la madre por ser la figura referente más cercana de sus percepciones.
----	--------	------	---

Tabla 08. Desarrollo de los aspectos perceptivos en Cyrulnik (2005a)

Llama la atención que para visualizar las actitudes del niño conectadas con el análisis de los vínculos, hay que considerar el contexto y de qué manera se dan determinadas acciones, ya que el hecho del ser humano no se da de manera gratuita, todo acontece en cadena, o sea, una cuestión está interrelacionada a otra.

“El olfato en el hombre es un sentido peculiar. El oído es un sentido noble, porque da acceso al habla y a la música. La vista es aceptable porque da acceso a la imagen. El tacto es necesario porque permite evitar los peligros y nos informa sobre el dolor” (Cyrulnik, 2004a:75).

En medio de todo esto, el acto motor se constituye como una manera del niño de producir y expresar emociones que aún no son codificadas a nivel cognitivo, pero sí a nivel corporal y emocional.

El desarrollo lógico del pensamiento se da de acuerdo con el pasar del tiempo, reasegurado con el surgimiento del lenguaje. El niño, primero siente, después comprende lo que ve y más tarde habla.

Con el avance de sus percepciones visuales, motoras, auditivas y corporales, el niño pasa a interrelacionarse con los objetos, impregnándolos de representaciones que pasan a estimular su descubrimiento del entorno en que vive. A partir de ahí el niño se desarrolla en el tiempo y en el espacio, trabando una batalla para adaptarse al ambiente en que participa y a comprenderse como ser vivo existente en el mundo,

dotado de características propias que son registradas en sus células, pasando desde la imagen corporal llegando hasta su manera de actuar en el mundo.

“La forma del mundo percibido depende del aparato perceptivo” (Cyrulnik, 1994:10).

Con ello, el hombre se diferencia del animal, enseñando un potencial singular de poder cambiar la índole de sus emociones (Cyrulnik, 2002a).

El hombre va de la alegría a la tristeza, de la angustia al entusiasmo, de la tranquilidad a la ansiedad, de la confianza a la inseguridad, del desespero a la resiliencia, alimentándose y retroalimentándose de nutrientes afectivos absorbidos a través de los vínculos establecidos con su entorno, con los objetos, consigo mismo, con los otros, con el tiempo y con el espacio (Cyrulnik, 1994).

Estos vínculos son registrados en el universo emocional del hombre, de acuerdo con la carga sensorial adquirida a lo largo de su historia de vida.

Todas estas cuestiones de raíz sensorial, que aquí estamos tratando, se manifiestan con mucha espontaneidad en el juego del niño, que consiste en el revivir emociones vivenciadas, en el deseo de experimentar situaciones no vividas, en un momento caracterizado por la libertad y el placer. De acuerdo con el ritmo natural de su historia de vida, el niño se transforma en adulto estableciendo una búsqueda de nuevas estrategias para la satisfacción de los deseos existentes, cargándose de representaciones de signos, lugares y situaciones para mantener el vínculo consigo mismo y con su entorno. Sobre ello, Cyrulnik (2002a:222) nos dice:

“Así, la ontogénesis del juego permite describir la condición humana: aprender su mundo para transgredirlo mejor. Primitivamente, el placer inherente al juego depende de la satisfacción de las necesidades, pero, cuando en el transcurso de su desarrollo el ser vivo accede al mundo de las representaciones, el placer depende del cumplimiento de los deseos. Ya no se trata sólo de experimentar el placer inmediato

provocado por la percepción de una sonrisa o de una caricia, sino de sentir la seducción que ejerce una puesta en la escena: la fascinación ya no está provocada por un escenario teatral” (Cyrulnik, 2002a:222).

Aún tratándose de este aspecto, destacamos:

“...el niño experimenta, hace esto o lo otro, mira, juega... Empieza por el “guili-guili”, después hace “bum, caer” y finalmente el “pilla-pilla”. El juego del “pilla-pilla” es importante, porque significa “empiezas a ser algo autónomo y te voy a perseguir pero puedes escaparte “. Es un grado de libertad. El juego del “cucú” es la primera víctima epistémica del niño, puesto que el objeto oculto que aparece es el que se esperaba. En fin, el “pipí-caca” es, en mi opinión, el juego máximo porque, con el juego de las palabras, muestra precisamente, y con una libertad absoluta, que gracias a nuestras palabras, podemos vivir en un mundo de virtualidad. La palabra es a la vez maravillosa y terrible” (Cyrulnik y Morin 2005: 24).

El juego entra en el enfoque de resiliencia como indicador de cómo promover los factores resilientes en el niño; también se constituye en factor protector al promover un espacio de refugio imaginario con relación a la realidad vivenciada (Cyrulnik, 2003b:158).

“... el niño al jugar, aprende a introducirse en su medio. Sin embargo, cuando lo real resulta pavoroso, cuando las relaciones afectivas o sociales son peligrosas o humillantes, la fantasía permite que el niño se proteja del mundo exterior sometiéndose al mundo que inventa.” (Cyrulnik, 2003b:158).

El referido autor plantea los estudios de la resiliencia con base en la etología humana moderna y en la teoría del apego defendida por Bowlby. Vimos, ahí, la importancia del vínculo como promotor de resiliencia.

Boris Cyrulnik, divulga el estudio del tema de la resiliencia a partir de 1999 con el ensayo literario *“La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia”*.

En este libro aparece el término *“oxímoron”* en la literatura de resiliencia, que significa la persona resiliente portadora de una personalidad herida pero resistente, es la fotografía del mundo íntimo de aquellos que han afrontado duros golpes de la vida y que salieron victorioso, heridos pero victoriosos.

La persona en su proceso vital de construcción de su capacidad de resistir, afrontar y superar traumas vividos, fortalece su estructura psicológica y emocional a partir del contacto y posteriormente, por el vínculo establecido con personas, objetos, momentos inolvidables, por detalles significativos y lugares que inspiran buenos recuerdos.

Cyrulnik (Cyrulnik y Elkaïm 2009) afirma en un coloquio en Lille-Francia, que para comprender la resiliencia es necesario considerar las causas y los efectos que pulsiona el movimiento de una espiral, donde un aspecto resuena en el funcionamiento de otro, es decir, una situación traumática alcanza en primera instancia el factor biológico ya que el cuerpo es el primero en recibir el impacto de estímulos que vienen del entorno, después la dimensión psicológica, el área afectiva y las representaciones mentales que son expresadas por palabras, representaciones artísticas y culturales.

Analizando el estudio de Boris Cyrulnik (2005a), percibimos cuestiones en común entre los vínculos enfatizados por el autor y la práctica psicomotriz.

Estos aspectos coinciden perfectamente con lo que pretendemos mostrar a partir de la resiliencia observada a través del vínculo desarrollado entre el adolescente y la educadora-psicomotricista.

Destacamos los puntos coincidentes que nos llevan a pensar que el espacio psicomotor presenta aspectos promotores de resiliencia:

Relación establecida con personas del entorno.

Relación establecida con objetos.

Relación establecida con el espacio.

Relación establecida con el tiempo.

Actitudes, preferencias del adolescente y roles desarrollados a través de juegos.

Capacidad de resolución de problemas.

Valoración de la confianza en sí mismo.

Valoración de la autoestima.

Sentido del humor en el afrontamiento de situaciones estresantes.

Sobre la relación establecida con personas del entorno, Cyrulnik (2003b) destaca la presencia de los tutores de resiliencia que son personas que consiguen desarrollar vínculos positivos con aquellos que se encuentran en situaciones traumáticas, transmitiéndoles confianza y seguridad para seguir adelante.

En nuestro caso, hemos dirigido toda la atención para la temática del vínculo que se establece entre el adolescente, la educadora y el educador.

1.4 Algunas conclusiones

El universo del fenómeno de la resiliencia es amplio y complejo. Para comprender y absorber la base estructurante de tal fenómeno hay que tener en cuenta toda la trayectoria evolutiva de la conceptualización de resiliencia.

Ante ello obtuvimos un material teórico diversificado que se constituyó desde relatos de vida, investigaciones académicas, informes de proyectos realizados, relatos de experiencias profesionales y obras de diferentes autores. Nuestra tarea ha sido seleccionar los que realmente iban a contribuir en algún aspecto a nuestro trabajo, por lo tanto hemos valorado todo el material que nos ha aportado cuestiones estructurantes sobre el referido tema, buscando enriquecer el contenido del presente marco teórico.

Desde los estudios americanos comprobamos las diferentes posibilidades cuantitativas que pueden evaluar la resiliencia. Sin duda, la contribución de estas investigaciones ha sido un factor de suma importancia para el conocimiento metodológico de la aplicación de instrumentos de medición de la resiliencia. Aunque muchos de los textos, aquí citados, están disponibles en inglés, hemos realizados sus lecturas con dedicación y paciencia para comprender aspectos que en el estudio empírico de esta propuesta se encajarían como base teórica para la comprensión, construcción y utilización de los instrumentos adecuados a este trabajo.

De acuerdo con los estudios europeos lo que queda claro es el soporte fundamental de trabajos que contribuyeron al desarrollo de estudios de la resiliencia en otros países, concretando otra visión de la resiliencia basada en presupuestos psicosociales, valorando el estudio de relatos e historias de vida, dejando claro que la resiliencia no es un proceso mecánico que solo basta con ser medido para ser comprendido; la resiliencia debe ser considerada como un proceso complejo de análisis donde diferentes elementos, pilares y factores de raíz afectivoemocional están

presentes en el desarrollo individual o comunitario de diferentes poblaciones investigadas.

Latinoamérica y Brasil, presentan en sus estudios la riqueza que reúne tecnicidad y análisis psicosocial en investigaciones de características cuantitativas y cualitativas que valoran la construcción de la resiliencia en niñas, niños y adolescentes de forma profunda. Desde los estudios más sencillos a los más complejos, la forma de investigar valorando aspectos sociológicos de diferentes participantes, enriquecieron nuestra visión tanto en la teoría como en la práctica

Afirmamos que el rol que desarrollamos exige una predisposición e identificación teórica, técnica y afectivoemocional con la presente propuesta, siendo que el análisis de diferentes investigaciones nos ha llevado a fortalecer nuestros conocimientos y a conseguir crear un vínculo seguro con relación a los presupuestos de resiliencia y con la población participante. En el transcurso del proyecto educativo realizado, fuimos comprendiendo la promoción de la resiliencia de forma dinámica concretándose en un proceso rico en análisis.

Concordamos con Cyrulnik (2005b) cuando afirma que la resiliencia es una capacidad autoterapéutica de aquel que ha sufrido daños psíquicos y morales. Creemos que al proponernos un trabajo inédito como tema de tesis, estamos atreviéndonos a lograr una trayectoria enriquecida en aspectos resilientes.

Ahora, nos cabe confiar y seguir adelante.

Capítulo 2

La práctica psicomotriz: herramienta educativa generada a partir de la valoración del universo afectivo de la persona

Capítulo 2

**La práctica psicomotriz: herramienta educativa
generada a partir de la valoración del universo
afectivo de la persona**

2.1. Introducción

El principal elemento de la psicomotricidad es el juego, por ello es fundamental la comprensión y el reconocimiento de la importancia del acto de jugar en el desarrollo infantil y en el ámbito educativo. A partir del juego se concreta una trayectoria empírica y epistemológica en el campo de la psicología y de la educación que fundamenta la práctica psicomotriz educativa.

Según diferentes autores, el estudio del juego presenta un histórico de ideas, análisis y observaciones que van desde la Grecia antigua hasta la teoría de Piaget (1984), Vigotsky (1996), Wallon (1988) y Winnicott (1979). Estos autores son considerados la base para la comprensión de aspectos psico-afectivos, emocionales, cognitivos y motores del desarrollo infantil que pueden ser visualizados dentro de procesos educativos.



Figura 10. Bases del estudio del juego

Siguiendo esta lógica, surge el estudio de la psicomotricidad de acuerdo con aspectos históricos y conceptuales.

Negrine (1993) en el trabajo desarrollado en Barcelona (España) y Porto Alegre (Brasil) plantea un estudio observacional del juego como elemento pedagógico en sesiones de psicomotricidad, en el juego libre del patio y en ludotecas, rescatando la historia del juego dentro de la trayectoria de la psicomotricidad. Seisdedos (1987), al realizar un estudio longitudinal en psicomotricidad con niños sin discapacidades y niños afectados con síndrome de down, hace emerger de forma completa y objetiva los orígenes de la psicomotricidad en España, historia y génesis, enfatizando la globalidad de la persona como elemento fundamental en la práctica psicomotriz.

En otro punto de vista, Garaigordobil (2004) hace un estudio exhaustivo sobre evaluaciones de programas de juegos cooperativos dirigidos a niños de centros educativos del País Vasco que contemplan aspectos estructurantes de la psicomotricidad. Tales experiencias aportan resultados de diferentes investigaciones, siendo estas apoyadas por el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Garaigordobil y Fagoaga (2006), realizaron un estudio de juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares; en él se hace una recopilación a partir de numerosas investigaciones del concepto del juego como instrumento de desarrollo socioemocional y pro-social, favoreciendo la comprensión del juego bajo una valoración de raíz psicológica y educativa que enriquece la comprensión de la práctica psicomotriz educativa.

De acuerdo con la temática del presente trabajo, el estudio que aquí se desarrolla se centra en la línea más actual de la psicomotricidad que es la vivencial defendida por Bernard Aucouturier (2004) y la relacional defendida por André Lapierre (1997).

El papel del psicomotricista en la dinámica de la educación psicomotriz es un punto fundamental en la presente investigación. Por ello, tal temática será vista de forma profunda buscando enfocar aspectos que favorezcan la comprensión del desarrollo del vínculo establecido entre adolescente y psicomotricista. En Aucouturier (2004), Berruezo (1999), Lapierre (1997), Rota (1999), Sánchez y Llorca (2008) y, en nuestra propia experiencia como formadora de técnicos en psicomotricidaden Barcelona⁸, se registran los aspectos fundamentales en la formación del profesional en psicomotricidad.

⁸Curso de Formación Ocupacional de Técnicos en Psicomotricidad Educativa y Preventiva coordinado por el Instituto de Educació i Treball de Vilanova i la Geltrú.

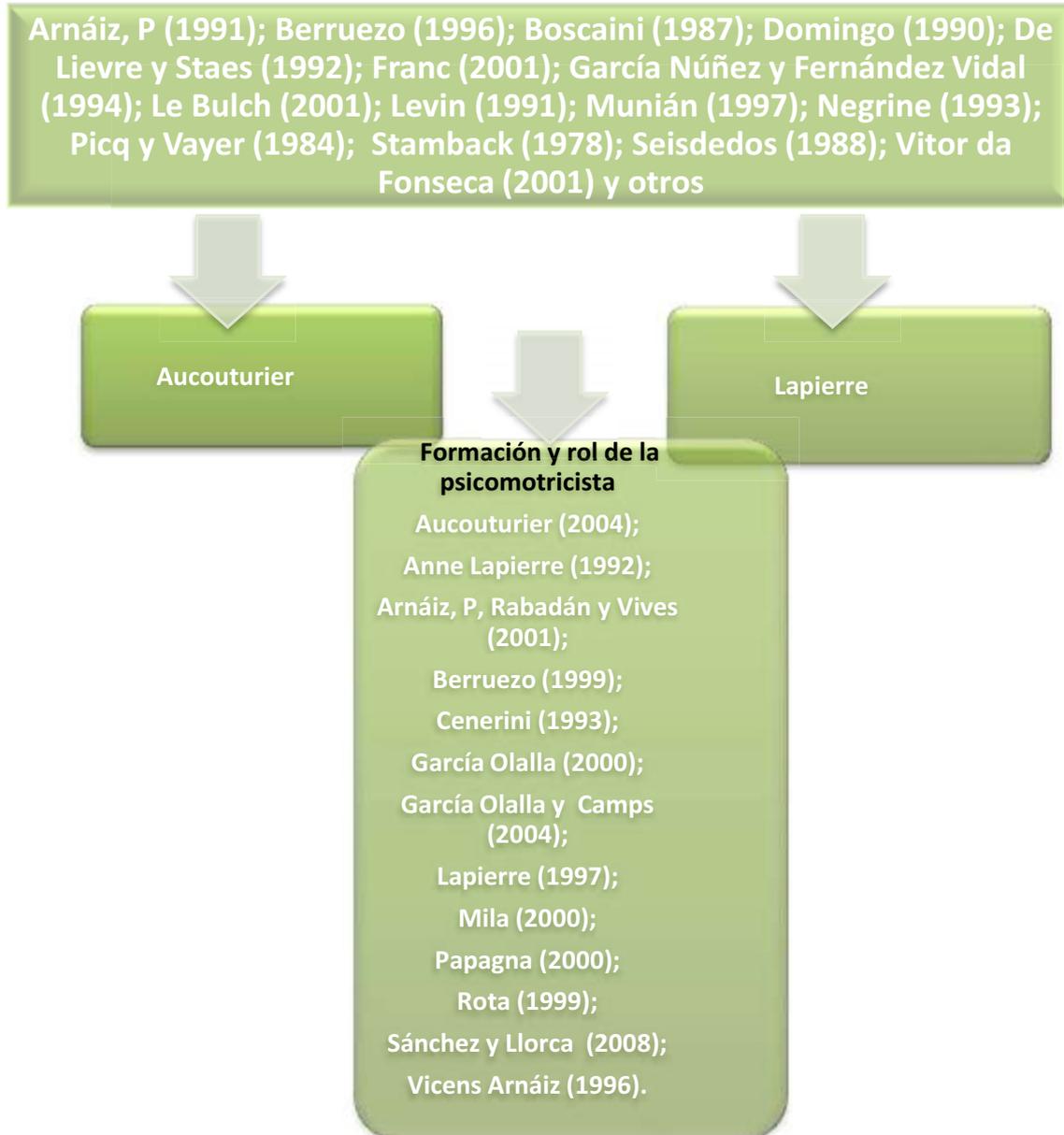


Figura 11. Historia y conceptualización de psicomotricidad

De acuerdo con tal abordaje, se harán evidentes los aspectos esenciales de la práctica psicomotriz educativa.

2.2.El estudio del juego: antecedente de la psicomotricidad

Al imaginarnos un niño, automáticamente, visualizamos un ser de estructura física en desarrollo, que se mueve mucho y que juega con todo lo disponible que encuentra a su alrededor. Basta esta imagen para no necesitar hacer un largo discurso con la intención de afirmar que el juego es una característica inherente de la infancia. El juego por ser un acto motor, intelectual, lúdico, placentero, creativo, lleno de fantasía, permite al niño desarrollar sus áreas emocionales, cognitivas y físicas de forma natural y espontánea.

La idea de juego en la actualidad, pasa por la comprensión de una trayectoria empírica e histórica que muestra la evolución del pensamiento filosófico y educativo construido con relación al acto de jugar de los niños.

Garaigordobil (1990),Gutiérrez (2004), Linaza y Maldonado (1987) y López de Sosoaga (2004) analizaron la evolución del juego en nuestra sociedad a lo largo de la historia, argumentando la importancia del acto de jugar en nuestra educación.

El fenómeno del juego infantil ha sido teóricamente valorado en los siglos XIX – XX. En la antigüedad, Aristóteles (384-322 a C) y Platón (427-347 a C) ya apuntaban la importancia de la influencia del juego en la infancia como incentivo de aspectos favorables en la vida adulta (López de Sosoaga, 2004).

En el siglo XIV Zingerle (1872) registra que el juego consiste en una actividad cotidiana agradable, alejándose de la intención de competición y de la diferenciación entre el juego del adulto y el juego del niño (Garaigordobil, 1990).

La pedagoga alemana Elchenbroich (1979), destaca que los siglos XVIII y XIX han sido decisivos para la definición del concepto de infancia, ésto favoreció la profundización y la comprensión del juego infantil.

En el siglo XVIII, el juego es utilizado por primera vez como instrumento pedagógico por Basedow y Campe en internados filantropistas de Alemania. Tal estrategia valora los juegos de aprendizaje y desecha los juegos de azar (cartas, dados, loterías), los juegos afectivos sexuales y auto eróticos característicos de los niños (besar, ser novios, papá y mamá, cuidar del hijo). Este modelo pedagógico fue rechazado a finales del siglo XVIII, ocasionando el cierre del internado de Dessau en 1793, centro que más utilizó este método (Garaigordobil, 1990)

En 1837 Fröebel, influido por la teoría de Pestalozzi, pone en marcha el funcionamiento del primer jardín de infancia de Alemania (kindergarten) destinado a niños de 3 a 7 años, con una metodología basada en el juego de los niños como el principal instrumento educativo y generador de placer, bienestar y creatividad potenciando el desarrollo de personas activas, autónomas e independientes (Fröebel, 1989).

En décadas posteriores, María Montessori (2003), crea un método pedagógico de educación infantil basado en la manipulación libre y espontánea de un material construido a partir de formas geométricas, palos, lápices y pinturas que estimulan el juego en los niños.

En el siglo XIX, al darse la concepción de la infancia como status diferente del concepto del adulto, el juego pasa a ser considerado un aspecto característico del universo infantil, con ello se generan distintas teorías en torno del acto de jugar. La concepción de estas teorías surge a partir de la visión del juego como hecho folclórico.

En 1875, Schiller defiende la teoría de que el juego sirve para recrearse, llamando la atención sobre el placer como elemento constitutivo, siendo el juego la única actividad en que el hombre disfruta de su verdadera condición humana (López de Sosoaga, 2004).

En 1883, Lazarus crea la teoría del descanso en que el juego es visto como una actividad que sirve para descansar y para establecer energías consumidas en las actividades serias o útiles. Este autor parte del principio de que el trabajo suscita gasto de energía y que el juego es una forma de recuperación de energía (López de Sosoaga, 2004).

En 1887, Spencer formula la teoría del exceso de energía que surge a través de observaciones de los juegos de los animales. Este autor afirma que el juego tiene por función descargar energía excedente, o sea, el acto de jugar disminuye la energía acumulada que no ha sido desgastada en el funcionamiento del cuerpo (López de Sosoaga, 2004).

En el siglo XX, Groos en 1902 defiende la teoría de la anticipación funcional donde el juego es considerado como fenómeno de desarrollo del pensamiento, convirtiéndose en una forma de desarrollo de habilidades necesarias para la vida adulta. En 1906, Hall habla de la teoría de la recapitulación en la que el juego es la reproducción de formas primitivas de la especie. El acto de jugar es considerado como forma de revivir aspectos de la vida de los antepasados (Gutiérrez, 2004).

En 1933, Buytendijk crea la teoría de la dinámica infantil, afirmando que la infancia explica el juego, ya que el ser humano juega porque aún es joven. Partiendo de tal pensamiento, este autor determina cuatro características fundamentales que explican el juego de los niños y de los animales: la incoherencia sensoriomotriz o mental vista en los movimientos; la impulsividad espontánea; la actitud patética ante la realidad; la timidez ante las cosas (Gutiérrez, 2004).

A partir de las ideas de estos teóricos, el juego pasa a ser analizado con base y presupuestos de investigaciones del área de la psicología infantil. Todo ello contribuyó a la repercusión del valor del juego en el ámbito educativo.

En 1914, Decroly y Monchamp anuncian una importante renovación en la enseñanza preescolar y en la educación de niños con deficiencia intelectual. Estos autores crean una pedagogía que integra el juego en la enseñanza de niños con este tipo de discapacidad (López de Sosoaga, 2004;Negrine, 1993).

En 1920, Freud basándose en el duelo del principio del placer, amor, vida por un lado y del odio y muerte por otro, compara el juego con la producción de una obra literaria poética y afirma que es la principal actividad de la infancia. Según Freud, el niño al jugar no ignora la realidad en que vive, la interpreta libremente de acuerdo con la imaginación. El niño crea un mundo imaginario, lo toma en serio, lo vive con afecto y emoción, le atribuye vigor con objetos de la realidad concreta y le mantiene separado de esa realidad (López de Sosoaga, 2004).

En 1932, Klein apoyada en los estudios de Freud, considera el juego como un medio de expresión de experiencias y fijaciones reprimidas del niño, una descarga de fantasías, que acontece por impulso continuo, concretándose en el acto de jugar. La repetición es vista como mecanismo fundamental del juego infantil, con ello el niño puede reelaborar en el plano simbólico ideas y deseos, transformándose en sujeto activo en situaciones de dolor y sufrimiento vivenciados de forma pacífica; de esta manera el niño supera la realidad dolorosa y domina sus miedos instintivos, ganando fuerza para organizar el pensamiento con relación al mundo que le rodea (Klein, 1980).

En 1955, Aberastury siguiendo la línea de trabajo de Klein, afirma que a través de los juegos de pérdida y recuperación se da el desarrollo del mundo lúdico. Para esta

autora, la actividad lúdica engloba aspectos de un análisis semiótico: el juego, la imitación y el lenguaje. El juego asume la característica de ser una actividad asimilativa, ya que el niño atribuye a un objeto significados, propiedades o acciones ausentes en su plan simbólico, motivándolo a reestablecer una nueva relación motivadora consigo mismo y con el entorno. A partir de ahí, el niño pasa a la imitación, interiorizando imágenes y acciones del exterior y representando a través de su cuerpo. Posteriormente el niño desarrolla el lenguaje y con ello es capaz de referirse de forma verbal a objetos y situaciones ausentes (Aberastury, 1977).

Erickson (1966) buscando soportes teóricos para la estructuración del yo y formación de la identidad del individuo, afirma que el juego se concreta en una crisis al revisar los fracasos del pasado y verificar las expectativas del futuro, con ello establece tres características para el momento del juego: autocósmico, la microesfera y la macroesfera. El aspecto autocósmico acontece en la interacción del niño con los juguetes, siendo una acción placentera por parte del niño por dominar y proyectar sus deseos en los juguetes. La microesfera, se caracteriza en el momento en que el niño comparte el juego con los demás y la macroesfera se trata del aprendizaje que el niño y su yo puede adquirir a través del juego.

En 1965, Claparède fortalece la concepción del juego en la educación, afirmando que el juego tiene un alcance educativo desde que sea planteado a partir de objetivos pedagógicos. En sus estudios, este psicólogo señala que en el proceso de desarrollo humano, el juego es el resultado de su herencia y de la acción del medio; con ello tal autor identifica la existencia de dos instrumentos instintivos del niño: el juego y la imitación (López de Sosoaga, 2004; Negrine, 1993).

Posteriormente, Bruner (1976) defendiendo soportes teóricos de la psicología cognitivista y basado en Gross hace una relación de la expansión del juego con la evolución de los primates y la aparición del hombre. Afirma que el juego debe ser comprendido como elemento de desarrollo de la especie humana, siendo éste

fundamental para el desarrollo de las habilidades intelectuales, estimulando en la persona mecanismos para la resolución de problemas.

Garvey (1977) propone la definición de las características del juego con el objetivo de comprender toda su implicación en la esfera social. En un estudio realizado con parejas de niños de 2 a 7 años, este autor observó y analizó las conversaciones de los niños durante el periodo de juego, con ello concluyó que el juego, individual o compartido, es siempre social por ser generado dentro de un contexto en que el niño se siente implicado. Garvey también señala que el juego no se confunde con la realidad, los niños ya, a la más temprana edad, tienen la capacidad de distinguir la ficción de lo real.

En la década de 1990, el juego se destaca como elemento de desarrollo social. Garaigordobil (1992:29), afirma:

“... el juego es un instrumento fundamental en el crecimiento de la personalidad del niño, porque contribuye a la integración de su personalidad, ya que los niños juegan por placer, para expresar agresividad, para dominar su ansiedad, para acrecentar sus experiencias y establecer contactos sociales, y en este proceso se estimula el sentido de la autonomía o independencia del niño, se desarrolla la personalidad. Así, la función suprema del juego es contribuir al equilibrio psíquico del niño, promoviendo el equilibrio emocional y afectivo al posibilitar la expresión y liberación de las tensiones infantiles” Garaigordobil (1992:29).

De acuerdo con el desarrollo del estudio sobre el juego, surgen diferentes perspectivas, defendidas por diversos autores.

En la **perspectiva pedagógica**, el juego es considerado instrumento de placer, creatividad y libertad que alcanza el centro de interés del niño dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Claparède, Decroly y Monchamp (López de Sosoaga,

2004;Negrine, 1993) yFroëbel (1989), fueron los pioneros en la defensa del juego en la educación.

En la **perspectiva sociológica**, el juego es visto como actitud que conduce al individuo a relacionarse con otras personas. Caillois (1958),Elkonin (1980), Garaigordobil, (2003a), Garvey (1977), Parlebas (1988) y Vygotski (1995) son autores que defienden esta línea de pensamiento.

En la **perspectiva psicoanalista**, el juego es fuente de placer que permite la elaboración de experiencias traumáticas mediante la repetición simbólica, disfraz de la libido que expresa deseo y descarga de la vida pulsional infantil, características de la proyección del adulto en el niño. Los estudios de Aberastury (1977),Erickson (1966),Freud (1995), Klein (1980) y Winnicott (1979), contribuyeron para a la comprensión del juego según el psicoanálisis.

En la **perspectiva psicológica**, el contenido del juego cambia según el medio físico y social del niño.Bruner (1976),Gairogordobil (1990), Garvey (1977),Linaza (1987), Wallon (1975) y Vygotski (1996) son autores que tratan de este tema.

Gutiérrez (2004) afirma que el juego además de ser polisémico, presenta diversos significados y posee distintos conceptos originados de distintas áreas de estudio que fueron surgiendo de forma simultánea, dificultando la organización cronológica e histórica de la evolución del término. Diversión, broma, alegría, lúdico, niñez son palabras que a lo largo de la historia designan el juego.

Complementando el concepto de juego, sigue un cuadro generado a partir del trabajo de diferentes autores:

Capítulo 2

La práctica psicomotriz: herramienta educativa generada a partir de la valoración del universo afectivo de la persona

Autor	Concepto
Spencer (1887)	El juego es una actividad que realizan los seres vivos superiores sin un fin aparentemente utilitario como medio para eliminar su exceso de energía.
Buhler (1924)	El juego es una actividad dotada de placer funcional mantenida por él o en áreas de él, independientemente de lo que haga, además, y de la relación de finalidad que tenga.
Buytendijk (1933)	El juego significa manipular alguna cosa.
Aberastury (1955)	El juego en el niño exterioriza miedos, angustias y problemas internos, dominándolos mediante la acción.
Guy (1958)	El juego es una actividad espontánea y desinteresada que exige una regla libremente escogida que cumplir o un obstáculo deliberadamente puesto para vencer.
Caillois (1958)	El juego es considerado una actividad libre.
Russel (1967)	El juego es una actividad generadora de placer. Es una actividad que encuentra la finalidad en sí misma y no en una acción exterior.
Huizinga (1972)	El juego en su aspecto formal, es una acción libre y ejecutada como si y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo puede absorber por completo al jugador. Todo juego significa alguna cosa.
Bruner (1972)	El juego ofrece al niño la oportunidad inicial y más importante de atreverse a pensar, hablar y quizás incluso de ser él mismo.
J. Chateau (1973)	El juego tiene valor en la autoafirmación de la personalidad infantil siendo fuente de actividades superiores del hombre como ciencia, religión y arte.
Seybold (1976)	El juego es ante todo acción libre que se diferencia de la vida ordinaria.
Elkonin (1980)	El juego es una variedad de práctica social consistente en reproducir en acción, en parte o en totalidad, cualquier fenómeno de la vida al margen de su propósito real.
Linaza (1987)	El juego es un lugar donde el niño expresa sus interacciones sociales. Cada tipo de juego es predominante en determinadas etapas de la vida y las formas lúdicas simples dan soporte a otras más elaboradas.

Moor (1987)	El juego es la finalidad, tiene sentido por si mismo “ <i>lo posee todo</i> ”.
Parlebas (1988)	El juego es visto como elemento de estudio pedagógico desde la etnomotricidad.
Froëbel (1989)	El juego es el más alto grado de desarrollo del niño, siendo la expresión libre y espontánea del interior, según sus necesidades y exigencias.
Creasey et al (1998)	El juego proporciona un marco importante en la construcción de la competencia social.
Sawyer (2001)	El juego ayuda a los niños a formar sus personalidades y desarrollar sus habilidades sociales.
Schmidt (2002)	El juego es libertad, irreal, ambivalencia, totalidad, limitado y comunicativo.

Tabla 9. Concepto del juego (Garaigordobil, 1990;Garaigordobil y Fagoaga 2006;Gutiérrez, 2004;López de Sosoaga, 2004;Negrine, 1993)

Garaigordobil y Fagoaga (2006:16-17) amplían el concepto de juego a partir de la definición de siete parámetros:

-“**Placentera**: El juego es siempre una actividad fuente de placer, divertida que generalmente suscita excitación y se manifiesta con signo de alegría.

- **Libertad**: El juego es una experiencia de libertad, ya que la característica psicológica principal del juego es que se produce sobre un fondo psíquico general caracterizado por la libertad de elección.

- **Proceso**: El juego es sobre todo un proceso, una finalidad sin fin, es una realización que tiende a realizarse a sí misma, sus motivaciones son intrínsecas, no tiene metas o finalidades extrínsecas.

- **Acción**: El juego es una actividad que implica acción y participación activa.

- **Ficción**: Jugar es hacer el como si de la realidad, teniendo al mismo tiempo conciencia de esta ficción... el juego no es la actividad en si misma, sino la

actividad del sujeto frente a esa actividad. La ficción implica oposición de la función de lo real y le permite al niño liberarse de lo que lo real le impone, para actuar y funcionar con sus propias normas y reglas que de buena gana acepta y cumple.

- **Seriedad:** *El juego es tomado por el niño con gran seriedad, porque el juego para el niño es el equivalente al trabajo en el adulto, en él firma su personalidad, y por sus aciertos se crece lo mismo que el adulto lo hace a través del trabajo.*

- **Esfuerzo:** *El juego puede obligar al niño a realizar un esfuerzo intenso, a preservar, a concentrar, mientras que en otras ocasiones transcurre en medio de tranquilas repeticiones, y sin otra intención aparente que la obtención del placer” (Garaigordobil y Fagoaga, 2006:16-17).*

A partir de estos parámetros, tales autores destacan características desde los diferentes puntos de vista del juego en el proceso de desarrollo humano:

- a) Biológico: el juego estimula la evolución del sistema nervioso
- b) Psicomotor: el juego potencia el desarrollo del cuerpo y de los sentidos, ya que fuerza, control muscular, equilibrio, percepción y confianza en el uso del propio cuerpo son aspectos trabajados en las actividades lúdicas.
- c) Intelectual: el juego estimula las capacidades del pensamiento, la creatividad y las zonas potenciales del aprendizaje.
- d) Sociabilidad: el juego permite en contacto con los iguales, conocer personas del entorno, aprender normas de comportamiento, con ello la persona se descubre a sí misma a través del contacto con los demás.
- e) Desarrollo afectivo-emocional: el juego ayuda al niño a reelaborar experiencias, acomodándolas y equilibrándolas en su universo psíquico.

Garaigordobil y Fagoaga (2006), destacan que el juego cooperativo en el ámbito escolar estimula la conducta social con los iguales en el aula; la cooperación; incrementa aspectos como liderazgo, sensibilidad social, respeto y auto control;

disminuye la agresividad, la ansiedad, la timidez y la apatía; incentiva el desarrollo de las estrategias cognitivas de interacción social y las relaciones de aceptación intra-grupal.

Elkonin (1980), discípulo de Vigotsky e integrante del grupo de autores que han defendido en Rusia los presupuestos de la psicología social, hace un estudio donde analiza la evolución del juego en el niño a partir de los 3 años. En los primeros años de vida, el juego evoluciona de acuerdo con la formación de las coordinaciones sensomotoras que permiten al niño manipular los objetos, el aparato sensorial se desarrolla a partir de la interacción del niño con los adultos. Los movimientos del niño aún son caóticos, pero las percepciones del sistema sensorial ya se hacen más definidas. En este proceso, el adulto asume un importante papel de estimular el desarrollo psíquico y físico del niño promoviendo situaciones donde el niño experimente sus habilidades de manipulación y percepción. Este autor, hace referencia a los experimentos de R. Y. Abromovich (Elkonin, 1980) que defiende que la estimulación de los niños con relación a los objetos se hace de acuerdo con el descubrimiento constante de nuevos objetos. Los niños siempre buscan algo nuevo para experimentar sus habilidades corporales e intelectuales.

En el primer año de vida, el niño es capaz de concentrar, examinar, palpar, escuchar y visualizar el objeto. Con el acto de asir, el niño se orienta y explora nuevas formas de interactuar, sus descubrimientos se hacen estimulantes en la medida en que el bebé también va conociendo sus propias posibilidades. En la primera infancia las investigaciones táctiles, espaciales y sonoras son esenciales para el desarrollo del niño. Pero, según Elkonin (1980), tales manipulaciones no son consideradas juegos, lo que importa en este momento es la calidad de la comunicación que el adulto establece con el niño, siendo esta condición fundamental para el intenso desarrollo de las acciones con los objetos en la primera infancia.

De acuerdo con el trato que el adulto dedica al niño durante las manipulaciones con los objetos, surgen las primeras premisas del juego protagonizado. El adulto, a través

de las manipulaciones, es el responsable de estimular en el proceso, la utilización de los objetos en el niño, posteriormente, el niño va descubriendo en solitario lo que puede hacer con los objetos y el adulto observando la evolución de tal acción que se da de forma paulatina. En este proceso el niño aprende la función social de los objetos y pasa a utilizarlos en el juego lúdico atribuyéndole nombres, desarrollando sus habilidades motrices e imitando las acciones de los adultos,

Elkonin cita a Leóntiev (Elkonin, 1980:256), por proponer, con base en Vigotsky, soluciones hipotéticas sobre la trascendencia del juego en la primera infancia:

- "... la transformación del juego en la transición del período de la más tierna infancia a la edad preescolar se basa en la ampliación del círculo de los objetos humanos cuya asimilación se nos plantea como una tarea y cuyo mundo llegan a conocer a lo largo de su desarrollo psíquico.

- En esta fase del desarrollo psíquico del niño aún no existe para él la actividad teórica abstracta, conocimiento contemplativo abstracto, y por eso la asimilación se le presenta, ante todo, en forma de acción.

- Por eso el niño, durante la evolución del conocimiento que adquiere del mundo objetivo, aspira a entrar en relación eficiente no sólo con los objetos que están a su alcance, sino con otro mundo más vasto, es decir, pretende actuar como adulto"(Elkonin 1980:256).

En la transición del juego con objetos al juego representativo, el niño desconoce la función social desempeñada por el adulto pero siente la necesidad de ser el adulto, con ello el niño interpreta el contexto de acuerdo con sus emociones. El pensamiento se forma a partir de las percepciones sensoriales y afectivas que el niño absorbe del ambiente.

Ante toda esta trayectoria el objeto asume un papel importante en el desarrollo intelectual y corporal del niño. El objeto, o el juguete, estimula la persona a

autoconocerse, experimentar, expresar sentimientos y emociones generadas por distintas situaciones (Champagne, 1996).

Un objeto en manos de un niño que juega, se transforma en juguete cargado de significado y funcionalidad. Con ello el juguete además de posibilitar la coordinación y la precisión de los gestos, permite el ejercicio de la inteligencia, por ofrecer diferentes formas de representación y utilización y por incentivar la imaginación a través de las acciones de construir, destruir, transformar y reinventar.

El juguete cuando asume significados afectivos pasa a suplir necesidades emocionales del niño, convirtiéndose en un objeto transaccional, creando un espacio para juegos que contribuyen a la superación de angustias, miedos, culpas y frustraciones, o de liberar emociones cohibidas originadas de diferentes matices nacidos de la absorción del niño frente a realidad vivida (Winnicott, 1979).

El juguete favorece la representación de la realidad y pierde el significado cuando lo real se hace accesible al mundo infantil. Para jugar, lo más importante es que haya estímulo en el niño que juega. El juguete u objeto no necesita ser algo valioso, ya que el significado surge a partir del universo infantil, la valoración es afectiva y trasciende a los patrones materiales. Una espada iluminada de la última generación puede tener el mismo valor que un sencillo palo retirado de una escoba.

Para Aucouturier y Lapiere (1980) el objeto da soporte a la acción del psicomotricista, considerando que la palabra, por estar cargada de simbolismo limita la intervención del adulto frente al niño. A través del objeto se puede concretar, de forma objetiva, intenciones de juego llevando al sujeto a expresar contenidos de su vivencia afectiva y emocional. Con ello el objeto es visto como una prolongación corporal y tiene la función relacional del niño con los demás. Los objetos suaves, maleables, blandos estimulan el contacto afectivo; los objetos fríos, duros, geométricos estimulan las construcciones y la estructuración cognitiva y afectiva.

En base al psicoanálisis, Aucouturier y Lapierre (1980) destacan que la naturaleza, la forma y el volumen de los objetos inducen a comportamientos simbólicos haciendo que el niño incorpore el significado de los objetos a su universo personal, ayudándole en la superación de miedos, fantasmas y angustias: la caja de cartón puede simbolizar el útero materno; la cuerda el cordón umbilical; un bastón un símbolo fálico y de poder.

En la etología humana moderna Boris Cyrulnik (2004a) habla de que el vínculo establecido entre el niño y el objeto retroalimenta sensaciones perceptivas que se originan desde el cuerpo materno. Cyrulnik (2004a) nombra el osito de peluche como el icono del desarrollo infantil; afirma que un niño al dormir abrazado a su peluche se reasegura toda la noche de sensaciones transmitidas por el cuerpo de la madre: calor, textura y contacto con una superficie blanda.

Comprender toda la importancia del juego y del juguete en el desarrollo infantil ha sido un soporte fundamental para el desarrollo del estudio de la psicomotricidad

Los estudios de Piaget (1984), Vigotsky (1996), Wallon (1975; 1976) y Winnicott (1979) ofrecen presupuestos del juego infantil que influyeron en el desarrollo de la práctica psicomotriz.

2.2.1. La teoría de Henry Wallon

Para Wallon (1976) el juego es la expansión del sujeto en el espacio y está intrínsecamente relacionado con la actividad global del niño.

Para este autor las representaciones simbólicas del niño están saturadas de observaciones de su entorno. A partir de ahí, el niño imita el movimiento de objetos o personas que se encuentran a su alrededor, con ello la imitación gana el status de la

principal regla del juego. El movimiento corporal se conecta con el desarrollo del córtex cerebral y pasa a expresar lo que el niño está absorbiendo del mundo exterior; lo que importa son las emociones expresadas a través del cuerpo; no es la materialidad del gesto sino el sistema al cual pertenece dicho gesto. El acto motor asume las finalidades de técnico o simbólico: técnico por hacer crecer al niño en las dimensiones orgánicas, neurológicas y físicas; simbólico por representar el universo emocional del niño en desarrollo.

En la medida en que el organismo crece, la función simbólica se va despertando de acuerdo con el desarrollo del niño, ocasionando una idea de evolución integral y progresiva mediante los aspectos biológicos (genotipo) y la dimensión social (fenotipo). El juego se inscribe en la dimensión social asumiendo el papel de producto de lo social. El niño expresa a través del juego lo que vivencia en su entorno. Siendo que el vínculo establecido entre el niño y el medio es un factor crucial en el desarrollo psicológico e intelectual del niño que necesita de la influencia de las actitudes, gestos y movimiento de otras personas, ya que es una ayuda indispensable y continua en el proceso del desarrollo infantil, es decir, la figura de personas referentes potencian y reaseguran las capacidades afectivoemocionales del niño ayudándole a estructurar toda el área cognitiva.

Partiendo de esta base, Wallon (1976) hace una clasificación del juego:

Discriminación	Concepto	Tipos de juegos
Juegos funcionales	Gesticulaciones que ofrecen efectos al aparato perceptivo.	Mover los dedos, tocar objetos, producir ruido y sonidos, doblar los brazos y las piernas.
Juegos de ficción	Juegos caracterizados por la representación simbólica.	Juego de muñeca, de cocinita, de caballo de palo.
Juegos de adquisición	Juegos que necesitan atención para ser comprendidos	Actividades que contienen relatos, cuentos, canciones, imágenes.
Juegos de fabricación	Objetos que se combinan, creando nuevas posibilidades de juego.	Construcciones con diferentes materiales que exigen nociones de lógica y matemática.

Tabla 10. Clasificación del juego según Wallon (1976)

En el planteamiento de tal clasificación, el autor afirma que el juego acompaña la lógica de la evolución de la especie humana.

De acuerdo con el desarrollo del sistema nervioso el hombre se va desarrollando corporal e intelectualmente. Con ello aparecen nuevas posibilidades de jugar a través de la combinación existente entre el actuar y el pensar; una fase supera a la otra siguiendo el propio desarrollo del sujeto. La sociabilidad va progresando debido a la trayectoria pautada por el niño en su entorno.

La sucesión de los juegos marca el crecimiento del niño y cuando es adulta la persona hace una regresión consentida para volver a jugar; el juego pierde su valor original de ser una forma de existir del niño y pasa a ser una actividad relajante y desligada de lo cotidiano del mundo adulto.

2.2.2. *La teoría de Jean Piaget*

Piaget (1961) produce un detallado estudio sobre el desarrollo psicológico infantil, estructurando su teoría en diferentes estadios y períodos de evolución.

Para este autor, el juego es esencialmente asimilación que prioriza la acomodación. El acto inteligente tiene raíz en el equilibrio de la asimilación y de la acomodación y, a través de la imitación, el individuo prolonga el proceso de acomodación frente a los contenidos observados de su entorno. De acuerdo con la socialización del niño, el juego deja de ser una simple imitación y va adquiriendo reglas y adaptando imaginación y necesidades de la realidad. El niño aprende a imitar y con el desarrollo natural de este proceso de aprendizaje adquiere contenidos que están relacionados con los problemas referentes a la construcción sensoriomotriz y cognitiva.

En esta teoría, el juego surge en la fase de la imitación esporádica en el período sensoriomotor en bebés de 0 a 2 años; el símbolo lúdico aparece en el 6º estadio de la imitación en el período pre operacional en niños de 2 a 7 años; y los juegos de reglas nacen con el desarrollo del pensamiento reflexivo en el período de la operaciones concretas.

Para Piaget (1984) el contenido del juego es de interés lúdico y la estructura del juego es la forma de la organización mental, así como el símbolo reemplaza el simple ejercicio, la regla reemplaza al símbolo. Este procedimiento acontece de forma intrínseca y relacionada, a través del juego el niño fantasea, experimenta y se estructura a nivel cognitivo. Las reglas del juego surgen por necesidad de socialización del niño con otra persona.

Etapa	Estructura del Pensamiento	Tipo de juego	Principal Característica
Sensorio motor (0 a 2 años)	Pensamiento de acción	Juegos sensorio motores	Placer funcional
Pre operacional (2 a 7 años)	Pensamiento representativo intuitivo	Juegos simbólicos, individuales y colectivos	Representación
Operaciones concretas (7 a 12 años)	Pensamiento reflexivo (razonamiento)	Juegos de reglas	Relaciones sociales

Tabla 11. Etapas del desarrollo infantil según Piaget (1984)

Para este autor, la imitación es vista como forma de desarrollo simbólico y de la inteligencia del niño.

Juego e imitación se elaboran en la medida en que el niño pasa de un estadio a otro. Una imitación ya asimilada se transforma y vuelve a acomodarse en un nuevo esquema de forma sincronizada y equilibrada, dando continuidad a la construcción de las estructuras cognitivas del niño. El acto inteligente se desarrolla, a partir de la representación mental que el niño hace con relación a un objeto que ha sido manipulado y utilizado de forma lúdica.

En sus estudios Piaget (1969) enseña a través de relatos y experiencias observadas, que el juego es una forma de desarrollo de la inteligencia del niño.

2.2.3. *La teoría de Vigotsky*

Vigotsky (1995) propone que el juego es una necesidad del niño, constituyéndose como una experiencia no siempre placentera y que a la vez, se relaciona con el surgimiento del mundo imaginario. A través del juego, el niño vivencia reglas que le permiten adaptarse a la dimensión social.

El placer no define el juego: las satisfacciones de las necesidades del niño es lo que estimula el acto de jugar. El desarrollo del niño está conectado con un profundo cambio respecto a los estímulos que satisfacen las necesidades que son suplidas en el juego, siendo que el juego puede ser placentero o no. A partir del final de la edad escolar los niños, muchas veces, se interesan por juegos en los que sus resultados pueden proporcionarle fuertes emociones, pero la trayectoria en que se desarrollan estos juegos no siempre es placentera.

El imaginario se hace presente de forma determinante en toda esta trayectoria. Al jugar el niño crea una situación imaginaria y a partir de ahí, surgen las reglas de conducta. El avance del pensamiento del niño se da a través de la actividad lúdica, creando zonas de desarrollo próximo que son las funciones que no han madurado, pero que se hallan en proceso. Según esta teoría, esta zona determina el nivel real de desarrollo en que se encuentra un niño.

Vigotsky (1996) señala que la mayor contradicción es que el juego a la vez que hace representación en un campo abstracto, es un método de movimiento situacional y concreto, logrando cambios de carácter mucho más afectivos que lógicos. Con ello podemos decir que la imaginación forma parte de las emociones experimentadas en el juego.

Otro aspecto a destacar, es el planteamiento del juego como propulsor del lenguaje escrito, donde gestos y signos visuales se localizan en el origen del simbolismo del juego, pudiendo ser perfectamente expresados a través del dibujo infantil, considerado elemento fundamental para la escritura del niño.

Este teórico no hace ninguna clasificación del juego, pero lanza al escenario de la psicología y posteriormente, de la educación una breve, densa y significativa contribución en torno de la cuestión del desarrollo infantil. El autor afirma que la esencia del juego es la nueva relación que se crea entre el campo del significado y el campo real. Mediante un análisis profundo del juego, podemos determinar el curso de sus cambios y su papel en el desarrollo del niño.

2.2.4. La teoría de Winnicott:

Winnicott (1979) ofrece una significativa contribución al estudio del juego infantil. El autor afirma que el juego es una continua experiencia creadora; es el mantenimiento de la existencia del niño. El juego conduce a relaciones de grupo y puede ser una forma muy especializada de la comunicación consigo mismo y con los demás.

El juego ofrece oportunidades para la experiencia y para los impulsos creadores, motores y sensoriales estableciendo un compromiso con el cuerpo debido a la manipulación de objetos, con ello surgen determinados tipos de intereses que se vinculan con aspectos de la excitación corporal. De acuerdo con esta base, se construye toda la existencia experimental del hombre que se estructura a partir de los fenómenos transaccionales, donde acontece el entrelazamiento de la subjetividad y la observación objetiva, es la zona intermediaria entre la realidad interna del individuo y la realidad externa.

El niño cuando juega se encuentra en una región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no se admiten intrusiones. Esa zona del juego no es una realidad psíquica interna, se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior.

Para Winnicott (1979) el acto de jugar presenta una trayectoria en su desarrollo:

- a) De los fenómenos transicionales al juego;**
- b) Del juego al juego compartido;**
- c) Del juego compartido a las experiencias culturales.**

Además de las etapas de desarrollo del juego, Winnicott (1979) lo caracteriza en intrínsecamente excitante y precario, por el aspecto subjetivo (casi alucinación) y lo que se percibe de manera objetiva (realidad verdadera o compartida). Es el punto de intersección entre la fantasía y la realidad: es donde el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal.

Según Piaget (1984), Vigotsky (1996), Wallon (1976) y Winnicott (1979) el juego es una actividad fundamental en la vida del niño, además de ser un rico nutriente en el proceso de desarrollo humano. El juego es la expansión de la persona en el espacio y está intrínsecamente relacionado con su actividad global.

Wallon	Piaget	Vigotsky	Winnicott
<p>El juego es la expansión del sujeto en el espacio y está intrínsecamente relacionado con la actividad global del niño.</p>	<p>El juego es esencialmente asimilación que prioriza la acomodación. El acto inteligente tiene raíz en el equilibrio de la asimilación y de la acomodación y a través de la imitación es que el sujeto prolonga el proceso de acomodación frente a los contenidos observados en su entorno.</p>	<p>El juego es una necesidad del niño, constituyéndose en ser una experiencia no siempre placentera y que a la vez se relaciona con el surgimiento del mundo imaginario. A través del juego el niño vivencia reglas que le permiten adaptarse a la dimensión social.</p>	<p>El juego es una continua experiencia creadora, es el mantenimiento para la existencia del niño. El juego conduce a relaciones de grupo y puede ser una forma muy especializada de la comunicación consigo mismo y con los demás.</p>

Tabla 12. Conceptualización de juego según Piaget (1984), Vigotsky (1996), Wallon (1976), y Winnicott (1979)

El desarrollo del niño está conectado con los cambios de los estímulos que satisfacen sus necesidades de adaptación al mundo de los adultos. Tales necesidades son suplidas en el juego, siendo éste una forma de comunicación que el niño establece consigo mismo y con el entorno.

El juego ha sido cuidadosamente estudiado en la primera infancia, pero el acto de jugar acompaña todo el curso del desarrollo humano. Tal acción es intensa en la infancia, está presente en la adolescencia y disminuye en la fase adulta y en la vejez, pero en caso que haya estimulación aún promueve placer y bienestar en todas las

fases de la vida, todo dependerá del permiso que cada uno se conceda para sentirse libre y volver a experimentar emociones a través del juego.

Los trabajos de los autores anteriormente citados marcan la importancia del juego en el desarrollo infantil y humano. Este ha sido el punto fundamental para el surgimiento de la práctica psicomotriz educativa y terapéutica, que se diferencia de los demás trabajos que valoran el juego como aspecto educativo por señalar la calidad de la relación existente entre el niño y el adulto.

El eje de la psicomotricidad está en que el juego acontece bajo la mirada, la observación, de un adulto referente que a la vez que analiza las necesidades del niño expresadas en el espacio de juego, establece una relación que viabiliza la liberación de emociones cohibidas e internalizadas en el universo emocional de la persona.

2.3.La psicomotricidad

2.3.1 Breve recorrido histórico de la psicomotricidad

La psicomotricidad comienza a tener un mayor impulso a principios del siglo XX en Francia, donde nacen diversas líneas del pensamiento desde el punto de vista biomédico o desde el enfoque pedagógico (Negrine, 1993).

En 1909 el neurólogo y psiquiatra Dupré, divulga sus estudios clínicos donde ha observado la relación entre anomalías mentales y desarrollo motor, definiendo el síndrome de debilidad motriz, compuesto por sincinesias, paratonias e inhabilidades (Levin, 1991).

Los estudios de 1925 de Henry Wallon, resaltan la importancia de la relación entre actividad motora y actividad psíquica (Levin, 1991; Seisededos, 1988).

Wallon en su trabajo defiende la relación de la función tónica como reposo de las actitudes y de los apoyos de la vida mental y de la emoción como medio de acción en la propia persona y en el otro. La actividad postural y la actividad sensomotriz estimulan la actividad intelectual en el proceso de desarrollo del niño, con ello él establece los conceptos básicos para la intervención psicomotriz (Fonseca, 1998).

En 1935, Guilmain empieza con la práctica psicomotriz, estableciendo un método de trabajo basado en la reeducación psicomotriz, con base en distintas técnicas y ejercicios para reeducar la actividad tónica, la actividad de la relación y el control motor de acuerdo con la evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años (Guilmain, 1981).

Los trabajos de Piaget sobre las etapas del desarrollo infantil, contribuyeron a poner de manifiesto la importancia de la acción y del movimiento corporal en el desarrollo cognitivo del niño (Seisededos, 1988).

El neuropsiquiatra Ajuriaguerra (1977) en el *"Manual de psiquiatría infantil"*, defiende que la función tónica además de ser un soporte de la acción corporal es la primera forma de lenguaje y de relación con el otro, a partir de ahí, se establecen relaciones entre trastornos motores y trastornos de relación. Ante ello, el referido autor plantea una reeducación a través del cuerpo.

En 1960 Le Boulch (1986) al defender la tesis *"Les facteurs de la valeur motrice"* hace una reconsideración de los métodos tradicionales de la educación física por mantener el dualismo cartesiano en separar la comprensión del cuerpo y de la mente. Seis años después de la defensa de su tesis en la Facultad de Medicina de Rennes-Francia, lanza el método psicocinético de educación que trata de la utilización del movimiento

humano considerando todas sus posibilidades y relaciones existentes. O sea, es un método que nace de la educación física siendo enriquecido por conocimientos de la neuropsicología, de la psicofisiología y de la psicología, que utiliza el movimiento como principal medio educativo asociado con ejercicios gráficos y de manipulación, incluyendo actividades del esquema corporal, coordinación motriz, coordinación óculo manual, dinámica general, equilibrio, lateralidad, percepción temporal y percepción espacial.

Le Bouch (2001) define el método psicocinético como un método de pedagogía activa que se apoya en una psicología unitaria de la persona, que prima la experiencia vivida con base en la noción de *“reestructuración recíproca”* que utiliza por último la dinámica de grupo en el trabajo.

Posteriormente, Picq y Vayer (1984), establecen objetivos psicopedagógicos para la educación psicomotriz, afirmando que ésta sería una acción pedagógica y psicológica desarrollada a través de actividades derivadas de la educación física, dirigidas a niños afectados por problemas neuromotores y sin problemas. Los dos autores crean el perfil psicomotor que se trata de una serie de pruebas que indican el nivel de desarrollo psicomotor de niños entre 5 a 12 años.

Aucouturier y Lapierre (1984) dan continuidad a los objetivos pedagógicos de Le Boulch y de Picq y Vayer, aportando a la educación psicomotriz la valoración de las emociones y de las sensaciones experimentadas en la vivencia del niño en el juego y en el espacio psicomotor y la importancia del vínculo establecido entre el niño, la niña y el psicomotricista.

A partir de aquí, la práctica psicomotriz se distancia de las metodologías originadas de la educación física y asume las características de preventiva, educativa, reeducativa y terapéutica. Aucouturier (2004:210) hace referencia a otra línea de la práctica psicomotriz, la de grupo de ayuda que trabaja a la vez con las características educativa y terapéutica.

“Un grupo de ayuda se crea en una institución educativa para dar respuestas a las dificultades que manifiestan algunos niños y niñas. En efecto la entrada en la escuela infantil o en el parvulario puede ser vivida en algunos casos como una ruptura relacional y afectiva con la familia, mientras que la escuela primaria puede ser vivida por sus exigencias en los aprendizajes o por una pedagogía coercitiva como una represión de los deseos de algunos niños que todavía no han alcanzado la madurez afectiva necesaria para llegar al placer de pensar”(Aucouturier, 2004: 210).

La psicomotricidad desarrolla distintas formas de intervención en los ámbitos preventivos, educativos, reeducativos y terapéuticos. La educación psicomotriz vivenciada, es la vertiente más reciente de la psicomotricidad, ganando importancia en la enseñanza preescolar, en los cursos iniciales de enseñanza primaria de los sistemas educativos de países como Francia, Bélgica, Italia, España y Portugal (Negrine, 1993).

La psicomotricidad pasa por un proceso evolutivo, denso y estructurado, que va desde los fundamentos neuropsiquiátricos, pasando por la influencia de la educación física y llegando hasta la comprensión de las emociones de la persona según fundamentos psicoanalíticos. Es una práctica educativa, analizada y organizada a partir de distintas perspectivas y visiones.

En el estado español, la psicomotricidad se introduce a partir de los años setenta bajo la influencia de los estudios de Wallon y Ajuriaguerra, y se hace oficial en 1980 con la realización en Madrid del Congreso Internacional de Psicomotricidad organizado por la Organización Internacional de Psicomotricidad (OIP). En España el desarrollo de la práctica psicomotriz se hace más presente entre los profesionales de educación, destacando el trabajo realizado por André Lapierre y Bernard Aucouturier (Berruezo, 1996)

2.3.2. Conceptualización de la psicomotricidad

La psicomotricidad intenta unir psiquismo y motricidad a través de las experiencias y de la expresividad corporal de la persona. Motricidad es el movimiento con sus implicaciones fisiológicas, neurológicas, nerviosas, mecánicas, musculares y anatómicas del cuerpo. Psiquismo consiste en el acto inteligente del ser humano. La unión entre los dos, promueve una visión global del hombre en su relación con el mundo (Domingo, 1990).

Sobre esta cuestión, Llorca (1996: 143) afirma:

“El concepto de la psicomotricidad surge a principios del siglo, vinculado a la patología para destacar la estrecha relación entre lo psicológico (psico) y la forma de manifestar (motricidad). Rompe con el planteamiento filosófico de Descartes de entender al individuo como una dualidad cuerpo-mente, sino que somos una unidad que vive y se expresa globalmente” (Llorca, 1996:143).

La educación psicomotriz intenta integrar diversas áreas de conocimiento, dirigiendo estudios que tratan a la persona como una unidad cuerpo y mente, considerando la acción corporal como el punto de partida para el desbloqueo de sentimientos, angustias, miedos y sensaciones cohibidas ante situaciones externas. La práctica psicomotriz exige una comprensión holística del ser humano. Todo esto sugiere cambios, ya que la base del estudio es la persona en su relación con el mundo dentro de un proceso rígido y dinámico. Las transformaciones se dan de acuerdo con el tiempo y las condiciones del ambiente en que vivimos (Boscaini, 1987).

La psicomotricidad es una forma de comunicación y expresión. El niño y la niña necesitan poner de manifiesto aquello que han vivido, aquello que sienten que necesitan expresar y, no necesariamente, ha de ser de forma verbal. Toda persona cuando ha vivido algo que no ha asimilado de manera normalizada, presenta

angustias y fantasmas que necesitan ser expresados, sea de la manera que sea (hablando, por escrito, a través de dibujos) para poder asimilar esta vivencia, comprenderla e interiorizarla. Desde la infancia, la persona va acumulando toda una serie de vivencias como si se tratara de un cajón de sastre, y esto se manifiesta en el comportamiento de diferentes formas: agresividad, impulsividad, inhibición, etc. Cuando se ofrece al niño un espacio de expresión, éste es capaz de exteriorizar este sentir, este cúmulo de angustias, y lo hace especialmente a través del juego, usando como herramienta principal su propio cuerpo. De esta manera el niño puede ir estructurando su persona, “*vaciando*” ese cajón emocional y ordenándolo, de forma que su vivencia pasa a formar parte de él de manera normalizada. Con ello el espacio psicomotor asume características educativas, terapéuticas y reeducativas.

Los cambios y transformaciones son estimulados en el espacio psicomotor a través de juegos y movimientos corporales. Observando al niño en su actividad lúdica y corporal, constatamos la trayectoria progresiva, a corto o a largo plazo, de la persona en su relación con el entorno.

La educación psicomotriz ha sido fuertemente estudiada y analizada en la infancia, pero esto no limita la actuación del psicomotricista. Los presupuestos de la práctica psicomotriz pueden ser utilizados y adaptados en trabajos con niños, adolescentes, adultos y ancianos.

De acuerdo con la historia de la psicomotricidad, surgieron diversos conceptos. A continuación se realiza una breve recopilación de diferentes definiciones de psicomotricidad extraídas de diversas documentaciones:

Autores	Concepto
Lagrange (1976)	Educación del niño en su globalidad que actúa conjuntamente sobre sus diferentes comportamientos: intelectuales, afectivos, sociales y motores.
Stamback (1978)	La psicomotricidad es el movimiento de la organización psicológica general, estableciendo las conexiones de la psicología con la neurofisiología.
Defontaine (1978)	Técnica que por medio del cuerpo y del movimiento, considera el ser en su totalidad.
Ramos (1979)	Técnica que favorece el dominio corporal, la relación y la comunicación que el niño va a establecer con el mundo que le rodea.
Rossel (1983)	Psicomotricidad significa educación de control mental y de la expresión motora.
Picq y Vayer (1984)	Psicomotricidad es una acción pedagógica y psicológica, que utiliza los medios de la educación física con la finalidad de normalizar o de mejorar el comportamiento del niño.
Seisdedos (1988)	Técnica educativa, reeducativa y terapéutica, que actúa sobre la globalidad del ser y a través del movimiento ayuda a desarrollar las capacidades motoras, socioafectivas e intelectuales.
Chokler (1988)	Psicomotricidad es un abordaje educativo, clínico y terapéutico fundado sobre bases neurofisiológicas y psicosociales.
Arnáiz (1991)	La psicomotricidad se fundamenta en la actividad espontánea del niño, la cual evolucionará de acuerdo a una tecnicidad y una serie de respuestas ajustadas a su demanda. La psicomotricidad se basa en la libre expresión del niño y en la empatía del psicomotricista.
De Lievré y Staes (1992)	Psicomotricidad es un planteamiento global de la persona. Puede ser entendida como una función del ser humano que sintetiza psiquismo y motricidad con el fin de permitir la adaptación del individuo de manera flexible y armoniosa al medio que le rodea. Puede ser entendida como una mirada globalizadora que percibe la interacción entre psicomotricidad y psiquismo, así como entre individuo global y mundo exterior. Puede ser entendida como una técnica cuya organización de actividades permite a la persona conocer de manera concreta su ser y su entorno inmediato para actuar de manera adaptada.

García Núñez y Fernández Vidal (1994)	Psicomotricidad es la técnica o el conjunto de técnicas que tienden a influir en el acto intencional o significativo, para estimularlo o modificarlo, utilizando como mediadores la actividad corporal y su expresión simbólica. El objetivo de la psicomotricidad es aumentar la capacidad de interacción del sujeto con el entorno.
Berruezo (1995)	Psicomotricidad es un enfoque en la intervención educativa o terapéutica cuyo objetivo es el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo, lo que lleva a centrar su actividad e interés en el movimiento y en el acto, incluyendo todo lo que se deriva de ello: disfunciones, patologías, estimulación, aprendizaje, etc.
García Olalla (1995)	La psicomotricidad es un proceso de ayuda que acompaña al niño y la niña en su propio itinerario madurativo, que va desde la expresividad motriz y el movimiento hasta el acceso a la capacidad de descentración.
Federación de Asociaciones de Psicomotricidad del Estado Español (Berruezo, 1996)	Psicomotricidad integra las áreas cognitivas, emocionales, simbólicas y sensomotrices en la capacidad de ser y expresar en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad.
Munián (1997)	Psicomotricidad es una disciplina educativa/reeducativa/terapéutica, concebida como un diálogo, que considera el ser humano como una unidad psicosomática y que actúa sobre su totalidad por medio del cuerpo y del movimiento en el ámbito de una relación cálida y descentrada, mediante métodos activos de mediación corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral.
Valdés (2000)	Psicomotricidad propicia la interacción del educando con el medio, asocia movimiento a lo lúdico, permitiendo reforzar los diferentes aprendizajes adquiridos, haciendo los procesos educativos más dinámicos, creativos y significativos para el alumno.
Franc (2001)	La psicomotricidad es una técnica que por medio del cuerpo y del movimiento, trata del ser en su totalidad.
Vitor da Fonseca (2001)	La psicomotricidad engloba relaciones entre la organización neurocerebral, la organización cognitiva y la organización expresiva de la acción.

Tabla 13. Conceptualización de psicomotricidad

A continuación exponemos nuestra propia definición de psicomotricidad:

Práctica educativa y terapéutica que posibilita a la persona una comunicación íntima y placentera consigo misma a través del cuerpo, de sus movimientos lúdicos y espontáneos, permitiendo el desbloqueo de emociones cohibidas. Con ello, se da la apertura de los canales perceptivos y comunicacionales de la persona con los demás y con el mundo.

Tal conceptualización se basa en la idea de globalidad defendida por Aucouturier y Lapierre (1980: 59-61):

“Tras una veintena de años, en que la “psicomotricidad” ha pasado de la esfera de los conceptos teóricos al de las aplicaciones prácticas y desde que se ha pretendido actuar sobre el ser humano por o a través de su dimensión psicomotriz, el término ha sido definido de acuerdo con las corrientes de pensamientos psiquiátricos, psicológicas o psicopedagógicas que han tratado de integrarlo a su problemática.

En esa unión de los términos hasta entonces separados, algunos han privilegiado lo “motor”, mientras que otros lo “psico”. Pero ¿qué “psico”? ¿La psicología racionalista, la de los test y las evaluaciones? ¿O psicología clínica, analítica, existencial?

En la medida que el hombre, en todas sus dimensiones, bajo todos sus aspectos, es un ser psicomotor, un cuerpo que piensa, que fantasea y que actúa, la definición puede recubrir todos estos aspectos...

Hace falta solamente definir de qué se habla y desde qué punto de vista quiere uno situarse, sin negar, por ello que los demás pueden concurrentemente existir...

En la superficie, en el nivel más aparente, el cuerpo instrumental: equilibrio, coordinación general y óculo-manual, lateralidad, etc.

Por debajo, todo un substrato cognitivo, muy vinculado a la motricidad voluntaria, a la acción, a las experiencias sensomotrices y posteriormente perceptivo motrices; cuerpo propio, esquema corporal, organización y estructuración espacio temporal, organización semántica a partir de las nociones fundamentales, etc.

Más profundamente todavía, toda la organización tónica involuntaria, espontánea, parte integrante de la vivencia afectiva y emocional, vinculadas forzosamente a las pulsiones, a las prohibiciones, a los conflictos relacionales y al inconsciente; un obrar espontáneo cuya significación simbólica no puede ser ignorada.

Finalmente, lo que nos parece actualmente ser el núcleo más profundo de la personalidad, toda una problemática fantasmática, ligada a la vivencia imaginaria del cuerpo en su relación con el otro y con el mundo. Un imaginario inconsciente que condiciona toda la vida relacional...

Intentamos pues definir... una práctica psicomotriz basada en la dimensión fantasmática del cuerpo y del actuar” (Aucouturier y Lapierre, 1980: 59-61).

Los referidos autores parten del principio de que la persona se desarrolla a partir de la relación establecida consigo mismo y con el entorno; de la relación establecida con su propio cuerpo, con los objetos, con el espacio, con el tiempo y con los otros.

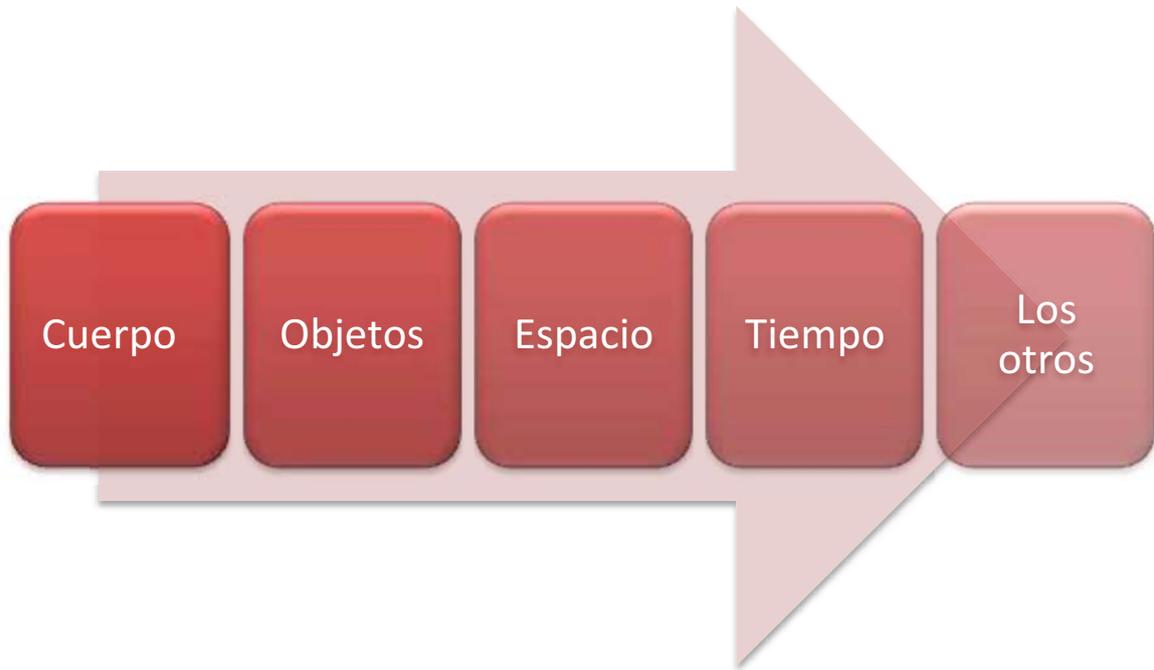


Figura 12. Relaciones establecidas en la práctica psicomotriz

Aucouturier y Lapierre (1980), empezaron juntos la práctica y el estudio de la educación psicomotriz. Posteriormente, Aucouturier sigue su trayectoria defendiendo la importancia de la psicomotricidad vivenciada y Lapierre, por otro lado, añade a la educación psicomotriz fundamentos de la psicomotricidad relacional.

Con la separación, Aucouturier pone énfasis en el juego sensoriomotor y Lapierre resalta la importancia del juego simbólico, valorando una mayor participación en el juego por parte del adulto.

2.4.La psicomotricidad relacional y vivencial

2.4.1.Psicomotricidad relacional: André Lapierre y la relación con el otro

Para Lapierre (1997:22-23) el desarrollo de la psicomotricidad acontece a partir de la relación corporal que el niño establece consigo mismo y con el adulto, siendo el juego una forma de comunicación activa, dinámica y espontánea que proporciona el descubrimiento de nuevas experiencias.

“Es a través de los procesos de adaptación motriz espontánea que nacen los procesos de pensamiento: el niño descubrirá en ello ciertos números de nociones abstractas, que es capaz de utilizar como estructuras intelectuales mucho antes de poder expresarlas y verbalizarlas.

Estas nociones son primitivas porque no pueden ser deducidas de nociones más sencillas y deben pues, necesariamente, ser entendidas a partir de una vivencia concreta. Son fundamentales porque son utilizadas explícita o implícitamente en todas las adquisiciones superiores”(Lapierre, 1997: 22-23).

De acuerdo con Lapierre (1991) la psicomotricidad es una forma de educación que se da a través del juego libre, sin argumentaciones y consignas, permisivo y espontáneo, donde niños y niñas interactúan con diferentes objetos, imaginan, descubren y expresan sus deseos, bajo la mirada de un educador que establece límites en este espacio de placer y libertad. Sin duda, es una tarea sensible y delicada; el adulto participante debe tener una escucha constante con relación a las necesidades de los niños, seguida de una disponibilidad corporal que posibilita un mayor contacto y una relación más cercana entre el educador y el niño. A través de esa acción el niño construye y desarrolla su personalidad. Esta relación cuerpo a cuerpo se escapa de

los patrones pedagógicos tradicionales que determinan la postura distanciada de los educadores frente a los niños.

El referido autor hace severas críticas al sistema educativo tradicional afirmando que la acción pedagógica debe partir de la comprensión de globalidad que va desde el cuerpo, pasando por el afectivo hasta llegar al imaginario, apartándose de la idea separatista y arbitraria reflejada en las actividades pedagógicas donde, éstas son organizadas por distintas categorías de contenidos de la escuela maternal (expresión verbal, matemáticas, motricidad, dibujos, manualidades, psicomotricidad).

Con ello, Lapierre (1984) propone la “*pedagogía del descubrimiento*” donde los niños participan activamente. El adulto asume el rol de mediador corporal en el espacio de juego, poniendo los límites necesarios para controlar las situaciones conflictivas sin culpabilizar a un niño o a otro, permitiéndoles una experiencia natural y espontánea que favorezca el desarrollo afectivo. Es decir, la evolución del niño se da de forma integral y debería ser evaluada por su desarrollo armónico y global, considerando que la persona, en sus primeros años de vida, se desarrolla a partir de sus sentimientos y emociones que son expresadas a través del cuerpo y generadas de acuerdo a la relación establecida con el entorno y con el adulto.

*“¿Se puede individualizar a esta edad, quizás incluso más tarde, una **“educación psicomotriz”** separada, diferenciada de la **“Educación”** a secas? No lo creemos.*

*El cuerpo, el objeto, la acción, el pensamiento, el otro, el yo, la percepción, la expresión, lo afectivo, lo racional, lo real y lo imaginario están a esta edad, estrechamente imbricados y se irán diferenciando poco a poco, con la oposición de unos a los otros; el pensamiento no es más que un momento de la acción motriz... Nunca se puede hablar tanto de **“globalidad”** como ahora. Debemos trabajar, por tanto, a partir de esa globalidad, sin preocuparse de querer delimitar arbitrariamente, al principio, las actividades pedagógicas... Este repertorio, que muy pronto se torna en un **“empleo de tiempo”** interesa sólo al adulto... Tranquiliza la consciencia del educador*

y preocupación mítica y obsesiva de no olvidar nada, de dar una educación, “completa”, con voluntaria pretensión enciclopédica.” (Lapierre, 1984:9).

Es decir, la escuela maternal debería preocuparse del desarrollo afectivo y emocional de los niños que se da de forma global, evitando una valoración excesiva de los contenidos académicos.

En esta visión de psicomotricidad, los fundamentos básicos se desarrollan a partir de los conceptos psicoanalíticos y freudianos, del análisis corporal de la relación, el cuerpo considerado como medio de comunicación y simbolismo y el juego valorado como expresión primaria del inconsciente. Para comprender la importancia de un análisis corporal de la relación, es necesario considerar los elementos psicoanalíticos del aparato psíquico: el yo inconsciente, la pulsión de agresión, los mecanismos de defensa, las resistencias y el superyó.

El inconsciente tiene raíz en la dimensión biológica de la persona y guarda las resonancias de censura y prohibiciones no aceptadas por el yo. El yo es el que filtra y hace un balance conveniente de las pautas que debemos seguir y trabaja lado a lado con el consciente que nos permite expresar de forma lógica y organizada, por medio de la palabra, lo que sentimos y pensamos. El superyó se encarga de atribuir valores a nuestros pensamientos, liberando la transmisión de aquellos que son aceptados y la cohibición de los que fueron censurados. En el funcionamiento del aparato psíquico lo que ha sido guardado en el inconsciente hace que el cuerpo reaccione mediante la pulsión agresiva, induciendo a la persona a actitudes de resistencia y a la creación de diferentes estrategias de mecanismos de defensa.

A través del contacto establecido con el otro resuena el funcionamiento del aparato psíquico ganando una dimensión más amplia y, en esta fusión el cuerpo del otro pasa a ser un reflejo o la prolongación de nuestro propio cuerpo, surge ahí la necesidad de una relación corporal más íntima. En el caso de la psicomotricidad, el niño busca el cuerpo del adulto como un elemento simbólico de juego para saciar sus necesidades

de expresar frustraciones y deseos, comunicando a través del juego lo que está escondido en su universo emocional y psíquico.

En el libro *“El adulto frente al niño”* (1985) André y Anne Lapierre (su hija), apuntan los elementos fundamentales para el desarrollo de la práctica psicomotriz en la primera infancia.

En los principios teóricos de la práctica psicomotriz de 0 a 3 años abordados por tales autores, consta la importancia de la comunicación entre el adulto y el niño que se da por medio de la voz, de la mirada y del objeto. Sin duda el espacio psicomotor es un espacio de comunicación entre el niño y el adulto.

Rescatando el presupuesto de la inmersión intrauterina de la etología humana moderna podemos afirmar que el recién nacido establece contacto con el mundo a través de sus experiencias sensoriales que son desarrolladas desde la vida intrauterina, con ello el bebé demanda del adulto un contacto físico directo estableciendo un diálogo tónico que va a retroalimentar sus percepciones del mundo que le rodea. Considerando que el bebé tiene la sensación de ser la prolongación del cuerpo de la madre y sufre con la angustia de intentar establecer un contacto íntimo una vez fuera del útero materno, el vínculo existente entre madre e hijo debe ser fortalecido, ya que la falta de este vínculo repercute en el bebé en una ausencia, un vacío y un miedo de ser abandonado.

La práctica psicomotriz dirigida a los bebés prioriza un contacto, una comunicación directa entre el adulto y el niño. Se trata de una intervención que ayuda a compensar la ausencia del cuerpo del adulto, transmitiendo al bebé seguridad y apartándolo del desarrollo de posibles mecanismos de defensa de carácter neurótico.

El adulto entra en contacto con el bebé a través de su voz, ocasionando diferentes vibraciones, a partir de ahí se da el diálogo tónico entre el adulto y el niño que genera

sensaciones y emociones, que son absorbidas por el cuerpo del bebé promoviendo en el futuro distintas reacciones de acuerdo con los recuerdos establecidos. Después, a los 2 o 3 años, estos sonidos se transforman en lenguaje intensificando la comunicación del niño con su entorno. La mirada es fundamental; el niño al mirar a un adulto se da cuenta de su existencia, de su cuerpo a través de la presencia del otro. A través de la mirada el niño percibe la imagen del cuerpo del adulto, y posteriormente, percibirá su propia imagen y su propio cuerpo. El adulto, a su vez, debe potenciar esta búsqueda del bebé en la definición de su propia imagen, ofreciéndole el contacto directo con su rostro (ojos, nariz, boca) que le intenta comunicar a través de la mímica, de actitudes y gestos, estableciendo un diálogo sin palabras pero con la escucha del adulto hacia el niño, en un intento constante de interactuar con el universo infantil.

El objeto entra en este proceso como un pretexto de comunicación, de relación entre el niño y el adulto. El objeto es un mediador entre el niño y el adulto, que puede promover diferentes reacciones durante tal comunicación: puede ser pedido, dado, recibido, tomado, rechazado o tirado como signo de provocación, en este momento entra la capacidad del adulto en decodificar tal mensaje y percibir lo que quiere decir el niño y lo que intenta expresar.

Un aro, una pelota, una cuerda inicialmente atraen la atención del bebé por sus formas y colores, después pasa a ser compartida entre el niño y el adulto, con ello el objeto gana un significado afectivo en el proceso y por fin es incorporado al mundo simbólico del niño que lo tiene como una prolongación de su propio cuerpo.

Sobre la agresividad André y Anne Lapierre (1985) señalan que el niño sufre con el proceso de separación del cuerpo de la madre que ocasiona un desorden en su sistema perceptivo, bajo el fantasma de la fusión donde el bebé debe aceptar que su cuerpo es uno y que el de la madre es otro y comprender los límites y reglas impuestas por el entorno. Sin duda es un proceso, dinámico y rígido a la vez.

El niño, en este proceso, va adaptándose poco a poco e intentando reafirmar su propia existencia, con ello surgen situaciones que le provocan angustias, rabia e ira que se expresan a través de actitudes agresivas, y en especial, hacia el adulto que en el inconsciente infantil es símbolo de la autoridad, del poder y de la frustración de los deseos. Tal carga agresiva debe ser liberada para que el niño reencuentre su propia estructura, su eje, su calma y por fin su propia autonomía e identidad. El adulto, a su vez, conduce la descarga de esta agresividad al juego sensoriomotor y a actitudes de carácter pulsional (correr, saltar, emitir sonidos, gritar, romper, golpear) y al juego simbólico prestando su cuerpo a diferentes personajes (el monstruo, la bestia, el lobo...) que pueden ser destruidos por el niño, haciéndole sentir autónomo, victorioso y capaz de eliminar una figura, que por las proporciones, es mayor y más fuerte que él. En este proceso cabe al adulto jugar con el niño y permitirse morir en el juego.

Para Lapierre (1997) el principal objeto de una sala de psicomotricidad es el cuerpo del adulto. Es en este cuerpo que el niño va a proyectar sus fantasmas, miedos, angustias y una simbología ambivalente que oscila entre amor y odio.

Es en este cuerpo que el niño al establecer un contacto corporal más cercano va a desarrollar la seguridad en sí mismo, a la vez, que va a promover el desarrollo sano del córtex cerebral (Aucouturier y Lapierre, 1984). El adulto debe estar preparado para vivir tal situación, para desarrollar el rol de psicomotricista, debe estar perceptivo a las demandas del niño y a la vez neutro para que los sentimientos, miedos, angustias de los niños no invadan su universo personal y sus propios sentimientos, miedos, angustias (Aucouturier y Lapierre, 1980). Es saber vincularse al mundo infantil sin perder el eje de sí mismo. Tal cuestión explica el porqué un psicomotricista, en su formación, pasa por un trabajo de crecimiento personal.

Anne Lapierre (1992:7-8) dando continuidad al análisis relacional del cuerpo a través del juego, práctica iniciada por André Lapierre e introducida en la formación del psicomotricista como parte integrante del módulo de formación personal, nos habla:

“... el trabajo con Análisis Corporal con adultos revela a menudo personalidades muy estructuradas sobre el plano intelectual y extremadamente frágiles en el plano afectivo. Como si esa rigidez de la estructura intelectual sirviera de refugio y de defensa contra la fragilidad e inmadurez del yo.

El logro material e intelectual no es garantía de felicidad. Parece ser que lo más importante para el ser humano es la calidad de su vida afectiva.

La felicidad de nuestra vida afectiva depende de la relación que podemos establecer con el mundo que nos rodea y más particularmente con los otros...

Estamos siempre habitados por los conflictos y traumas de nuestra infancia, por los fantasmas arcaicos de nuestra primera infancia, por el recuerdo de nuestra vida intrauterina.

Todo esto está olvidado, ignorado, “rechazado”, pero siempre presente en nuestra relación con el otro” (Anne Lapierre, 1992: 7-8).

Concordamos con Lapierre (2005) que este aspecto es el punto fundamental de la formación del psicomotricista. La cuestión de los vínculos establecidos consigo mismo y con los niños es el punto clave que calificará un buen desarrollo de la práctica psicomotriz.

Es a partir de ahí, que el psicomotricista planteará actitudes para una posible ayuda al universo afectivo, emocional, y en consecuencia, ayudará al niño a estructurarse intelectualmente, cognitivamente y en su relación con los demás.

Después de haber trabajado durante años en espacios terapéuticos y al lado de Bernard Aucouturier, André Lapierre da continuidad a su trayectoria realizando la

práctica psicomotriz en centros de educación infantil enfatizando la valoración del vínculo entre el niño y el adulto, el juego simbólico y el estudio de la agresividad en niños de 0 a 3 años. Este también se ha ocupado de la formación de futuros psicomotricistas en España y América Latina.

2.4.2. Psicomotricidad vivencial: Bernard Aucouturier y los parámetros psicomotores

Bernard Aucouturier (2004) ofrece una propuesta de conceptos y estrategias que tienen su raíz en una acción práctica que favorece el desarrollo del niño a partir de su vivencia corporal, globalidad y expresividad psicomotriz.

Para Aucouturier:

“La psicomotricidad pone el acento en la construcción somatopsíquica del niño. Efectivamente las experiencias corporales en interacción con el mundo circundante fundamentan el psiquismo desde las representaciones inconscientes más originarias a las más conscientes.

La psicomotricidad es una invitación a comprender todo lo que expresa el niño de sí mismo por la vía motriz, una invitación a comprender el sentido de sus conductas” (Aucouturier, 2004:17).

Es decir, el trabajo es realizado en base a la libertad de la expresión psicomotriz de acuerdo con una lógica sistematizada y estructurada, donde la acción del psicomotricista es factor fundamental en el sentido de plantear, observar y evaluar una intervención coherente frente a las demandas del niño, sin perder de vista la valoración del placer y de la vivencia del niño dentro del espacio psicomotor. Estableciendo una estrecha relación con fundamentos psicoanalíticos, piagetianos,

wallonianos y de Winnicott, Aucouturier hace una lectura de tales conocimientos desde la psicomotricidad, favoreciendo una comprensión técnica de un trabajo educativo y terapéutico realizado a través del juego.

Llorca (1996) con base en Arnáiz (1988) y Maulion (1991) señala los fundamentos de la psicomotricidad vivencial defendida por Bernard Aucouturier:

- a) La comprensión del niño desde la expresividad psicomotriz;
- b) La acción del psicomotricista;
- c) La tecnicidad en la elaboración de un proyecto educativo coherente con el grupo participante.

La comprensión de la expresividad psicomotriz del niño tiene origen en la interpretación de sus actitudes, en la búsqueda del sentimiento de placer de su propia imagen. La criatura desde el período post-natal busca saciar sus necesidades básicas por la sensación de plenitud y bienestar, intentando apartarse de angustias, miedos y sufrimientos. Cuando el sentimiento vivenciado por el niño es displacentero, este ocasiona huellas en su totalidad corporal que pueden dejar consecuencias no positivas en su universo afectivoemocional, tales lagunas son guardadas en el inconsciente de tal forma que no son comprendidas y tampoco representadas por medio de la palabra, pero sí pueden ser expresadas en forma de agresividad y conductas indeseables.

La presencia de un adulto referente en este proceso es un punto crucial; el niño busca placer y el adulto observa y le transmite seguridad y confianza. El rol desarrollado por el psicomotricista está cargado de responsabilidad y sensibilidad; el educador ha de promover una acción que viabilice y potencie la vivencia de la globalidad del niño, dándole apoyo en la comunicación de sus sentimientos expresados por medio del movimiento y del juego, acompañándole en su trayectoria evolutiva.

Aucouturier (1985) señala que la expresividad del niño puede presentarse tímida, limitada, cohibida o de manera inquieta, agresiva y provocante, cabe al psicomotricista comprender y actuar de forma adecuada para que el niño libere sus emociones, vivencie su cuerpo sin miedo y culpabilidad, confiando en la presencia de un adulto que le observa y le comprende. Las acciones del psicomotricista se centran en la escucha a través de la empátia tónica⁹: transmitir seguridad y confianza; ser compañero simbólico en el juego propuesto por el niño¹⁰.

En este contexto el educador dispone de herramientas, de una tecnicidad apropiada, para plantear la elaboración y ejecución de un proyecto educativo capaz de favorecer al niño diferentes acciones y atender a las demandas solicitadas. Los proyectos educativos propuestos han de adaptarse a las necesidades expresadas por los diferentes grupos. Tales propuestas pueden ser de característica educativa y preventiva destinadas a espacios educativos por tener una sistematización de límites y reglas en el espacio de juego, posibilitando la liberación de la expresividad psicomotriz cohibida en el cotidiano del niño; reeducativa para aquellos que presentan dificultades de aprendizaje y problemas referentes a la acción motora; terapéutica para niños y niñas que presentan trastornos de conducta y que necesitan de una acción individualizada; y de grupo de ayuda terapéutica para aquellos que presentan trastornos de origen emocional (Aucouturier, 2004).

En el libro *“Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz”* Aucouturier (2004), reúne todos sus estudios de forma actualizada, objetiva y dinámica. En él hemos conseguido sintetizar conceptos anteriormente estudiados con relación a la lógica estructurante de la práctica psicomotriz. Sin duda, consideramos esta obra como una lectura indispensable para la comprensión de los estudios de Aucouturier.

⁹Relación establecida en el juego a través del contacto corporal, observación y comunicación de sensaciones, angustias y sentimientos.

¹⁰En el presente trabajo utilizamos la palabra niño haciendo, también, referencia a la niña.

Partiendo del estudio de las interacciones perinatales y los procesos de transformación que se dan en la vida del niño, tal autor analiza la trayectoria del desarrollo emocional y psíquico contemplando, de forma detallada, el estudio del nacimiento de la acción, del placer, de las angustias, miedos y fantasmas que van surgiendo en el universo infantil. Es una inmersión en la vida del bebé a partir del momento en que establece contacto con su entorno. Una vez que surgen los fantasmas, el niño pasa del movimiento a las acciones simbólicas, con ello tenemos el movimiento corporal del niño asociado a una intencionalidad que da sentido a lo imaginario: penetrar, fusionar, incorporar destruir, agredir, reunir, separar, agarrar.

Dando continuidad a este proceso, el niño sigue en la búsqueda de la superación de sus miedos y fantasmas que pueden ser visualizados a través del juego caracterizado por ser un momento de placer, creatividad, sentimiento y emoción, o sea, hablamos de la comprensión de la acción corporal del niño expresada a través de la forma lúdica: despegar, volar, aterrizar, aparecer y desaparecer; tener y no tener; dar, recibir y retener; amar y destruir al otro.

Ante toda acción realizada a través del juego, es inevitable no contemplar un estudio profundo de los placeres del niño vistos en el juego: placer de estar de pie; placer de la caída; placer de correr; placer de columpiarse; placer de saltar en profundidad; el placer de girar; el placer sensomotor y la aseguración profunda.

Por supuesto, todos estos placeres serán permitidos dentro de un proyecto educativo coherente basado en el placer de comunicar, crear y de pensar, donde los adultos participantes (psicomotricistas y educadores) deben ser conscientes de la importancia de cada detalle referente a un funcionamiento óptimo de la práctica psicomotriz. Cuestiones que van desde la actuación del psicomotricista, relación establecida con los padres llegando hasta la comprensión de la importancia de cada elemento y material utilizado en las sesiones para estimular la vivencia de los niños en el juego.

En periodos anteriores, Aucouturier, aún actuando al lado de André Lapierre, nos muestra la importancia de comprender los contrastes en psicomotricidad, a través de un análisis desde lo más concreto para llegar a comprender lo más simbólico: duro y blando; dentro y fuera; claro y oscuro; cerca y lejos; grande y pequeño; alto y bajo; lento y rápido; ruidoso y silencioso; lleno y vacío; construcción y destrucción; horizontal y vertical; dar y retener; ganar y perder (Lapierre y Aucouturier, 1977a).

De acuerdo con las líneas maestras de la práctica psicomotriz, Aucouturier (2004: 206) destaca:

“- Crear un marco que ofrezca la seguridad necesaria para desarrollar las potencialidades de cada niño, de las más limitadas a las más evolucionadas.

- Acoger a cada niño con el mayor respeto, como una persona en evolución, con una experiencia única.

- Comprender el niño a través de su expresividad motriz.

- Ofrecerle procesos de aseguración por medio del placer de la acción, los juegos y las representaciones.

- Vivir el placer de existir en relación empática con cada niño”(Aucouturier, 2004: 206).

Resaltamos que cuando Aucouturier se refiere a la comprensión de la expresividad motriz del niño, esto significa observar, analizar y entender lo que pasa en el universo emocional de la persona dentro del espacio psicomotor, o sea, dentro de la sala de psicomotricidad que puede ser comparada al cuerpo de la madre por intentar transmitir condiciones seguras (espacio, material y miradas de un adulto) para la expresión de emociones por medio del juego dentro del proceso de desarrollo de la autonomía e identidad del niño (Aucouturier, 2004; Lapierre y Aucouturier, 1984) .

Para que ello acontezca, tenemos los parámetros psicomotores que son pautas que nos ayudan a ver al otro de forma más profunda.

La estructuración de los parámetros psicomotores surge a partir del análisis semiótico de la práctica psicomotriz planteada por Aucouturier, Darrault y Empinet (1985), donde se comparan fundamentos de la psicomotricidad con las base de la semiótica favoreciendouna lectura detallada de la acción del niño dentro del espacio de juego, considerando diferentes aspectos del lenguaje verbal y gestual para comprender el significado global de su acción, o sea, observar lo que intenta transmitir el niño a través de sus palabras y acciones.

Partiendo de los estudios de la educación psicomotriz, Arnáiz, Rabadán y Vives (2001) hacen un análisis de la expresión del niño a través de los parámetros psicomotores¹¹:

“Dichos parámetros reúnen en su denominación el investimento que el niño/a realiza del mundo externo hacia él, constituido por el movimiento, el espacio, el tiempo, los objetos y los otros”(Arnáiz, Rabadán y Vives, 2001:41).

Aucouturier (2004), hace referencia a los parámetros psicomotores como una buena metodología de observación en función de la calidad de la relación existente en el mundo del niño; considerando que es una difícil tarea observar la expresividad motriz de un niño adoptando un posicionamiento neutral. La tendencia del psicomotricista es atribuir algo de su sentimiento al niño observado, o sea, estamos hablando de un proceso subjetivo de análisis.

A partir de ahí, los parámetros psicomotores resultan fundamentales en la estructuración de lo que se debe observar en un niño en su relación con el entorno, cargado de placer de ser él mismo, al hacer un análisis del niño y de la relación establecida con los otros, con los objetos, con el tiempo, con el espacio y consigo mismo.

¹¹Relación que el niño establece con las personas, los objetos, el espacio, el tiempo y consigo mismo.

Capítulo 2

La práctica psicomotriz: herramienta educativa generada a partir de la valoración del universo afectivo de la persona

En Arnáiz, Rabadán y Vives (2001:56-68), encontramos una sistematización detallada de los parámetros:

Observación de los Parámetros Psicomotores
El sujeto y el movimiento : el niño consigo mismo
<p>a) Movimiento:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Tipos de movimiento que realiza el niño: nos informa del nivel evolutivo del niño, del conocimiento que tiene de sus posibilidades de moverse, así como de su capacidad de superación.</i>- <i>Calidad de los movimientos: capacidad para contraer grupos musculares diferentes e inhibir otros en orden a la ejecución de una acción o movimiento. Indica el nivel de maduración neurológica que el niño presenta.</i>- <i>Nivel de movilidad de las distintas partes del cuerpo: al poseer órganos simétricos que manifiestan una asimetría funcional, conviene observar la movilidad de cada una de las partes del cuerpo y la movilidad global.</i> <p>b) Postura y tono muscular: información relativa a la vida instintiva y afectiva del niño:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Tipos de posturas más frecuentes: la postura está directamente relacionada con el tono, constituyendo una unidad tónico postural, cuyo control facilita la posibilidad de canalizar la energía tónica necesaria para realizar gestos, prolongar una acción o llevar el cuerpo a una posición determinada.</i>- <i>Calidad del tono: el tono es el grado de tensión de los músculos de nuestro cuerpo. Es una función que no se puede concebir como algo estático sino dinámico. Tono, emoción y relajación van unidos.</i>
El sujeto y los objetos

a) Objetos que utiliza:

- *Tipos de objetos que utiliza: nos interesa observar las preferencias que tienen los niños en las actividades lúdicas espontáneas. Ello nos informa acerca del conocimiento, control y dominio que tienen de los objetos.*

b) Cómo utiliza los objetos:

- *Nos indica el nivel madurativo del niño, ya que a través del juego y del uso que hace de los objetos podemos valorar su desarrollo neurológico, el control de sus movimientos, la coordinación de los mismos y el conocimiento que tiene acerca del mundo de los objetos.*

c) Cómo los emplea con los otros:

- *Nos informa sobre el nivel de respeto que tiene el niño hacia los demás.*

El sujeto y el espacio:

a) Ocupación del espacio: observar este aspecto nos proporciona información acerca de su personalidad, inhibición, timidez, apertura hacia el mundo exterior y los otros, capacidad de delimitar, construir.

- *Tipos de espacio que ocupa: Informa acerca de sus preferencias espaciales en la sala de psicomotricidad.*

- *Modos de ocupar el espacio: cómo inviste y controla el espacio. Nos indica su nivel madurativo.*

El sujeto con relación al tiempo:
<p>a) En cuánto tiempo se realiza cada tipo de actividad:</p> <p><i>- El hecho de permanecer mucho tiempo realizando una actividad sin que haya una evolución en sus juegos, podría ser indicación de alguna disfunción en la sensoriomotricidad, en las actividades simbólicas o en la capacidad de representar.</i></p>
El sujeto con relación a los otros:
<p>a) El sujeto con relación a los compañeros:</p> <p><i>- Actitud ante el juego: nos facilita información sobre cómo se enfrenta el niño al mundo de los otros a través del juego.</i></p> <p><i>- Su relación con el juego: se refiere al modo de actuar ante los demás. Nos informa sobre el estadio evolutivo en el que se encuentra el niño en el proceso de socialización.</i></p> <p>b) El sujeto con relación al adulto:</p> <p><i>- Nos informa del grado de autonomía e independencia del niño con respecto al educador.</i></p>

Tabla 14. Parámetros Psicomotores adaptación basada en Arnáiz, Rabadán y Vives (2001:56-68)

Aucouturier (2004:138-141) establece interrogantes indicadores que canalizan la observación del psicomotricista hacia la expresividad motriz del niño:

- ¿Cómo participa el niño en actividades propuestas por otra persona?
- ¿Cómo se ajusta a nivel sensorial, tónico y postural?
- ¿Cómo el niño se transforma tónica y emocionalmente?
- ¿Cómo solicita al otro? Por medio de la seducción, la imitación, la anticipación, la provocación, la invitación, la agresión...
- ¿Qué medios utiliza? La sonrisa, la mirada, la postura, el contacto, la voz, el gesto, alejándose, aproximándose, cambiando el ritmo, la repetición.
- ¿El objeto que utiliza el niño, tiene características específicas? ¿Lo utiliza a menudo? ¿De dónde lo ha sacado?
- ¿Hay alguna evolución en la utilización del objeto?
- ¿Qué atribución simbólica hace el niño al objeto?
- ¿Cuál es la actividad cognitiva que ha utilizado el niño en el juego? ¿Ensambla, compara, selecciona?

Cuadro 1. Interrogantes indicadores de la expresividad motriz según Aucouturier (2004: 138-141)

En este proceso de observación la relación que la persona establece con los objetos es algo fundamental, la utilización de los objetos en el juego facilita la liberación de las emociones. Winnicott (1979) nos habla del objeto transaccional que tiene una función intermediaria entre la fantasía y la realidad; Anne y André Lapierre (1985) afirman que el objeto tiene una función relacional, siendo éste un motivo de acercamiento entre el niño y el adulto. Aucouturier (2004), a su vez, afirma que el objeto es la prolongación imaginaria del cuerpo.

Podemos afirmar que en una sesión de psicomotricidad la utilización de diferentes tipos de objetos es algo fundamental para la descarga de la agresividad, para el desarrollo de la creatividad y de la descentración (actitud de descentrarse de los demás y centrarse en sí mismo), para estimular la relación entre los participantes del

grupo incluyendo ahí a los adultos y, sin duda alguna, para liberar emociones cohibidas a través del juego.

Aucouturier (2005) habla de que no hay una relación inmediata entre psicomotricidad y actividad educativa, pero que si hay una angustia no asumida por el niño que le impide la acción de pensar, la práctica psicomotriz se convierte en un trabajo de ayuda psicoafectiva dentro de la dimensión educativa.

El espacio psicomotor es un espacio de placer y libertad, donde el niño, poco a poco, incorpora la comprensión y la importancia de los límites establecidos dentro de las sesiones. A través de las reglas, se pasa a desarrollar un proceso educativo que valora el respeto por los límites de cada uno y por los del propio grupo, conduciendo a una dinámica favorable y a una convivencia social más integrada.

En una sesión de psicomotricidad los límites son claramente establecidos por diferentes momentos, o rituales, realizados dentro de la sala y todo se desarrolla en un tiempo determinado. Es decir, el niño tiene, aproximadamente 60 minutos, para pasar por todos los rituales, jugar, respetar las reglas existentes y reflexionar sobre sus propias actitudes. De acuerdo con los presupuestos de la psicomotricidad vivencial, la estructura de una sesión se concreta en:

a) Primer momento, el ritual de entrada: consiste en una charla inicial con el objetivo de que la persona exprese de manera verbal o corporal lo que siente en ese momento.

b) Segundo momento, juego sensoriomotor/simbólico: saliendo del ritual de entrada y marcando el cambio de un espacio a otro, de un momento a otro, el grupo es invitado a derrumbar una torre que puede ser de cojines, piezas de espuma, cajas de cartón, etc. Es un momento de puro impulso corporal y descarga agresiva, **un momento de pulsión**, que marca el inicio del juego. Una vez destrozada la torre empieza el juego sensoriomotor (saltos, lucha de cojines, correr, arrastrarse), el juego

presimbólico (construcciones con cubos, juegos de esconder y aparecer, dar y retener) y el juego simbólico (juegos de roles con historias y personajes) que se caracteriza por la expresión concreta del desarrollo del pensamiento simbólico, que es la intersección entre el mundo de la fantasía y la realidad vivenciada, metafóricamente podemos decir que es soñar con ojos abiertos (Aucouturier, 2004). En este segundo momento la psicomotricista también puede introducir diferentes técnicas psicomotrices de acuerdo con la edad y con las necesidades afectivas y emocionales que el grupo demanda.

c) Tercer momento, relajación muchas veces acompañada de masaje: este momento se caracteriza por el cambio del estado tónico muscular, de las emociones expresadas a través del cuerpo. Una vez que se juega el cuerpo se mueve, con ello es necesario un momento más tranquilo para que se baje el ritmo de la respiración y de la circulación sanguínea, proporcionando, posteriormente, un mejor funcionamiento mental y emocional.

d) Cuarto momento, representación: los miembros del grupo expresan a través de dibujos, construcciones plásticas o con palabras lo que cada uno ha sentido, cómo se siente o si algo no le ha gustado. Es el momento de plasmar sentimientos y emociones experimentados durante el juego, siendo éste un estímulo fundamental para el desarrollo óptimo de la grafomotricidad por pasar a la abstracción de las vivencias motrices (García Núñez, 1987).

e) Quinto, ritual de salida: momento en que cada uno expresa verbalmente, lo que le ha parecido la sesión. Dependiendo del grupo, la psicomotricista puede introducir una rápida expresión corporal para la despedida.

Todo este proceso acontece de acuerdo con el ritmo y las características de cada grupo; cabe a la psicomotricista adaptarse y comprender la demanda del grupo sin perder de vista la estructura de la sesión. Afirmamos que tal tarea no es sencilla, ya que la psicomotricista ha de observar y observar, escuchar y escuchar, acompañar, actuar, jugar y ser cómplice del niño dentro del espacio psicomotor, estableciendo

vínculos de confianza que aseguren la liberación de emociones, miedos y fantasmas que lleva uno mismo.

Por todos estos aspectos, es necesaria una formación específica para aquellos que desean realizar proyectos educativos y terapéuticos en psicomotricidad.

2.5. La psicomotricista: educadora del movimiento, placer de ser, estar y comunicar

2.5.1. Formación

Uno de los principales elementos para la realización de un proceso de psicomotricidad, es la psicomotricista.

Abrimos aquí un paréntesis, hablamos en femenino por hacer justicia a un colectivo femenino que lleva a cabo tal profesión aún no reconocida en Cataluña. Actualmente, la mayoría de los hombres que desarrollan las sesiones de psicomotricidad en los centros educativos de Cataluña canalizan la práctica psicomotriz al trabajo de educación física, que tiene sus méritos pero que no se trata de psicomotricidad. En nuestra trayectoria son pocos los hombres de los que tenemos conocimiento de su trabajo como psicomotricista, siendo que éstos forman parte de generaciones anteriores y que hoy se dedican a los cursos de formación, coordinaciones de proyectos educativos y, en especial, a la teoría de la psicomotricidad. Cerramos aquí el paréntesis, puntuando que tal reflexión ha sido incentivada por la Profesora Julia Espín, in memoria, que mucho ha defendido la valoración de la mujer en nuestra sociedad. Registro aquí nuestro sencillo homenaje.

Tratándose del desarrollo de la práctica psicomotriz en centros educativos de Cataluña, muchos de los profesionales que son designados para llevar a cabo la psicomotricidad en los centros de educación infantil y en las escuelas no poseen la mínima formación en el área y muchos de éstos lo que presentan son conocimientos en torno de la motricidad, que no alcanzan el abanico diversificado y complejo de la psicomotricidad. Muchos de estos profesionales presentan dudas sobre el material a ser utilizado, juegos y actividades que deben ser desarrolladas dentro de la sala de psicomotricidad, pero se muestran perdidos cuando descubren que el mayor secreto de la psicomotricidad es el psicomotricista, su capacidad de observación y la calidad del vínculo que se establece en el proceso.

La formación del psicomotricista se compone de una tríada, la unión de tres puntos fundamentales que se complementan y que son ricos entre sí de forma simultánea: la formación personal que es la base de todo proceso; la formación teórica que fundamenta la práctica psicomotriz; la formación práctica que da la oportunidad de que el alumno en formación experimente su capacidad de observación, organización y actuación ante los niños.



Figura 13. Elementos básicos en el proceso de formación de la psicomotricista

Sánchez y Llorca (2008:125-126), nos ofrecen una sistematización coherente de la formación en psicomotricidad:

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

- la concepción de Educación y dentro de ésta, ala Educación Psicomotriz*
- a las bases psicológicas, cognitivas, motrices y socioafectivas en las que se sustenta el desarrollo del niño, y*

- *a las herramientas del trabajo psicomotriz: estructura, tiempos, espacios y materiales para preparar una sesión, y a la profundización en el juego (sensoriomotor, simbólico, representacional) como herramienta metodológica para favorecer el desarrollo infantil*" (Sánchez y Llorca, 2008:125-126).

Complementando el último aspecto citado, la profundización en el juego además de favorecer el desarrollo infantil, también puede ser utilizada con adolescentes, adultos y ancianos.

La formación teórica tiene base en los estudios de la psicomotricidad que parten de los fundamentos anatómicos, neurológicos, psiquiátricos y psicológicos, pasando por conceptos psicopedagógicos, lúdicos y educativos llegando hasta el significado de cada material utilizado dentro de la sala de psicomotricidad. Dentro de este universo, tenemos los estudios antecedentes de la psicomotricidad en los cuales destacamos las teorías de Piaget, Vigotsky, Wallon y Winnicott en torno de la importancia del juego y de la acción sensoriomotora en la infancia, seguimos con la aparición de la psicomotricidad con Dupré y Ajuriaguerra, pasando por Le Boulch, Picq y Vayer y, en la actualidad, tenemos los seguidores de Aucouturier y Lapierre, y los mismos, que nos ofrecen importantes contribuciones.

Arnáiz (1994) y Berruezo (2000) presentan de forma estructurada tres aspectos que agrupan los objetivos, y consecuentemente contenidos, de la psicomotricidad:

- **Sensomotricidad:** aspectos que trabajan las dimensiones sensitivas de la persona. Son las sensaciones que estimulan la estructura neurocerebral relativas al propio cuerpo (propioceptivas) que son aquellas impregnadas en la musculatura corporal y que son responsables de las reacciones del tono muscular, y al mundo exterior (exteroceptivas) que son los estímulos externos que afectan a la estructura corporal.

- **Perceptomotricidad:** aspectos que trabajan la organización de informaciones provenientes de las estructuras perceptivas que son incorporadas al esquema corporal (tono¹², equilibrio, desequilibrio, lateralidad, dinámica general, orientación espacial, respiración, espacio-temporal, coordinación de los movimientos, praxia fina y grafomotricidad).

- **Ideomotricidad:** aspectos que trabajan con la capacidad representativa y simbólica de la persona, la comunicación de ideas y sentimientos por las vías verbal, gestual y plástica.

Con base en tales autores afirmamos que en psicomotricidad el movimiento es un medio de comunicación de la globalidad del ser y no un acto mecánico que se reduce al propio movimiento.

Sobre la formación práctica Sánchez y Llorca (2008: 126), apuntan:

“Por contenidos prácticos o profesionales hacemos referencia a:

- *La realización de observaciones sobre la práctica psicomotriz, centrándonos en la expresividad del niño-grupo y la acción del psicomotricista.*
- *La práctica con diferentes grupos de niños y casos individuales.*
- *La reflexión y el debate a partir de la puesta en común del trabajo realizado.*
- *El análisis personal y la reflexión sobre el trabajo realizado.*
- *Puesta en práctica de estrategias de comunicación con otros profesionales y la familia”* (Sánchez y Llorca, 2008: 126).

¹²Estado permanente de ligera contracción de la musculatura.

La formación práctica comprende, inicialmente, la observación y posteriormente la intervención de la psicomotricista en formación junto a un profesional de psicomotricidad. En este caso, la practicante en psicomotricidad asume el papel de observador y de soporte de la psicomotricista en momentos puntuales. De acuerdo con la actuación de la practicante emergen puntos que deben ser abordados por las profesionales del área para que la persona que está en formación tenga consciencia de su rol ante el grupo participante. Sin duda es un momento de expectativas y descubrimientos por parte del profesional en formación, siendo esta etapa fundamental para asegurar la acción de la futura psicomotricista.

En este periodo la practicante experimenta la construcción de la “*mirada periférica*” del psicomotricista, así como habla Aucouturier (2004) que tal forma de ver la expresividad del niño es necesaria para transmitir seguridad al grupo estando la psicomotricista presente en las actividades y a la vez manteniendo límites en sus actitudes y en las demandas de niños y niñas. Toda esta concepción práctica, también se refleja en la elaboración de un proyecto educativo coherente que debe priorizar el placer de comunicar, crear y pensar del grupo participante.

Sánchez y Llorca (2008), abordan puntos cruciales de la formación personal:

“- *Al conocimiento vivencial de la utilización del espacio, los objetos y los otros. Dinámicas motrices, cognitivas y socioafectivas que entran en juego; y*

- Al conocimiento de la historia personal; las actitudes, dificultades y necesidades propias que pueden repercutir en la relación con los otros” (Sánchez y Llorca, 2008:126).

La formación personal corresponde a un trabajo práctico en que el adulto se pone en el lugar del niño, o sea, el profesional en formación es invitado a pasar por un proceso de vivenciar, experimentar emociones, sensaciones y el mundo lúdico que está al alcance de un niño cuando pone el cuerpo en movimiento, y a partir de ahí, analizar,

comprender y valorar su universo emocional para poder tener herramientas para valorar y actuar ante otra persona. Es una oportunidad para que el adulto se de cuenta de sus límites emocionales para poder comprender las limitaciones de los demás; es promover una escucha del otro gracias a una empatía tónica (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985).

Tal proceso puede ser desarrollado a partir de diferentes estrategias llevadas a cabo en grupo que engloben juego, emociones y creatividad. Citamos aquí el desarrollo del trabajo de análisis corporal de la relación desarrollado por André Lapierre (1997), y posteriormente, por Anne Lapierre (1992), en España y América Latina.

De la formación personal emerge una importante cuestión: se mueve con el cuerpo y las emociones de la persona. Muchos que disfrutan de esta formación consideran como una significativa ayuda terapéutica realizada en grupo, pero que no ha sido pensada con este propósito.

Aucouturier, Darrault y Empinet (1985:80) apuntan los principios de la formación personal: exige un marco, un espacio y una duración; formación en grupo por vía corporal; formación que está dirigida para una intervención lo más ajustada posible al niño; formación para la escucha del otro y de sí mismo; una formación que necesita tiempo, progresividad y prudencia ya que no se trata de una atención terapéutica individualizada con base en el psicoanálisis u otra línea que tiene por objetivo una inmersión profunda en la vida afectiva, emocional y existencial de uno mismo, no obstante puede servir como una ayuda terapéutica para aquellos que presentan dificultades de comunicación y relación con el otro.

“Hoy en día numerosos años de experiencias, en lugares diferentes de intervención nos ratifican en los principios, condiciones y contenidos de esta formación personal; éstos pueden constituir una referencia y una ayuda terapéutica eficaz para ciertos adultos con dificultades a nivel de expresión y comunicación” (Aucouturier Darrault y Empinet, 1985:80).

André Lapierre (2005: 22-23) destaca que el objetivo de la formación personal, inicialmente, no es hacer terapia con adultos, pero si que promueve momentos terapéuticos a través del juego por desbloquear emociones cohibidas:

“Toda la formación personal está basada en el juego. No se trata de aprender a jugar, esto sería ridículo, si no de reencontrar la espontaneidad y la creatividad del niño. Reencontrar el niño que está en nosotros. Ese niño que la familia y la sociedad han cerrado bajo el peso de las prohibiciones y obligaciones, que no dejan ni una sola escapatoria para expresar sus sentimientos, sus deseos y sus fantasmas culpabilizados...Cada uno hace lo que quiere, o lo que puede... o quizás lo que progresivamente se permite hacer” (Lapierre, 2005: 22-23).

Lapierre (1997) relata que la formación personal lleva al adulto a ponerse en el lugar del niño y vivenciar todas las emociones experimentadas a través de las acciones que se distancian de una formación clásica del desarrollo cognitivo e intelectual. Con ello el adulto al jugar de diferentes formas (correr, capturar, saltar, oposiciones de cuerpos, manipular objetos, utilizar la creatividad, sonreír, emitir sonidos raros, liberar la voz, mantener silencio cuando es necesario), se da cuenta de lo que normalmente está más reprimido en los niños es lo que causa más placer incluso en el adulto cuando juega, y que un análisis puramente verbal no da cuenta de todo este contenido que emerge del inconsciente de la persona. La base de la formación personal en el adulto es comprender la raíz de estas sensaciones placenteras y para ello hay que poner el cuerpo en movimiento por medio de vivencias y sensibilizaciones.

La formación personal ha encontrado barreras para ser desarrollada en Francia debido a la valoración de la psicomotricidad como herramienta del área de sanidad y como formación complementaria de la educación física para ser ofrecida como soporte psicopedagógico en centros médicos y de reeducación motriz, todo esto basado en una preparación exclusivamente intelectual. En Canadá la formación personal ha sido cohibida por los valores culturales provenientes del conductismo americano.

Ha sido en España y América Latina donde la formación personal ha sido comprendida como necesaria para la formación del psicomotricista; Lapierre (1997) habla del “*abrazo caluroso*” de los latinos. Es decir por cuestiones culturales la formación en psicomotricidad ha sido más aceptada por España y países sudamericanos.

Camps y García Olalla (2004) puntúan la importancia de dar protagonismo al futuro psicomotricista para que él construya su propio proceso de cambio por experimentar y vivenciar sensaciones generadas desde la infancia arcaica.

Metafóricamente podemos decir que es ponerse uno mismo frente a un espejo para que éste se autoanalice y en el futuro pueda describir, observar y analizar lo que pasa en el universo emocional del otro, considerando la relatividad de las circunstancias, la resonancia afectiva ocasionada en la interacción con el otro y la elaboración de objetivos e hipótesis de trabajo que son transmitidas de forma práctica a través de las actitudes del psicomotricista (García Olalla, 2000).

Mila (2000), director de psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de Uruguay, dice que la formación personal influye directamente en el rol que va a ser desarrollado por el psicomotricista, siendo ésta una herramienta que va a permitir decodificar las señales corporales (postura, gestos y actitudes) y comprender al otro en su expresividad tónico-emocional¹³. El psicomotricista debe tener la oportunidad de entender su propia historia, singularidades y los vínculos establecidos en este proceso, ya que en su profesión mantiene una relación cercana, de cuerpo a cuerpo, con diferentes personas que necesitan de un apoyo afectivoemocional. Resaltamos que en Uruguay, el psicomotricista en formación además de participar del trabajo en grupo de formación personal, también tiene que pasar por un proceso individual psicoterapéutico y psicoanalítico.

¹³Las emociones expresadas a través del cuerpo.

Complementamos que para que ello ocurra, el psicomotricista se ha de comprender a sí mismo para poder comprender al otro.

Papagna, desde Argentina, afirma:

“La tarea en Psicomotricidad deja huella en el cuerpo, habilita a un campo de experiencias y conocimientos que resignifica los anteriores. El propio cuerpo es la historia personal y remite a la cultura que estamos insertos”(Papagna, 2000: 121).

La autora, al realizar un Seminario de Investigación para profesionales en la práctica psicomotriz defiende la formación continuada del psicomotricista, destacando la importancia de un trabajo lúdico-corporal a través de juegos, como un instrumento de intervención que puede favorecer el desarrollo del rol del psicomotricista.

Cenerini (1993) comenta que la formación personal ofrece condiciones para que el adulto sea maleable frente a las proyecciones psicológicas del niño y transformable en su forma de actuar de acuerdo con las demandas del otro.

En nuestro caso, podemos hablar desde dentro de un curso de formación en psicomotricidad. En 2006 se nos invitó por la coordinación del *Instituto Municipal de Educació i Treball-Ayuntamiento de Vilanova i La Geltrú*, a llevar a cabo un proyecto piloto de un curso de formación ocupacional en el área de psicomotricidad.

La experiencia ha sido válida y con ello hemos seguido con la estructuración del curso que tiene 355 horas, con una duración de 6 meses, destinado a personas que están en el paro y que disponen de conocimientos en el área de educación.

Para la elaboración del curso, inicialmente consideramos la carencia existente de cursos calificados en el área de psicomotricidad educativa y preventiva contemplando los fundamentos de un proceso relacional y vivencial y, en consecuencia, la ausencia de personas debidamente preparadas para actuar en el mercado de trabajo. El referido curso ha sido pensado para suplir tal déficit y contribuir a una mejor calidad de intervención en el ámbito educativo de la comarca de Garraf¹⁴.

De acuerdo con tal propuesta el curso de *Técnico en Psicomotricidad Educativa y Preventiva* ha sido elaborado en base a un trabajo de formación personal, teórica y práctica, siguiendo la lógica de la formación en psicomotricidad, buscando transmitir una amplitud de conocimientos para aquellos interesados en actuar de manera integral (cuerpo, mente y emociones) en espacios educativos.

Los objetivos del curso comprenden: calificación y formación de profesionales en el área de psicomotricidad educativa y preventiva; capacitación de profesionales que podrán desarrollar la función de soporte y ayudante del psicomotricista.

Sobre la formación personal se trata de un módulo que corresponde a 40 horas realizado durante los tres primeros meses del curso, concomitante al módulo de formación teórica y conceptualización de la práctica psicomotriz educativa y preventiva y al módulo transversal de competencias que funciona como un enlace de todo el contenido trabajado en el curso incluyendo un asesoramiento individual por cuestiones de búsqueda laboral y posicionamiento personal con relación a los propósitos en participar en el curso.

El curso funciona de lunes a viernes, 4 horas diarias, con el horario compartido entre clases teóricas y prácticas, intentando equilibrar el ritmo que es intenso y un mejor aprovechamiento de los alumnos tanto en la parte teórica como práctica.

¹⁴Comarca de la provincia de Barcelona.

La formación personal corresponde a actividades prácticas realizadas en grupo, siendo que este puede ser dividido en pequeños grupos, tríos o parejas. En este momento priorizamos la realización de juegos cooperativos, simbólicos, lúdicos, actividades de expresión corporal, coreográfica, sensibilización rítmica y musical, vivencias de sensibilización corporal, juego libre y espontáneo con manipulación de diferentes objetos, relajación, masaje, dinámicas de autoevaluación y análisis individual compartidas en el grupo. Todo ello conduce y proporciona una comunicación intensa en el grupo donde el espacio de la palabra, de la expresión verbal, de lo más sincero y espontáneo es valorado, respetado y aclarado desde los fundamentos psicomotores y cuando los ánimos se exaltan ya que en este proceso las emociones se ponen a flor de piel, ahí, el psicomotricista referente hace el papel de mediador corporal reconduciendo el grupo a un entendimiento, fomentando el conocimiento de uno mismo para poder conocer al otro en un espacio psicomotor.

Al terminar este módulo el grupo sigue con la teoría de la psicomotricidad enriquecida por otros módulos referentes a la formación lúdica-corporal (teatro infantil, cuenta cuentos y juegos) y módulos que ponen en discusión el soporte emocional del alumnado con relación a sus futuras prácticas profesionales con base en presupuestos de resoluciones de conflictos, coaching, gestalt, programación neurolingüística (PNL), Kinesiología educativa, masaje infantil y educación emocional. Finalizamos el curso con un periodo de prácticas en centros educativos de la comarca de Garraf y Barcelona y la posterior entrega de la memoria del curso compuesta por el informe de prácticas y por la carpeta de aprendizaje¹⁵.

El resultado de nuestra experiencia es muy positivo. Las herramientas ofrecidas en este curso son fácilmente identificadas por los propios participantes como soporte de un proceso de cambios que contribuye a la forma de pensar y actuar. Las personas agradecen el hecho de tener la oportunidad de ser escuchadas, ser valoradas, y así,

¹⁵Resumen y reflexión individual de la importancia del contenido teórico estudiado.

retroalimentarse de nuevas perspectivas para sus vidas tanto en el ámbito personal como profesional.

Ante todo, resaltamos que con tal experiencia también nos retroalimentamos como profesional al ver, sentir y escuchar la satisfacción de cada participante del curso, al volver a jugar como niñas y niños vivos en el espacio.

Finalizamos este apartado con las palabras sinceras de una alumna de la 2ª promoción del curso (2007/2008):

“Amigas compañeras,

.....Gracias por esos momentos emotivos en los que habéis compartido vuestros problemas, dudas, tristezas. Gracias por abrir vuestro corazón. Sólo deciros que todo pasa en esta vida, que como dice Alexandra en su canción “los problemas nos ayudan a crecer”. Todas queremos ser mejor de lo que somos, todas queremos crecer como seres humanos. Todas queremos mejorar nuestras vidas. La vida nos enseña, pero nosotras también queremos aprender. Sin ese deseo la vida no nos daría nada y pasaríamos por ella sin apenas darnos cuenta. Nuestro tesoro es ese deseo de progresar, ser mejor persona, ser lo que cada una es.”

Palabras como estas nos indican la importancia de la formación personal en el proceso de madurez personal y profesional. Proceso éste que es eterno y constante. En psicomotricidad aprendemos y descubrimos a cada momento: lo esencial es iniciarlo y darnos cuenta de su importancia y a partir de ahí, hacer de la autoevaluación un ritual diario y con ello acompañar, ayudar al otro en su búsqueda de adaptación y aprendizaje en el entorno vivenciado.

2.5.2. *El rol de la psicomotricista*

Consideramos que ser psicomotricista no es una tarea fácil y tampoco sencilla, pero si que es un rol cargado de placer y sensibilidad.

Ser psicomotricista es facilitar el proceso de comprensión y descubrimiento del otro en la relación que este establece con su entorno. Ser psicomotricista es saber escuchar al otro, ponerse en el lugar del otro, volver rápidamente al suyo y a partir de ahí plantear una mediación corporal a través de actitudes firmes, dinámicas y creativas para que la persona se sienta comprendida y escuchada. Es establecer un conocimiento empático respetando sus límites afectivos y los límites del otro. Para que esto ocurra, el profesional ha de estar seguro de su control emocional, para que aspectos de su universo personal no influyan en su mirada frente al niño y oscurezca la autoevaluación de sus propias actitudes.

Aucouturier (2007:2) nos habla:

“El educador debe ayudar a desarrollar la función simbólica a partir de la pulsión y del placer. El educador es aquel que aprende y enseña a comprender el mundo... Comprender el mundo también es comprenderse en este mundo, todas las emociones que puede vivir un niño en un mundo tan complejo, sus emociones de malestar y bienestar” (Aucouturier 2007:2).

Papagna (2000) define el rol del psicomotricista como una *“puesta en práctica”* de todos los conocimientos adquiridos en la formación profesional y personal articulados en una teoría pertinente, que va a ayudar a delinear un estilo propio de intervención, procedimientos, actitudes y acción. Todo ello se adapta de acuerdo con las particularidades del grupo trabajado.

Con base en Sánchez y Llorca (2008:126) abordaremos las características fundamentales que determinan el rol de la psicomotricista:

- a. Capacidad de observación y escucha;*
- b. Expresividad motriz;*
- c. Capacidad para utilizar diferentes estrategias de implicación en el juego;*
- d. Competencia para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica motriz;*
- e. Capacidad de comunicación con la familia y otros profesionales;*
- f. Capacidad de mirarse”.*

La capacidad de observación y escucha, parte del entendimiento de la descentración de la psicomotricista que es la acción de centrarse en sí mismo, ponerse en su eje, hacer una rápida transferencia al lugar que ocupa el otro, volver rápidamente al suyo y hacer una evaluación de la expresión motriz, contenidos verbales y no verbales del otro sin poner de manifiesto impresiones emocionales de su universo personal. Lo que contribuye y fundamenta la práctica de esta acción es la formación personal de la psicomotricista, pues una vez que haya pasado por un proceso donde la estrategia básica es vivenciar los placeres y los displaceres de poner el cuerpo en movimiento como hace el niño, queda viable hacer tal transferencia de forma consciente. A partir de tal actitud de observación y escucha con relación a las demandas de otra persona, se establece un estudio observacional más profundo con base en los parámetros psicomotores que nos dará recursos para captar informaciones que la persona transmite a través de su relación con el tiempo, espacio, objetos, consigo mismo y con los demás. Destacamos que con tal diagnóstico se detectan los casos especiales, que son aquellos que reaccionan de una manera distinta a los demás y son los que necesitan de una atención específica por parte del adulto.

La psicomotricista a su vez, debe evidenciar y disponer de una expresividad motriz capaz de establecer una comunicación abierta y cercana con los participantes del

proceso, y para que ello ocurra hay que activar todos los canales de comunicación corporal existentes: mímica, compartiendo con el otro una acción simbólica, placentera; gestos para establecer un lenguaje corporal característico e íntimo del espacio psicomotor; imitación del niño en determinadas situaciones para hacer que éste vea reflejadas sus actitudes en la acción de otra persona; la mirada, que es un canal potente de transmisión de sentimientos e intenciones; a través de la mirada podemos penetrar en el otro sin necesitar palabras.

La práctica psicomotriz exige de la psicomotricista la capacidad para utilizar diferentes estrategias de implicación en el juego. La psicomotricista debe ser una compañera simbólica y afectiva en el espacio psicomotor, es aquella que juega, que imita para acercarse a los participantes, organiza, proporciona un espacio de placer y comunicación y también pone límites, es quien mantiene la seguridad del grupo y hace que todos respeten la ley de convivencia acordada con el propio grupo. La psicomotricista ha de colaborar y ponerse de acuerdo con el grupo en el desarrollo de la sesión, debe saber proporcionar actitudes de sorpresa, afirmación, fortalecer las acciones de los participantes que deben ser destacadas, favorecer la autonomía y saber invitar al grupo a participar del juego, provocar reacciones y hacer contención¹⁶ en momentos necesarios, así como valorar la frustración de aquellos que no saben compartir el espacio de juego. Destacamos que la psicomotricista, además de tener instrumentos metodológicos para realizar una sesión, debe saber encadenar los diferentes rituales que componen una sesión (ritual de entrada, juego sensoriomotor y simbólico, relajación, representación y ritual de salida), ya que de una fase a otra existe una ruptura en el estado tónico emocional de los participantes y éstos pueden tener reacciones diversas al tener que cambiar el ritmo de la acción; por lo tanto no es sólo pasar por todos los rituales, es saber realizar cada uno de ellos observando la incorporación en la estructuración cognitiva, afectiva y emocional de los participantes de forma sistematizada y cómoda a la vez.

¹⁶Acercamiento concretado en un abrazo fuerte, con un tono de voz seguro y mirada directa a la persona que demanda límites a través de la acción corporal.

Para todo ello la psicomotricista debe activar su creatividad y los recursos disponibles para desencadenar una sesión, poniendo en evidencia su competencia para elaborar de manera ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz. En este aspecto destacamos la selección del material que debe ser utilizado en el juego, la organización de éste en el espacio psicomotor y las propuestas de invitación para que el grupo participe del juego.

Destacamos las estrategias de los cuentos vivenciados resaltadas por Serrabona (2002) como un significativo instrumento de inserción al juego lúdico y simbólico que mueve sensaciones internalizadas por niñas y niños. Ya con los adolescentes, destacamos las diferentes estrategias de descarga agresiva, manipulación de diferentes objetos, la valoración de la palabra y el juego libre que pueden desarrollar momentos de contención y de contacto corporal.

Frente al desarrollo de su trabajo, la psicomotricista ha de tener ética y saber filtrar informaciones obtenidas en el desarrollo de su trabajo. En la comunicación con las familias, las características de los padres deben ser consideradas y las informaciones originadas en el espacio psicomotor deben ser transmitidas de manera que los padres y cuidadores comprendan los objetivos del trabajo, se sientan acompañados por una atención profesional y que no se sientan culpables por conductas consideradas especiales de sus hijos, pero que, a su vez, se sientan también responsables y participantes del proceso ya que la práctica psicomotriz por sí sola no es eficaz en la totalidad. La contribución de padres y otros profesionales es algo fundamental para el desarrollo psicomotor de niños y adolescentes. Contar con la escucha de profesionales de otras áreas amplía, fortalece y colabora con la acción del psicomotricista, pero éste ha de saber comunicar de forma objetiva lo que pasa en la sala de psicomotricidad, señalando la importancia de determinadas actitudes y palabras de los participantes para que los demás puedan orientarse para una mejor acción profesional, así como el psicomotricista debe considerar el conocimiento de los demás para enriquecer su intervención en el espacio psicomotor.

Por capacidad de mirarse se entiende la reflexión constante de la psicomotricista hacia sus propias actitudes y las actitudes del otro. Es estar presente en el trabajo que realiza, transmitiendo este compromiso en sus gestos, miradas, palabras y actitudes. Es tener una escucha constante hacia su propia acción, así como hacia la acción de los demás participantes del proceso (Boscaini, 1994).

Frente al rol de psicomotricista que desarrollamos, afirmamos que interactuar con las niñas, los niños y los adolescentes, aunque presenten las peculiaridades típicas de la adolescencia, es un trabajo gratificante, pero cabe al adulto que les acompaña activar su sensibilidad y escuchar lo que ellos intentan decir a través de actitudes, gestos, miradas, palabras, dibujos o incluso por el hecho de aislarse en un rincón en silencio. Una vez ya percibido lo que desean comunicar, la psicomotricista debe acercarse y ofrecerle algo que pueda ser útil a su mundo interior: un momento de escucha, una palabra, un toque, un masaje, una mirada, una sonrisa, un beso, un abrazo, compañía en el juego, una llamada de atención y, sobretodo, hacerles comprender el porqué de los límites a favor de una buena convivencia en grupo.

De acuerdo con todo ello, la persona se dará cuenta que existe y que es valorada por un educador. Lo que nos cabe es hacer que cada instante vivenciado sea un momento significativo.

2.6. Algunas Conclusiones

Comprendemos que la práctica psicomotriz además de ser educativa, también aporta características terapéuticas por ofrecer a las personas un espacio de placer, libertad y comunicación, bajo una mirada observadora de alguien que intenta proporcionar a través del cuerpo en movimiento y del juego el desbloqueo de emociones cohibidas en un momento de bienestar, diversión, risa, llanto y encuentro de sí mismo.

En la teoría de la psicomotricidad, desde la fundamentación del juego como instrumento educativo hasta el análisis del rol del psicomotricista, lo que hemos visto ha sido un válido esfuerzo por parte de los que trabajan en este ámbito por comprobar por medio de experiencias prácticas la importancia de tratar la dimensión afectivoemocional en el escenario educativo. De esta forma queda claro que la psicomotricidad, también es un acto educativo realizado con base en fundamentos psicoanalíticos, psicológicos, neuropsiquiátricos, neurológicos, fisiológicos, cognitivos y pedagógicos, que trata del desarrollo global de la persona.

Sin duda, es un abanico diversificado de conocimientos que lleva a la comprensión del universo emocional de uno. Todo este contenido es necesario ya que el ser humano es el engranaje más completo y complicado que existe. Comprender el cuerpo, la mente y las emociones es un desafío profesional que se presenta en cada participante de las sesiones de psicomotricidad: cada persona enseña un caso distinto de la otra y cabe al psicomotricista actuar frente a cada una de ellas.

Formarse como psicomotricista es algo que requiere conocimientos, habilidades, disponibilidad e identificación personal, lo que ocurre es que tal proceso aún encuentra dificultades de ser realizado dentro del ambiente escolar, ya que no existe plaza de psicomotricista dentro de los centros educativos de Cataluña, o sea, la psicomotricidad consta en las programaciones de los colegios para enriquecer el cuadro de actividades

pero el centro no está obligado, oficialmente, a tener un psicomotricista en la plantilla. Con ello la psicomotricidad se queda por cuenta de maestros de educación infantil, de educación física y otras especialidades. Llamamos la atención que en este mar de equívocos podemos encontrar excepciones que nos dan la esperanza para avanzar en dirección de hacer valorar el papel del psicomotricista.

De acuerdo con el marco teórico de la psicomotricidad, tal teoría surge a partir del trabajo con niños, pero puede ser adaptada a otros colectivos. En nuestro caso, la referida propuesta se centra en un trabajo de psicomotricidad realizado con adolescentes, lo que hemos hecho ha sido comprender a fondo el desarrollo psicoafectivo de los niños y hacer algunas transferencias para ser utilizada en adolescentes, con ello nos hemos dado cuenta de forma práctica, que si comprendemos bien al niño podemos perfectamente comprender al adolescente y al adulto respetando sus peculiaridades.

**Los pilares de la resiliencia: aspectos para
comprender el desarrollo humano**

3.1. Introducción

Los factores resilientes son los pilares fundamentales para la construcción de la resiliencia, son las características y rasgos que se presentan en el proceso de construcción de la resiliencia.

Desde que Rutter (1990) puso en evidencia los factores protectores, el estudio de la resiliencia ha ganado soporte para la identificación y posible medición de las características de los factores resilientes. Considerando que la resiliencia no es una capacidad innata del ser humano y que puede ser promovida y construída, es necesaria la identificación de determinadas actitudes que pueden ser visualizadas, registradas y comprobadas de acuerdo con diferentes instrumentos y técnicas de metodología científica. Con ello el estudio de la resiliencia se ha hecho mensurable y observable.

A partir de las aportaciones de Rutter (1990), los factores resilientes fueron estudiados por diferentes autores, en este período el trabajo de Grotberg (1995) se destaca por sistematizar las características del niño resiliente. Más tarde, Vanistendael (1995) crea *“la casita de la resiliencia”* con la intención de concretar de forma gráfica la construcción y promoción de la resiliencia. Hjemdal (2007) de la Norwegian University trata de identificar los factores que promueven la resiliencia en adolescentes a través de una escala de resiliencia, instrumento que aún no ha sido validado, pero que ha sido utilizado en el presente trabajo como recurso didáctico.

La gran mayoría de los estudiosos sobre resiliencia tratan de los factores resilientes, por lo tanto, a cada investigación realizada surgen nuevos factores resilientes. Nuestra labor ha sido seleccionar los estudios que contemplasen los factores resilientes internos posibles de ser observados con objetividad en una sesión de psicometría y en la relación establecida entre el adolescente y la psicometrista, para así fundamentarlos de forma actualizada bajo la óptica de la práctica psicométrica,

introducirlos en el proceso de psicomotricidad y construir un formato de campo capaz de identificar la promoción de la resiliencia.

Inicialmente encontramos en Melillo, Estamatti y Cuestas (2002) ocho pilares internos, aspectos estos identificables en una sesión de psicomotricidad que nos daban condiciones de considerarlos como variables de resiliencia, compatibles con el estudio de la práctica psicomotriz: introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad, moralidad y autoestima consistente.

Al iniciar nuestro estudio empírico observamos que sería posible añadir una variable más, siendo ésta la autorregulación que ha sido considerada como factor resiliente a partir de las investigaciones de Fergus y Zimmerman (2005) y García y Días (2007).



Figura 14. Los factores resilientes abordados en la práctica psicomotriz

Frente a nuestra propuesta, resaltamos que de acuerdo con la línea que siguen las investigaciones sobre resiliencia, el presente trabajo también trata de los factores resilientes para fundamentar la importancia del vínculo establecido entre el adolescente y el educador. Comprender y analizar cada pilar resiliente observado ha sido punto crucial para el desarrollo de la presente investigación.

3.2. Investigaciones y estudios realizados sobre los factores resilientes.

Rutter (1990) resalta que los factores protectores generan los pilares o factores resilientes. A partir de este momento, el estudio de la resiliencia gana un fuerte impulso favoreciendo la aparición de diferentes investigaciones. Siguiendo esta línea, Henderson y Milstein (2003: 28) exponen la clasificación entre factores protectores internos y externos.

Factores protectores internos: características individuales que facilitan la resiliencia

- 1. **Presta servicio a otro y/o a una causa.**
- 2. **Emplea estrategias de convivencia como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos y resolución de problemas.**
- 3. **Sociabilidad; capacidad de tener amigos; capacidad de entablar relaciones positivas.**
- 4. **Sentido del humor.**
- 5. **Control interno.**
- 6. **Autonomía; independencia.**
- 7. **Visión positiva del futuro personal.**
- 8. **Flexibilidad;**
- 9. **Capacidad del aprendizaje y conexión con éste.**
- 10. **Automotivación.**
- 11. **“Es idóneo” en algo: competencia personal.**
- 12. **Sentimiento de autoestima y confianza en sí mismo**

Factores protectores ambientales: características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia.

- 1. **Promueve vínculos estrechos.**
- 2. **Valora y alienta la educación.**
- 3. **Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.**
- 4. **Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes).**
- 5. **Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.**
- 6. **Alienta una actitud de compartir responsabilidad, prestar servicios a otros y brindar “la ayuda requerida”.**
- 7. **Brindar acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.**
- 8. **Expresa expectativa de éxito elevada y realista.**
- 9. **Promueve el establecimiento y el logro de metas.**
- 10. **Fomenta el desarrollo de valores prosociales (como altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación).**
- 11. **Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.**
- 12. **Aprecia los talentos específicos de cada individuo.**

Cuadro 2. Factores resilientes internos y externos (Henderson y Milstein, 2003: 28)

Loesel (1992) destaca los siguientes factores personales y sociales como base del estudio científico de la resiliencia:

- 1) Trato estable con al menos uno de los padres u otra persona de referencia.**
- 2) Apoyo social desde dentro o fuera de la familia.**
- 3) Clima educativo emocionalmente positivo y regido por normas.**
- 4) Modelo social estimulante a conductas constructivas.**
- 5) Equilibrio en las responsabilidades sociales y exigencias de resultados.**
- 6) Competencias cognoscitivas.**
- 7) Conductas que favorezcan actitud eficaz.**
- 8) Experiencias de autoeficacia y confianza en sí mismo.**
- 9) Actitud positiva frente al stress.**
- 10) Ejercicio, estructura y significado en el propio crecimiento.**

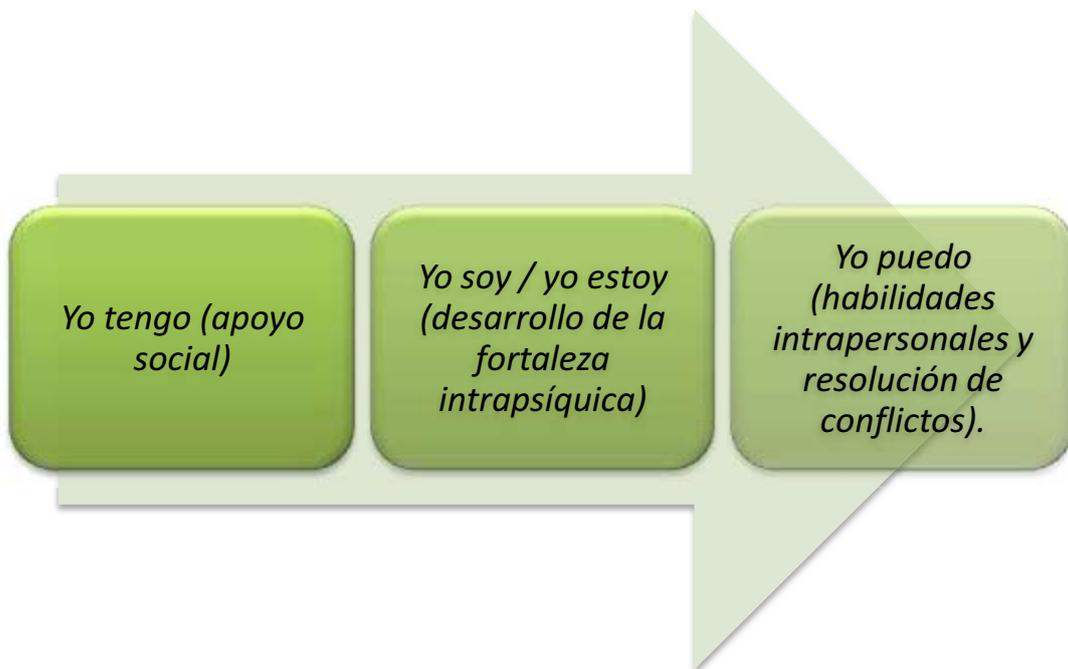
Cuadro 3. Factores protectores personales y sociales según Loesel (1992).

Wolin y Wolin (1993) de acuerdo con estudios realizados con niños y adolescentes inmersos en ambientes de alcoholismo y otros factores de riesgo, concretan el conjunto de siete características internas resilientes que, ya habían sido mencionadas separadamente por otros investigadores (Gabardino, 1993; Mrazek y Mrazek, 1987; Segal y Yahraes, 1988). Tales autores afirman que sólo una de estas características puede impulsar al individuo a superar los desafíos existentes en el contexto vivido.



Cuadro 4. características internas resilientes (Wolin y Wolin, 1993)

Grotberg (1995) señala las características del niño resiliente en base a cuatro fuentes generadoras de factores resilientes internos.



Cuadro 5. Fuentes generadoras de factores resilientes internos (Grotberg, 1995)

Vanistendael (1995) muestra de forma gráfica, como ayudar a promover la resiliencia a través de la construcción de “*la casita*” y posteriormente (Vanistendael, 2000), concordando con Bronfenbrenner (1987), apunta el amor incondicional como factor resiliente del educador que trabaja con niños y adolescentes. El autor se refiere a un sentimiento de respeto y comprensión por aquel que se encuentra en situación de riesgo personal y social, siendo el establecimiento de pautas y límites una ayuda necesaria para el desarrollo de la resiliencia en esta población.

Melillo, Estamatti y Cuestas (2002) añaden a los siete factores internos postulados por Wolin y Wolin (1993) la autoestima consistente como pilar de la resiliencia.

Fergus y Zimmerman (2005) y García y Días (2007) destacan la autorregulación como factor resiliente al investigar la drogadicción en adolescentes americanos y portugueses.

Destacamos que desde la década de los 90 el estudio de la resiliencia ha sido incrementado por investigaciones provenientes de diferentes áreas de conocimiento, proporcionando la aparición de nuevos factores resilientes. De acuerdo con las necesidades del presente trabajo hemos destacado los pilares pertinentes a nuestra propuesta de estudio.

3.3. Los pilares de resiliencia.

3.3.1 Introspección

Según los estudios de resiliencia la introspección consiste en la capacidad de preguntarse a sí mismo a cambio de una respuesta honesta. Es plantearse interrogantes, confiando en respuestas sinceras originadas de la relación afectiva establecida consigo mismo.

Inicialmente, Wolin y Wolin (1993) incluyeron en los factores resilientes internos el terminointrovisión, que posteriormente Cuestas, Estamatti y Melillo (2002) lo han nombrado como introspección. Tal factor resiliente también puede ser comprendido como autocontrol, autoobservación y autoevaluación, siendo estos elementos fundamentales para el desarrollo del proceso de autorregulación (Bornas, 1992;Pantoja, 1986).

La Introspección se basa en la autoobservación de la persona hacia sus propias actitudes, reflexionando sobre las mismas y valorándolas de la manera más honesta posible a través de la comprensión emocional de su propia historia de vida, de su propia existencia. Es condenarse y también perdonarse, o hacerse perdonar por los demás, en base al respeto a sí mismo. En el caso de que la persona mantenga una relación negativa consigo mismo, su autoanálisis tendrá respuestas de autopunición, en este proceso la personase autoevalúa preguntandose: ¿Qué he hecho? ¿Por qué lo he hecho? ¿Mi actitud ha sido la más adecuada? Las respuestas dadas serán de acuerdo con el potencial de introspección existente en discernir lo que es correcto o no (Cuestas, Estamatti y Melillo, 2002).

En la práctica psicomotriz el término introspección no aparece de manera explícita, pero Aucouturier (2004) basándose en el egocentrismo analizado por Jean Piaget, señala en toda su trayectoria de la teoría de psicomotricidad, el poder de “*descentración*” en la práctica psicomotriz. Por descentración se entiende la evolución progresiva del pensamiento que permite que la persona establezca relaciones más objetivas con las cosas, con los demás y consigo mismo. En la intervención psicomotriz tal capacidad es estimulada por preguntas que el psicomotricista hace a la persona durante la sesión con el objetivo de conducirla a una reflexión de su propio acto motor: ¿De qué manera lo hace? ¿Por qué lo hace? ¿Cómo podría haberlo hecho? ¿Cuál sería otra alternativa de acción?

Lo que se hace en una sesión de psicomotricidad es estimular la reflexión en la persona de acuerdo con sus propias actitudes en el juego, ayudándola a lograr posibles cambios de comportamiento. Aucouturier (2004) también nos habla del placer

de pensar que permite al niño expresar el miedo a la acción a través del placer de expresar su omnipotencia de transformar el entorno, es la posibilidad de imaginar una acción deseada pero difícil de ser realizada. Con ello, la persona aprende a diferenciar lo que es correcto o errado en sus mecanismos psicológicos internos y en situaciones externas. Lo que la práctica psicomotriz hace es estimular el pensar a través del movimiento.

El poder de descentración o la introspección, está marcado por la observación de la persona hacia los demás, a eso se añade el poder de la escucha en la relación que la persona establece con el otro. El niño en su búsqueda por el poder de descentración, y consecuentemente, por la introspección, pasa a observar todo lo que hay en el entorno para darse cuenta de su propia existencia en el espacio. Con ello, el niño observa al otro y después crea una manera de acercarse sin perder sus objetivos de hacerse y sentirse presente en el juego (Aucouturier, 2004).

En Cyrulnik (2005b) encontramos que el niño al oír en la fase intrauterina, percibe sentimientos y emociones originados por el cuerpo de la madre. El primer entorno de la criatura es el útero materno, el segundo será el mundo en el que estará inmerso. Al oír los sonidos producidos por todos los elementos de su entorno, el niño se dará cuenta del lugar que ocupa en el ambiente en que vive.

El otro para la criatura funciona como un espejo y, al escuchar ejercita el escucharse a sí mismo valorando el contenido sonoro y representativo impregnado en las palabras. Al formular sus respuestas el niño logra ser reconocido como una persona distinta de la que se comunica (Aucouturier, 2004). La persona escucha al otro y a partir de ahí se relaciona.

Destacamos que la comunicación estimula la introspección a través del contacto que la persona establece con el otro. Para Aucouturier (2004) el poder de comunicación es el prelude de la descentración. En determinadas situaciones la persona, para intensificar sus reflexiones, se aísla de los demás intentando escucharse a sí mismo.

3.3.2 *Independencia*

En resiliencia independencia significa saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas. Es mantener la distancia emocional y física sin caer en el aislamiento; es tener la capacidad de juzgar una situación externa apartando los deseos íntimos de la persona, evitando distorsionar el contenido de la verdadera situación (Cuestas, Estamatti y Melillo, 2002).

Destacamos que la autonomía, la autodeterminación, el autocontrol y la capacidad de resolución de problemas son factores resilientes que estimulan la independencia. Todos estos aspectos se presentan en el desarrollo de la autorregulación del individuo (Bornas, 1992; Pantoja, 1986).

En psicomotricidad aún podemos hablar de descentración. Aucouturier (2004) nos explica que uno de los beneficios de la descentración es cuando el niño toma conciencia de su propio cuerpo, independizando sus acciones con relación al otro. El niño deja de formar parte del otro para asumir su propia identidad física y emocional, proyectando en el espacio el potencial de socializarse sin perder la noción de sí mismo. Con el desarrollo del poder de descentración el niño es capaz de tomar distancia del otro y posteriormente, de una situación, y a partir de ahí plantear una evaluación adecuada de lo que ve o ha pasado.

Los juegos que desafían corporalmente a los niños, son los que promueven la seguridad y el sentido de independencia. Es decir, el niño que busca ser independiente siente el placer de saltar, caer, girar, dar volteretas, crear obstáculos para poder superarlos corporalmente. Todo ello supone que la independencia de la persona nace de la acción de desafiar sus propios límites, para aprender a autocontrolarse y después evaluar la situación planteada.

La persona que observa está desarrollando el potencial de independencia y busca el contacto sin perder de vista sus intenciones de juego. La persona observa antes de acercarse, estudiando las actitudes del otro y adaptando las suyas a través de invitaciones y sugerencias con relación al juego que se plantea.

En una comparación: el niño o adolescente antes de ejecutar un salto, primero observa adónde caerá; el miedo de la caída está en el adulto que observa, quién ejecuta el salto lo que siente es placer de volar y, sobre todo, de disfrutar de esta sensación. La persona observa para asegurarse de la acción (Aucouturier, 2004). Es posible traducir tal acción cuando un niño o adolescente expresa independencia al plantear un acercamiento hacia al otro, primero observa para después aproximarse.

La persona que es independiente en sus acciones se relaciona con los demás con autonomía por reconocer su importancia en el juego. El niño o adolescente al experimentar las transformaciones en el tonomuscular originadas por el placer de la movilización del cuerpo en el espacio de despegar, volar, aterrizar, caer, girar, oscilar sigue el impulso corporal de crecer, y crecer también significa dominar su propio espacio de juego en compañía del otro (Aucouturier, 2004).

El niño o adolescente que muestra independencia en el juego establece una participación variable, por lo que se relaciona de acuerdo con lo que observa del otro. La persona juega, hace sugerencias pero en determinados momentos para, observa la situación vivenciada permitiendo el desarrollo de su capacidad de imaginar, de simbolizar y de descentrarse de la presencia del otro. Resaltamos que el poder de descentración sugiere el desarrollo de la capacidad de independencia de la persona.

La persona cuando se muestra independiente se comunica corporalmente, habla y propone sugerencias de juego. La comunicación es una fuerte característica del niño que es capaz de escucharse a sí mismo; de estar atento a sus iguales y a los adultos, siendo capaz de comprender el discurso de los demás y con ello producir su propio discurso (Aucouturier, 2004).

La independencia facilita que la persona tenga confianza en sí misma y con ello se comunica con los demás a través de actitudes corporales acompañadas de palabras.

3.3.3 Capacidad de relacionarse

En resiliencia la capacidad de relacionarse consiste en la habilidad para establecer vínculos con otra gente; para equilibrar las lagunas afectivas existentes a través de la actitud de estar y disfrutar de la compañía del otro.

Es una necesidad vital del ser humano que nace en lo afectivo de la persona llevándola a buscar en el otro una manera de sentirse vivo y presente en el mundo. Tal capacidad se desarrolla a partir de la autoestima, por lo que aquel que tiene una baja estima cree que no merece la atención de los demás; por otro lado, aquel que presenta un exceso de autoestima cree que no necesita de la atención del otro. El desarrollo de la capacidad de relacionarse, de la capacidad de convivencia, supone un equilibrio entre el déficit y el exceso de autoestima (Cuestas, Estamatti y Melillo, 2002).

En el trabajo con la expresividad motriz se destaca el placer de la persona de ser ella misma, autónoma, disponible a descubrir y a conocer el mundo que le rodea, sintiéndose libre y abierta para encontrarse con los demás expresando y comunicando bienestar en el compartir. Todo ello resulta en la comprensión de la manera con que cada niño resuelve en el inconsciente el conflicto generado por el deseo de amar y odiar originado de su relación con los padres, extendiéndose a la relación con los objetos y dando continuidad con las personas que encuentra a su alrededor (Aucouturier, 2004; Lapierre, 1985).

El poder verbal representa la búsqueda del niño para acercarse al otro. El cuerpo se manifiesta por vía no verbal a través de la mirada hacia la persona deseada, por el contacto corporal o por negociaciones realizadas con objetos de juego, siendo éste un canal que ya exige una mayor simbolización del niño. El objeto asume un sentido transaccional en el juego, al ser una prolongación de la fantasía en un espacio real (Aucouturier y Lapierre 1980; Winnicott, 1979).

La falta de estímulo al relacionarse se nota en la ausencia de movimientos o palabras hacia al otro; no ocurriendo el establecimiento de ningún tipo de relación se da una situación de bloqueo en los canales de relación (palabras, miradas, actitudes corporales, negociaciones con objetos).

3.3.4 *Iniciativa*

En resiliencia, se entiende por iniciativa el placer de exigirse y ponerse a prueba en situaciones consideradas difíciles; es decir, significa confiar en sí mismo y creer en aquello que está siendo realizado (Cuestas, Estamatti y Melillo, 2002).

La iniciativa puede ser asociada a la autonomía y a la capacidad de resolución de problemas de acuerdo con la autopercepción de la libertad personal que la persona dispone. Los miedos incentivados por el medio ambiente en que la persona se encuentra inmersa son el principal obstáculo para el desarrollo de tal capacidad (Bandura, 1982).

Aucouturier (2004), nos habla del poder de la creación en el niño que le provoca el sentimiento de fascinación por su propia existencia en el mundo. Ante una actividad creativa, el niño se encuentra con una perseverancia atroz que le aporta una inmensa satisfacción narcisista. Es la afirmación de su existencia: *¡Lo he hecho yo! ¡Míralo!!!!*

Las construcciones hechas con colchonetas y cubos de diversos tamaños reflejan la capacidad de iniciativa en el juego. Es construir una casa inteligente para poder disfrutar de un juego simbólico de papá y mamá; es construir un tobogán muy versátil para liderar el juego durante toda la sesión, reteniendo la atención y el respeto de todos los compañeros. En la construcción, al mismo tiempo que el niño o adolescente se autodesafía, organiza su espacio interior creando más posibilidades de comprender lo que viene del mundo exterior.

La persona que ignora a los demás o que busca el contacto por estar pendiente del otro, no plantea una iniciativa al relacionarse con el otro. Al ignorar al otro, la persona deja claro que desea aislarse en su mundo y, al estar pendiente del otro la persona se deja invadir, confundir con una imagen corporal que no es la suya, inhibiendo cualquier iniciativa de autoafirmación de su propia imagen en el tiempo y en el espacio (Cyrulnik,2002b).

El niñoo adolescente por estar en pleno desarrollo de su capacidad de iniciativa, participa del juego con el otro de forma activa pero sin perder la noción de su propio eje, de sí mismo. Lo que espera de su participación al lado del otro, es un apoyo a su presencia en el espacio de juego; es tener al otro como una aseguración de sí mismo. La participación, ahí, es activa pero con conciencia de lo que hace.

Muchas veces, en una sesión de psicomotricidad un niño o adolescente hace una construcción utilizando cubos, invita al adulto a participar del juego teniendo en cuenta la valoración de lo que fue producido. Esta es una manera de estar con el otro logrando su importancia en el juego; la importancia de sí mismo. Es dominar al adulto a través de la iniciativa de experimentar hasta dónde se puede liderar el juego (Aucouturier, 2004).

La persona que tiene iniciativa en el juego habla y se mueve con la intención de hacer algún tipo de sugerencia de juego. El objeto, ahí, entra como un significativo canal de

relación, por lo que el objeto en el juego asume una característica transaccional (Winnicott, 1979).

A través del objeto la persona se relaciona consigo mismo y por el acto de realizar una construcción se convierte en una señal de iniciativa.

3.3.5 Humor

En resiliencia el humor significa reírse de sí mismo ante situaciones adversas. Es reírse de la propia tragedia. Es una manera inconsciente de apartarse momentáneamente de la lógica del pensamiento a través de una liberación cómica o creativa. Es la capacidad de transformar el sufrimiento en placer (Cuestas, Estamatti y Melillo, 2002).

Vanistendael (2004) resalta que el humor constructivo crea vínculos en la medida que abre otras dimensiones de la vida, trascendiendo la realidad inmediata y, a la vez, profundizando en la experiencia vivida y fortaleciendo las relaciones existentes. El juego es visto como una estrategia para estimular la producción de humor dentro del contexto cultural. El humor destructivo (la ironía y el sarcasmo) rompen relaciones y crean la exclusión.

De acuerdo con los fundamentos de la risoterapia (Castellví, 2007:54-55), estimular el humor es una estrategia terapéutica que favorece una buena salud. La acción de reír activa las endorfinas, sustancias químicas también denominadas neurotransmisores y consideradas las “*drogas de la felicidad*”, en este universo se destacan algunas de estas sustancias:

Dopamina:	•sustancia íntimamente ligada con el movimiento y las sensaciones de satisfacción y placer, droga del amor y de la ternura.
Fenilalamina:	•combate la depresión y estimula la memoria y el aprendizaje, generando, entusiasmo y amor por la vida.
Noradrenalina:	•equilibra las emociones, el sentimiento de plenitud y reduce la depresión
Serotonina:	•tiene efecto calmante y regulador de los sentimientos, regula los ciclos del sueño, la temperatura corporal y el estrés.
Epinefrina:	•estimulante de los desafíos y de la conquista de objetivos.
Oxitocina:	•hormona responsable del placer sexual y de la dilatación del útero en el parto

Cuadro 6. Las “drogas de la felicidad” (Castellví, 2007:54-55).

La práctica psicomotriz trabaja directamente con el juego y, en éste la persona encuentra placer en lo que hace. Aucouturier (2004) en toda su teoría nos habla de los diferentes placeres que la persona expresa al experimentar el cuerpo libremente, jugando con el tiempo y el espacio: el placer de estar de pie; el placer de la caída; el placer de correr; el placer de columpiarse; el placer de saltar en profundidad; el placer de girar; el placer de dar y retener; el placer de comunicar; el placer de pensar; el placer de crear.

Tener humor dentro de una sala de psicomotricidad, sin duda, es reírse de su propia tragedia, es caer y aprender a levantarse con placer y disponibilidad en el espacio de juego. El niño o adolescente que se acerca al otro a través del humor, lleva una sonrisa estampada en el rostro transmitiendo placer en aproximarse al otro. Es una persona que está receptiva con relación a la presencia de otra persona. Todo ello es expresado a través del cuerpo, además de la sonrisa, el niño o adolescente se acerca al otro sin miedo, permitiendo ser tocado.

La persona busca al otro con disponibilidad con el objetivo de relacionarse. El niño o adolescente que disfruta de la presencia del otro con buen sentido del humor establece una participación activa en el juego sin perder la noción de sí mismo, incorporando al otro en su juego de forma placentera. Lo que el uno desea es compartir el espacio de juego con el otro sin recelos de reír y divertirse.

La persona que disfruta del juego con humor se comunica de forma objetiva a través del cuerpo y de la palabra.

3.3.6 Creatividad

En resiliencia creatividad es la capacidad de transformar el caos en orden y belleza; es la reflexividad sobre sí mismo, la capacidad de pensar sobre los propios pensamientos generando conceptos, hipótesis, apreciaciones de situaciones, posibilidades de acción y la percepción de cómo la persona se puede apoyar en lo que está en el entorno. Tal capacidad evoluciona según el desarrollo de la persona, siendo el juego la principal fuente de creatividad en el niño por permitir el enlace de lo real con la fantasía a través de la manipulación de objetos (Cuestas, Estamatti y Melillo, 2002).

La creatividad también puede ser comprendida como la cualidad más propia y específica del ser humano que estimula el desarrollo de sus potencialidades. La creatividad es un fenómeno polisémico, multidimensional y de significación plural, o sea, está presente en toda la acción del pensamiento humano. Tal capacidad es intrínsecamente humana por poner en marcha la inteligencia creadora; posee direccionalidad e intencionalidad para lograr objetivos determinados; una actividad creativa presenta el poder de transformar el medio; el acto creativo comunica su transformación y se caracteriza por ser original fruto de una mente creativa (De la Torre, 1997).

Aucouturier (2004) nos habla de que el placer de crear lleva al niño a un estado de intensa absorción de sí mismo, es soledad, regresión que puede ser relacionada con la búsqueda del objeto de amor. En el proceso creativo, el niño además de utilizar diferentes materiales (tierra, arena, agua, pintura, madera, papel, tela, metal, cubos, cojines, trozos de juguetes, material reciclable, etc.), disfruta de una disminución de la tensión tónica corporal. El material creativo funciona como nutriente sensual para el cuerpo del niño.

La conquista del adulto para muchos niños y adolescentes significa poder dominar al otro transformando la inseguridad de sí mismo, en la seguridad de compartir aquel momento donde el protagonista es él (Aucouturier, 2004).

A través del acto creativo la persona transforma su propio caos interior en un elemento que puede ser contemplado por los demás absorbiendo ahí la idea de orden y belleza ante lo producido.

El momento creativo en el juego se caracteriza por el entretenimiento del niño o adolescente frente a la manipulación del material a ser utilizado. La creación pide observación de lo que se hace. La persona que entra en un estado creativo en el juego, establece con lo demás una relación pautada en la autonomía de ser él mismo por tener en cuenta sus objetivos de creación. Lo que el niño o adolescente desea del otro es apoyo hacia lo que quiere expresar con su creación, entonces el placer de crear se entrelaza al placer de comunicar, con ello tenemos un nivel de relación basado en el respeto utilizando el poder de escucha y el diálogo (Aucouturier, 2004).

3.3.7 Moralidad

En resiliencia se comprende por moralidad la extensión del deseo personal de bienestar a todos los que se encuentran a su alrededor. Son los valores que influyen en el establecimiento del respeto a sí mismo y al otro. Este sistema de valor está compuesto por la interiorización consciente o inconsciente, de pautas que determinan lo que se puede hacer y lo que no (Cuestas, Estamatti y Melillo, 2002).

Para Habermas (1991) la acción moral está íntimamente ligada al acto comunicativo, siendo éste originado de una praxis social donde la referida comunicación será valorada por un grupo determinado, o sea, la moralidad es la expresión de conceptos e ideas provenientes de creencias éticas y culturales.

En la intervención psicomotriz nos referiremos nuevamente al poder de descentración. Aucouturier (2004) afirma que de acuerdo con la descentración el niño es capaz de considerar la presencia del otro respetándolo y escuchándolo, en la medida en que el niño se da cuenta de su propia forma de actuar, de moverse. También podemos hablar aquí de la capacidad de manipular y compartir los objetos atribuyéndoles valores y significados en función de los fantasmas afectivos que circundan el proceso de desarrollo infantil. Los objetos pasan a ser motivo de representación simbólica y de negociación entre el niño y el compañero, así como el espacio de juego pasa a tener un sentido especial para el niño. Es un sitio mágico, diferente de los otros, donde el niño tiene la libertad de expresar lo que lleva dentro. Según Aucouturier (2004) la sala de psicomotricidad es un envoltorio afectivo donde el niño se siente estimulado a desarrollar su expresividad motriz. Con ello, espacio y material de juego ganan significados que representan algo íntimo y particular del niño. Tener la capacidad de compartir espacio y objeto es una forma de utilizar el sentido de moralidad de la persona a través de la capacidad de relacionarse con el otro.

Para el adolescente la sala de psicomotricidad es un espacio íntimo donde puede hablar y moverse con la libertad de ser comprendido y no cohibido, es un espacio de descarga, relajación y escucha al que se debe tener respeto y considerar la presencia de los demás. El pacto realizado entre participantes y psicomotricista de respetar la

libertad de expresión de cada uno y las reglas establecidas, gana sentido moral y ético una vez que es respetado.

De acuerdo con Aucouturier (2004) concordamos que el desarrollo del respeto hacia el otro parte del placer de comunicar y, para que ésto ocurra el sujeto tiene que aprender a escucharse para escuchar al otro.

En una relación, la mirada ha de ser destacada, ya que los ojos comunican diferentes intenciones que aporta el niño o adolescente de acuerdo con determinados sistemas de valores generados por concepciones culturales y familiares. Hay palabras que no se dicen porque la moralidad no lo permite, pero la mirada y la expresión facial de la persona denuncian algo que está desorganizado en su pensamiento y sentimientos que no pueden ser expresados. El cuerpo habla a través de las posturas, por diferentes estados de ánimo (mal o bienestar) y por miradas que son desviadas ocultando y al mismo tiempo denunciando que pasa algo en el interior de la persona.

Lo que se trabaja desde la psicomotricidad, además del acto comunicativo, es que el niño o adolescente busque el contacto sin perder de vista sus intenciones de juego, pero no despreciando las intenciones del otro. Es decir, es un planteamiento de convivencia de forma armónica en que el cuerpo se desplaza hacia el otro respetando el espacio de ambos.

En un espacio educativo y de ayuda psicomotriz la persona se siente libre y puede expresar contenidos morales que en otros espacios no se le permite, con ello tales contenidos pueden ser reformulados de acuerdo con una óptica educativa incentivando, de esta forma, la promoción de la resiliencia.

3.3.8 Autoestima consistente

La autoestima consistente es la base de todos los otros pilares de resiliencia. Es el cuidado afectivo originado por un vínculo significativo entre el niño o adolescente y el adulto referente (madre, padre, hermanos, docentes, cuidadores). Tal característica ha sido agregada a los pilares de resiliencia por Cuestas, Estamatti y Melillo (2002), de acuerdo con el estudio sobre los fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia incluido en el libro *“Resiliencia: descubriendo las propias fuerzas”* (Melillo y Suárez Ojeda, 2002).

La autoestima está interrelacionada con el autoconcepto que cada uno tiene de sí mismo, con la valoración de la propia imagen física, cognitiva, emocional, psicológica y social, de acuerdo con los atributos que esta imagen es capaz de asumir. Es el concepto que la propia persona es capaz de formular acerca de sí mismo considerando el papel desarrollado dentro del contexto en que vive (Bermúdez, 2003; Mruk, 1998).

Destacamos las características claves para la identificación del déficit de autoestima en niños y adolescentes: ser extremadamente crítico consigo mismo; evalúa y analiza continuamente cada gesto, acto y cada pensamiento para poder ser la persona que los demás desean; el temor excesivo a cometer errores; sensibilidad exagerada a las críticas; necesidad de aprobación continua de los demás. Con respecto a los demás, los niños y adolescentes con baja estima son exageradamente críticos y exigentes, no son buenos compañeros en el juego, presentan dificultades para hacer amigos y actitudes agresivas hacia el adulto para descargar la rabia y tristeza acumulada (Bermúdez, 2003).

En los estudios de Bermúdez (2003) y Mruk (1998) consta que la mayoría de los trastornos en la infancia y la adolescencia tienen raíz en el déficit de autoestima en el ambiente familiar y escolar.

La práctica psicomotriz trabaja directamente con la autoestima de la persona valorándola a través de sus actitudes en el juego, valorando sus propias potencialidades, favoreciendo con ello la comunicación interpersonal. Es darse cuenta de su propia existencia, de su propia imagen (Aucouturier, 2004). Es dibujar una figura humana y sentir orgullo al decir: ¡Este soy yo! ¡No ves! Es como afirmar: ¡Yo existo y formo parte de este mundo!!!!!!

Comprendemos que la autoestima consistente lleva al sujeto a aproximarse a quién desea y no a acomodarse a lo que el otro desea. El niño o adolescente busca al otro pero no se deja invadir por el otro, la persona ahí, muestra que tiene conciencia de su individualidad. La persona se acerca, hace sugerencias de juego y escucha lo que el otro desea transmitir, con ello se da la negociación y el espacio de juego pasa a ser compartido con armonía.

La persona que disfruta de una autoestima consistente primero se acerca al otro planteando una relación basada en el respeto, pero a partir de ahí aquel que tiene el índice de autoestima más elevado tiende a dominar la relación, manifestando autonomía frente al otro. Esta es una cuestión delicada, por lo que elevar la autoestima de aquel que la tiene baja y moderar la de aquel que la tiene muy alta dependerá de la actitud del psicomotricista ante determinadas situaciones.

La persona que tiene una autoestima consistente tiene el poder de la palabra, por creer en sus ideas y saber transmitir las.

3.4 La autorregulación como factor resiliente

El concepto de autorregulación surge con los experimentos de Skinner y Pavlov donde se observó el potencial del ser humano de modificar la conducta bajo diferentes técnicas, viabilizando con rapidez y eficacia el comportamiento adecuado.

Contra poniéndose a tal presupuesto conductista, emergen postulados filosóficos, éticos, jurídicos, psicológicos y educativos que defienden la dignidad humana en la responsabilidad para afrontar problemas y determinar objetivos. Con ello el punto de vista skineriano ha cambiado de posicionamiento donde las técnicas de experimentación dejaron de ser el principal argumento de un proceso de investigación científica, para así, estar al servicio de objetivos e hipótesis elaborados en torno del comportamiento humano. La autorregulación pasó a ser comprendida como autonomía personal, autocontrol y autodirección que genera la modificación de conducta (Bornas, 1992; Pantoja, 1986).

Kanfer (1975) basándose en los problemas lingüísticos crea el modelo teórico “*beta-regulation*” para explicar la autorregulación. A través de este modelo el autor explica las influencias internas de la persona y las influencias ambientales que colaboran en el proceso de control lingüístico, el “*beta-control*”. Y para que este proceso ocurra es necesaria la existencia de tres elementos básicos que se presentan intrínsecamente conectados: la autoobservación, la autoevaluación y el autoreforzo. La autoobservación, acción reflexiva de la autoconsciencia (Pantoja, 1986), se trata de que la persona se de cuenta del problema y de los factores que contribuyen a su existencia. La autoevaluación tiene raíz en las áreas psicológicas y cognitivas donde la persona hace una comparación de la conducta real con la conducta ideal. El autoreforzo es la recompensa por el hecho de haber superado la meta o la punición por no haber obtenido el resultado deseado.

Thoresen y Mahoney (1974) desde la psicología social explican la autorregulación a través del proceso del autocontrol, “*self control*” donde también consideran las

condiciones ambientales y la programación conductual: la autoobservación, la autorecompensa y el autocastigo.

Bandura (1982) parte del estudio del proceso de la autorregulación para formular la teoría del aprendizaje social y define el autocontrol como la circunstancia en que la persona aprende a actuar como responsable de su propio cambio. De acuerdo con esta teoría el individuo, para conseguir sus propias metas, tiene que aprender a regular la interacción de los elementos internos con los elementos ambientales. El autor defiende el “*modelo interaccional*” que ha sido una importante contribución para la psicología del aprendizaje social. Tal teoría considera que la conducta no puede ser explicada solo por las condiciones internas, la acción interactiva entre la persona y el medio ambiente determina la acción de la persona, siendo que la autonomía y el autocontrol generan consecuencias autoevaluatoras y autoreforzadoras, es decir, la persona para lograr un objetivo crea consecuencias, se autoevalúa, se autoobserva para ser recompensada de forma positiva por el refuerzo o negativa a través de la punición. El auto control es considerado el más alto nivel de autonomía del individuo.

Karoly (1977) parte de datos empíricos para esquematizar la siguiente lógica: primero la persona reconoce y autoevalúa el problema; después se compromete con alguna meta u objetivo para superar el problema; con ello surge la autodirección prolongada establecida por la persona, que se entiende como estrategias multidimensionales provenientes de los aspectos situacionales, perceptuales, cognitivos, conductuales, actitudinales, decisionales y emocionales; y por fin acontece la reorganización del hábito o el cambio de conducta.

En todas estas teorías, el lenguaje interno y externo es un factor que está presente en el proceso de autorregulación, siendo este un elemento mediador. Pantoja (1986: 162) presenta un cuadro explicativo del proceso de autorregulación basado en tales teorías.

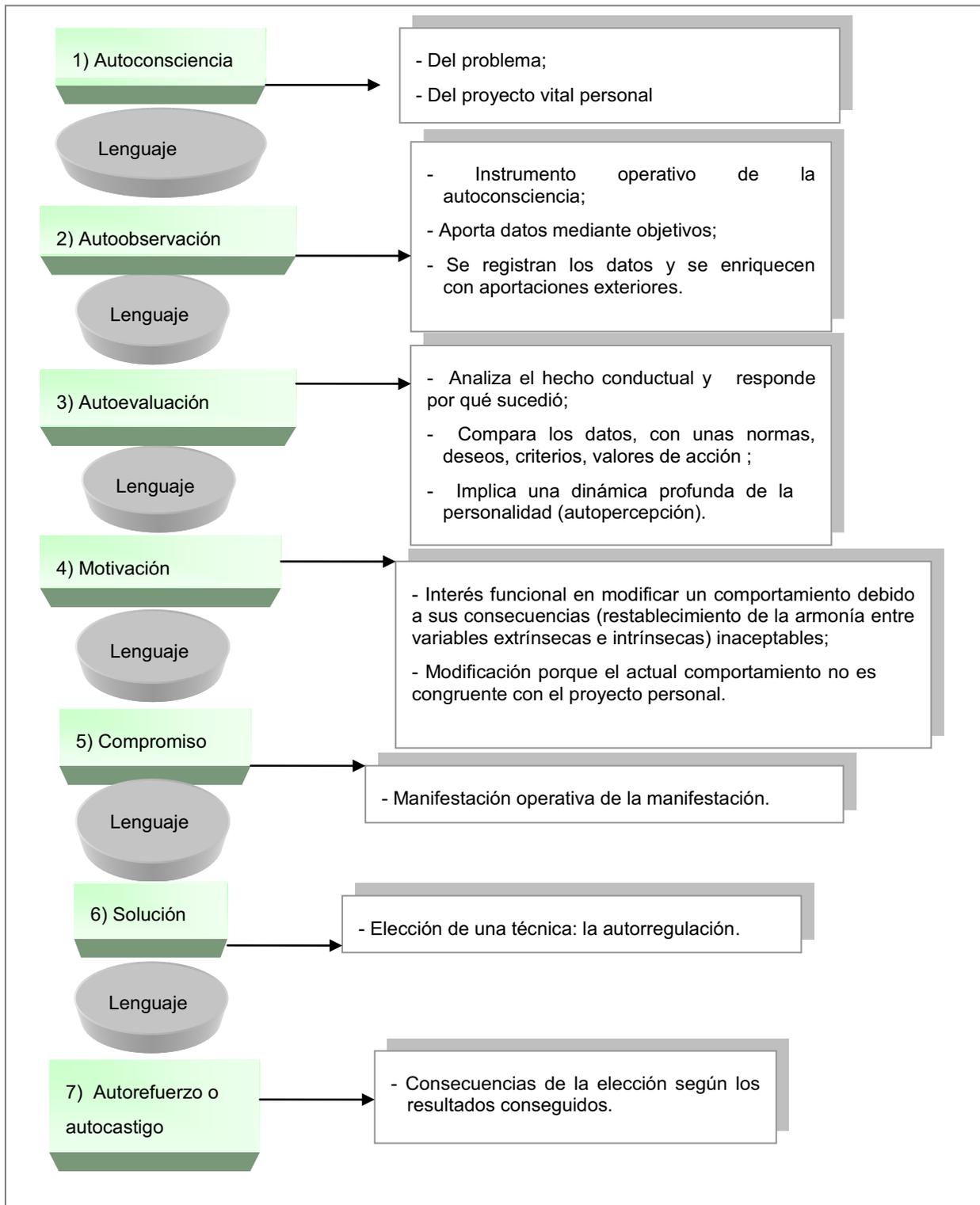


Figura 15. Proceso de autorregulación (Pantoja, 1986: 162)

En la investigación de Fergus y Zimmerman (2005) inicialmente la autorregulación fue considerada como resultado de la comprensión de los efectos nocivos de las drogas en la adolescencia, pero al final de la investigación constataron que la autorregulación estaba conectada a posibles proyectos personales y perspectivas para el futuro. Este mismo resultado se repitió en la investigación de García y Días (2007).

Destacamos que la autorregulación, el autocontrol, la autonomía contribuyen a la independencia de la persona frente a situaciones adversas. Todo este proceso es observable a través del lenguaje, del discurso y de las palabras que el sujeto emite. Considerando los demás factores que ayudan a componer el cuadro de los pilares resilientes es posible constatar la promoción de la resiliencia a través de posible cambios actitudinales de adolescentes.

3.5 Algunas conclusiones.

Fundamentar, analizar y comprender los factores resilientes pertinentes a la observación del vínculo establecido entre psicomotricista y adolescentes ha sido de suma importancia para el desarrollo del presente trabajo.

Una vez que tal tarea ha sido realizada, llevar a cabo tal proceso ha sido viable ya que tener en cuenta los factores resilientes en una investigación que trata de la promoción de la resiliencia es poner en evidencia la observación de características posibles de ser analizadas de forma cualitativa y cuantitativa. Hacer una lectura de los factores resilientes desde la psicomotricidad ha sido un acto innovador de nuestra parte dentro de la práctica psicomotriz educativa y al considerar la opinión de algunos autores, obtuvimos un sólido conocimiento de lo que íbamos a observar de los adolescentes en el espacio de juego.

Poner en evidencia la conceptualización de la autorregulación, ha sido un hecho enriquecedor. Resaltamos que a partir de la significativa contribución de Josefina Sánchez Rodríguez y Miguel Llorca Llinares (2008), pasamos a observar el desarrollo de la autorregulación dentro de la sala de psicomotricidad y constatamos que tal proceso sí que es estimulado y evidenciado en la práctica psicomotriz. La psicomotricidad aún es considerada una práctica muy nueva y que abarca un rico abanico de conocimientos y la resiliencia un estudio que gana consistencia cada día. Sánchez y Llorca (2008) añadieron a la observación de la práctica psicomotriz la autorregulación, siendo referida como capacidad de inhibición motriz autorregulada y en el intento del psicomotricista en hacer que el grupo se autorregule, la añadiremos nosotros a los pilares de la resiliencia.

Sin duda, comprender, analizar e incorporar tales conceptos en nuestra mirada estratégica dentro del proceso de observación ha sido un aspecto crucial. A partir de ello pasamos a dedicar nuestra labor a pulir otros contenidos necesarios para el desarrollo de este trabajo.

Capítulo 4

La adolescencia: protagonista de conflictos en el ambiente educativo

Capítulo 4

**La adolescencia:
protagonista de conflictos en el ambiente educativo**

4.1 Introducción

De acuerdo con la conceptualización de adolescencia, desde la más clásica a la más actual, partimos del presupuesto básico de que la adolescencia es una fase en que el sujeto recapitula la infancia e intenta penetrar en el mundo adulto.

Según Freud (2008) es una etapa de vida que exige una paciente comprensión de los aspectos histéricos, narcisistas, neuróticos y psicóticos que surgen en el seno de un proceso de búsqueda de sí mismo, es la revisión de un pasado reciente, la infancia, y una proyección de la vida adulta.

Erikson (1981) afirma que la adolescencia no es una enfermedad, y sí un periodo marcado por una crisis existencial que se concentra en los polos de la identidad versus la confusión de roles, o sea, a la vez que la persona busca autoafirmarse como ser actuante en el mundo en que vive se siente perdida entre la infancia y la vida adulta.

En estudios recientes la adolescencia es un fenómeno psicosociológico que se diferencia de una cultura a otra (Fierro, 1985; Garaigordobil, 2008; Rodríguez, 1994).

Partiendo de tal presupuesto la adolescencia se destaca por el consumismo; la incertidumbre; la ausencia de la palabra con los adultos que se contraponen con la creación de un lenguaje característico de grupos de amigos; la valoración de costumbres urbanas y cosmopolitas incentivadas por los padres que consideran que sus hijos o hijas pasan por una fase difícil; la aceleración del crecimiento; los cambios físicos, psíquicos y cognitivos; la sexualidad; la crisis de valores; reivindicación y oposición al mundo adulto; cuestionamiento de valores sociales, afectivos, emocionales y éticos (Garaigordobil, 2008).

La inestabilidad es un punto clave en la adolescencia. En esta fase el individuo intenta configurar sus proyectos de vida, para construir su identidad adulta (Garaigordobil, 2008). Sin duda, es un periodo de contradicciones desde el punto de vista afectivo-emocional. La persona oscila entre equilibrio y desequilibrio, seguridad e inseguridad, independencia y dependencia, autonomía y heteronimia (Fierro, 1985).

Ante este cuadro surgen los cambios constantes de humor, la rebeldía, la agresividad, la ansiedad, las angustias, la predisposición a desafiar la figura del adulto que se contraponen con el deseo de saber qué pasa con el adulto en su intimidad y con ello asumir su papel. A la vez que el adolescente rechaza al adulto, demanda la presencia del adulto ya que necesita de referentes para construir su propia identidad.

Para el adolescente el mundo se presenta en constante transformación, en un movimiento que no cesa. Es un mundo rico, activo, tenso, desafiante, lleno de posibilidades, de complicaciones y de problemas. Ante esto, cada adolescente reacciona de manera distinta, ya que una persona no es igual a otra. Además se trata de personas que se encuentran en medio de conflictos intrapersonales e interpersonales debido al proceso de construcción de sus propias identidades.

Considerando la crisis de valores existente en nuestra sociedad (cambios de concepto de familia, libertad sexual, nuevas tecnologías, etc.), los adolescentes diseñan sus modelos de conducta de acuerdo con sus características y el contexto actual.

4.2 Características

Inicialmente la adolescencia es marcada por las transformaciones biológicas. El cuerpo cambia físicamente y con ello toda la dimensión afectiva y emocional de la persona es afectada. En esta fase las hormonas están revolucionadas: por un lado las glándulas sexuales son estimuladas por el aumento de las secreciones hormonales y por otro lado, ocurre la maduración del aparato reproductor estimulando el interés en experimentar los placeres sexuales para descubrir su propio cuerpo.

Peso y altura aumentan, el esquema corporal se desorganiza, la organización espacio temporal es punto débil en las habilidades motrices, aparición de vello por todo el cuerpo, aumento de pecho, afecciones cutáneas y cambio de voz, frente a todo ello aparecen las incertidumbres, los miedos, las angustias y la inseguridad ocasionada por la sensación de sentirse extraño en un cuerpo que se transforma cada día. La preocupación estética es algo puntual, convirtiéndose en una forma de auto afirmación en grupos adolescentes.

Los cambios psicosexuales generan los cuestionamientos sobre la propia identidad sexual de la persona, llevando a ésta a preocuparse por temas como la homosexualidad, la heterosexualidad, el embarazo, la masturbación, las enfermedades venéreas y el miedo de no sentirse deseado por el sexo opuesto, fomentando el sentimiento de baja estima e impotencia si no es correspondido por el otro (Garaigordobil, 2008).

En los adolescentes, el cambio de humor es algo frecuente siendo un reflejo de un cuadro emocional que se encuentra inestable; es una fase delicada donde la persona se encuentra en una situación de fragilidad ante los factores de riesgo (drogas, promiscuidad sexual, enfermedades venéreas, vandalismo, marginación y actitudes extremadamente agresivas, dificultad de escucha y diálogo).

Sin duda, es un momento de crisis existencial como puntúa Erikson (1981). Es el desarrollo de la identidad personal de la persona y la valoración de su existencia dentro de las dimensiones sociales en las que éste participa (familia, escuela, amigos).

Es un momento de romper con la infancia, distanciarse de los padres y autoafirmarse en el mundo adulto.

Aberastury y Knobel (1984) resaltan los tres duelos característicos de la adolescencia:

- a) El duelo por el cuerpo infantil perdido;
- b) El duelo por el rol y la identidad infantil donde el adolescente renuncia a su dependencia con relación a los padres llevándoles a aceptar nuevas responsabilidades;
- c) El duelo para rescatar los padres de la infancia, llevando al adolescente a refugiarse en la protección de las figuras paternas.

De acuerdo con los aspectos conductuales se observan transformaciones psicológicas en los jóvenes, concretándose en una crisis de identidad donde hay un intento de distanciarse de la infancia y penetrar en el mundo adulto. Frente a esta situación incómoda e inestable surge la rebeldía, la oposición a la autoridad del adulto, el desafío a las reglas, la falta de respeto hacia los padres, la negación del diálogo con personas adultas ocasionada por la sensación de una incompreensión de lo que ellos quieren expresar, una agresividad presente en gestos, palabras, actitudes y miradas, impaciencia, ansiedad y comportamientos contradictorios.

Todo esto refleja la búsqueda de una nueva identidad y el miedo de abandonar la protección del adulto que aún es necesario.

La relación con los padres o con el mundo de los adultos, en diversas ocasiones, acontece de forma conflictiva ya que el adolescente, muchas veces, no reconoce la necesidad de recibir afecto y protección de los adultos (Garaigordobil, 2008).

Estamos hablando de un momento tenso pero necesario en el proceso de desarrollo humano. En esta etapa de la vida, la persona empieza a tener claras sus características psicológicas dándose cuenta de su propio yo; el pensamiento ya presenta una gran capacidad de abstracción y el pensamiento hipotético deductivo ya está presente en la comprensión de conceptos e ideas; los sentimientos ya pueden ser analizados aunque todos no sean comprendidos de forma profunda, el enamoramiento es algo que a la vez libera y aprisiona causando la sensación inicial de placer seguida de la angustia de continuar como objeto de deseo. Una vez experimentado tal proceso el adolescente pasa a buscar otra experiencia, pero tenemos que considerar que hay experiencias significativas que llevan a la persona a estructurarse o no.

En esta fase la persona se encuentra en un estado de confusión de roles, no sabe si actúa como un niño o como un adulto, y para completar este cuadro, los factores de riesgo se presentan de una manera contundente ya que pueden ofrecer al adolescente una comprensión distorsionada de la realidad adulta. En este universo, las drogas se presentan como un factor de riesgo que puede ocasionar situaciones desastrosas tanto para el adolescente como para su entorno.

La noción de vivenciar situaciones peligrosas también puede ser comprendida de forma superficial. Para los adolescentes lo que importa es experimentar nuevas sensaciones y, en ocasiones, no se dan cuenta del peligro existente. Desafiar reglas, desafiar sus propias posibilidades, romper con los esquemas establecidos por una cultura de adultos es lo que importa, pero por otro lado son sensibles, frágiles y carentes de atención.

Los trastornos pasajeros de la adolescencia pueden presentarse por los síntomas histéricos por la falta de identidad e identificación con un adulto referente; depresión;

por la dificultad de separación de los objetos infantiles y falta de compromiso con las responsabilidades que el propio desarrollo de la adolescencia impone; actitud megalomaniaca de omnipotencia imaginaria; las falsas denuncias por una incomprensión de sus propios deseos e ideales; relaciones establecidas por características perseguidoras donde la persona ocupa el lugar de víctima ante el otro que desarrolla el papel de tirano; la constante lucha entre la dependencia y la autonomía; violencia; comportamientos agresivos; adicciones; conductas autodestructivas, suicidas; anorexia; bulimia; toxicomanía (Richard, 1988).

En todo este proceso la necesidad de estar en grupos de iguales está presente. Las amistades fortalecen su propio yo, y para un adolescente integrarse en un grupo de amigos es algo crucial, ya que es una manera de sentirse fortalecido, seguro y valorado. Tal vínculo representa tener reconocimiento social y emocional de forma dinámica y activa. Los adolescentes crean su forma de vestir, sus expresiones verbales, sus ideologías, marcan sus territorios y son capaces de establecer una complicidad herméticamente cerrada hasta el punto de crear síntomas patológicos, siendo estos reflejados con agresividad, delincuencia y actitudes destructivas con relación al entorno en que viven, todo ello señala la búsqueda de una nueva identidad (Rodríguez, 1994).

Los amigos pasan a ocupar el lugar de la familia. En el cotidiano, el adolescente reacciona de forma brusca con relación a los padres, pero cuando se sienten amenazados buscan al que consideran un referente importante (Handel, 1990).

De acuerdo con los estudios del desarrollo cognitivo de Piaget (1969) la interacción con los demás, incluso los conflictos, provoca la reestructuración interna favoreciendo el desarrollo de las estructuras mentales, el sentido de cooperación y la autonomía moral.

Vygotsky (1996) nos dice que la comunicación entre compañeros actúa como contexto intermedio de la interiorización de los procesos superiores. En esta dinámica, el

lenguaje es el punto clave para la formulación de ideas y puntos de vista. Frente a la necesidad de comunicarse con los demás la persona activa su representación mental y concreta en palabras lo que necesita transmitir, al escuchar el posicionamiento del otro la persona tiene otra perspectiva y con ello puede revisar su propio punto de vista, se autovalora, aprende a convivir en grupo y autorregula sus propias conductas.

El grupo a la vez que es un factor protector, por promover relaciones interpersonales que van a favorecer la dimensión intrapersonal, también puede ser un factor de riesgo por la alienación que puede ser desarrollada entre los propios miembros del grupo. En este caso, aquel que tiene el liderazgo con su forma de ser puede influir de forma negativa en el proceso de estructuración de la identidad de los demás.

Ante esta cuestión no podemos perder de vista que el grupo es un aspecto importante en la adolescencia. Es en el grupo que los jóvenes hablan de lo que piensan, de lo que sienten, se apoyan entre ellos, fortalecen su status, defienden sus ideologías, incrementan el sentimiento de estar presente en el mundo y forman parte de una sociedad. En la mayoría de los casos existen obstáculos de comunicación en las relaciones entre padres e hijos (falta de diálogo, diferentes puntos de vista, diferencias de valores, conflictos de diferentes generaciones), con ello los adolescentes buscan a otros adolescentes para desahogar sus angustias.

Resaltamos que la participación del adolescente en el grupo de iguales es un punto fundamental para la promoción de la resiliencia (Werner y Smith, 1992).

4.3 La resiliencia en la adolescencia

Por el cuadro de inestabilidad presente en las características de la adolescencia, no podemos negar que esta fase de la vida es un momento susceptible a diferentes factores de riesgo (drogas, alcohol, influencias de amigos, enfermedades sexuales transmisibles, cambios hormonales y fisiológicos que pueden facilitar la aparición de patologías), pero por otro lado, también es un momento en que el adolescente es capaz de madurar y aprender a valorar sus propias potencialidades.

Desde la investigación precursora del estudio de resiliencia coordinada por Werner y Smith (1992) se señalan factores promotores de resiliencia en adolescentes: el contacto con una persona referente no participante del núcleo familiar; el desarrollo del hábito de leer en la adolescencia como un soporte en la construcción de la identidad; la habilidad social como potenciador de la comunicación del adolescente con relación a los demás; la participación en grupos de iguales; las actividades extraescolares que despiertan intereses y el control emocional femenino que ha sido estimulado por el embarazo en la adolescencia.

De acuerdo con el cuadro de hallazgos y categorías de resiliencia propuesto por Bandilla y Sancho (1997), destacamos:

- Los adolescentes resilientes son amigables e interpersonalmente sensitivos (Nuechterlein, 1970);
- Los adolescentes resilientes son conscientes y responsables (Murphy y Moriarity, 1976);
- Los chicos resilientes son más sensitivos, perceptivos socialmente y responden mejor socialmente que sus contrapartes y las chicas resilientes son más aventureras, alertas y asertivas que sus contrapartes (Garmezy y Rutter, 1987; Murphy y Moriarity, 1976).

Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez Ojeda, Infante y Grotberg (1998) a través del CIER (Centro Internacional de Información y estudio sobre la Resiliencia) crean el *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*, cuyo objetivo es ofrecer un material orientativo para el desarrollo de programas para la promoción de resiliencia en niños y adolescentes. En este material constan actividades que pueden ser desarrolladas con niños y adolescentes para fortalecer los aspectos resilientes.

También en Argentina, Alchouron de Paladini, Daverio, Moreno, Piatini(2002) apuntan en los resultados del proyecto *“Promoción de la resiliencia en adolescentes de una escuela semirural”*, la necesidad de un espacio donde los adolescentes puedan expresar sus ideas y opiniones y así crear estrategias de afrontamiento de los factores de riesgo.

Cyrułnik (2003b) relata diferentes historias de adolescentes en situación de riesgo personal y social, frente a ello resalta la importancia de un análisis del sufrimiento como factor, muchas veces, necesario para la maduración y el crecimiento afectivoemocional del sentido de responsabilidad.

Born y Boët (2003) analizan ejemplos clínicos de adolescentes belgas en situación de delincuencia marginal y resaltan que los elementos de resiliencia y de desistencia son importantes fenómenos en el trabajo de intervención con jóvenes conflictivos, ya que para que éstos conquisten una mejor calidad de vida en el contexto social es necesario que se sientan capaces de elegir el camino a seguir y desistir de la convivencia con factores de riesgo que implica el uso de drogas, tráfico, prostitución, malos tratos y robos.

Liengme (2003) de la Fundación Païdos de Ginebra que promueve encuentros entre adolescentes, un espacio de acogida para la realización de actividades creativas, actos culturales para niños escolarizados y proyectos de cooperación con los niños de la calle de países en vías de desarrollo, relata estudios de casos de adolescentes

marginados y muestra la importancia de promover el protagonismo en la vida de éstos como una estrategia para la construcción de un proyecto de vida.

Michaud (2003:77-78) defiende una intervención clínica promotora de resiliencia ofreciendo ejemplos de preguntas que deben ser consideradas en el trato con el adolescente:

“¿Hay algo que vaya bien en tu vida ahora? ¿Crees que podrías mejorar algo en tu vida y en tu forma de vivir? ¿Cuáles son tus actividades favoritas, tus distracciones preferidas? ¿Hay alguien a quién admires mucho? ¿Por qué? ¿Cuáles son las principales cualidades que los demás ven en ti? ¿Cómo haces amigos? ¿A quién sueles acudir cuando quieres resolver un problema? ¿Cuáles crees que son tus peores cualidades? ¿Puedes poner un ejemplo de una situación difícil que hayas podido dominar? ¿Qué haces para conservar la salud? ¿Qué responsabilidad asumes en la vida, en casa, en el colegio, en otras partes?” (Michaud, 2003: 77-78).

Prado y Del Águila (2003) han constatado un mayor nivel de creatividad en adolescentes de estrato social más bajo y una mayor iniciativa en los adolescentes de estrato social más alto.

Cordini (2005) al investigar la resiliencia de adolescentes brasileños constata comportamientos flexibles en la adaptación a situaciones adversas. Los adolescentes pertenecientes a una estratificación social baja presentan un mayor índice de resiliencia; las chicas presentan más aspectos resilientes que los chicos; los adolescentes de más edad son más resilientes.

Lima (2006) de acuerdo con el estudio de historias de vida de dos adolescentes concluye que la búsqueda de un hogar contribuye a la construcción de la resiliencia.

Sandoval (2006) constata que los adolescentes participantes de una red social tienen un número mayor de indicadores de resiliencia.

Rossi, Becker y Lancho (2007), apuntan las actividades expresivas como eficientes instrumentos de observación de aspectos subjetivos resilientes de adolescentes, además de fomentar la promoción de resiliencia por medio del desarrollo de la auto percepción y la autorregulación.

Xavier y Dalbosco (2008), investigaron la resiliencia en el apego de adolescentes institucionalizados y concluyeron que la construcción del proceso de resiliencia se da a partir del establecimiento de apego a otras personas.

Suárez Ojeda y Moyano (2005) defienden el fortalecimiento de los factores resilientes para evitar el tratamiento farmacológico de adolescentes con trastornos de conducta.

Fergus y Zimmerman (2005) concluyen que la autorregulación está relacionada con la construcción de resiliencia en adolescentes consumidores de drogas. Resultado que se repite en la investigación realizada por García y Días (2007).

Respecto a investigaciones en la comunidad autónoma de Cataluña, se constata que en los proyectos de acogida de adolescentes inmigrantes, en las descripciones de sus objetivos, la promoción de la resiliencia es señalada como factor supuestamente desarrollado en la acción global de asistencia ofrecida a esta población. El desarrollo de un programa pautado, en especial, en la promoción de los factores resilientes es algo inexistente.

4.5 La psicomotricidad y los proyectos desarrollados con adolescentes en riesgo personal y social

La práctica psicomotriz es una rama educativa y de ayuda terapéutica aún considerada nueva y desconocida para muchos.

Generalmente, psicomotricidad es un término relacionado con niños y niñas que acuden a centros de educación infantil o para personas que necesitan de un trabajo de estimulación del aparato motor. Con ello muchas iniciativas se presentan de forma aislada y tímida, dificultando la divulgación de la psicomotricidad como un proceso que puede beneficiar a bebés, niños, adolescentes, adultos y ancianos.

Sobre la práctica psicomotriz dirigida a una población en situación de riesgo personal y social, existen iniciativas que abordan la multiculturalidad, la agresividad, la impulsividad, la inseguridad, las dificultades en el aprendizaje, intelectual, motor y la formación de posibles bandas entre niños. Ante ello, destacamos los siguientes autores:

Costa (2001) aborda la praxis de la integración psicomotriz, la práctica psicomotriz, como una metodología que favorece la no exclusión de niños en riesgo social que presentan conflictos conductuales. Partiendo de este presupuesto la autora indica los aspectos que pueden ser trabajados a través de la psicomotricidad: autonomía, orden, capacidad de realización de tareas, autocontrol, mayor facilidad en la comunicación y relación con el adulto, mejoría en la convivencia de grupos de iguales, todo ello se presenta como resultado de la construcción y organización del propio esquema corporal, aceptándose a sí mismo y a los demás.

Pere Juan (2001:119) divulga los objetivos de la práctica psicomotriz realizada con niños en situación de riesgo personal y social de la localidad barcelonesa de Sant Adrià del Besòs:

"a) Facilitarles recursos para que puedan elaborar la agresividad: transformarla en formas de comunicación más madura;

b) Desarrollar cierta consciencia de sí mismos para tener más opciones de movimiento en un mundo competitivo y marginador. Es una forma de decir, comunicación y creatividad." (Pere Juan, 2001:119).

Dicho autor también puntúa la flexibilidad metodológica como factor necesario para conseguir llevar el programa a cabo, la formación de grupos reducidos y la presencia de un educador para apoyar la acción del psicomotricista. Tales factores se justifican por la necesidad de que esta población demanda de una mayor disposición y comprensión contextual por parte de los profesionales en psicomotricidad.

Sassano (2001) habla de la violencia en la sala de psicomotricidad en un trabajo realizado con adolescentes en Argentina, resaltando la importancia de la valoración de las producciones simbólicas de carácter agresivo dentro de la sala de psicomotricidad; la autoridad que debe tener el psicomotricista respetando los vínculos de complicidad que se establecen sin perder el eje del rol desarrollado, es decir, dosificar de forma puntual la permisividad y la autoridad necesaria para llevar a cabo el proceso; la contención siendo positiva a nivel emocional para la estructuración y evolución de la persona así como las frustraciones y los límites. Para que todo ello se haga realidad, el autor puntúa que el psicomotricista debe presentar una disponibilidad corporal permitiendo un contacto íntimo a través del juego; empatía tónica, para comprender las acciones agresivas desarrolladas en el espacio de juego; la aceptación incondicional demostrando al grupo confianza en sus potencialidades y la comprensión de sus dificultades, autenticidad e identificación al estar allí realizando la sesión de psicomotricidad.

Sánchez y Llorca (2003) afirman que, en la intervención psicomotriz que se centra en las necesidades socioafectivas es imprescindible la observación de los parámetros psicomotores ya que es una forma de evaluar constantemente al niño con relación al espacio, las relaciones establecidas, el nivel de aceptación de las normas, la capacidad de aceptar las frustraciones y las emociones expresadas en la sala de psicomotricidad. En este espacio la persona se libera y puede confiar en un adulto que le escucha y dialoga con él dándole el apoyo para ayudarle a superar las conductas agresivas. En la sala de psicomotricidad la persona puede liberar su agresividad a través de la pulsionalidad permitida en el momento de juego siendo ésta comprendida como descarga emocional, controlada por las reglas establecidas y estimulada a través de la manipulación de los objetos adecuados (objetos blandos); en este proceso se estimula la seguridad, la autonomía y la capacidad de iniciativa de la persona en el juego.

Los autores citados anteriormente señalan que en la conquista de su propia identidad y confianza en sí mismo, el niño que se presenta dependiente de los padres o de un adulto referente necesita destruir simbólicamente esta figura para poder conquistar su independencia afectivoemocional. Este momento en el juego psicomotriz se da de forma agresiva donde el niño mata al adulto y el psicomotricista a su vez debe permitir este acercamiento corporal y reaccionar de forma comprensiva con la acción del niño. En un gran grupo esta postura no es considerada adecuada pero, en determinados casos, en grupos reducidos, es una intervención importante en el proceso de desarrollo de la persona.

Pastor (2007) nos propone una escuela inclusiva e intercultural a través del desarrollo de la psicomotricidad vivencial y relacional, puntuando que es necesario contemplar la expresividad motriz de cada niño o niña inmigrante como referente de sus propias identidades. En la práctica psicomotriz se puede ofrecer un ambiente de seguridad afectiva que permite al niño liberarse de los fantasmas de acción, arropar al niño o a la niña mediante la disponibilidad de la acogida y la escucha emocional del psicomotricista (establecimiento de vínculo), facilitar el entendimiento corporal y simbólico del proceso de separación con los padres y a la vez posibilitar

identificaciones con adultos referentes de un contexto social diferente, favorecer la apertura a una nueva sociedad por medio de la superación del sentimiento de abandono o separación dolorosa y facilitar la construcción de la identidad personal y cultural de niños y niñas inmigrantes.

Sobre los trabajos de psicomotricidad con adolescentes, se hacen evidentes las intervenciones terapéuticas y reeducativas realizadas con jóvenes que presentan necesidades educativas especiales (chicos y chicas con parálisis cerebral, diferentes síndromes, retrasos mentales y enfermedades que afectan de forma severa a las funciones psicomotoras). En cuanto al adolescente que presenta necesidades educativas especiales por problemas de raíz afectiva-emocional, no hay un trabajo de psicomotricidad específico que abarque la problemática de tal población.

Actualmente no hay registro formalizado del desarrollo de un trabajo de psicomotricidad en Barcelona que sea direccionado en especial a adolescentes en situación de riesgo personal y social, por este motivo hemos aceptado el desafío de realizar un proyecto de psicomotricidad educativa y de ayuda terapéutica con esta población. En este caso una psicomotricista dentro de este escenario puede desarrollar el papel de educadora social y de tutor de resiliencia por el hecho de promover la resiliencia a través de la práctica psicomotriz. Sin duda, apuntamos este aspecto como una carencia de iniciativas que tratan el área afectiva-emocional de adolescentes que se encuentran vinculados a instituciones de asistencia social.

De acuerdo con esta problemática, hemos buscado en diferentes programas de intervención con adolescentes bases para enriquecer y fundamentar el trabajo aquí registrado.

Garagordobil (2008), llevó a cabo en 1997, un programa de intervención psicológica con adolescentes para el desarrollo de la personalidad y de educación en derechos humanos. Este trabajo ha sido realizado con 174 adolescentes, de 12 y 14 años, alumnos de escuelas de la provincia de Guipúzcoa, objetivando la aplicación y evaluación de un programa grupal de intervención psicológica para estimular el

desarrollo personal y la educación en derechos humanos en la adolescencia. El impacto del programa ha sido evaluado de acuerdo con variables del desarrollo social y afectivo-emocional: conductas prosociales y antisociales, el autoconcepto, la imagen de los demás, la empatía, la ansiedad, la capacidad de analizar sentimientos, las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales, los prejuicios, los problemas de conducta y la asertividad. El programa ha sido desarrollado en base a contenidos temáticos circundantes a la comprensión de los derechos humanos: diálogo, tolerancia, igualdad, justicia, solidaridad, libertad, respeto a la naturaleza y a la paz.

El objetivo del trabajo ha sido diseñar un programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia, implementarlo semanalmente durante un curso escolar y evaluar sus efectos. La metodología consistió en un estudio experimental multigrupo de medidas repetidas, pretest y postest, con grupo de control, utilizando como instrumentos diferentes técnicas de evaluación: técnicas proyectivas y cuestionarios abiertos. Los resultados obtenidos fueron: mejora en las relaciones intragrupal; disminución de los prejuicios; aumento de la autoasertividad; descenso de la ansiedad; aumento de conductas sociales de consideración a los demás; incremento de las conductas de liderazgo; disminución e inhibición de conductas antisociales; mejoría del autoconcepto global; mejoría de la autoestima; aumento de estrategias cognitivas asertivas de resoluciones de situaciones sociales; mejora en las capacidades de analizar sentimientos.

Sandín (1997) realizó una investigación que trató de la implantación, desarrollo y evaluación de un programa de acción tutorial dirigido a 22 adolescentes de una escuela pública de Barcelona. El objetivo del trabajo fue fomentar el desarrollo de la identidad étnica, así como la aceptación de la cultura de los demás y valorar críticamente prejuicios y estereotipos. La metodología consistió en un programa tutorial basado en juegos, dinámicas de grupo, actividades lúdicas, dibujos, construcciones de murales, representaciones teatrales y entrevistas, además de la aplicación de cuestionarios y reuniones de evaluación con los profesores implicados en el proceso. De acuerdo con el desarrollo de esta investigación, se concluye que la

tutoría es un espacio ideal para el desarrollo personal del alumnado donde el tutor juega un papel importante en los procesos de integración cultural.

Pavón (2009) resalta la realidad del Centro Abierto Don Bosco de la localidad de San Boi-Barcelona a través de la implantación de un plan de acogida e incorporación de adolescentes. El principal instrumento de tal propuesta ha sido el propio adolescente que ha protagonizado en el proceso de acogida de iguales por medio de propuestas y estrategias innovadoras orientadas por el equipo de profesionales de la referida institución. En este trabajo queda patente la importancia de poner responsabilidad en manos de adolescentes frente a grupo de iguales.

En estos trabajos hemos encontrado puntos congruentes que contribuyeron a un amplio análisis del proceso teórico y práctico que compone la presente investigación.

4.6 Algunas conclusiones

Diseñar el perfil del adolescente, sin duda, ha sido algo necesario y enriquecedor para el desarrollo de la presente propuesta, pero convivir junto a ellos y comprender su problemática de forma cercana ha sido un aspecto esencial para concretar la idea de promoción de resiliencia y desarrollo psicomotor que hemos abordado de forma teórica.

Antes de cualquier acción, nuestra primera meta ha sido comprender de forma fundamentada y actual el ser adolescente, su pensamiento, su sentir, su lógica y su forma de actuar. Para ello hemos analizado diferentes puntos de vista reflejados en los diversos trabajos, rescatando de cada uno aspectos que nos servirían como base para ampliar y retroalimentar cuestiones fundamentales del proceso que hemos llevado a cabo.

Sobre la construcción de la resiliencia podemos afirmar que es algo latente en el adolescente. De acuerdo con las contribuciones de estudiosos e investigadores, obtuvimos herramientas significativas para fundamentar y lograr con objetividad un proyecto práctico con una población considerada difícil de ser comprendida y analizada a nivel afectivo emocional. Sobre psicomotricidad, buscamos trabajos y textos realizados que trataran de adolescentes en riesgo personal y social ya que la mayoría de los proyectos son dirigidos al público infantil. El material encontrado nos ofreció las bases para desarrollar un proyecto educativo en psicomotricidad contemplando las reacciones psicoafectivas del adolescente en búsqueda de su identidad.

Encontrar una documentación con las mismas características del abordaje que estamos proponiendo, ha sido una tarea imposible, una vez más afirmamos el aspecto innovador de este trabajo, pero por otro lado esto nos llevó a valorar y a aprender con trabajos que resaltan cuestiones que deben ser consideradas en el desarrollo de estrategias educativas dirigidas a adolescentes.

Capítulo 5
El vínculo y la relación con la educación

5.1 Introducción

La importancia del vínculo, del apego de un ser humano con una figura referente es algo estructurante en la vida del hombre. Tal postulado es lo que fundamenta los estudios etológicos y psicoanalíticos. Con ello queremos afirmar que etología y psicoanálisis presentan puntos congruentes, donde un estudio complementa al otro, enriqueciendo la comprensión de la neuroetología, la resiliencia y la práctica psicomotriz.

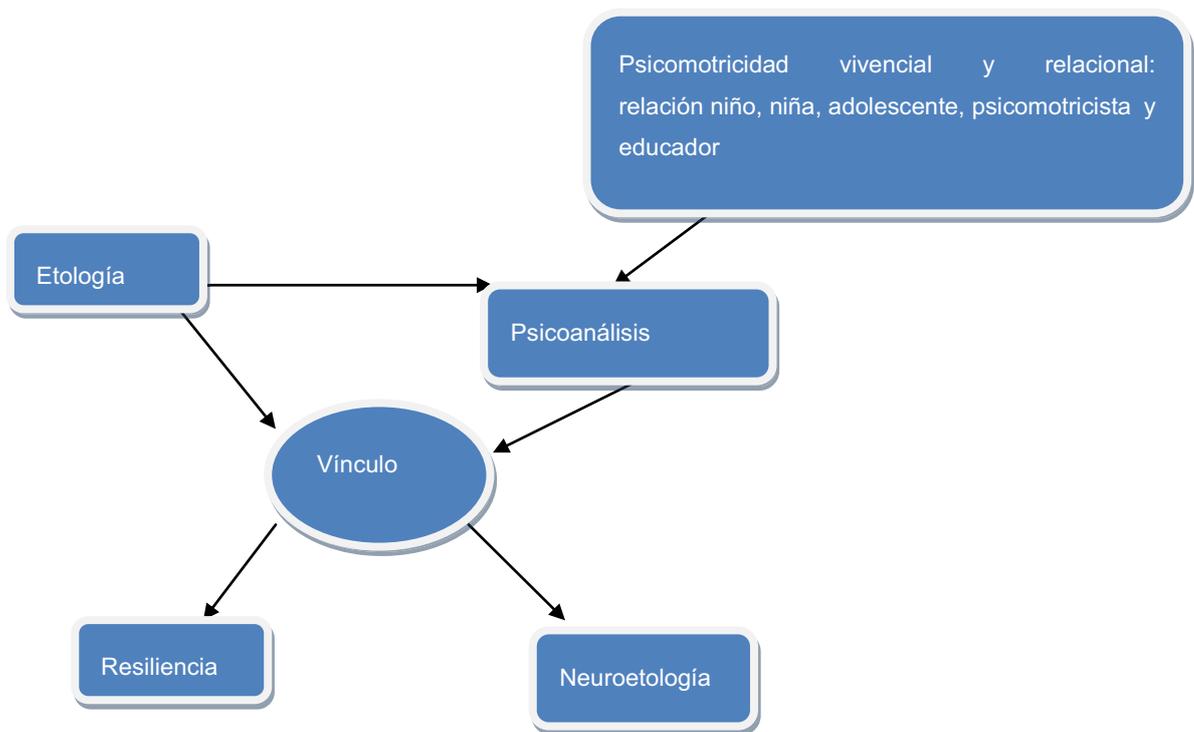


Figura 16. Puntos congruentes del análisis del vínculo

Partiremos de la comprensión de la teoría del apego de John Bowlby (1997) siendo esta la visión más clásica del vínculo, analizaremos el tema según la etología moderna de Boris Cyrulnik (2005a) que da énfasis a la vida intrauterina y al nacimiento de los vínculos, con ello haremos un rescate del tema desde la práctica psicomotriz educativa y de la resiliencia. Todo este material fundamenta la importancia del vínculo establecido entre el adolescente y el educador. Sin duda, la temática es compleja y, a la vez, presente en el cotidiano de un educador social.

Sobre la psicomotricidad vivencial y relacional cabe decir que es una práctica educativa y terapéutica que se contruye a partir de fundamentos psicoanalíticos, donde el vínculo establecido entre el niño, el adolescente y el psicomotricista, que también asume el papel de educador, es algo fundamental para el desarrollo del proceso. Hablando de etología, desde que Konrad Lorenz (1972) inició sus experiencias observacionales del comportamiento animal, los estudios fueron intensificándose, desarrollándose al punto de contribuir con tratados científicos del desarrollo humano. Actualmente la etología ya está sumergida en la psicología, la antropología, la lingüística, la neurología y en el psicoanálisis donde se destaca la significativa contribución de Freud (2001) que ha sido el primero en exponer el análisis del triángulo de relaciones existente entre la figura de la madre, del hijo y del padre. Destacamos que el propio John Bowlby (1983) en su búsqueda por entender el desarrollo del vínculo entre madre e hijo y las consecuencias de la ausencia de este apego ya estaba realizando un estudio en base a los experimentos etológicos. Actualmente Boris Cyrulnik (2005a), nos habla de la neuroetología basada en la importancia del vínculo y del apego en la vida del ser humano, en base a estos presupuestos, tal autor reúne fundamentos teóricos para la comprensión de la resiliencia.

Ante todo ello, podemos afirmar que el nudo clave que une la resiliencia y la psicomotricidad son los fundamentos básicos del vínculo proveniente de los fundamentos etológicos, neuroetológicos y psicoanalíticos.

Todo este contexto, gana significado en el ambiente educativo de acción social por considerar, primordialmente, la globalidad del ser, donde no se pueden separar las dimensiones física, cognitiva, emocional y psicológica. El vínculo entra en esta red de relaciones como el nudo que explica y determina conductas y lógicas de pensar que un adolescente presenta en su cotidiano, todo ello está reflejado en su desarrollo educativo. El adulto referente de este proceso es un elemento crucial, éste puede asumir el papel de un inhibidor o de un promotor de resiliencia.

Considerando tales cuestiones, se hace necesario comprender y analizar la importancia del vínculo.

5.2 La teoría del apego

John Bowlby (1998), desarrolló los primeros presupuestos de la teoría del apego por no concordar con determinados aspectos defendidos por el psicoanálisis que intentaba negar las primeras experiencias negativas del bebé al dar énfasis a un análisis unilateral de la infancia, donde se priorizaba la lógica del adulto, es decir, la infancia apenas era valorada como objeto de estudio según la visión del adulto, a lo que sucedía en el universo emocional y psicológico del niño no se le daba importancia.

Más tarde, Bowlby (1998:247) basándose en los trabajos de Ainsworth (1963) y Klein (1980) concreta su teoría considerando el dolor de la pérdida y del abandono vivenciado por el bebé al separarse de la madre en circunstancias traumáticas. Con ello, Bowlby pasa a observar de forma más direccional a niños en situación de abandono y sufrimiento mental (Cyrulnik, 2005a).

“Para comprender la reacción del niño al separarse o perder la figura materna, es necesario entender el vínculo que le une a dicha figura. En las obras psicoanalíticas se

ha abordado el tema en términos de relaciones objetales¹⁷. Por consiguiente, en toda descripción de las teorías hay que emplear esta terminología. Pero al presentar una teoría nueva, preferimos utilizar términos tales como “apego” y “figura de apego”.

Durante mucho tiempo, los psicoanalistas han reconocido de modo unánime que las primeras relaciones del niño sientan las bases de su personalidad. No obstante, todavía no se ha llegado a un acuerdo acerca de la naturaleza y orígenes de tales relaciones. Sin duda debido a la gran importancia del tema, existen profundas diferencias, y con frecuencia, se desencadenan polémicas...“(Bowlby, 1998:247).

Valorando el debate entre Burlingham y Ana Freud (1942), y Klein (1980), concordando con algunos postulados defendidos por la segunda autora y considerando que el niño no es una tábula rasa, Bowlby (1983) lanza al universo de la psicología un estudio basado en el apego madre-hijo, sosteniendo la hipótesis de que la existencia de tal apego se concreta como un soporte positivo para el desarrollo infantil, abordando una visión profunda del tema con el apoyo de los estudios etológicos de Lorenz (1972).

De acuerdo con su trabajo realizado en el London Child Guidance Clinic, desarrollado con niños de 6 a 16 años que presentaban trastornos de comportamiento, Bowlby concluye que la pérdida del contacto con la madre en el inicio de la vida del niño puede causar daños en la personalidad del sujeto.

Durante la II Guerra Mundial, Robertson y Bowlby (1952) publican una carta dirigida a las autoridades inglesas advirtiendo de los posibles riesgos de la separación de los niños de entre 2 a 5 años de sus madres. A partir de ahí, la atención de los estudiosos

¹⁷Terminología derivada de los estudios de Freud (Bowlby, 1998:247)

de la psicología infantil vuelve a la cuestión del sufrimiento causado por la separación precoz entre madre-hijo favoreciendo una mayor comprensión del vínculo y de la potencia de las influencias del ambiente externo en el desarrollo del niño.

Años más tarde Bowlby estructura su teoría mediante la trilogía del apego y la pérdida: volumen I *el apego* (1998); volumen II *separación afectiva* (1983) y, volumen III *la pérdida* (1997).

Según Bowlby (1998), el apego consiste en un comportamiento originado por respuestas referentes a las necesidades biológicas inmediatas que se centra en tener contacto y recibir calor del cuerpo de la madre, posteriormente se añade a este proceso la necesidad de supervivencia que es innata por el desarrollo del sistema hormonal y en la medida en que el niño se va adaptando de forma progresiva al ambiente en que está inmerso. El alimento queda en segundo plano como forma de manutención del desarrollo fisiológico. En este proceso la figura paterna desarrolla un papel secundario, el padre es aquel que cuida y contribuye al desarrollo afectivo y social del niño.

Cuando el bebé sufre la pérdida afectiva por separarse de su madre un largo periodo, presenta respuestas de protesta, desesperación y desapego, produciendo conductas ansiosas. Según la teoría del apego está comprobado el daño afectivo emocional causado por la separación madre e hijo y las estrategias creadas por los bebés para recuperar la figura referente del adulto. Todo ello deja huellas en el niño, que son reflejadas en sus conductas, siendo éstas alteradas en diferentes aspectos observados: llantos, gritos, inquietud, ansiedad, aflicción, hambre y necesidad de contacto con el adulto. Tales aspectos pueden ser comparados con conductas que caracterizan posibles patologías y, el hecho de que el niño haya sido separado de la madre, no implica que éste no tendrá un desarrollo físico normalizado, aparentemente el niño estará perfecto, pero a nivel afectivo habrá carencias que serán reflejadas en su conducta y en el establecimiento de relaciones con los demás (Bowlby, 1983).

Una vez que el niño no recupera la atención de la madre, concretándose en la pérdida de su progenitora, el niño pasa a comportarse de forma apática y retraída. Así, ante la pérdida de la madre, queda en el niño la esperanza de recuperarla un día. Tal circunstancia produce una sensación ansiosa de expectativa que se convierte en un dolor interno que estará presente en la vida de la persona durante la infancia, adolescencia y vida adulta (Bowlby, 1997).

Posteriormente, Ainsworth y Bell (1981) apoyadas en la teoría del apego de Bowlby, realizan observaciones en torno a la relación madre-hijo y apuntan tres categorías de vínculo: el *vínculo seguro* que estructura una base afectiva segura donde la comunicación entre madre e hijo se establece de forma fluida, segura y tranquila, transmitiendo al bebé bienestar; el *vínculo ambivalente o resistente* que se caracteriza por la ansiedad del bebé por estar siempre en contacto con la madre ya que ésta no se muestra sensible a las señales comunicativas del hijo y el *vínculo de evitación* que se caracteriza por el rechazo del bebé hacia la progenitora debido a una falta de entendimiento y comunicación entre madre e hijo.

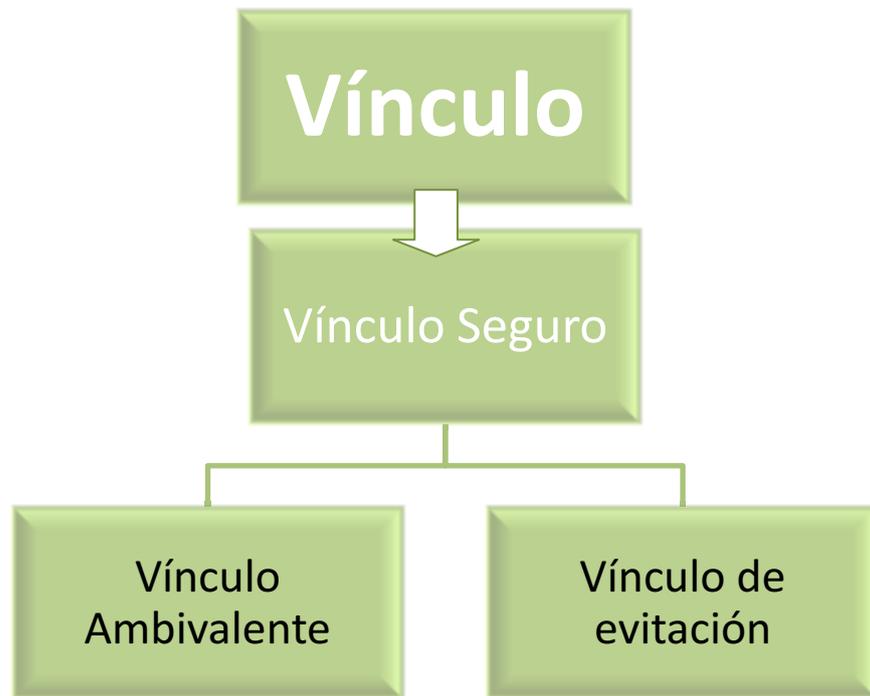


Figura 17. Categorías del vínculo

5.3 El vínculo desde la perspectiva de la resiliencia.

5.3.1. *El significado del vínculo desde la neuroetología de Boris Cyrulnik*

La polémica sobre el vínculo nombrada en la teoría de Bowlby (1983) ha estado presente durante décadas consecutivas. Tal hecho ha estimulado la comprensión del origen del ser a través de los estudios de la etología moderna, embriología¹⁸, neurología, psiquiatría y psicoanálisis. Ante ello, Cyrulnik (2005a) desde la neuroetología lanza explicaciones sobre el vínculo de acuerdo con la perspectiva de la resiliencia de los niños abandonados e institucionalizados.

Cyrulnik (2003b) resalta la importancia del tutor de resiliencia, una persona, en la vida de niños y adolescentes que fueron institucionalizados cuando pequeños, excluidos socialmente y que siguieron adelante cuando adultos. Frente a la ausencia de vínculos establecidos con la madre, padre o alguna otra persona cercana a la familia, niños que son atendidos en instituciones de asistencia social, depositan confianza en educadores, establecen vínculos, se fortalecen a nivel afectivo y emocional, estimulando el sentido de vencer las barreras por tener en mente que existe o ha existido alguien que les dedicó una mirada, momentos de escucha, un toque fraterno y palabras que fueron guardadas en el “*cofre del tesoro*” de cada uno. El tutor de resiliencia es aquel educador que consigue transmitir, de alguna manera, fuerza, estímulo y coraje para que el niño perciba que está vivo, que forma parte del mundo y que puede actuar en él.

A través de relatos, historias de vida y diferentes estudios de casos, Cyrulnik (2005a) apunta aspectos de cómo la persona resiliente ha establecido un vínculo positivo con

¹⁸Ciencia que estudia la vida embrionaria (Cyrulnik, 2005a).

una persona adulta que en un momento determinado supo emitir palabras significativas, actuar de forma contundente hasta el punto de dejar grabado en la memoria de un niño, niña o adolescente mensajes que se convierten en estímulos de bienestar y fuerza para seguir adelante.

En la búsqueda de comunicarse, el cuerpo y la palabra formalizan con precisión el deseo de estar con el otro. El poder verbal representa la búsqueda de la persona para acercarse a otra persona (Cyrulnik, 2004a).

Es evidente que esta persona no sustituirá la figura de una madre, pero si que va a estimular el sentido de autoayuda en niños y adolescentes, haciendo que éstos confíen en sus propias posibilidades y se enfrenten a situaciones adversas de acuerdo con sus capacidades de resolución de problemas y conflictos.

Cyrulnik (2007) destaca la capacidad de resiliencia de niños que fueron abandonados y, afirma que en su trayectoria profesional ha detectado una mayor capacidad de superación de aquellos que han tenido una infancia marcada por el rechazo de sus progenitores comparado con aquellos que han tenido un ambiente cargado de cuidados provenientes de padres y madres protectoras.

Cyrulnik (2005a) revela la cuestión de que un niño que ha sufrido el abandono crea su propio destino de acuerdo con lo que consigue absorber de sus tutores de resiliencia y de sus propios recursos internos (psicológicos, cognitivos y afectivos). Por el contrario, aquellos que han disfrutado de un ambiente considerado normalizado, ya tienen un destino trazado por los patrones establecidos por su propia familia. Pero, ante esta cuestión el autor aclara:

“...ningún niño puede volverse resiliente por sí solo. Para adquirir sus recursos internos, debe encontrar a su alrededor, durante su primera infancia una burbuja afectiva que permita grabar en su memoria un proceso de estabilidad interna que le

incite a buscar el tranquilizante que necesita. Después sus recursos internos quedarán impregnados por la estabilidad del entorno.” (Cyrulnik 2004b: 30).

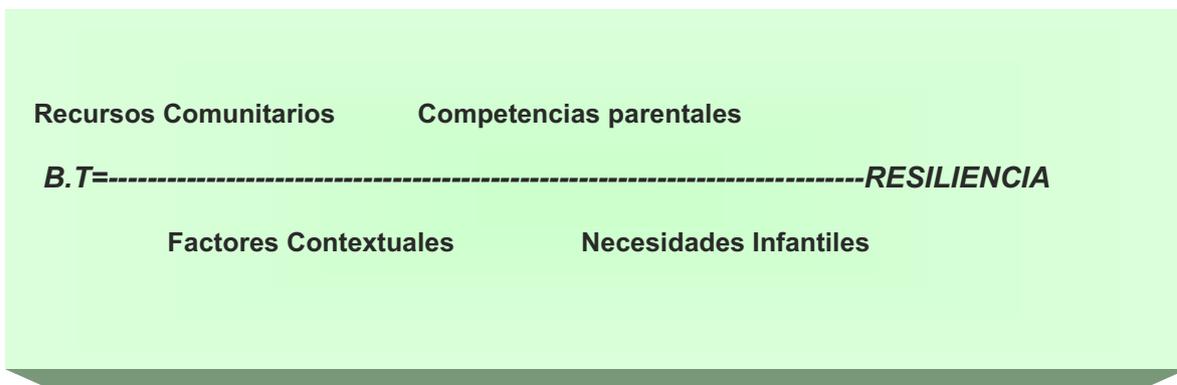
Queda claro que los aspectos significativos del vínculo, establecidos entre un educador y un niño, niña o adolescente en situación de riesgo personal y social es algo momentáneo, ya que tal población es marcada por la inestabilidad contextual, pero aún siendo algo pasajero es un factor importante que puede dejar marcas en la memoria y que estimulará la promoción de la resiliencia.

5.3.2. Jorge Barudy y el fortalecimiento del vínculo

Jorge Barudy, chileno, neuropsiquiatra, psiquiatra infantil, terapeuta familiar y profesor universitario, se ubicó en Bélgica para refugiarse de la dictadura de su país. Posteriormente, en España implantará una sede del Centro Médico Psicosocial para Exilados y Víctimas de Violencia y Tortura (EXIL), tal centro tiene la sede principal en Bruselas. En Bélgica, Barudy coordina el Instituto de Formación e Investigación sobre Violencia (IFIV). El objetivo de su trabajo es plantear una atención en red a través de una terapia eco-sistémica¹⁹, contemplando estrategias para la promoción de la resiliencia en niños, niñas, adolescentes, madres y profesionales del sector.

Al lado de Maryorie Dartagnan y a través de EXIL, Barudy ha desarrollado un importante trabajo con mujeres e hijos que han sufrido malos tratos, con ello el autor hace un estudio del proceso de los buenos tratos infantiles como factor de resiliencia.

¹⁹Terapia basada en la teoría de Bronfenbrenner, donde se considera el ambiente y contexto familiar y social que la persona está inmersa.



Cuadro 7. Proceso de desarrollo de los buenos tratos(Barudy y Dantagnan, 2005:50)

Barudy y Dantagnan (2005:63) nos explican que el bienestar infantil, resulta de los buenos tratos expresados en la responsabilidad y en la atención que padres y madres dedican a sus hijos. Es el desafío de la función parental en suplir las necesidades básicas del niño:

“- Existir y permanecer vivo y con buena salud.

- Recibir comida en cantidad y calidad suficientes.

- Estar protegidos de los peligros reales que pueden amenazar su integridad.

- Disponer de asistencia médica.

- Vivir en un ambiente que permita una actividad física sana”.

(Barudy y Dantagnan, 2005:63)

Los autores, también señalan que son los padres los que deben garantizar un ambiente propicio para el desarrollo cognitivo e intelectual de sus hijos.

Para Barudy y Dantagnan (2005:80-82) la capacidad parental se fundamenta básicamente en:

“1- Capacidad de apegarse a sus hijos;

2- La empatía;

3- Los modelos de crianza;

4- La capacidad de participar en redes sociales y de utilizar los recursos comunitarios”
(Barudy y Dantagnan, 2005:80-82).

Los buenos tratos infantiles, también están presentes en los recursos ofrecidos por los sistemas sociales de diferentes países favoreciendo y garantizando el derecho de niños y niñas a disfrutar de un desarrollo integral satisfactorio. Todo ello, desarrollado de manera óptima, resulta en la promoción de la resiliencia, que según Barudy y Dartagnan (2005) sirve de guía para fortalecer los recursos personales de niños y padres, y así, establecer criterios de actuación entre ambos.

De esta manera, los profesionales participantes del proceso realizan una evaluación paralela de sus capacidades resilientes ya que éstos son los responsables de llevar a cabo programas específicos para evaluar y aportar recursos educativos y terapéuticos en casos de incompetencias parentales, que resultan en necesidades especiales de niños y niñas dañados por situaciones adversas, en especial, el maltrato y la violencia intrafamiliar.

“Nuestras experiencias profesionales como terapeutas nos han enseñado que uno de los ingredientes principales de los procesos terapéuticos es ofrecer a las víctimas de los malos tratos un ambiente relacional caracterizado por el afecto, el respeto incondicional y los buenos tratos” (Barudy y Dartagnan, 2005:27).

Los autores, nos muestran las condiciones básicas que un profesional debe tener para desarrollar un proceso de promoción de la resiliencia en niños y niñas:

- “1) *Capacidad de vincularse con personas;*
- 2) *Capacidad de facilitar conversaciones;*
- 3) *Capacidad de trabajar en red para proporcionar apoyo a todos los implicados;*
- 4) *Capacidad de elegir el espacio relacional adecuado para intervenir.”*

(Barudy y Dartagnan, 2005:214-217)

Las actividades del EXIL, se basan en argumentos para el desarrollo de trabajo con las familias de niños, niñas y adolescentes maltratados, afirmando que los buenos resultados de un proceso terapéutico aparecen sólo cuando el adulto reconoce el problema dentro de la familia y tiene la capacidad de aceptar una alianza con los profesionales. Ante esta problemática, el trabajo terapéutico se estructura a partir de dos ejes centrales:

“- *Evaluación y rehabilitación de las incompetencias parentales responsables de los malos tratos*

- *El cuidado y el autocuidado de los profesionales que trabajan en los programas de protección infantil*

- *La evaluación y el tratamiento del daño de los niños víctima de los malos tratos”.*

(Barudy y Dartagnan, 2005: 218)

En Bélgica, Barudy y Marquebreucq (2006) desarrollaron una investigación-acción con el objetivo de evaluar de forma permanente el impacto de intervenciones terapéuticas y educativas y ampliar el desarrollo de las mismas, creando nuevas perspectivas. Tal experiencia ha sido desarrollada con setenta familias víctimas de guerras, provenientes de diversos países: Ruanda, Afganistán, Armenia, Somalia, Colombia,

Chechenia y Chile. Los resultados obtenidos en esta investigación-acción fueron producidos a través de un proceso de intervenciones terapéuticas a nivel individual y familiar, con ello se han observado cambios en los participantes del proceso, permitiendo la comprensión inicial del paradigma “*resistencia resiliente*”, resaltando que, las capacidades para resistir a las adversidades están unidas al apego seguro, siendo este aspecto apuntado como clave central en situaciones de buen trato en la infancia, así como, la sensación de pertenencia a relaciones familiares y comunitarias sanas y solidarias.

La actuación de los profesionales también ha sido un punto destacado en la conclusión del trabajo y, en pocas palabras los autores indican las características esenciales de profesionales que pretenden promover la resiliencia en espacios de intervención: **compromiso, competencia y realismo**.

5.4 El vínculo en la práctica psicomotriz educativa

El vínculo surge desde la fase intrauterina, donde el bebé y la madre se funden en un mismo ser compartiendo las mismas emociones. Con el nacimiento, el bebé tiene la figura de la madre como su principal punto de referencia, apoyo, protección y seguridad en el entorno en que se encuentra.

Al pasar el tiempo el niño va transfiriendo, poco a poco, la confianza de estar con la madre (o persona sustituta), de sentirse protegido por ella, a otras personas que se encuentran a su alrededor. Resaltamos la importancia de la presencia del padre como el segundo referente emocional en la vida del niño. En este momento los vínculos afectivos entran en otra dinámica permitiendo a la persona una mayor independencia

en relación a los demás, teniendo siempre en cuenta, el apoyo psicológico de la calidad del vínculo establecido inicialmente con la madre.

Wallon (1975) explica que la relación del niño con el adulto está marcada por la socialización entre madre e hijo en el momento en que se cruzan las miradas, produciendo en el bebé la sonrisa por el reconocimiento del adulto. Más tarde, el niño pasa a imitar gestos y actitudes corporales de personas que actúan en su entorno.

Winnicott (1984), comparte esta misma lógica profundizando en el estudio sobre la relación padres e hijos a partir del análisis del primer plano de la madre alimentando al bebé.

Piaget (1984) explica que en el período de lactancia el hilo de unión entre madre e hijo es fortalecido en el momento en que la boca del bebé encuentra el pezón de la madre, invirtiendo toda su acción motora en asegurar la satisfacción de su deseo y de su supervivencia.

André Lapierre (1984) indica que todas las relaciones establecidas por el niño nacen del afectivo, que más tarde se cambia en relacional. Defendiendo la psicomotricidad relacional, el autor prima por comprobar, en la educación preescolar, la importancia de la figura del adulto en las actividades corporales de los niños, permitiéndoles sentirse acompañados no sólo por la orientación didáctica del educador, sino por un mayor contacto físico, por una mayor complicidad entre maestro y niño. Con ello, Lapierre afirma que el proceso de escolarización infantil no prioriza el aspecto de la globalidad, ocupándose del cumplimiento de programas académicos considerados satisfactorios para el mundo de los adultos.

André y Anne Lapierre (1985) afirman que dentro de la práctica psicomotriz relacional el adulto es un receptor del cuerpo del niño proponiendo en él comunicación y diálogo tónico a través del intercambio de respiración, calor, voz, mirada, olor, relajación y

bienestar corporal. El adulto debe estar corporalmente disponible en el juego del niño, permitiéndole mayores recursos para el desarrollo simbólico por medio del contacto tónico directo.

Para Aucouturier (2004:146) un educador además de ser un observador del desarrollo del niño y aquel que muestra la diferencia entre lo que es cierto y lo errado, debe asumir el papel de un *catalizador del proceso de maduración psicológica*, ayudando a la persona a descubrir su propio potencial de acuerdo con sus características individuales.

“ Ayudar no quiere decir en absoluto coartar ni manipular, para ahogar las potencialidades dentro del huevo, sino aceptar a cada niño y a cada niña como un ser único, diferente emocionalmente a todos los demás” (Aucouturier, 2004:146).

Vicens Arnaiz (1996) afirma que el educador que desarrolla el papel del psicomotricista debe tener competencias personales para desarrollar diálogos tónicos capaces de captar lo que propone el niño a través de sus conductas.

Rota (1999), resalta que la capacidad empática del adulto favorece el establecimiento de un vínculo estructurante dentro de la práctica psicomotriz educativa y terapéutica. La empatía del adulto hacia la persona en desarrollo va a favorecer la proyección de imágenes parentales, estimulando posibles transferencias de su historia corporal, promoviendo situaciones simbólicas que le ayudarán a reestructurarse frente a situaciones vividas que fueron internalizadas por sensaciones displacenteras, ocasionadas por la pérdida de la sensación de globalidad corporal de la persona. Todo este vínculo va siendo establecido de forma gradual, hasta el punto de permitir que el psicomotricista desarrolle una situación de transferencia a través del juego.

Rota (2003:1) afirma:

“La intervención psicomotriz se interesa por la maduración psicológica del niño, en el período en que el aspecto sensoriomotor, el juego y la acción son fundamentales para su desarrollo psicológico. Se refiere, en definitiva, a todo el proceso de construcción de la propia identidad. Una identidad que se fundamenta y manifiesta a través del cuerpo y un cuerpo que se expresa a través de las relaciones que establece con su entorno. En este sentido hablamos de un cuerpo real, un cuerpo que puede ser vivido, percibido y representado desde la conciencia, y que se encaja y se adecua a los parámetros reales del espacio y del tiempo” (Rota,2003:1).

La búsqueda del otro se da desde el nacimiento, donde el bebé sale del útero materno, lugar donde disfrutaba de su globalidad funcional, siendo éste un ambiente líquido que le proporcionaba experiencias táctiles placenteras. Una vez fuera del cuerpo de la madre, la criatura pasa a buscar el cuerpo del adulto para recuperar su globalidad que se encuentra difusa causando sensaciones de sufrimiento, miedo, angustia y pérdida. Estas carencias corporales son impregnadas en el universo emocional de la persona y estarán presentes toda la vida.

A partir del periodo perinatal la criatura busca vincularse al otro para sentirse seguro de su propia existencia en el mundo. En el momento en que el psicomotricista proporciona un contacto cercano llevando a la persona a revivir sensaciones intrauterinas por reportarse al cuerpo de la madre, retroalimentándose de una sensación de globalidad corporal siendo esta necesaria para el desarrollo de su seguridad afectiva, el profesional debe estar disponible y saber intervenir en estas ocasiones.

Resaltamos que la búsqueda de la globalidad corporal acompaña toda la vida de la persona, o sea, en una sala de psicomotricidad con bebés, niños, adolescentes y

adultos, pueden surgir momentos de transferencias y regresiones corporales (Aucouturier y Lapierre, 1984). Fuera de la sala de psicomotricidad, el establecimiento del vínculo entre niños, adolescentes y la figura del adulto se refleja en determinadas actitudes del individuo dentro de la esfera social.

En el análisis de los vínculos entre niños, adolescentes y los demás, vimos que el ser humano en su interacción con el mundo además de ser una compleja estructura bio-psico-social, también puede ser una especie de “*caja de Pandora*” que puede sorprender en cualquier momento con actitudes capaces de ser analizadas bajo diferentes ópticas.

Tratándose, en especial de los adolescentes, el vínculo basado en una mirada de ayuda y comprensión de su proceso psicológico a través de la práctica psicomotriz educativa y de ayuda terapéutica, requiere del adulto una capacidad de escucha constante, un discurso claro y objetivo de los temas que le causan inquietud, un contacto corporal cercano que le transmita afecto, cariño respetando sus limitaciones de contacto, un gran potencial para negociar los límites ya que en esta fase es normal que existan desafíos en relación a las reglas, desde un sencillo detalle a una norma de relevancia en el proceso, una forma de actuar que les inspire seguridad y determinación.

Lo que los adolescentes piden es un adulto que les estimule a creer en sus ideas y sentimientos, ofreciéndoles una forma de pensar más madura que no inhiba las suyas.

El educador que valora la calidad del vínculo establecido con el adolescente, valora el placer de la persona de ser ella misma, autónoma, disponible a descubrir y a conocer el mundo que le rodea, sintiéndose libre y abierta para encontrarse con los demás expresando, comunicando bienestar en el compartir. Todo ello promueve la comprensión de como cada adolescente resuelve en el inconsciente el conflicto generado por el deseo de amar y odiar originado en su relación con los padres.

Destacamos que tal relación puede contribuir a la promoción de resiliencia en la medida que estimule en el adolescente, autonomía, confianza y seguridad de sí mismo.

El poder de comunicación es la fuente más eficaz de relación que la persona posee. La comunicación verbal y la no verbal asumen el papel fundamental en el desarrollo humano, por lo que el adolescente que está disponible a relacionarse con los demás siempre busca acercarse de forma verbal o corporalmente. El adolescente que siente placer en acercarse a otra persona, se desplaza hacia el otro mostrando simpatía por tener al otro como compañero; observa antes de acercarse y manifiesta placer por estar comunicándose con el otro.

En la acción de acercarse al otro la persona pone todo el cuerpo de manifiesto, es decir, utiliza el movimiento corporal para estar al lado del otro y se comunica a través de gestos espontáneos que dan énfasis a su discurso verbal y corporal (Aucouturier, 2004).

En caso de que el adolescente no exprese placer al relacionarse con el otro, el desplazamiento corporal hacia otra persona no ocurre, por ello ignora la presencia de la otra persona, expresando estar encerrado en su propio mundo.

De acuerdo con la capacidad de observación del educador el acercamiento con el adolescente puede ser optimizado o no.

La persona que desea relacionarse con otra persona, plantea un tipo de relación basado en el placer de comunicar lo que piensa y lo que siente, en la escucha y en el diálogo con el otro (Aucouturier, 2004).

El cuerpo se manifiesta por vía no verbal a través de la mirada hacia la persona deseada, por el contacto corporal o por negociaciones realizadas. El adolescente que tiene iniciativa y deseo de comunicarse consigo mismo y con los demás, tiene como objetivo establecer propuestas de juego para sí mismo y para los otros.

La persona observa antes de acercarse y busca el contacto sin perder sus intenciones de juego ya que, su verdadera intención es tener al otro para disfrutar del placer de ser él mismo (Aucouturier, 2004).

El adolescente que desea comunicarse establece un tipo de relación cercana ante los demás, por lo que la verdadera intención de la persona es tener la atención del educador para contemplar un hecho que él ha tenido el estímulo de producir. El adolescente se preocupa en establecer una relación con el otro de acuerdo con su iniciativa de proponer algo, el educador funciona como una fuente de auto afirmación para el adolescente.

El niño al crear, construir, se encuentra en un estado de atención profunda sostenida por una perseverancia que le produce una inmensa sensación de estar presente en el mundo y, el resultado de todo este proceso es visto como un espejo de sí mismo reflejado en la actitud del educador. Esto también pasa con el adolescente, lo que espera de su participación es un apoyo a su presencia en el espacio de juego, es tener al otro como una aseguración de sí mismo.

El adolescente por tener iniciativa en su participación en el juego para, observa, piensa, crea y busca al otro por tener en cuenta un objetivo a cumplir: propone una situación donde él se sienta presente en el mundo. Con ello afirmamos que cabe al educador saber poner límites dentro y fuera del espacio de juego.

No estamos de acuerdo con el exceso de actitudes rígidas por parte del educador para hacer valer las reglas; en determinados momentos el educador debe hablar en serio, de la misma forma que hay momentos en que el adulto tiene que sumergirse en el mundo del otro, establecer un diálogo tónico constante para hacerse comprender y generar un vínculo seguro. La actitud del educador en la práctica psicomotriz es lo que viabiliza una comunicación más cercana entre el adolescente y el psicomotricista; saber equilibrar placer y libertad dentro de una práctica educativa donde el juego es el principal instrumento no es una tarea sencilla, por ello el psicomotricista debe saber actuar, escuchar y hacer que sea escuchado, aceptado y comprendido.

De acuerdo con Aucouturier (2004) concordamos que el desarrollo del respeto hacia el otro parte del placer de comunicar y, para que ésto ocurra la persona tiene que aprender a escucharse para escuchar al otro. En una relación vincular, respeto y escucha implican la comprensión de valores que uno y otro desea comunicar.

5.5 Algunas conclusiones

Sobre el vínculo nos cabe afirmar que la teoría del apego ha sido el inicio de una trayectoria de estudios, investigaciones y análisis que ha puesto de relevancia la comprensión de la importancia de la relación establecida entre el niño y la figura de un adulto referente.

En este proceso no podemos ocultar la contribución significativa de los estudios del psicoanálisis que abordaron de forma magistral el hilo conductor que une padre, madre e hijo. Posteriormente, tales estudios fueron el punto de partida de Bowlby (1983), así como las bases de la práctica psicomotriz y del concepto de promoción de resiliencia defendido por Boris Cyrulnik (2005a) y Jorge Barudy (Barudy y Dantagnan, 2005). Toda esta gama de conocimientos fue la estructura que encontramos para comprender, analizar y lograr la promoción de la resiliencia junto a adolescentes.

La teoría nos ha dado el soporte necesario para el desarrollo de una práctica psicomotriz educativa que ha generado observaciones, análisis y reflexiones que ayudaron a concretar la comprensión del vínculo establecido entre el adolescente y el educador, representado por la figura de una psicomotricista, en un espacio de juego. En este proceso, resaltamos el potencial del placer de comunicar defendido por Aucouturier (2004). Para los adolescentes la comunicación es un aspecto esencial para la promoción de la resiliencia, hablar y expresar sus sentimientos y emociones a través de palabras y actitudes, bajo la mirada de un adulto que comprende toda esa acción, significa la conquista de sus propias identidades ya que existe complicidad y valoración por parte de un adulto.

Para un educador, incluimos ahí el psicomotricista, establecer una relación vincular con niños y adolescentes es un aspecto que exige responsabilidad y equilibrio emocional por parte del adulto, ya que éste será un referente para aquel que está en proceso de desarrollo y que necesita tener estímulos para la construcción de sus aspectos resilientes.

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 6
Nuestros objetivos de investigación

6.1 Objetivos

Respetando las necesidades generadoras de la presente propuesta de investigación, concretamos los objetivos:

a) Objetivos generales:

1. Analizar las actitudes del educador que desarrollan el vínculo con el adolescente desde la práctica psicomotriz educativa (grupo de ayuda).

2. Analizar los factores resilientes que emergen en el vínculo entre el adolescente y el adulto (psicomotricista) dentro del espacio psicomotor

3. Proponer orientaciones para la promoción de la resiliencia establecida en la relación entre adolescentes y educadores sociales.

b) Objetivos específicos:

1.1. Identificar las demandas emocionales del adolescente hacia la educadora-psicomotricista.

Al identificar las demandas del adolescente hacia al adulto referente del proceso daremos un enfoque a las necesidades emocionales que son emergentes en esta población, describiendo y analizando conductas que podrán ejemplificar la búsqueda por el apoyo o escucha de una persona significativa en esta fase del desarrollo humano.

1.2. Identificar el posicionamiento de la educadora-psicomotricista hacia el adolescente.

Según la demanda emocional del adolescente en el espacio de juego, la educadora-psicomotricista responde de acuerdo con sus constantes observaciones hacia el participante, ante ello se produce un conjunto de actitudes que podrán ser analizadas como estrategias para comprender el universo emocional del adolescente que se encuentra en situación de riesgo personal y social.

2.1. Diagnosticar los factores resilientes en el adolescente desarrollados a través del vínculo con la educadora-psicomotricista.

La importancia del vínculo establecido entre el adolescente y el adulto referente genera factores que pueden ser considerados resilientes o no. En la presente investigación lo que se pretende es diagnosticar los factores considerados resilientes para, de esta forma, destacar la importancia de los buenos tratos que contemplan comprensión, escucha y afecto desarrollados por un profesional de educación y psicomotricidad actuante en una institución de asistencia social.

2.2. Comprender el proceso de promoción de resiliencia establecido en la práctica psicomotriz educativa (grupo de ayuda).

La práctica psicomotriz además de trabajar con el juego, el cuerpo y el movimiento, también contempla otras dimensiones de las esferas educativas y psicológicas del ser humano, sobre todo cuando realizada bajo un proyecto específico dentro de un grupo reducido donde se valora la ayuda, el apoyo y el vínculo que puede ser desarrollado entre personas con características comunes. Ofrecer pautas de comprensión de un proceso que abarca la promoción de la resiliencia será una contribución para incentivar el surgimiento de proyectos innovadores en el área educativa.

3.1. Ofrecer orientaciones basadas en la intersección de la resiliencia y la práctica psicomotriz (grupo de ayuda).

Destacar el punto clave y las orientaciones originadas de los estudios de resiliencia y psicomotricidad, proporcionará un material incentivador para futuras acciones que favorezcan la construcción del vínculo entre adolescentes y educadores.

6.2 Diseño metodológico

Teniendo en cuenta las necesidades presentadas en el planteamiento del problema de esta investigación, definimos nuestro proceso basado en la metodología observacional. Tal proceso ofrece diferentes posibilidades de análisis permitiendo una mayor flexibilidad y grado de naturalidad de la situación que está siendo investigada. Sin duda, es un proceso complejo por intentar secuenciar de forma lógica las perspectivas cualitativas, delimitando de forma cuantitativa y especificar el punto que está siendo valorado (Anguera, 2007).

Sobre la observación entendemos que se caracteriza por “*invadir*” no intrusivamente los órganos sensoriales y la percepción de quién observa, a partir de ahí, todo lo que fue visto, escuchado y percibido se transforma en contenido observado que dará origen al material documental (Del Rincón et al, 1995).

Por permitir la observación, el estudio de situaciones naturales del ser humano y de la propia vida cotidiana, su utilización dentro de las ciencias sociales ha pasado por cambios significativos, de acuerdo con la evolución de los métodos de investigación que demandan un campo de estudio que trata de las relaciones establecidas entre la persona y el medio social en que se encuentra.

En los últimos años, en la metodología observacional se han producido avances en los aspectos metodológicos, técnicos y en su aplicación al estudio de los fenómenos sociales y como método de investigación, posibilitando la sistematización de situaciones, conductas y comportamientos, alejándose del hecho de modificar la realidad estudiada (Del Rincón et al, 1995).

Anguera (1988:7) hace una conceptualización de la metodología observacional coherente con la actualidad:

*“Procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento”*Anguera (1988:7).

El perfil de la metodología observacional, además de cumplir satisfactoriamente las etapas de un método científico, se encaja en los estudios de conductas espontáneas perceptibles y que ocurren en espacios del cotidiano de la persona. Con ello es recomendable en la evaluación de programas de baja intervención (Anguera, 2005).

Anguera (2001) afirma que, durante las últimas décadas se ha dado un giro copernicano en los conceptos fundamentales de la metodología observacional. Tal trayectoria ha sido construida a partir de significativas polémicas que tienen raíces en controversias entre el conductismo y el cognitivismo y entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Lo que se cuestionaba era el hecho de poder observar conductas de comportamiento sin profundizar en el área más subjetiva de los sujetos observados, las emociones. Lo que había eran estudios pautados en los fundamentos clásicos de la metodología cualitativa, que limitaban la observación de su aspecto categórico, o los procedimientos cuantitativos que se restringían a cuantificar conductas de los participantes observados.

En la actualidad la metodología observacional busca adaptar y complementar el método cualitativo con el cuantitativo, simplificando la elaboración del instrumento de observación, siendo que éste debe someterse al control de calidad mediante un análisis adecuado. Nos referimos al encaje entre lo cualitativo y lo cuantitativo, apoyado en registros tecnológicos, de acuerdo con diferentes aplicaciones informáticas (Anguera, 2001).

Destacamos que tal instrumento asume el carácter abierto, huyendo de la limitación impuesta por los instrumentos estandarizados que apenas posibilitan el análisis de categorías previamente observadas, o sea, la riqueza y espontaneidad de las conductas que emergen en el contexto investigado de determinados procesos se quedan fuera de lugar por el hecho de que el sistema existente no comporta tal aspecto. Visualizando esta dificultad asociada a las reflexiones más modernas de la metodología observacional, surge la posibilidad de la construcción de un instrumento *ad hoc*²⁰ que puede contener criterios existentes en instrumentos ya elaborados o no (Anguera, 2003).

Considerando el proceso de la metodología observacional y la perspectiva de iniciar el estudio bajo una delimitación cualitativa y terminar el mismo proceso en un análisis cuantitativo, el objeto de estudio pasa por diferentes fases: delimitación específica del problema; configuración del diseño observacional pertinente; construcción de instrumentos no estándar: registro y codificación informatizada, generándose una matriz de datos a partir de los criterios establecidos y de los códigos correspondientes a las conductas registradas, que serán analizados desde una perspectiva cuantitativa (Anguera, 2007).

En nuestro caso ha quedado claro desde el segundo año del doctorado que nuestro problema se centraba en un programa de intervención a través de la práctica psicomotriz y que el diseño observacional pertinente se distanciaba de un proceso metodológico tradicional basado en enfoques de mediciones psicométricas.

²⁰Codificación basada en criterios seleccionados de acuerdo con la necesidad e interés del investigador.

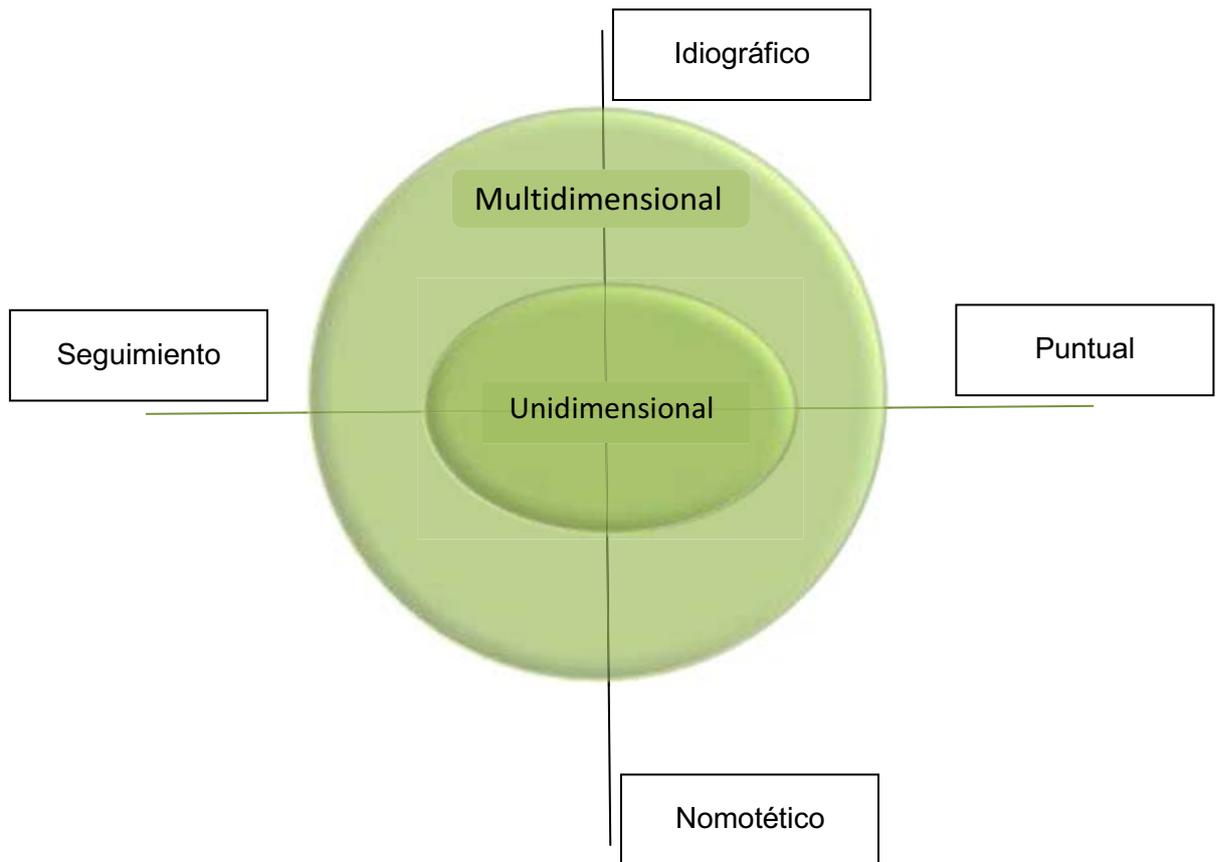


Figura 18. Diseños observacionales (Anguera, 2007)

Teniendo en cuenta tales aspectos, hemos definido dentro del universo de los diseños observacionales el nuestro: *Seguimiento/Idiográfico/Multidimensional (S/I/M)* (Anguera, Blanco y Losada, 2001; Anguera,2003). *Seguimiento* por el hecho de plantear un proceso continuo de observación mediante una serie de sesiones de psicomotricidad, cuyo objetivo mayor se centró en la interacción, en el vínculo adolescente y educadora-psicomotricista. *Idiográfico* por observar la acción de un grupo reducido de adolescentes considerando que la relación entre iguales contribuye a la convivencia y desarrollo educativo, social y psicológico. *Multidimensional* por observar diferentes dimensiones en la relación establecida entre adolescentes y la educadora-psicomotricista, generando datos de multievento (*multievent*).

6.2.1 Fases de la investigación

El presente trabajo ha sido desarrollado de acuerdo con 6 diferentes fases:

1ª Fase

Objetivando tener un soporte consistente para la realización de la investigación, en esta 1ª fase hemos realizado una revisión del material teórico, la construcción del marco teórico y apartir de estas acciones hemos definidoel diseño metodológico observacional.

2ª Fase

Dando continuidad al proceso en esta 2ª fase, iniciamos la nuestra revisión del marco teórico, siendo esta una acción constante dentro del proceso desarrollado. Paralelo a ello, realizamos la implantación,el desarrollo y la evaluación del proyecto de psicomotricidad en el Centro Abierto Don Bosco–Barcelona dirigido a niños y niñas.

3ª Fase

En esta 3ª fase, dimos continuidad a revisión del marco teórico. Paralelo a ello, realizamos la implantación, el desarrollo y la evaluación del proyecto de psicomotricidad en el Centro Abierto Don Bosco–Barcelona, de esta vez dirigido a adolescentes, siendo este el grupo participante del proceso de investigación. Dentro del proceso de desarrollo del referido proyecto hemos realizado la recogida de datos.

4º Fase

En esta 4ª fase priorizamos enfocar nuestra labor en la revisión del marco teórico en conjunto con la revisión del diseño metodológico observacional, para asegurarnos de que el camino indicado por los presupuestos estructurantes del proceso estaban siendo respetados y para no perder de vista el hilo conductor de la investigación desarrollado a partir del marco teórico, del diseño metodológico y de la práctica psicomotriz presente en el desarrollo del proyecto de psicomotricidad dirigido a los adolescentes del Centro Abierto Don Bosco-Barcelona.

5ª Fase

En esta 5ª fase, realizamos los análisis de los datos y con ello la conclusión del informe.

6ª Fase

En esta 6ª fase finalizamos y entregamos el informe.

6.3 Instrumento observacional

Nuestro instrumento observacional se concreta en un formato de campo, donde el marco teórico se ha hecho consistente a partir de lo rescatado a través de la práctica psicomotriz y de los estudios de la resiliencia, ofreciendo una gama de informaciones para formatear y autorregular los criterios necesarios en la realización de los registros de datos. O sea, se trata de un instrumento no estándar elaborado a partir de los aspectos estudiados en el marco teórico y de la vivencia cotidiana de la situación investigada.

En nuestro caso, fue necesario, en primera instancia, un profundo análisis cualitativo del tema, datos que en determinados aspectos no se pueden medir y explicar desde la perspectiva interpretativa de lo emocional apoyada en una base teórica referente al interés de investigación. En una fase posterior, la propuesta se complementó con la realización de un análisis cuantitativo con el objetivo de reforzar la calidad de los datos obtenidos.

Lo que observamos fueron las conductas verbales y no verbales en el espacio psicomotor desarrolladas por el adolescente hacia la educadora-psicomotricista y de la educadora-psicomotricista hacia el adolescente.

De acuerdo con la clasificación de Weick (1968) del contenido de la conducta a observar, podemos afirmar que la presente investigación trata de la relación establecida entre adolescentes y la educadora-psicomotricista establecida a través del juego en la sala de psicomotricidad, de esta dimensión emerge el contenido que juzgamos ser observable y que nos ha conducido a pensar que un vínculo a favor de la promoción de la resiliencia engloba *aspectos no verbales, espaciales y verbales*. Sin duda, estamos hablando de una observación delicada; con ello destacamos la exigencia de una sistematización previa de lo que se desea identificar: aspectos

directos e indirectos presentes en el comportamiento del adolescente y la educadora-psicomotricista expresados por palabras, actitudes corporales y motoras. Estamos tratando de un registro multidimensional que nos ha proporcionado datos procedentes de diversos niveles de respuestas.



Figura 19. Contenido de conducta a observar(Weick ,1968)

Nuestra pretensión fue seguir la lógica de la ecuación funcional contemplada por la metodología observacional: $O=P+I+Cp-S$ (O= Observación, P= percepción, I= Interpretación, Cp= conocimiento previo, S= sesgo). El uso de la observación en evaluación supone el equilibrio entre la percepción, interpretación y el conocimiento previo del contexto a ser investigado, evitando la reducción de informaciones que merecen ser analizadas (Anguera, 2003).

Desde la psicomotricidad la observación es la principal herramienta de trabajo y evaluación del psicomotricista. Según Aucouturier (1993) en la sala de psicomotricidad además de la observación de los diferentes niveles de la expresividad motriz que abarcan el placer en la relación con el otro y la descarga emocional, también es posible observar a través del juego, cómo la persona reconduce el registro de experiencias vivenciadas siendo estas cargadas de placer o displacer.

Para Domínguez Sevillano (2000) la observación debe ser elaborada a partir de la comprensión de referencias teóricas, utilización de parámetros objetivos que viabilizan el conocimiento sobre la persona observada, la valoración de todos los detalles que indiquen las características de los participantes, los objetivos de la sesión que está siendo observada y la elaboración de nuevas estrategias de acción.

Franc (2001) habla desde la perspectiva de la observación participativa del psicomotricista que corresponde a un posicionamiento cotidiano dentro de la dinámica de la práctica psicomotriz, puntuando que el participante no es un objeto y sí una persona cargada de aspectos subjetivos, con ello surge la dificultad de explicar determinados hechos de forma reducida. De esta forma, el observador debe apoyarse en descripciones considerando antecedentes y consecuencias de la acción, poniendo de relevancia la dimensión histórica y social del comportamiento de la persona. La autora destaca que toda la gama de información organizada referente a un grupo o a una persona servirá de material de análisis para experiencias futuras.

García Olalla (2000) destaca que la observación psicomotriz tiene pendiente propuestas que traten de la interacción entre el adulto y la persona participante desde una perspectiva de coparticipación de ambas partes y la creación de un marco de la metodología observacional coherente con la teoría de la práctica psicomotriz como una práctica interactiva.

Ante estos aspectos introdujimos a nuestro diseño observacional estrategias de acción con el objetivo de enriquecer y facilitar nuestra labor en observar adolescentes en el espacio de juego y la actitud de la educadora-psicomotricista para así, elaborar nuestro formato de campo y enriquecer los análisis de los datos obtenidos.

**Campo de investigación: el centro y los participantes
del proceso**

7.1 El centro

El Centro Abierto Don Bosco-Barcelona forma parte de la Plataforma de Educación Social (PES) de la Congregación de los Salesianos, cuyo objetivo central es la atención de niños, niñas y jóvenes necesitados, dándoles recursos para resolver sus dificultades personales.

El centro es parte de un proyecto estructurado, dirigido a niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades socioeducativas. El trabajo realizado es desarrollado por profesionales y voluntarios dentro de diferentes espacios de acción. El marco sociopedagógico del centro ha sido establecido a partir de las necesidades sociales inherentes a la población existente en el distrito donde se localiza tal institución (Barrio de Navas-Barcelona):

- a. Familias desestructuradas, familias monoparentales o familias que sufren, en el núcleo familiar agresiones, problemas de adicción, problemas psicológicos...;
- b. Familias desestabilizadas con graves problemas económicos, debido a la falta de formación necesaria y de conocimientos para acceder al mercado laboral;
- c. Familias inmigrantes con problemas de adaptación socio cultural.

Todas estas situaciones fomentan las posibilidades de riesgo personal y social para niños, niñas y adolescentes que son miembros de familias que presentan alguna de estas características y que componen la población joven del barrio.

Los objetivos del Centro Abierto Don Bosco- Barcelona son:

1. Ofrecer un espacio educativo no formal, con un clima de acogida familiar donde el niño y el adolescente se sienta acogido, incondicionalmente y, prioritariamente, aquellos niños y niñas o adolescentes que se encuentren en situación de riesgo o exclusión social;
2. Desarrollar actividades de compensación del déficit socioeducativo que sufren niños y adolescentes, y así, prevenir y evitar deterioramiento personal y las situaciones de riesgo o exclusión que viven;
3. Potenciar el crecimiento y el desarrollo personal de manera integral de niños, niñas y adolescentes: que adquieran un espíritu crítico que les permita enfrentarse a situaciones personales, familiares y sociales de forma responsable y coherente;
4. Favorecer la integración social de minorías inmigrantes, clases sociales marginadas o niños y niñas con alguna disminución física o psíquica, trabajando con los demás niños y niñas el conocimiento, la aceptación e integración de tales aspectos de la adversidad;
5. Ofrecer a niños, niñas y adolescentes herramientas necesarias y básicas para la adquisición de aprendizaje.

7.2 Los participantes del proceso

El grupo participante²¹ ha estado compuesto por 13 adolescentes, siendo que 7 de éstos participaron del grupo A donde fueron realizadas las grabaciones y los análisis y los 6 participantes restantes participaron del grupo B que ha sido grabado sólo una vez con su respectivo análisis, siendo ésta la prueba piloto de nuestro formato de campo.

Grupo A: compuesto por 2 chicas y 4 chicos con edades entre 13 y 15 años

Grupo B: compuesto por 1 chica y 5 chicos con edades entre 13 a 15 años

De acuerdo con el proceso de triangulación de informaciones (Bartolomé, 1994; Bartolomé y Anguera, 1990; Bartolomé y Sandín, 2001) obtenidas a partir de una entrevista (no estructurada) con la educadora responsable por el grupo de los “*prejus*” (pre- juveniles), informaciones procedentes del PEI (Plan Educativo Individual) de cada participante y de observaciones realizadas por la investigadora, siendo ésta la educadora-psicomotricista del proceso, hemos realizado un diagnóstico inicial del grupo.

²¹Las características específicas de cada participante constan en el anexo A de forma breve y resumida con la finalidad de proteger la identidad de nuestros colaboradores

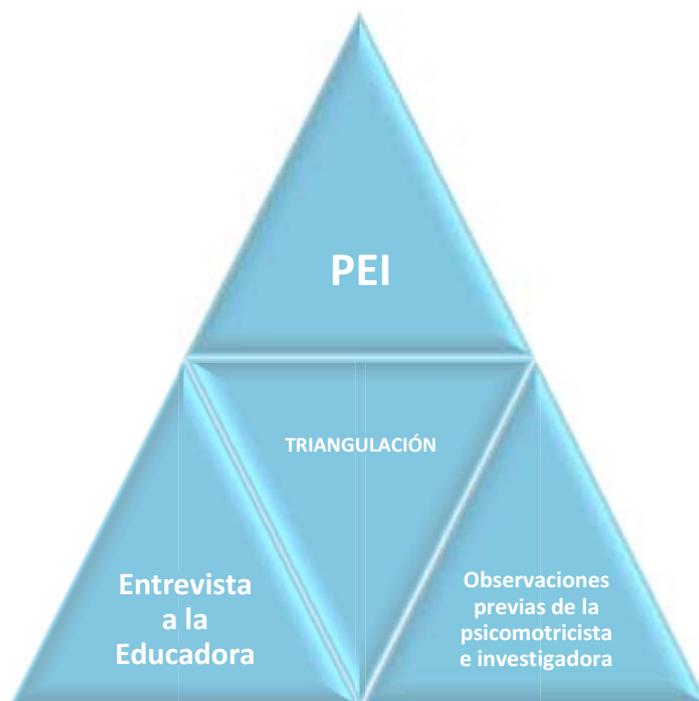
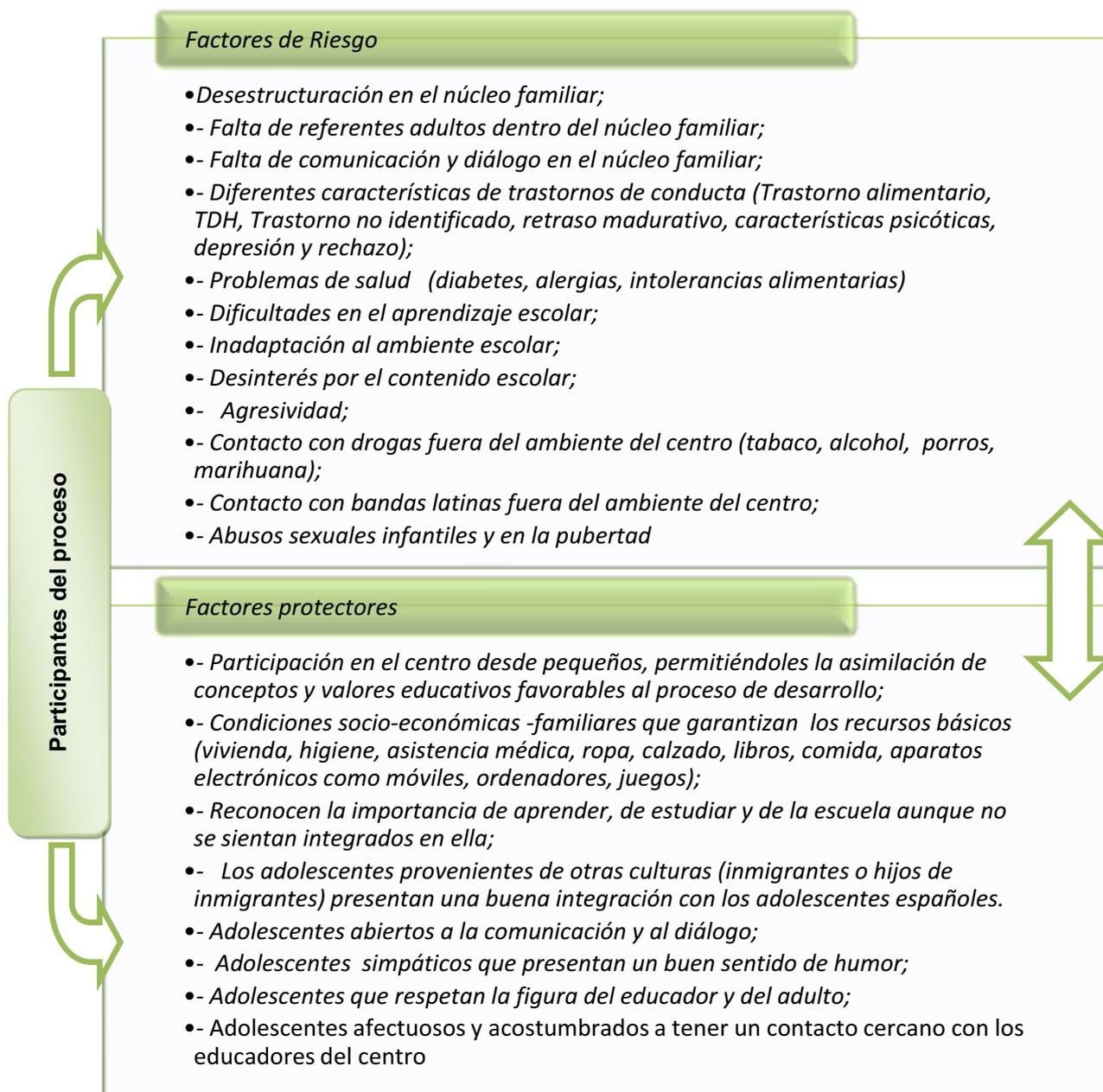


Figura 20. Triangulación para el diagnóstico inicial de las necesidades de los adolescentes participantes.

En este proceso se han valorado puntos relevantes y significativos de cada participante del proceso, con el objetivo de plantear un proyecto educativo capaz de ser coherente con las demandas cognitivas, físicas y emocionales de los participantes, despertando interés en los adolescentes del centro en participar de las sesiones de psicomotricidad en el período previsto de la organización de las actividades del centro y del desarrollo de la presente investigación. El resultado de esta triangulación, ha dado origen a un cuadro orientativo de los factores de riesgo y de los factores protectores (Rutter, 1990) referentes a los participantes del proceso.



Cuadro 8. Cuadro orientativo de los factores de riesgo/factores protectores de los participantes.

Capítulo 8
Desarrollo del proceso

8.1 Implantación del proyecto de psicomotricidad en el Centro Abierto DonBosco-Barcelona

Para desarrollar el estudio práctico de la referente propuesta, antes de empezar el proceso de observación fue necesaria la implantación de un proyecto de psicomotricidad dentro del cuadro de actividades del Centro Abierto Don Bosco-Barcelona.

Inicialmente, el proyecto de psicomotricidad contempló la importancia de la acción de un profesional en psicomotricidad dentro del trabajo social desarrollado por los educadores del centro, o sea, una acción contextual englobando psicomotricista y educadores con el objetivo de ampliar la visión de las necesidades afectivas y emocionales de niños y niñas que se encuentran en situación de riesgo personal y social y con ello obtener más herramientas de acción para la comunicación y el acercamiento en la relación diaria establecida entre educadores y niños.

Sin duda, ha sido un reto innovador dentro de una estructura de un centro abierto. El proceso desarrollado además de garantizar una rica experiencia en el ámbito socioeducativo, ha proporcionado a los participantes la valoración de las sesiones de psicomotricidad como una actividad compatible al cotidiano del centro.

La idea consistió inicialmente en hacer un grupo de estudio de psicomotricidad con los educadores para después desarrollar sesiones de psicomotricidad en pequeños grupos, organizados de acuerdo con edades y características personales. En este caso serían sesiones de psicomotricidad educativa y preventiva en grupo de ayuda por tratar de sesiones realizadas con grupos reducidos, con niños y niñas que demandaban una asistencia específica debido a problemas de desestructuración emocional que afectaban al desarrollo psicomotor.

Las sesiones tenían como mediadoras del proceso la psicomotricista referente (Alexandra) y un soporte, siendo esta persona una educadora del centro

(profesionales con formación en psicología y educación social). De esta manera, las educadoras además de analizar de forma teórica el contenido básico de psicomotricidad, también participarían de la práctica psicomotriz, observando y vivenciando el procesopsicomotor. En este periodo hemos priorizado la realización de las sesiones con niños y niñas de 7 a 12 años, o sea, el grupo de los adolescentes no ha participado inicialmente de las sesiones de psicomotricidad del centro, ya que teníamos que percibir la recepción de las chicas y de los chicos con relación a la actividad para después plantear un proyecto de psicomotricidad adaptado a ellos.

En enero de 2008 realizamos el grupo de estudio con dos educadoras del centro y una voluntaria (maestra de educación infantil y representante de la Parroquia de Don Bosco). En febrero, iniciamos las sesiones de psicomotricidad y en la primera semana de junio de 2008 concluimos la implantación del proyecto de psicomotricidad en el Centro Abierto Don Bosco-Barcelona con éxito, tanto por ser muy bien aceptado por los niños y las niñas como por ser una rica herramienta para los educadores.

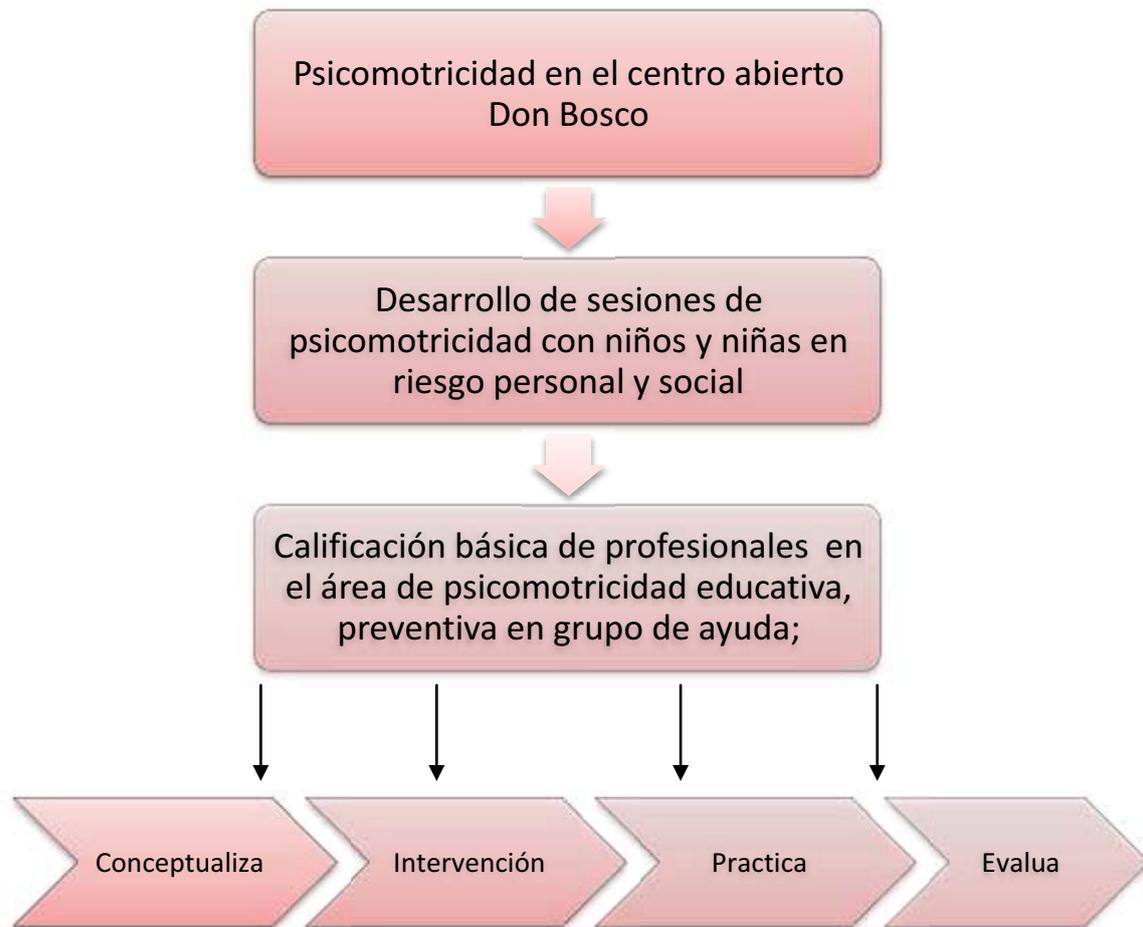


Figura 21. Proceso de implantación de la psicomotricidad en el centro

8.1.1 Proyecto educativo en psicomotricidad educativa y de grupo de ayuda contemplando la promoción de la resiliencia en adolescentes

En octubre de 2008 el Centro Abierto Don Bosco–Barcelona inicia un nuevo curso: las educadoras, niños y niñas que habían participado del proyecto de psicomotricidad del centro pidieron, de forma contundente, la continuidad de las sesiones.

Los niños y niñas participantes que habían cumplido 13 años, fueron ubicados en el grupo de los adolescentes y con ello reivindicaron el derecho de continuar participando de las sesiones de psicomotricidad. La *educadora Montse* no había participado en el proyecto del curso anterior, ante ello apoyó la petición de los nuevos integrantes del grupo de los adolescentes en participar de la psicomotricidad del centro, comprometiéndose a estudiar el contenido teórico para entender mejor el proceso. De esta manera organizamos el grupo de los adolescentes en dos pequeños grupos: un grupo que ya había participado del proceso y que ya presentaba un vínculo seguro con la educadora-psicomotricista referente y otro grupo que no había participado del proyecto inicial y que no tenía ningún tipo de vínculo con la educadora-psicomotricista referente.

Frente a esta situación, elegimos el grupo de adolescentes que no había establecido una relación vincular para ser el grupo participante directo del trabajo de tesis, o sea, las grabaciones iban a ser realizadas y analizadas en este grupo y en cuanto al otro grupo también iba a participar del proceso pero no iban ser grabados. El grupo de nuevo reivindicó su participación y así pactamos que el grupo iba a tener una participación especial con una grabación que iba a servir como la prueba piloto para averiguar la coherencia de las pautas del formato de campo y qué palabras y actitudes con relación a la promoción de la resiliencia iban a ser consideradas para enriquecer los análisis de la investigación. La educadora *Montse* se comprometió en participar de las sesiones para vivenciar el proceso y colaborar en nuestro acercamiento con los adolescentes.

Una vez que la dirección del centro nos autorizó a realizar las grabaciones y con base en el proceso de triangulación citados por Bartolomé (1994), Bartolomé y Anguera (1990) y Bartolomé y Sandín (2001), hemos considerado las tres fuentes de información: la aceptación de la psicomotricidad como una fuente de herramientas educativas por parte de los educadores y dirección del centro, la petición de los adolescentes y nuestro interés de investigar en tal escenario basado en fuentes teóricas fidedignas. De acuerdo con tal trayectoria empezamos el proceso considerando un proyecto creado para los adolescentes del centro contemplando la promoción de la resiliencia.

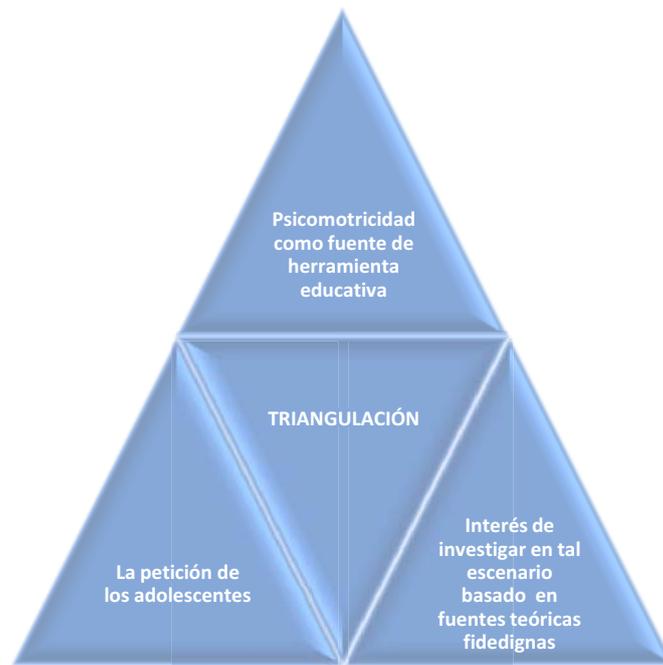


Figura 22. Triangulación para el desarrollo del proyecto de psicomotricidad dirigido a adolescentes contemplando la promoción de la resiliencia.

8.1.2 Proyecto de intervención psicomotriz para el desarrollo de la resiliencia en adolescentes en riesgo personal y social

Introducción:

Los adolescentes participantes del proceso además de presentar desestructuración en el entorno familiar, se caracterizan por problemáticas específicas (falta de la figura referente del adulto, características psicóticas, características de síndrome de rechazo, depresión, trastornos alimentarios, diagnóstico de TDH y trastorno no identificado), con ello el presente proyecto se ha encaminado para favorecer la promoción de resiliencia de acuerdo con el fortalecimiento del vínculo establecido entre los adolescentes y el educador participante del espacio psicomotor.

En la adolescencia, la persona a la vez que intenta rechazar la protección de los padres se siente desprotegido y con ello busca referentes fuera del contexto familiar, valorando el vínculo que surge en esta posible relación. Un vecino, un amigo, un profesor, un educador social pueden desarrollar este rol contribuyendo a la promoción de resiliencia en estos jóvenes. El tutor de la resiliencia es una persona que puede encender una llama de “luz” en el camino de chicos y chicas que carecen de una figura referente (Cyrulnik, 2003b). En este caso el psicomotricista que trabaja en una institución de asistencia social a niños, niñas y adolescentes además de ser un educador, puede desarrollar el papel de tutor de resiliencia por el hecho de promover la resiliencia a través de una práctica psicomotriz educativa y de ayuda terapéutica.

El espacio psicomotor que proponemos considera el pensamiento y la expresividad psicomotriz de los adolescentes participantes como fuente de estudio de sus universos

afectivo-emocionales para, a partir de ahí, ayudarles a convivir mejor con sus miedos, angustias y contribuir al fortalecimiento de sus factores internos en el afrontamiento de la adversidad. Considerando las características de la población señalamos la necesidad de liberación de agresividad, con ello tal pulsión será reconducida y reformulada en el espacio de juego como forma de descarga de las vivencias de displacer que son registradas en las áreas afectiva, cognitiva y corporal. Una vez que el adolescente se sienta seguro y acompañado por un adulto que permita la expresión de sus necesidades afectivas, el juego se convertirá en una forma de fortalecimiento de sus capacidades de convivencia en grupo.

De acuerdo con tales presupuestos elaboramos los objetivos de la presente propuesta.

1º) Objetivo general:

Promover la resiliencia a través de una intervención psicomotriz en que sea valorado el vínculo establecido entre adolescentes y la educadora-psicomotricista, en un espacio de juego, placer y comunicación.



2º) Blocs de contenidos y objetivos específicos:



a. Aspectos sensomotores:

a.a Contenidos:

- Adaptación y respeto por el espacio psicomotor;
- Conocimiento del propio cuerpo a través del movimiento producido por el placer de jugar;
- Liberación de la pulsión y descarga agresiva;
- Reconocimiento de sentimientos y emociones de acuerdo con la convivencia en grupo;
- Experimentación de diferentes emociones a través del juego;

a.b Objetivos establecidos para el grupo:

- Vivenciar el propio cuerpo en su globalidad;
- Experimentar sensaciones propioceptivas;
- Experimentar sensaciones exteroceptivas;
- Vivenciar Juegos pre-simbólicos y simbólicos;
- Vivenciar el placer del juego libre.

a.c Objetivos establecidos para la psicomotricista:

- Promover situaciones que generen sensaciones y sentimientos;
- Permitir la pulsión y la descarga agresiva a través del juego;
- Estimular la convivencia en grupo;
- Desarrollar el sentimiento de respeto por el espacio psicomotor.



b. Aspectos perceptivomotores:

b.a Contenido:

- Modulación progresiva del esquema corporal y de las habilidades motrices.

b.b Objetivos establecidos para el grupo:

- Vivenciar el esquema corporal;
- Vivenciar la capacidad de hacer y organizar a nivel corporal;
- Vivenciar el tono como base de la actividad muscular;
- Aceptar el propio cuerpo;
- Aceptar las propias capacidades y limitaciones.

b.c Objetivos establecidos para la psicomotricista:

- Potenciar el respeto por el propio cuerpo;
- Potenciar el respeto por el cuerpo de los demás;
- Estimular el desarrollo de habilidades motrices.



c.Aspectos ideomotores:

c.a Contenido:

- Desarrollo de un proceso basado en la comunicación y diálogo.

c.b Objetivos establecidos para el grupo:

- Vivenciar el placer de pensar, crear y comunicar
- Expresar ideas, sentimientos y emociones;
- Valorar la importancia de la palabra y del diálogo;

c.c Objetivos establecidos para la psicomotricista:

- Establecer una comunicación constante en la convivencia de grupo;
- Promover un diálogo abierto sobre temas de la adolescencia;
- Promover diálogos y análisis en torno de la temática resiliencia;
- Ofrecer al grupo un espacio de placer, libertad y comunicación.



3º) Estrategias:

- Juegos de estimulación de las habilidades motrices: tonicidad, equilibrio, lateralidad, noción de cuerpo, estructura espacio-temporal, praxia global;
- Juegos de pulsión y descarga agresiva;
- Juegos de seguridad profunda: arrastres, giros, saltos, caídas, equilibrio y desequilibrio;
- Juego libre;
- Masaje;
- Juegos pre-simbólicos;
- Juegos simbólicos;
- Juegos cooperativos;
- Diálogo sobre resiliencia con base a las características del niño resiliente (yo tengo, yo soy/ yo estoy, yo puedo), *"la casita de la resiliencia"* y los pilares de la resiliencia;
- Diálogo sobre adolescencia y temas diversos.



4º) Estructura de las sesiones:

La estructura de las sesiones ha sido organizada de acuerdo con lo observado en la población participante. La representación verbal ha sido priorizada por demanda de los participantes ya que presentaban una gran necesidad de expresar sus sentimientos e ideas a través del diálogo y las palabras.



Momentos de la sesión	Estrategias	Materiales
Ritual de entrada	Charla inicial y actividades que aborden el tema resiliencia	Alfombra, cartulina y rotulador
Pulsión y descarga agresiva	Juegos de pulsionalidad y descarga agresiva a través de la manipulación y destrucción de diferentes materiales	Cojines, cajas de cartón, papel de periódico, papel higiénico, globos
Juegos	Circuitos, juegos cooperativos, juegos con músicas, juegos con diferentes materiales, arrastres.	Churros, lana de diferentes colores, telas, zona de salto, banco para equilibrio, colchones, pelotas de diferentes tamaños, aros, cajas de cartón, botellas de plástico vacías, papel de periódico, papel higiénico, globos, peluches, música
Relajación	Masaje	Pelotas de masaje y música
Representación	Verbal / Charla	Alfombra
Ritual de salida	Evaluación de la sesión	Alfombra



5º Duración: 1 hora semanal.



6º Instrumentos de evaluación del proceso

- Diario de la psicomotricista;
- Ficha de observación de los participantes del grupo contemplando los parámetros psicomotores;
- Ficha de observación de la psicomotricista;
- Ficha de observación de los pilares de resiliencia;
- Grabaciones de las sesiones y posterior análisis y codificación de acuerdo con 3 *macrocriterios*.

Cuadro 9. Proyecto de psicomotricidad dirigido a adolescentes contemplando la promoción de la resiliencia.

8.1.3 La práctica psicomotriz en el Centro Abierto Don Bosco

La práctica psicomotriz desarrollada en el centro abierto Don Bosco, se ha basado primordialmente en ofrecer a los adolescentes un espacio de placer y libertad para la expresión de sus palabras, emociones y descarga agresiva, considerando normas y reglas estructurantes para el funcionamiento del grupo.

Una vez ubicado el grupo en el espacio psicomotor, la tarea ha sido potenciar el vínculo entre los adolescentes y los educadores participantes del proceso, para después introducir el análisis de cuestiones básicas sobre resiliencia de forma teórica y práctica a través del juego, intentando llamar la atención de aspectos cruciales que les ayudaran a reflexionar sobre las consecuencias de sus actitudes personales que afectan a la convivencia en grupo. De acuerdo con las condiciones disponibles del centro (material reciclado, espacio adaptado, inconstancia de los participantes por problemas sociofamiliares y la propia organización de un centro abierto) las sesiones de psicomotricidad fueron desarrolladas respetando el contexto de la institución sin apartarse de los presupuestos básicos de la práctica psicomotriz educativa con enfoque en un grupo de ayuda terapéutico. Sobre esta cuestión es relevante destacar que las características de la población han brindado la opción de trabajar en grupos reducidos por ser más eficaz y por tratarse de adolescentes en riesgo personal y social que demandaban una atención individualizada por parte de la educadora-psicomotricista. Las sesiones fueron organizadas de acuerdo con la práctica psicomotriz defendida por Aucouturier (2004), respetando los diferentes momentos: ritual de entrada, pulsión y descarga agresiva, juego sensoriomotor, relajación y masaje, representación verbal y ritual de salida.

El ritual de entrada fue marcado por una alfombra situada en un determinado rincón de la sala donde marcaba el inicio de la sesión. Los adolescentes entraban en la sala, se quitaban los zapatos, se ponían calcetines limpios y se sentaban en la alfombra para contar un poco cómo se sentían en aquel momento, hablar de temas personales, mirar a los ojos, intentar escuchar unos a otros; la educadora-psicomotricista recuerda las reglas y expone su proyecto de sesión. Eneste momento el profesional fortalece su vínculo con el grupo a través de palabras y consideraciones expresadas sobre los

temas tratados por cada participante, también se introduce la explicación de los pilares fundamentales de resiliencia, la construcción de la "*casita de la resiliencia*" y la construcción del perfil del adolescente resiliente (yo tengo, yo soy / yo estoy, yo puedo).

Terminada la charla inicial, se da el momento de la pulsión que es considerado como una forma de matar al adulto o de descarga agresiva. En este caso la idea de descarga agresiva resultó más adecuada al grupo. En este momento los adolescentes tenían la libertad de destrozarse la torre de cartón o de cubos de espuma, luchar con los cojines o golpear en bolsas de basura llenas de botellas de agua vacías que eran colgadas en la columna que se situaba en el medio de la sala, la educadora-psicomotricista también participaba de esta acción incentivando, jugando, observando, evitando posibles conflictos y fortaleciendo su vínculo con el grupo a través de un contacto corporal más cercano.

El juego sensoriomotor consistió en el desarrollo de juegos de estimulación de las habilidades motrices proporcionando el placer de moverse y jugar por parte de los participantes. El juego podía ser inicialmente estructurado por un circuito donde los participantes eran inducidos a centrarse y a respetar el tiempo y el turno de cada compañero dando la oportunidad para que la educadora-psicomotricista observase con más precisión las habilidades motrices del grupo en conjunto con el análisis de las actitudes emocionales de los participantes relacionadas con sus dificultades de movimiento. Seguidamente, el grupo iniciaba el juego libre donde se podían utilizar todos los objetos utilizados en el circuito y hacer aquello que les apeteciese; en este caso, generalmente, el grupo optaba por volver al juego de lucha potenciando la descarga agresiva. Otra opción era pasar de la pulsión directamente al juego libre priorizando la manipulación de diferentes materiales con el objetivo de estimular espontáneamente un juego cooperativo o un juego creativo y simbólico. En este caso se presenta de forma diferenciada del juego simbólico de niños y niñas ya que los adolescentes intentan expresar sentimientos y emociones de forma más lógica y desafiadora, pero todo este juego a los ojos de quien les observa, de quien les conoce y les comprende, se convierte en un juego simbólico. En repetidas sesiones la

manipulación de diferentes materiales también se ha transformado en un juego de lucha.

La relajación acompañada por un masaje ayuda a tranquilizar el tono muscular debido a las emociones que surgen durante el juego. En este momento la presencia del adulto que les acompaña es fundamental para transmitirles confianza y afecto. Es un momento placentero que inicialmente les cuesta por sus inquietudes y bloqueos emocionales, ya que hay adolescentes que no se dejan tocar por cuestiones íntimas no reveladas, pero a lo largo del proceso es un momento esperado por todos. El grupo se acomodaba en los colchones disponibles en la sala que antes eran parte de la zona de salto y que en el momento de la relajación fueron utilizados para el descanso del grupo. La relajación ha sido bien recibida por el grupo en las sesiones en que la descarga agresiva y el juego de lucha se hacían intensos dejándoles exhaustos, cansados con una sensación de vacío, esta sensación les causaba placer lo que les permitía disfrutar de este momento.

Terminada la relajación el grupo era invitado a sentarse otra vez en la alfombra que ha sido utilizada para el ritual de entrada y que ahora marcaba el momento de la representación verbal y de la despedida de la sesión. En este momento, el grupo realizaba una reflexión del juego, de las emociones que han surgido y era el momento de las sugerencias para la próxima sesión. La educadora-psicomotricista intenta reformular algunas cuestiones emergentes, ayudándoles a sacar a fuera lo que llevaban dentro a través de palabras y fomentando el análisis de la sesión. Para finalizar la charla la educadora-psicomotricista se despedía del grupo. De acuerdo con el desarrollo de algunas sesiones, este ha sido un momento difícil para algunos de los participantes que no querían salir del espacio psicomotor, del espacio de placer y libertad, con ello resultó imposible la recogida del material por parte del grupo ya que para ellos representaba la continuidad de la sesión. En este caso la psicomotricista-educadora se encargaba de recoger el material ya que la sala también era utilizada para otras actividades del centro y de la parroquia.

Vale destacar que toda esta organización ha sido realizada de forma muy espontánea considerando el bienestar del grupo. En algunos momentos determinadas reglas

fueron saltadas por fuerza de las circunstancias, considerando que para los adolescentes el respeto a las reglas es algo desafiante y perturbador, por lo tanto algunas fueron flexibilizadas incluso para fortalecer la autonomía de los participantes y el vínculo entre la educadora-psicomotricista y adolescentes.

Dibujo de la sala:

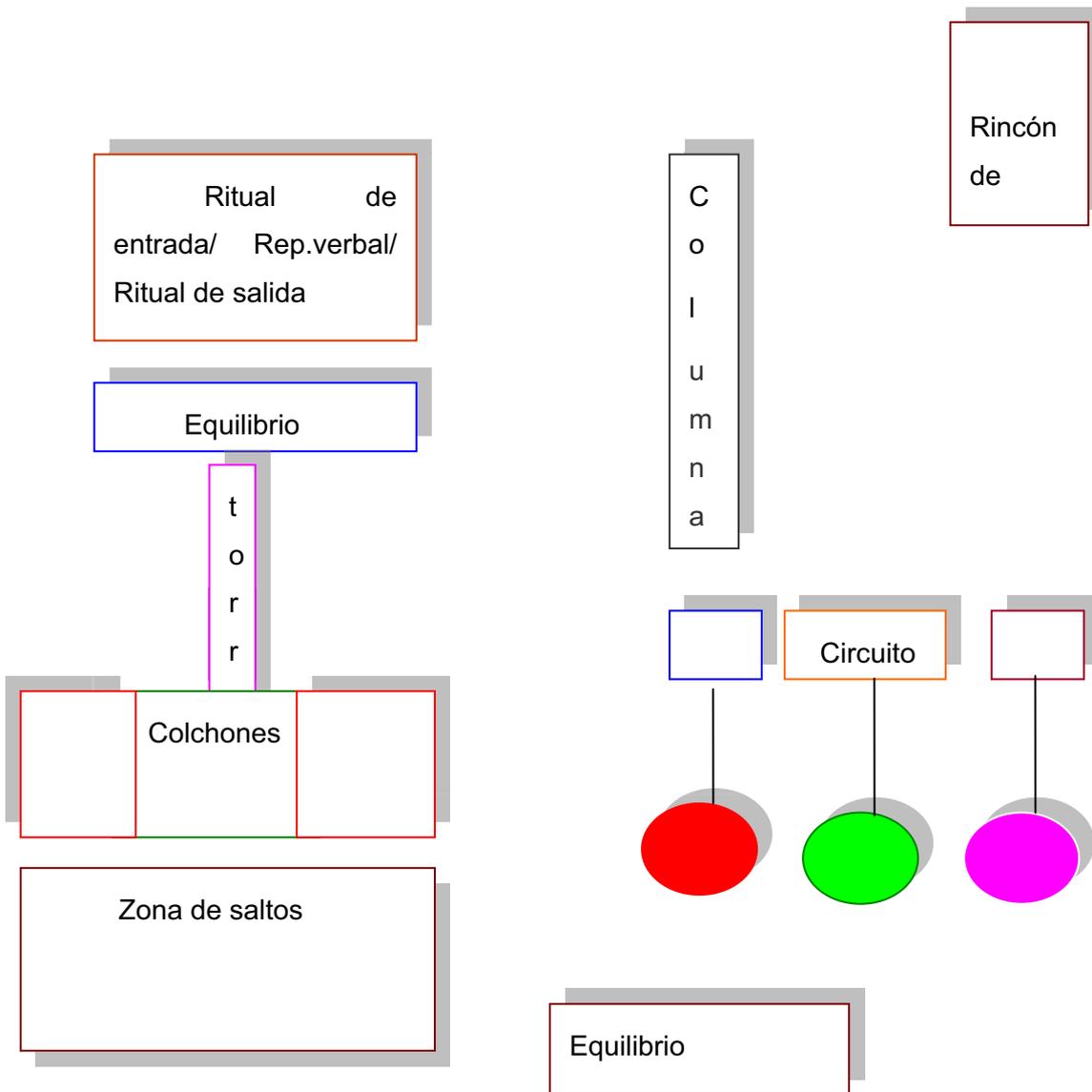


Figura 23. Dibujo de la sala de psicomotricidad

Capítulo 9
Instrumentos de investigación

9.1 Estrategias de recogida de información

a) Observación participante y Observación sistemática

La observación participante implica relaciones igualitarias entre las informaciones adquiridas y los acontecimientos vividos, así como un cierto grado de relación entre observador y observado, como los dos elementos de la díada observacional. Connota un aprendizaje de las reglas de comunicación del grupo participante, ya que el observador está inmerso en el escenario estudiado, conviviendo en la red de relaciones establecida. Con ello, la información penetra en los órganos sensoriales del investigador con fluidez y de forma global, contribuyendo a la confianza que el observador asume ante la información adquirida, es decir, frente a interrogantes, éstos serán neutralizados por la seguridad de haber vivido determinada situación ocurrida en el referido escenario (Velasco y Rada, 1997).

Haciendo un paralelo entre lo que hemos visto en Del Rincón et al (1995) sobre los grados de implicación del observador y nuestra participación en el proceso, afirmamos que ésta ha sido la máxima: participación-observación por el hecho de desarrollar el papel de educadora-psicomotricista del grupo observado; observación-participante por dar una visión de estudio en la dimensión desde dentro y auto-observación por el hecho de estar tratando de vínculos resilientes entre el adolescente y la educadora-psicomotricista.

En nuestro caso, somos la persona actuante en el proceso, por lo que es inevitable una autoobservación de nuestra práctica profesional. Resaltamos que además de observar nuestra propia actuación, observamos también la participación de los educadores del centro que ayudan y refuerzan nuestras actitudes ante los adolescentes en las sesiones y en la institución.

Debido a todo esto, ha sido necesario partir de una observación global, realizada en una etapa anterior a las grabaciones de las sesiones y en el periodo de la implantación del proyecto de psicomotricidad en el Centro Abierto Don Bosco. En este periodo hemos detectado las necesidades emocionales de los grupos y lo específico de cada participante. A final del curso 2007/2008 el proyecto de psicomotricidad ha sido valorado como un importante soporte para el trabajo de los educadores del centro y la figura de la educadora-psicomotricista ha sido aceptada por los participantes del centro. En el curso 2008/2009 se ha dado continuidad a las sesiones de psicomotricidad, incluyendo en los grupos participantes los “*prejus*” (pre juveniles), el grupo de los adolescentes del centro que no había participado el año anterior, ya que un grupo de niños y niñas que antes había participado y que había pasado al grupo de “*prejus*” reivindicaron la continuidad de su participación en el proyecto de psicomotricidad. Al participar éstos, también tendrían que participar los “*prejus*” más antiguos del centro, un grupo de adolescentes que nunca había participado de sesiones de psicomotricidad y que aún no había establecido ningún vínculo con la educadora-psicomotricista. Con ello tuvimos la oportunidad de realizar un proyecto de psicomotricidad adaptado a adolescentes, contemplando la promoción de la resiliencia.

Una vez que el proyecto ya estaba en marcha todas las sesiones realizadas con el grupo A y una sesión realizada con el grupo B que fue utilizada como sesión piloto, fueron registradas de forma sistemática a través de un diario de campo compuesto por una síntesis descriptiva de la sesión y fichas de observaciones basadas en las pautas ofrecidas por Sánchez y Llorca (2008) y por los pilares de resiliencia de Melillo, Estamatti y Cuestas (2002); en estos indicadores incluimos la autorregulación como pilar resiliente de acuerdo con Fergus y Zimmerman (2005) y García y Días (2007). Las síntesis descriptivas resultaron un material rico de ser analizado, por ello fueron analizadas a través del programa informático **ATLAS-TI, versión 5.2.**

b) Grabaciones analizadas y codificadas

La práctica psicomotriz llevada a cabo con los adolescentes del centro, fue desarrollada siguiendo el rigor metodológico observacional. Fue realizada en 20 sesiones, siendo que 10 de estas sesiones fueron grabadas con el grupo A y 1 sesión con el grupo B para ser utilizada como sesión piloto, en total fueron 11 las sesiones grabadas. Destacamos que las grabaciones fueron realizadas por *Marc*, ex-participante y voluntario del centro que se interesó en participar de las sesiones por ser un aprendizaje para su formación como educador. De acuerdo con el pacto establecido con el grupo hubo sesiones que no fueron grabadas para preservar la intimidad de los participantes en el espacio psicomotor. En estas sesiones la persona que grababa no ha estado presente y el grupo ha podido disfrutar del espacio bajo la mirada de la educadora-psicomotricista sin la presencia de otra persona. *La educadora Montse* ha participada de las primeras sesiones para facilitar el acercamiento de la educadora-psicomotricista con el grupo, una vez que ya había confianza entre adolescentes y la educadora-psicomotricista, *la educadora Montse* ha dejado de participar de las sesiones. Posteriormente tales grabaciones fueron analizadas y registradas en el diario de la psicomotricista y después codificadas a través del formato de campo compuesto por las pautas de las fichas de observaciones presentes en el diario. Las codificaciones fueron realizadas a través del programa **SDIS- GSEQ, versión 4.1.3**(Bakeman y Quera, 1996).

9.2 Instrumento de observación elaborado *ad hoc*

El instrumento elaborado *ad hoc* significa que su construcción ha sido realizada de acuerdo con las necesidades del proceso, o sea, cada estudio observacional presenta características específicas, a partir de tales aspectos el investigador elabora el instrumento que va a permitir la observación del objeto de estudio deseado (Anguera, 2003). En nuestro caso, hemos elaborado el formato de campo considerando que nuestro objeto de estudio se trata del vínculo establecido entre adolescentes y

educadora-psicomotricista, y del resultado de esta relación: la promoción de la resiliencia. Con ello obtuvimos: un formato de campo, flexible y adaptable, compuesto por tres vertientes donde cada una de las cuales funcionaron como módulos autónomos denominados *macrocriterios*, siendo que cada *macrocriterio* fue compuesto por una lista de criterios, y de cada criterio se desglosó un listado de conductas, donde cada una de las cuales fueron codificadas. El *macrocriterio* 1 corresponde a la acción del adolescente en el espacio psicomotor, el *macrocriterio* 2 trata de los pilares de resiliencia y el *macrocriterio* 3 corresponde a las actitudes de la psicomotricista en el proceso.

9.2.1 Formato de campo

a) **Macrocriterio 1**

EL ADOLESCENTE EN EL ESPACIO PSICOMOTOR

El modelo original presentado en formato de ficha de observación de una sesión de psicomotricidad para niñas y niños del segundo ciclo de educación infantil (1º de primaria) elaborado por Sánchez y Llorca (2008), contempla variables pertinentes al juego simbólico, expresividad motriz, capacidad de relacionarse, relación con el adulto, expresividad emocional, relación con el objeto, actitud en la representación, construcciones, dibujo y modelado. En cuanto a los aspectos resilientes, sólo está registrada la independencia en la relación con el adulto, la iniciativa en la capacidad de relacionarse y la capacidad de inhibición motriz autorregulada en la expresividad motriz que son factores ya observados en sesiones de psicomotricidad.

“Al realizar la observación debemos tener una guía lo suficientemente amplia y flexible que nos permita añadir o eliminar categorías teniendo en cuenta las conductas que manifiesta el niño” (Sánchez y Llorca, 2008:80).

Siguiendo tal lógica, nuestra tarea ha sido adaptar la ficha elaborada para el 2º ciclo de educación infantil - 1º de primaria, para un grupo de adolescentes en riesgo²² que no entraban en un juego simbólico, que presentaban una gran necesidad de descarga agresiva y que querían hablar de sus conflictos adolescentes y ser escuchados y “mirados”. Ante ello hemos pactado que la representación sería sólo verbal, con ello el grupo se quedó con más tiempo de charla antes de la salida del espacio psicomotor, siendo que el ritual de salida se concretaba a partir de la pregunta ¿Qué os ha parecido la sesión? Una vez contestada tal interrogante, se terminaba la sesión con una breve despedida por parte de la educadora-psicomotricista.

La relación con el tiempo y el espacio han sido aspectos importantes considerados por el grupo en el desarrollo del proceso; estos aspectos no estaban contemplados en la ficha original, frente a ello, lo incluimos en nuestra lista de criterios del *macrocriterio* 1.

Lo que hemos hecho ha sido suprimir todo lo que correspondía al juego simbólico, añadir pautas al criterio de la representación verbal, de la relación con el tiempo y con el espacio.

Expresividad motriz

Siendo el juego el principal instrumento de la psicomotricidad, la expresividad motriz es su elemento esencial, ofrece al psicomotricista elementos de análisis en las diferentes dimensiones que componen la globalidad del ser humano. El cuerpo en movimiento expresa aspectos neurológicos, fisiológicos, cognitivos, afectivos y fantasmáticos. A través de la unión entre las relaciones que se establecen en estas áreas, podemos hacer una lectura de las características individuales de la persona (Sánchez y Llorca,2008).

²²Ficha de observación que se encuentra en el diario de la psicomotricista (Anexos CD A).

En el trabajo con la expresividad motriz resalta el placer de la niña y del niño de ser él mismo, autónomo, disponible para descubrir y a conocer el mundo que le rodea, sintiéndose libre y abierto para encontrarse con los demás expresando y comunicando bienestar. Todo ello resulta de la comprensión de la manera en que cada niño resuelve en el inconsciente el conflicto generado por el deseo de amar y odiar originado de su relación con los padres, extendiéndose a la relación con los objetos y dando continuidad con las personas que están a su alrededor (Aucouturier, 2004).

Tal observación también puede ser atribuida al desarrollo emocional de los adolescentes:

Expresar lo que le gusta o le molesta: en la sala de psicomotricidad, a través del juego libre como forma de descarga agresiva, el adolescente expresa con palabras y actitudes corporales el revivir de la infancia, de sus carencias afectivas contraponiéndose a la necesidad de invadir el mundo de los adultos.

Expresar seguridad en las capacidades motoras: el adolescente disfruta al moverse y estimular a los demás a jugar. Es normal en esta fase desafiar sus propias capacidades de movimiento y la valoración de la necesidad y de la participación en grupo de iguales (Garaigordobil, 2008).

Reconocer sus límites: al participar de un juego, el adolescente que busca seguridad en sí mismo y en el ambiente en que se encuentra observa lo que está a su alrededor para mantener la seguridad de sus habilidades motoras a través del reconocimiento de sus propios límites

Ampliar competencias: el sentido del juego en la adolescencia está en la descarga pulsional y agresiva y en afrontar los desafíos, llevando al adolescente a sentirse seguro de sí mismo.

Expresar capacidadde inhibición motriz autorregulada: es la autorregulación visualizada a través del cuerpo en movimiento en el espacio de juego. Se da en el momento en que se disminuye la actividad tónica corporal por respetar las reglas de la sesión, el tiempo de cada ritual y escuchar las consignas dadas por el psicomotricista.

Capacidad de relacionarse

La capacidad de relacionarse consiste en la acción de establecer vínculos con otras personas, para equilibrar las lagunas afectivas existentes a través de la actitud de estar y disfrutar de la compañía del otro.

“... habilidad para establecer lazos e intimidad con otra gente, para equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros”
(Melillo, Estamatti y Cuestas, 2002: 88).

Expresar sensibilidad emocional con los otros: es una necesidad vital del ser humano que nace en lo afectivo de la persona llevándola a buscar en el otro una manera de sentirse vivo y presente en el mundo.

Expresar capacidad de escucha: en los adolescentes tal capacidad se desarrolla, a partir del momento en que sus palabras son escuchadas, a partir de ahí el adolescente pasa a escuchar al otro. La actitud del adolescente se concreta en escuchar al otro y en hacerse, prioritariamente, con que el otro le escuche. Reflejo de una búsqueda de sí mismo, de su propia identidad, necesidad de intelectualizar, de reivindicar derechos sociales o en hablar de sus fantasías para relacionarse con los demás y compartir el espacio de juego de forma armoniosa por plantear un tipo de relación pautada en el placer de la comunicación (Garaigordobil, 2008).

Establecer relación con los demás: el adolescente a la vez que busca a otro para ampliar su presencia en el mundo, él, de forma inconsciente, identifica su propia imagen en el otro, con ello establece contacto con los demás de forma verbal (palabra) o no verbal (actitudes corporales). Tal capacidad se desarrolla a partir de la autoestima de la persona, por lo que aquel que tiene una baja estima cree que no merece la atención de los demás; por otro lado, aquél que presenta un exceso de autoestima cree que no necesita de la atención del otro. El desarrollo de la capacidad de relacionarse, de la capacidad de convivencia, supone un equilibrio entre el déficit y el exceso de autoestima (Cuestas, Estamatti y Melillo, 2002).

Tener iniciativas: el adolescente que sabe relacionarse con los demás presenta placer en estar con el otro, hace y acepta propuestas de juego, habla y no se ofende con los insultos.

Jugar solo: el adolescente no expresa placer al relacionarse con el otro; el desplazamiento corporal hacia otra persona no ocurre; con ello, el adolescente ignora corporal y verbalmente la presencia de la otra persona, expresando estar encerrado en su propio mundo, necesitando de un tiempo, un momento para analizar y tranquilizar algo que lleva dentro.

Aceptar propuestas y prohibiciones: el adolescente que desea relacionarse con otra persona, plantea un tipo de relación basado en el placer de comunicar lo que piensa y lo que siente, en la escucha y en el diálogo con el otro. Así mismo, destacamos que el cambio constante de humor y ánimo es una característica inherente de nuestros adolescentes y que afecta en la relación de éste hacia los demás (Garaigordobil, 2008), pero aquel que quiere participar del juego escucha, se comunica, respeta los límites, propuestas y prohibiciones.

Responder adecuadamente a las provocaciones: comprende el porqué de los límites en situaciones conflictivas, defendiéndose de la forma más correcta posible

Relación con el adulto

En la observación de adolescentes se hace evidente el aspecto de que la adolescencia es una revisión de la infancia: aspectos expresados de forma verbal o no verbal (Garaigordobil, 2008). Con ello, para comprender al adolescente es necesario el dominio de aspectos cruciales del desarrollo afectivo infantil.

La relación o vínculo con el adulto surge desde la fase intrauterina, donde el bebé y la madre se funden en un mismo ser compartiendo las mismas emociones. Con el nacimiento, el bebé tiene la figura de la madre como su principal punto de referencia, apoyo, protección y seguridad en el entorno en que se encuentra (Cyrułnik, 2007).

Al pasar el tiempo el niño va transfiriendo, poco a poco, la confianza de estar con la madre (o persona sustituta), de sentirse protegido por ella, a otras personas que se encuentran a su alrededor (Bowlby, 1983; Cyrułnik, 2007).

Todo este vínculo con relación a la figura referente de otra persona, refleja determinadas actitudes del sujeto en su desarrollo dentro de la esfera social.

“... tenemos que valorar el motivo por los que nos busca, pudiendo ir desde la necesidad de reconocimiento, para resolver situaciones prácticas, para tener un contacto físico o para jugar con nosotros” (Sánchez y Llorca, 2008:84).

Inhibir: incapacidad de expresar sentimientos, palabras y emociones en la relación establecida con el adulto. Hay adolescentes que ignoran la presencia de los adultos demostrando indiferencia o falta de capacidad de relacionarse.

Agredir: movimiento brusco a propósito, capaz de hacer daño al otro y palabras ofensivas que pueden ser consideradas como forma de provocación o desprecio por parte del adolescente hacia al adulto.

Domesticar: acción de enseñar modales educativos de conducta; hay adolescentes que reclaman y necesitan de límites expresados en forma de falta de modales educativos que aún no fueron asimilados.

Depender: necesidad de tener siempre la atención del adulto en el espacio de juego; el adolescente es dependiente frente a la figura del adulto por necesitar constantemente su presencia.

Independizar: autonomía con relación al psicomotricista en el espacio psicomotor.

Expresividad emocional

El descubrimiento de sí mismo promueve al niño y a la niña a la interiorización de ideas y conceptos originados en su entorno. A partir de ahí, surge la necesidad de expresión de sentimientos y pensamientos paralelos a la aparición de los miedos, fantasmas, carencias, bloqueos de comunicar el deseo de vivir experiencias primarias o aquellas que aún no ha vivido (Aucouturier, 2004).

En el adolescente tal necesidad está presente, pero hay un intento de disimular por las exigencias sociales. Ante esta situación se confunde y confunde a aquellos que están a su alrededor. A través del juego, adolescente y psicomotricista se ponen en una situación de liberación de impulsos corporales, promoviendo el desbloqueo de las emociones.

Intolerar frustración: manifestación de la no aceptación de la pérdida de algún objeto o de la razón con relación a alguna situación conflictiva.

Alegría: satisfacción en participar del espacio de juego, saltar, caer experimentado desafiando sus propias posibilidades. Es la expresión del placer en jugar y moverse.

Tristeza: no integrarse en el juego manteniéndose distante de todos. El adolescente que se muestra triste en el espacio de juego se aísla de los demás, se encierra en sí mismo, emergiéndose en una apatía aparente frente al grupo.

Rabia: no sentirse comprendido y escuchado por los compañeros y por los demás dentro y fuera del espacio psicomotor. Todo ello es expresado a través de la ira y la pulsión agresiva.

Afecto: demostración de cariño y respeto a través del contacto corporal con el psicomotricista y con los compañeros.

Inestabilidad: falta de seguridad en sí mismo expresada en el desequilibrio emocional.

Relación con los objetos

Al mantener el vínculo con los objetos, la persona expresa mediante acciones y actitudes, diferentes aspectos que ofrecen ricas reflexiones de su universo emocional y simbólico.

Al salir del territorio madre y pasar a disfrutar de la fascinación del mundo circundante, el niño pasa a descubrir formas, colores, texturas y sonidos a través de objetos disponibles en el ambiente en que vive.

“El objeto tiene la función primordial de ser un mediador de comunicación entre el niño y el adulto, elegir el objeto adecuado a las características e intereses del niño nos puede facilitar el inicio de una relación que nos lleva a la búsqueda de nuevas posibilidades de uso o nos permite acercarnos al contenido de su vivencia” (Sánchez y Llorca, 2008: 80).

Los objetos pasan a tener significado de raíz emocional para el niño. Es una manta que calienta recordando la textura y el olor del cuerpo de la madre; es un cojín que por su superficie blanda inspira confort y seguridad; una tela que se transforma en la capa de superman que transmite fuerza y coraje; una muñeca que inspira protección y cuidados, proyectando el deseo de ser mimado o la manera de cómo es, o de como ha sido tratado; es un oso de peluche que calienta, protege revelándose como un gran amigo; un coche que se mueve con rapidez y que transmite la sensación de desafío; una pelota que puede ser perseguida, escondida y manipulada de diferentes maneras que provoca placer y dinamismo; es una figura interesante estéticamente que recuerda algo significativo.

Desde la psicomotricidad los objetos ganan sentido dentro de la simbología psicoanalítica que da soporte al psicomotricista para hacer una lectura del universo afectivo y emocional del sujeto: la pelota es el cuerpo de la madre, el bebé, el pecho, objetos bizarros; las cuerdas el cordón umbilical, impedimento o base para vivir, destrucción y muerte; las cajas de cartón son contención, la casa, la cuna y el cuerpo; el papel es destruir, construir, llenar, modificar el cuerpo, espacios nido, cuerpo troceado y penetración en el cuerpo del otro; el palo es el tubo, agujero, la espada, el falo, promueve la liberación de pulsiones y la penetración en el cuerpo del otro. El objeto asume la función de prolongamiento del cuerpo de la persona (Sánchez y Llorca, 2008).

En Aucouturier y Lapierre (1980) vimos que la manipulación del objeto se constituye en una inversión en el imaginario del niño, a partir de ahí, nacen las primeras

construcciones lógicas con el intento de organizar la estructura psicológica que ha sido desorganizada por los fantasmas provenientes del miedo y la tensión absorbida en el ambiente vivenciado. Al intentar construir una casa, un tren, un coche, una rampa, el niño pone en orden su estructura de pensamiento que está intrínsecamente ligada con su imaginario.

Al entrar en contacto con el lápiz y el papel, el niño también expresa esta forma de organización por el grafismo, primero por el dibujo y más tarde por la escritura. El cuerpo del otro también se convierte en objeto en el momento en que el niño lo manipula con la intención de superar carencias primitivas que no fueron saciadas.

Compartir: jugar en el espacio psicomotor respetándose a sí mismo y a los demás.

Acaparar: poseer todos los objetos como forma de poder y protección.

Defender: autoprotección de la invasión del otro en su espacio personal.

Luchar: descarga agresiva a través de la manipulación de objetos blandos (cubos de espuma, cojines...)

Aislar: a través del contacto con algún objeto la persona se aísla en un determinado rincón buscando separarse de los demás

Representación verbal

En la búsqueda de comunicación, el cuerpo y la palabra formalizan con precisión el deseo del niño de estar con el otro (Cyrulnik, 2004a).

El poder verbal representa la búsqueda del niño para acercarse a otra persona. El cuerpo se manifiesta por vía no verbal a través de la mirada hacia la persona deseada, por el contacto corporal o por negociaciones realizadas con objetos de juego, siendo éste un canal que ya exige una mayor simbolización del niño. Por lo observado, el objeto asume un sentido transaccional en el juego, por ser una prolongación de la fantasía en un espacio real (Aucouturier y Lapierre 1980; Winnicott, 1979).

Proponer diálogo: forma de contacto para la expresión de ideas, reivindicaciones y defensas de puntos de vista sobre diversos temas.

Escuchar a los demás: respeto por la palabra, ideas y convicciones del otro durante una conversación.

Hacer escuchar: estrategias para hacerse entender por los demás: el potencial de la palabra nos puede confundir, ya que una persona que utiliza el poder verbal en exceso, hablando todo el rato, no se da cuenta de sí mismo y, tampoco del otro que está a su lado. La ausencia de la palabra en los adolescentes en el espacio psicomotor supone la necesidad de tiempo y seguridad para expresar sus ideas. En esta mediación tenemos que saber comunicar a través de estrategias inteligentes que valoren palabras e ideas que necesitan ser expresadas.

Relación con el tiempo

Cada célula, cada organismo, cada cuerpo y cada ser humano, tiene un ritmo característico, propio y singular que está conectado con su manera de pensar y actuar. El tiempo a pesar de estar cronometrado por el reloj, que nos condiciona día a día, también está presente en la organización personal del tiempo que estructura a uno mismo.

Hay personas que aceptan el tiempo natural de cada cosa; hay otras que anticipan los hechos dejando en el aire la ansiedad en resolver sus problemas; hay quién contesta, reclama y necesita de control para aceptar el tiempo previsto y hay quienes comprenden, esperan y aceptan el momento de cada acontecimiento.

La relación de la persona con el tiempo, está unida a su relación con el espacio, con su estimulación en descubrir su propio universo y el entorno en que vive (Aucouturier y Lapierre, 1984).

La estructuración de la sesión de psicomotricidad ya conduce a una organización temporal interna y externa: respetar el tiempo de cada parte de la sesión es una difícil acción tanto para el participante que disfruta del juego como para el psicomotricista que tiene que poner límites en el placer de los demás y observar como cada participante del juego reacciona en las diferentes partes, o rituales de la sesión.

Respetar el tiempo de cada ritual: respetar el tiempo de las sesiones, siendo éstas compartidas en diferentes momentos.

Relación con el espacio

El vínculo con el espacio acontece en todo momento, en todo instante. Tiempo y espacio caminan juntos en la trayectoria del desarrollo humano. Entraren contacto con determinado espacio nos hace sentir emociones profundas por estar allí, tenemos la sensación de haber parado por algunos segundos el reloj, el tiempo.

“El espacio no es solo el lugar de los desplazamientos, sino también un lugar donde se desarrollan nuestras vivencias, por lo que, en función de las mismas, tendrá un significado diferente para cada persona” (Sánchez y Llorca, 2008:82).

A partir de la organización del espacio interior, la persona busca estructurar su espacio externo, creando condiciones para invadir otros espacios que promueven otros descubrimientos, retroalimentando el deseo de estar, de ocupar un espacio en el mundo. Las sesiones de psicomotricidad preventiva y educativa se basan en diferentes rituales, realizados en diferentes espacios marcados por normas y límites con el objetivo de estructurar el espacio interno y externo de la persona en un tiempo determinado.

Disfrutar: la persona que participa activamente de toda la sesión, pasando por todos los rituales y colaborando con la organización espacial.

Arrinconar en un determinado lugar: participación en la sesión de forma distanciada demostrando tener necesidades emocionales y afectivas de ocupar un determinado espacio.

b) Macrocriterio 2

LA PSICOMOTRICISTA

El *macrocriterio 2* fue organizado de acuerdo con las pautas ofrecidas por Sánchez y Llorca (2008)²³. En este *macrocriterio* hemos eliminado las pautas que correspondían a la intervención en los juegos simbólicos, una vez que ya habíamos suprimido las pautas del juego simbólico de los adolescentes por considerar que las necesidades del grupo estaban en el juego libre de descarga agresiva siendo el juego simbólico una acción difícil de ser realizada, hemos decidido también suprimir la actuación de la psicomotricista en este momento de la sesión. Sobre las pautas que presentaban un carácter subjetivo y respuestas descriptivas fueron transformadas en pautas objetivas o eliminadas. En cuanto a las demás pautas sugeridas por Sánchez y Llorca (2008) fueron adecuadas y coherentes con nuestra propuesta de investigación.

Capacidad de observación

La psicomotricista actuante ha de tener en cuenta el potencial de observación desde el momento en que todos los participantes del grupo entran en la sala hasta el último momento de éstos en el espacio psicomotor.

La observación es el eje evaluativo de la práctica psicomotriz; a través de la observación se hace la lectura del niño a nivel motriz y emocional. El movimiento corporal, los gestos son la primera imagen de la persona en el espacio de juego pero la fotografía de lo que uno lleva dentro está en los pequeños detalles de esos gestos y

²³Ficha de observación que se encuentra en el diario de la psicomotricista (anexo A).

actitudes. Para que la psicomotricista observe bien al otro, primero tiene que aprender a observarse a sí misma, sus actitudes y sus emociones, que afloran cuando el cuerpo está en movimiento. Por este motivo es que en el proceso de formación del psicomotricista es esencial una vivencia afectiva y espontánea a través del juego para proporcionar al futuro profesional la oportunidad de ponerse en el lugar del niño y sentir emociones semejantes a las que niños, adolescentes, adultos y ancianos pueden sentir en un proceso planteado por la práctica psicomotriz; de esta manera la psicomotricista tendrá herramientas para ponerse de forma más cercana al grupo y comprender lo que pasa con el otro apartándose de juicios de valores que pueden surgir en un análisis superficial del universo psicoafectivo de aquel que participa del proceso psicomotor.

Lapierre (2005) además de admitir que la formación del psicomotricista ha sido un reto innovador en el área psicopedagógica afirma que:

“Jugar, para el psicomotricista, no es solamente un trabajo, debe ser un placer, un acto en el cual implica su persona, su ser y no solamente su personaje”(Lapierre, 2005:24).

De acuerdo con esta formación, la psicomotricista, además de pasar por tal proceso, debe tener incorporado en su práctica la comprensión y valoración de parámetros o pautas que deben ser observadas en el grupo, para así plantear un proceso de desarrollo psicomotriz ajustado a las necesidades y demandas de los participantes, con ello surgen dos estrategias fundamentales :

Parar, observar e intervenir en el grupo: la actitud corporal de la psicomotricista es un aspecto crucial en este proceso, para observar con más precisión el profesional, en muchos momentos, debe parar, callarse, observar, comprender lo que el grupo expresa a través del juego para después intervenir de forma adecuada.

Mirar periféricamente:lectura del movimiento, posturas, gestos, palabras y juegos planteados por los participantes, que lleva a formulaciones de hipótesis sobre el contenido emocional de cada participante del grupo.

Interacción con los participantes del grupo

De acuerdo con su mirada periférica, la psicomotricista debe plantear estrategias de intervención, respetando las necesidades afectivas y emocionales de los participantes, considerando las demandas y las características individuales de cada uno. En este momento el profesional ha de estar preparado personalmente para actuar de forma eficaz, o sea las preferencias personales son aspectos que no deben quedar reflejados en la relación de la psicomotricista y los participantes: el profesional debe estar por el grupo e intentar acercarse a cada uno considerando las necesidades psicoafectivas que son expresadas a través del juego.

Acercarse más a algunos:el acercamiento es una estrategia destinada a aquellos que necesitan de una atención individualizada en determinado momento de la sesión.

Acercarse menos a algunos:estrategia utilizada para aquellos que necesitan desarrollar autonomía a través del juego, para aquellos que experimentan su potencial de descentración o aquellos que ya presentan seguridad en sí mismo e independencia en el espacio psicomotor.

Ignorar a algunos:actitud estratégica para que el participante valore la presencia de la psicomotricista en el espacio de juego.

Capacidad de escucha

La formación personal de la psicomotricista además de valorar el placer de jugar del futuro profesional, también fomenta la escucha y comprensión de sus propias emociones para poder escuchar y comprender a los demás y con ello intervenir de la forma más adecuada en el espacio de juego.

Hacer muchas propuestas de juego: las propuestas de juego deben ser hechas para incentivar al grupo a jugar y no para cohibir las propuestas o vivencias espontáneas de los participantes del grupo.

Esperar por la iniciativa de juego del grupo: la psicomotricista debe saber esperar la aparición de la iniciativa del juego hecha por el grupo para no cohibir y conducir de forma mecánica la participación de los participantes; hay que respetar las necesidades de acción y vivencia en el espacio psicomotor de los participantes.

Reconducir el juego del grupo: de acuerdo con lo que sugiere el grupo la psicomotricista debe reconducir o no el juego, ello dependerá del contenido del juego.

Dejar hacer al grupo sin intervenir: hay momentos que la psicomotricista debe mantenerse observando la vivencia y la relación establecida entre los participantes del grupo, el juego planteado y las expresiones individuales de cada uno.

Atender a las demandas de manera ajustada: de acuerdo con las necesidades individuales de cada uno la psicomotricista actuará de forma diferenciada respetando las demandas afectivas.

Participar en diferentes tipos de juego: la psicomotricista ha de estar disponible a jugar con los participantes en el juego enseñando sus posibilidades y limitaciones sin cohibir el juego del grupo. En el juego, la psicomotricista asume el rol, de forma específica, de compañero simbólico de juego; en este momento el potencial de análisis y observación se intensifica con el objetivo de comprender lo que uno lleva dentro de su universo emocional, ya que, a través de los diferentes juegos el participante puede plasmar angustias, deseos y emociones vivenciadas que fueron cohibidas por diferentes circunstancias y tales sentimientos han de ser expresados para que uno alivie la carga emocional que lleva dentro. El papel de la psicomotricista en este momento es estimular la realización del juego simbólico, comprender y, en última instancia, intentar reformular a través del propio juego cuestiones que necesitan ser reformuladas (Aucouturier, 2004).

Expresividad en el juego

La expresividad de la psicomotricista está conectada con el placer de jugar, actitud que invita a los participantes del juego a participar de la vivencia en el espacio psicomotor. Es la satisfacción de estar en aquel espacio, con aquel grupo determinado jugando, relacionándose y disfrutando de aquel momento de libertad y comunicación.

Placer: expresión de alegría y satisfacción por estar participando del juego.

Empatía: capacidad de entender los pensamientos y emociones de los demás: ponerse en el lugar del otro para entender las emociones que siente el otro.

Disponibilidad corporal: capacidad de acercarse a los participantes del grupo, ofreciendo el cuerpo como canal de comunicación.

Estado de ánimo: la psicomotricista ha de estar preparada personalmente para actuar en el espacio psicomotor y mostrar un estado de ánimo equilibrado para desarrollar bien sus intervenciones.

Utilización de los mediadores

La psicomotricista ha de establecer una relación cercana a los participantes del proceso, utilizando diferentes estrategias de comunicación.

Mirada: a través de la mirada la persona puede hacerse presente en el campo afectivo del otro, aún estando distante corporalmente.

Lenguaje: a través de la comunicación el lenguaje ha de ser claro y objetivo, viabilizando de forma dinámica las diferentes expresiones de pensamientos y emociones generadas en el espacio de juego.

Gestos: los gestos, muchas veces, sustituyen a las palabras y aseguran una comunicación cercana de la psicomotricista con el grupo.

Cuerpo: a través del contacto corporal, la psicomotricista transmite calor humano y afecto.

Objeto: el objeto es un potenciador relacional que es utilizado para facilitar la comunicación entre la psicomotricista y los participantes.

Capacidad para utilizar las diferentes estrategias

La capacidad de utilización de diferentes estrategias es algo individual de cada psicomotricista, ello dependerá de la capacidad de observación y de la preparación de cada uno.

Acuerdo:ajuste verbal o corporal para solucionar algún aspecto conflictivo.

Sorpresa:*la sorpresa puede ocurrir de acuerdo con el planteamiento de la sesión o por alguna actitud de la psicomotricista.*

Afirmación:capacidad de la psicomotricista en hacerse presente en el espacio de juego.

Refuerzo:palabras y gestos que reafirman la presencia e intervención del profesional.

Invitación:capacidad de incentivar al grupo a participar del juego o de la sesión.

Provocación:estrategia utilizada para reconducir el juego o incentivar la descarga agresiva.

Contención:estrategia para controlar la descarga agresiva, poner límites y saciar la necesidad de contacto corporal.

Afectividad:respuestas afectivas de la psicomotricista hacia el participante.

Imitación: estrategia de acercamiento a través del juego.

Frustración: estrategia utilizada para poner límites a través del juego, valorar la convivencia en grupo y controlar la autoestima muy elevada de algunos participantes.

Favorecer las relaciones entre iguales: actitudes para valorar el respeto a la escucha y a la convivencia en grupo,

Propiciar autonomía a los participantes: actitudes de la psicomotricista que estimula en el grupo la participación en el juego, el desafío de las posibilidades individuales de cada uno bajo una mirada segura por parte del adulto participante de la sesión.

Mantener la seguridad del grupo

La psicomotricista debe transmitir confianza y seguridad a los participantes del grupo, ello exige una preparación profesional y personal por parte del adulto. Los miedos, las angustias y los fantasmas del profesional en psicomotricidad no deben ser transmitidos a los participantes del grupo a través del juego. Lo que debe ser transmitido es la atención, la confianza y la seguridad de un adulto que les mira, les observa y les advierte de los aspectos que deben ser considerados en el momento de juego para que no haya daño ni posibles accidentes.

Dar seguridad al grupo: a través de actitudes y palabras la psicomotricista transmite seguridad a los participantes del grupo para asegurarles la evolución a través del juego.

Ser autoritaria: puede ocurrir que en momentos puntuales de la sesión, la psicomotricista debe asumir una postura autoritaria para poner orden y establecer límites en el espacio psicomotor.

Ridicularizar: postura poco adecuada dentro de la sala de psicomotricidad.

Ser permisiva: el espacio psicomotor es un espacio de placer, comunicación y libertad, por lo tanto ello sugiere por parte del profesional una postura más permisiva de las que normalmente son adoptadas por un educador en un ambiente educativo institucional, pero esta permisividad no debe ser confundida con falta de respeto hacia los participantes, así como ser motivo para que las reglas de la sesión no sean cumplidas.

Permanecer firme: la psicomotricista debe transmitir confianza al grupo, saber realizar negociaciones para resolver los conflictos y ser firme con relación a las reglas de la sesión.

Ser discreta: en determinados momentos el adulto debe ser discreto para preservar el contenido íntimo de cada participante que puede aflorar en momentos puntuales de la sesión de psicomotricidad.

Intentar que el grupo se autorregule: la psicomotricista debe transmitir confianza a los participantes para que en determinados momentos ellos mismos puedan resolver sus propios conflictos individuales y de grupo.

Flexibilizar en función de las necesidades: la flexibilidad debe ser utilizada ya que estamos tratando de un espacio basado en la comunicación y comprensión de las necesidades educativas y emocionales.

Anticipar: la anticipación supone ansiedad y un profesional en psicomotricidad debe controlar sus propias emociones para poder ayudar a los demás a autorregular las suyas, es decir, la psicomotricista ha de esperar el momento más adecuado para intervenir de forma eficaz.

Intervención en el ritual de entrada

El primer momento de una sesión de psicomotricidad es el ritual de entrada, son algunos minutos que centran, tranquilizan y preparan a los participantes para el juego sensoriomotor y simbólico.

Es un momento rápido pero necesario ya que, a partir de ahí, el participante empieza a experimentar un espacio de placer y comunicación: la psicomotricista a su vez es quién garantiza y transmite confianza para iniciar la sesión de psicomotricidad. En este momento el adulto dedica una atención especial a cada participante del grupo, mirando a cada uno a los ojos, escuchándoles y valorando la presencia de cada uno y lo que trae cada uno de los ambiente ajenos al espacio psicomotor.

Ante todos estos aspectos la psicomotricista debe garantizar el buen funcionamiento de su proyecto de sesión, incentivando a todos a participar y a disfrutar del juego.

Mantener el orden y el silencio del grupo: en este momento la psicomotricista ha de escuchar y hacerse escuchar, por lo tanto es necesario orden y silencio para que haya fluidez en la comunicación.

Explicar al grupo su proyecto de sesión: en el ritual de entrada los participantes llegan con expectativas con relación al trabajo que será desarrollado: la psicomotricista

ha de estimular la sensación de sorpresa que envuelve el juego y toda la intervención en el espacio psicomotor. Para garantizar la organización y la realización del proyecto del día es necesario explicar al grupo lo que pasará en la sesión acordando las reglas y lo que está permitido en el juego.

Preguntar al grupo sobre los planes de juego: la psicomotricista tiene su proyecto de sesión, pero los participantes también traen sugerencias y opiniones, por ello es necesario escuchar los planes de juego del grupo y acordar lo que se puede y lo que no se puede hacer en el espacio psicomotor.

Ayudar al grupo en sus planificaciones: dentro de las negociaciones para empezar la sesión, cabe a la psicomotricista reconducir los planes de la sesión para intentar satisfacer las necesidades de juego de todos los participantes.

Recordar las normas de la sesión: en este momento es necesario el recuerdo de las normas de la sesión para garantizar la organización y una buena convivencia en grupo.

Hacer ritual para iniciar la sesión: este momento debe ser marcado por una organización que debe ser incorporada al cotidiano de la sesión, de acuerdo con tal repetición el grupo tendrá una estructura que le ayudará a centrar y a tranquilizar a los participantes para el inicio del juego.

Intervención en los juegos sensoriomotores

La psicomotricista es una educadora que asume una postura cercana.

A través del juego las relaciones que el niño, niña, adolescente y adulto mantienen favorecen una mayor comunicación entre ambos. En diversos momentos del desarrollo del juego sensoriomotor, surge la oportunidad de acercamiento corporal y con ello la psicomotricista puede realizar intervenciones que en otros espacios educativos es difícil realizar. En este momento el adulto es compañero de juego a la vez que aquel que pone las reglas, asumiendo esta postura la psicomotricista además de conquistar la confianza de los participantes del grupo puede intervenir de forma eficaz considerando el universo emocional de cada uno.

De acuerdo con esta lógica, la psicomotricista observa y realiza diferentes estrategias de intervención:

Favorecer los juegos de aseguramiento profundo: los juegos de aseguramiento profundo son aquellos que favorecen el desarrollo de la seguridad de sí mismo a través del juego (saltos, arrastres, giros) y la psicomotricista debe transmitir confianza para que los participantes puedan experimentar la sensación de desafiar sus posibilidades bajo la mirada de un adulto que cree en sus capacidades físicas y cognitivas (medición de las distancias espaciales en la realización de los saltos, caídas y giros).

Asegurar: la psicomotricista debe transmitir seguridad a los participantes de la sesión, asegurándoles el placer de participar del espacio psicomotor.

Contener: en el juego hay momentos en que es necesaria la contención del adulto que puede ser verbal o corporal. Verbalmente es cuando la psicomotricista determina que el participante se quede un tiempo fuera de la sesión por algunos minutos. Corporalmente el participante necesita sentir la limitación corporal para relajar el tono muscular; se trata de un acercamiento corporal de la psicomotricista hacia el participante transmitiéndole seguridad y límite.

Animar: el adulto debe transmitir placer y entusiasmo en el juego.

Ayudar: la psicomotricista debe estar disponible a ayudar a los participantes del grupo para que el juego se desarrolle de la manera más placentera posible.

Inhibir: la psicomotricista debe transmitir control en determinados momentos, en aquellos que necesitan de contención, pero inhibir la expresividad motriz nunca.

Espacializar: la psicomotricista debe garantizar el funcionamiento del espacio psicomotor.

Imitar: en determinadas situaciones la psicomotricista imita al participante para favorecer un mayor acercamiento y para que el participante se vea reflejado en las actitudes del adulto, pero lo imita y no lo ridiculariza.

Intervención al final de la sesión

Cuando se acaba el juego sensoriomotor y simbólico, la sesión ya se acerca al final y para tranquilizar al grupo y calmar el tono muscular, es necesario un momento de baja

intensidad de estimulación motriz. Cabe a la psicomotricista utilizar una estrategia de relajación para facilitar la finalización del proceso.

Facilitar la vuelta a la calma: la psicomotricista debe ser habilidosa para lograr el momento de la relajación, ya que es necesario parar la actividad motriz que está siendo desarrollada para iniciar el cierre de la sesión y considerando que en muchas ocasiones, los participantes no quieren que el juego termine y tampoco abandonar el espacio psicomotor.

Favorecer el recuerdo de la sesión: el momento de la relajación es un momento también para revisar todo lo que ha significado la sesión, con ello cabe a la psicomotricista potenciar el recuerdo del placer de participar del espacio psicomotor.

Fomentar la autonomía del grupo para recoger el material y calzarse: con la intención de fomentar la organización espacial y los buenos hábitos de poner cada cosa en su sitio y preservar el espacio de juego, psicomotricista y participantes recogen el espacio y el material que fue utilizado en el juego.

Preguntar sobre lo sucedido en la sesión: la comunicación verbal es un factor esencial en una sesión de psicomotricidad, las preguntas realizadas al final por la psicomotricista al grupo estimulan el análisis de lo sucedido en la sesión.

Realizar algún ritual de despedida de la sesión: para finalizar la sesión la psicomotricista ha de marcar este momento señalando los puntos positivos y los negativos del proceso o simplemente concretando el final de la sesión con una despedida para que haya un corte vincular de los participantes con el espacio de juego.

Intervención en la representación

La representación es el momento donde el participante tiene la oportunidad de plasmar de forma concreta lo que ha aflorado durante la sesión. Este momento se realiza después de la relajación y antes de la despedida final de la sesión. La representación puede ser realizada con dibujos, construcciones, trabajos con plastilina, verbalmente, etc.

Ayudar cuando es necesario: la psicomotricista es una facilitadora del proceso y, en muchas ocasiones, ayuda a que el participante formule las ideas y emociones que desea expresar.

Favorecer la expresión de ideas: la psicomotricista debe estimular la expresión sincera y espontánea de los participantes de la sesión.

Enriquecer mediante sus preguntas la capacidad representativa del participante: las preguntas realizadas por la psicomotricista han de conducir a una estructuración de ideas y emociones, por lo tanto han de ser realizadas de manera adecuada para que la expresión del participante no sea inhibida.

Invitar a los que no quieren participar: el estado emocional del participante debe ser respetado dentro del espacio psicomotor. En una sesión de psicomotricidad no se obliga a la participación, lo que se hace es invitar al participante respetando su estado de ánimo.

Utilizar refuerzos verbales y corporales: la psicomotricista utiliza diferentes estrategias para acercarse a los participantes del proceso, las palabras y gestos son fundamentales para viabilizar la comunicación entre el participante y el adulto.

Favorecer el orden en el grupo, uso de normas:el momento de la representación es un momento de expresar ideas y emociones, por lo tanto hay que tener orden para lograr la escucha de la palabra de todos.

Propiciar el reconocimiento del trabajo individual por el grupo:la psicomotricista debe respetar la individualidad de los participantes, reconociendo los logros de los participantes.

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

La practica psicomotriz es un abanico de conocimientos que engloba contenidos fisiológicos, psicológicos, cognitivos y lúdicos que proporciona a la psicomotricista una gama de conocimientos que enriquece su trabajo en términos prácticos. Con ello una sesión de psicomotricidad puede significar una sorpresa para los participantes, según la manera creativa y ajustada en que el psicomotricista elabore su proyecto educativo. La sistematización de una sesión de psicomotricidad es algo que cualquier profesional puede realizar, pero la manera de cómo se desarrolla el proceso y cómo cada sesión es realizada dependerá de la psicomotricista que conduce el proceso.

Montaje de la sala: novedad en la propuesta o adecuación de espacios o materiales:la psicomotricista tiene la libertad de elaborar diferentes propuestas de sesión; lo esencial es que tales planteamientos estén de acuerdo con el desarrollo madurativo del grupo y con las condiciones disponibles para realizar la sesión (espacio, material y tiempo de realización de la sesión).

Flexibilidad, ajuste en la organización del tiempo de la sesión:la sistematización de una sesión no es un proyecto cerrado, con ello la psicomotricista debe considerar

las necesidades emocionales de los participantes, buscando adaptar la organización técnica de una sesión de acuerdo con el ritmo del grupo participante.

Permanecer más tiempo en un espacio determinado: la psicomotricista es un participante activo de una sesión de psicomotricidad, debe estar presente en el espacio de juego sin cohibir la expresión espontánea de los participantes, pero, en determinados momentos, la psicomotricista debe parar, observar desde un determinado lugar de la sala. Posicionarse en medio de la sala jugando con los participantes es algo habitual, pero según las circunstancias la psicomotricista puede optar por permanecer en algún punto estratégico de la sala para centrar sus observaciones.

c) *Macrocriterio 3*

LOS PILARES DE RESILIENCIA

Considerando los pilares de la resiliencia defendidos por Melillo, Estamatti y Cuestas (2002), hemos elaborado el *macrocriterio 3*. Los aspectos resilientes fueron añadidos considerando nuestras necesidades de investigación²⁴. El aspecto *capacidad de relacionarse* ya se encontraba en la ficha propuesta por Sánchez y Llorca (2008), por ello la hemos conservado en el *macrocriterio 1*. La autorregulación ha sido clasificada como variable de la expresión psicomotriz; en este *macrocriterio* la hemos destacado como factor resiliente del proceso.

²⁴Ficha de observación que se encuentra en el diario de la psicomotricista (anexo A).

Introspección

Según los estudios de resiliencia la introspección consiste en ser la capacidad de autoevaluarse, formulando preguntas y autocontestándose con una respuesta honesta. Es plantearse interrogantes, confiando en respuestas sinceras originadas de la relación afectiva establecida consigo mismo.

“... arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta” (Melillo, Estamatti y Cuestas, 2002: 88)

En la práctica psicomotriz el término introspección no aparece de manera explícita, pero Aucouturier (2004) basándose en el egocentrismo de Jean Piaget, señala en toda su trayectoria en la teoría de psicomotricidad, el poder de “*descentración*” en la práctica psicomotriz. Por descentración se entiende la evolución progresiva del pensamiento que permite que la persona establezca relaciones más objetivas con las cosas, con los otros y consigo mismo. La descentración es la capacidad de centrarse en sí mismo, valorando sus propias potencialidades, favoreciendo con ello la comunicación intrapersonal, con los demás y con todos los otros factores que influyen en el proceso de desarrollo. Es darse cuenta de su propia existencia, de su propia imagen. Es dibujar una figura humana y tener orgullo en decir: ¡Este soy yo! ¿No ves? Es como afirmar: ¡Yo existo y formo parte de este mundo!!!!!!!

En la intervención psicomotriz tal capacidad es estimulada por preguntas que el psicomotricista hace durante la sesión con el objetivo de conducir a la persona a una reflexión de su propio acto motor: ¿De qué manera lo hace? ¿Por qué lo hace? ¿Cómo podría haberlo hecho? ¿Cuál sería otra alternativa de acción?

Lo que se hace en una sesión de psicomotricidad es estimular la reflexión en la persona de acuerdo con sus propias actitudes en el juego, llevando al niño, niña y adolescente a posibles cambios de comportamiento. Aucouturier (2004) también nos habla del placer de pensar que permite al niño expresar el miedo a la acción a través del placer de expresar su omnipotencia de transformar el entorno. Con ello, el niño aprende a diferenciar lo que es cierto o errado en sus mecanismos psicológicos internos y en situaciones externas. Lo que la práctica psicomotriz hace es estimular el pensar a través del movimiento del niño, o sea, el niño cuando tiene la actitud de coger, tirar, reunir, separar, seleccionar, asociar en el espacio de juego, hace un ejercicio de pensar.

Introspección también significa pensar en el porqué de sus propias actitudes y está íntimamente relacionada con el poder de observación y autoanálisis de uno mismo.

La introspección se da en la participación de la persona con los demás, pero en determinadas situaciones la persona, para intensificar sus reflexiones, utiliza diferentes estrategias.

Utilizar el rincón del pensar: lugar reservado dentro de la sala de psicomotricidad para aquellos que necesitan estar solos y tranquilos observando el juego de los demás.

Autoevaluar sus propias actitudes: acción resultante de la autoobservación del participante hacia sus propias actitudes, reflexionando sobre las mismas y valorándolas de la manera más honesta posible a través de la comprensión emocional de su propia historia de vida, de su propia existencia.

Observar el juego de los demás: el participante que muestra introspección en su participación junto al otro en el juego para, observa y se da cuenta de sí mismo,

escucha, dialoga y comparte el espacio de juego de acuerdo con lo que percibe de los demás.

Independencia

En resiliencia independencia significa “*saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas*” (Melillo, Estamatti y Cuestas, 2002:88). Es mantener la distancia emocional y física sin caer en el aislamiento; es tener la capacidad de juzgar una situación externa apartando los deseos íntimos de la persona, evitando distorsionar el contenido de la verdadera situación.

En psicomotricidad aún podemos hablar de descentración. Aucouturier (2004) nos explica que uno de los beneficios de la descentración es cuando el niño toma conciencia de su propio cuerpo, independizando sus acciones con relación al otro. El niño deja de formar parte del otro para asumir su propia identidad física y emocional, proyectando en el espacio el potencial de socializarse sin perder la noción de sí mismo. Con el desarrollo del poder de descentración el niño es capaz de tomar distancia del otro y posteriormente, de una situación, y a partir de ahí plantear una evaluación adecuada de lo que ve o ha pasado.

Los juegos que desafían corporalmente son los que promueven la seguridad y el sentido de independencia. Es decir, la persona que busca ser independiente siente placer en saltar, caer, girar, dar volteretas, crear obstáculos para poder superarlos corporalmente a través de un salto y, es capaz de hacer ingeniosas construcciones que inspiren el placer de saltar al aire, de volar.

Todo ello nos lleva a pensar que el sentido de independencia de la persona nace de la acción del cuerpo en movimiento, la que conduce a la persona a actuar de diferentes

maneras. El niño al experimentar las transformaciones en el tono muscular originadas por el placer de la movilización del cuerpo en el espacio de despegar, volar, aterrizar, caer, girar, oscilar sigue el impulso corporal de crecer y, crecer también significa dominar su propio espacio de juego en compañía del otro (Aucouturier, 2004).

El adolescente que muestra independencia en el espacio psicomotor juega, hace sugerencias pero en determinados momentos para, observa la situación vivenciada permitiendo el desarrollo de su capacidad de imaginar, de simbolizar y de descentrarse de la presencia del otro. Como ya vimos el desarrollo del poder de descentración sugiere el desarrollo de la capacidad de independencia de la persona.

Desafiar sus propios límites en el juego: acción generada a partir del sentimiento de placer en realizar juegos arriesgados donde el participante desafía sus propios límites, para aprender a autocontrolarse y después evaluar la situación planteada.

Mostrar autonomía en el juego: el adolescente que es seguro de sus acciones se relaciona con los demás con autonomía por reconocer su importancia en el juego.

Iniciativa

En resiliencia, se entiende por iniciativa el “*gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes*” (Melillo, Estamatti y Cuestas, 2002:88). Es decir, significa confiar en sí mismo y creer en aquello que está siendo realizado.

Aucouturier (2004), nos habla del poder de la creación en el niño que le provoca el sentimiento de fascinación por su propia existencia en el mundo. Ante una actividad creativa, la persona se encuentra con una perseverancia atroz que le aporta una

inmensa satisfacción narcisista. Es la afirmación de su existencia: ¡Lo he hecho, Míralo!!!!

El adolescente tiene el objetivo de establecer propuestas de juego para sí mismo y para los otros, por ello observa antes de acercarse y busca el contacto sin perder sus intenciones de juego ya que, su verdadera intención es tener al otro para disfrutar del placer de ser él mismo.

Hacer sugerencias en el juego: la persona al tener iniciativa en su participación en el juego para, observa, piensa, crea y busca al otro por tener en cuenta un objetivo a cumplir: propone una situación donde él se siente presente en el mundo.

Hacer construcciones: las construcciones hechas con colchonetas y cubos de diversos tamaños reflejan bastante la capacidad de iniciativa en el juego. En la construcción, al mismo tiempo que la persona se autodesafía, organiza su espacio interior creando más posibilidades de comprender lo que viene del mundo exterior.

Humor

En resiliencia el humor significa reírse de sí mismo ante situaciones adversas. Es desdramatizar su propio caos. Es una manera inconsciente de apartarse momentáneamente de la lógica del pensamiento a través de una liberación cómica o creativa. Es la capacidad de transformar el sufrimiento en placer. Es “*encontrar lo cómico en la propia tragedia*” (Melillo, Estamatti y Cuestas, 2002:88).

Vanistendael (2004) resalta que el humor constructivo es también incluyente ya que crea vínculos en la medida que abre otras dimensiones de la vida, trascendiendo la realidad inmediata y, a la vez, profundizando en la experiencia vivida y fortaleciendo las relaciones existentes. El juego es visto como una estrategia para estimular la producción de humor dentro del contexto cultural. El humor destructivo (la ironía y el sarcasmo) rompen relaciones y crean la exclusión.

El adolescente que disfruta de la presencia del otro con buen sentido del humor establece una participación activa en el juego con el otro sin perder la noción de sí mismo e incorporando al otro de forma placentera. Lo que el adolescente desea es compartir el espacio de juego con el otro sin recelos de reír y divertirse.

Sin duda, el humor es un rasgo que constituye un comportamiento muy significativo de la mente humana (Melillo, Estamatti y Cuestas, 2002). Por ello el cuerpo y la palabra son los principales canales de relación que comunican el deseo de estar con el otro. Primero el cuerpo se manifiesta, después las intenciones internas del universo emocional, afectivo y cognitivo de la persona son reforzadas a través de la palabra (Cyrulnik, 2004a).

La persona que disfruta de jugar con el otro con el humor se comunica de forma bastante objetiva a través del cuerpo y de la palabra.

Demostrar alegría: el adolescente que al acercarse al otro a través del humor, lleva una sonrisa estampada en el rostro transmitiendo placer en aproximarse al otro, es una persona que está receptiva con relación a la presencia de otra persona. Todo ello es expresado a través del cuerpo, además de la sonrisa el participante se acerca al otro sin miedo, permitiendo ser tocado o escapándose para ser perseguido y por fin cado.

Hacer gestos cómicos: una relación planteada a través del humor manifiesta autonomía en las actitudes de quién la comparte. El participante que busca al otro con disponibilidad de estar con el otro, habla, hace bromas, cuenta situaciones interesantes con el objetivo de relacionarse con los demás, el cuerpo se manifiesta de manera cercana hacia al otro.

Creatividad

En resiliencia creatividad es la “*capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden*” (Melillo, Estamatti y Cuestas, 2002:88). Es la reflexividad sobre sí mismo, la capacidad de pensar sobre los propios pensamientos generando conceptos, hipótesis, apreciaciones de situaciones, posibilidades de acción y la percepción de cómo la persona se puede apoyar en lo que está en el entorno. Tal capacidad evoluciona según el desarrollo de la persona, siendo el juego la principal fuente de creatividad en el niño por permitir el enlace de lo real con la fantasía a través de la manipulación de objetos.

Aucouturier (2004) nos habla de que el placer de crear lleva al niño a un estado de intensa absorción de sí mismo, es soledad, regresión que puede ser relacionada con la búsqueda del objeto de amor. En el proceso creativo, el niño además de utilizar diferentes materiales (tierra, arena, agua, pintura, madera, papel, tela, metal, cubos, cojines, trozos de juguetes, material reciclable, etc.), disfruta de una disminución de la tensión tónica corporal, siendo alimentado por sensaciones agradables a su sensualidad. El material creativo funciona como nutriente sensual para el cuerpo de la persona.

La creatividad en una sesión de psicomotricidad está inmersa en la actitud del participante al relacionarse con objetos, con los demás y con el espacio de juego. La

conquista del adulto para muchos niños es un hecho deseado por la falta de estimulación de la madre cuando bebé, conseguir esta atención por el hecho de producir y ser reconocido a través de tal invento es poder dominar al otro transformando la inseguridad en sí mismo en la seguridad de compartir aquel momento donde el protagonista es él (Aucouturier, 2004).

A través del acto creativo el niño transforma su propio caos interior en un elemento que puede ser contemplado por los demás absorbiendo ahí la idea de orden y belleza ante lo producido.

El adolescente que está en la búsqueda del desarrollo de su acto creativo expresa en el espacio psicomotor la intención de realizar su proyecto creativo.

El momento creativo en el juego es cargado de un profundo entretenimiento frente al material a ser utilizado. La creación pide observación de lo que se hace. La persona observa y se aproxima a los demás por querer concretar la idea que tiene en mente (Aucouturier, 2004).

El adolescente que se hunde en un estado creativo en el juego, establece con los demás una relación pautada en la autonomía de ser él mismo por tener en cuenta sus objetivos de creación.

Lo que el participante desea del otro es apoyo hacia lo que él quiere expresar con su invento, entonces al placer de crear se entrelaza el placer de comunicar, con ello tenemos un nivel de relación basado en el respeto utilizando el poder de escucha y el diálogo (Aucouturier, 2004).

El adolescente expresa creatividad en su participación con el otro cuando mantiene un ritmo activo pero sin perder la noción de sí mismo y de lo que desea construir en su acto creativo. La intensidad del movimiento corporal no se tiene en cuenta en el acto

creativo, lo que importa es mantener un ritmo activo de producción y el movimiento del cuerpo va de acuerdo con lo que la persona desea hacer.

En este proceso el objeto asume una función importante.

Manipular objetos: en este caso, el objeto se consagra como un canal de relación importante, pues es a través de la manipulación de diferentes tipos de materiales que el participante da vida a su imaginación y se comunica con el otro.

Hacer construcciones: las construcciones además de exigir un cierto grado de iniciativa por parte del participante también expresan la capacidad de crear de la persona.

Moralidad

En resiliencia se comprende por moralidad la *“consecuencia para extenderle deseo personal de bienestar a toda la humanidad y capacidad de comprometerse con valores; este elemento ya es importante desde la infancia, pero sobretudo a partir de los 10 años”* (Melillo, Estamatti y Cuestas, 2002:88). Son los valores que influyen en el establecimiento del respeto a sí mismo y al otro. Este sistema de valor es compuesto por la interiorización, consciente o inconsciente, de pautas que determinan lo que se puede hacer y lo que no.

En la intervención psicomotriz, nos referiremos nuevamente al poder de descentración. Aucouturier (2004) afirma que de acuerdo con la descentración la persona es capaz de considerar la presencia del otro respetándolo y escuchándolo, en la medida en que la persona se da cuenta de su propia forma de actuar, de moverse. Los objetos pasan a ser motivo de representación simbólica y de negociación entre la persona y el

compañero, así como el espacio de juego pasa a tener un sentido especial. Es un lugar mágico, diferente de los otros, donde hay libertad de expresar lo que uno tiene dentro. Según Aucouturier (2004) la sala de psicomotricidad representa el cuerpo de la madre donde el niño desarrolla su expresividad motriz. Con ello, espacio y material de juego ganan significados que representan algo íntimo y particular de la persona. Tener la capacidad de compartir espacio y objetos es una forma de utilizar el sentido de moralidad de uno mismo a través de la capacidad de relacionarse con el otro.

El adolescente que se relaciona con el otro con moralidad plantea comunicarse de manera verbal y no verbal, o sea, a través de la palabra haciendo sugerencias y expresando lo que desea o por actitudes corporales manteniendo el contacto físico pero respetando sus límites y los de los demás. La mirada ha de ser destacada, ya que los ojos comunican diferentes intenciones que aporta la persona y de acuerdo con determinados sistemas de valores generados por concepciones culturales y familiares. Hay palabras que no se dicen porque tal moralidad no permite, pero la mirada y la expresión facial denuncian algo que está desorganizado en el pensamiento donde hay sentimientos que no se pueden decir.

Expresar conceptos y valores: la moralidad en el juego es saber compartir el espacio y los objetos de la sala de psicomotricidad y verbalizar valores que contribuyen a la convivencia en grupo y, una relación que aporta el sentido de moralidad se basa en el respeto a uno mismo y, en consecuencia, al otro que está al lado.

Respetar al otro en el juego: participación en el juego junto a los demás de forma armónica, respetándose a sí mismo, como a aquel que está a su lado. El participante juega con el otro de forma activa, observando lo que hace él y el otro.

Autoestima consistente

La autoestima es la base de todos los otros pilares de resiliencia. Es el cuidado afectivo originado por un vínculo significativo entre el niño, niña o adolescente y el adulto referente (madre, padre, hermanos, docentes, cuidadores). Tal característica ha sido agregada a los pilares de resiliencia por Melillo, Estamatti y Cuestas (2002), de acuerdo con el estudio sobre los fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia incluido en el libro *Resiliencia: descubriendo las propias fuerzas* (Melillo y Suárez Ojeda, 2002).

La práctica psicomotriz trabaja directamente con la autoestima del niño valorando a él y al juego que produce. Otra vez nos reportamos a los beneficios del poder de descentración por ser una cuestión bastante poderosa trabajada con mucha intensidad en la práctica psicomotriz. Sin embargo, nos cabe afirmar que tal característica está intrínsecamente relacionada con diversos puntos de los pilares de la resiliencia. La persona que valora su propia existencia se acerca observando las actitudes del otro por respetar su presencia en el mundo.

El niño o adolescente busca al otro pero no se deja invadir por el otro, la persona ahí, muestra que tiene conciencia de su individualidad. El participante se acerca, hace sugerencias de juego y escucha lo que el otro desea transmitir, con ello se da la negociación y el espacio de juego pasa a ser compartido con armonía. En muchos momentos el participante rechaza la sugerencia del otro por creer que su posicionamiento es el correcto y con ello se aparta del compañero y busca a otro para jugar.

Comprendemos que la autoestima consistente lleva a la persona a aproximarse a quién le interesa y no a acomodarse a lo que el otro desea. El participante que disfruta

de una autoestima consistente primero se acerca al otro planteando una relación basada en el respeto, pero a partir de ahí aquel que tiene el índice de autoestima más elevado tiene la tendencia a dominar la relación, manifestando autonomía frente al otro. Esta es una cuestión delicada, por lo que eleva la autoestima de aquel que la tiene baja y modera la de aquel que la tiene muy alta dependiendo de la actitud del psicomotricista ante determinadas situaciones.

Cabe al psicomotricista observar y actuar respetando el vínculo establecido en el juego, respetando las necesidades de cada participante, ofreciéndoles la atención adecuada con las demandas existentes.

Ha sido incentivado a reaccionar en el juego: acción realizada por el psicomotricista o por los demás compañeros para aquél que presenta características de debilidad pueda sentirse estimulado a cambiar esta situación.

Ha sido frustrado en el espacio de juego: actitud realizada por el psicomotricista para hacer que el participante valore la presencia del compañero de juego.

Ha demostrado seguridad en sí mismo en palabras y actitudes: acción de aquel que participa en el juego de confianza en sí mismo.

Autorregulación

Según los autores que tratan el tema de la autorregulación (Bandura, 1982; Bornas, 1992; Kanfer, 1975; Karoly, 1977; Pantoja, 1986; Thoresen y Mahoney, 1974), tal palabra significa el proceso de desarrollo de autoconsciencia que lleva a la persona a autocontrolarse mediante una autoevaluación de sus propias posibilidades y actitudes. En el espacio psicomotor, el participante es incentivado a autorregularse a través del

juego, respetando el esquema que debe ser seguido dentro de una sesión de psicomotricidad (ritual de entrada, juego sensoriomotor y simbólico, relajación, representación y ritual de salida). De acuerdo con tales circunstancias la autorregulación puede ser vista y evaluada a través de actitudes y palabras de los participantes de la sesión.

Autocontrol en el espacio de juego: respetar los momentos de la sesión, parar, observar y comprender lo que el otro habla durante el juego, parar ante alguna situación conflictiva.

Capacidad de autoevaluarse: reconocer sus propios hechos, conductas, comparar y valorar lo sucedido de acuerdo con la autopercepción de actitudes y posicionamientos.

Capacidad de autoreforzo: saber asumir las consecuencias de los hechos reconociendo equívocos, faltas y éxitos, asumiendo la responsabilidad frente a los resultados obtenidos.

9.3 Instrumentos de registro y análisis

En el proceso observacional realizado hemos utilizados dos instrumentos de registro: **ATLAS-TI, versión 5.2** y el **SDIS- GSEQ, versión 4.1.3** (Bakeman y Quera, 1996). A través de los referidos programas, los resultados fueron analizados permitiendo la conclusión del proceso de investigación.

10.1 Procedimiento

Una vez que el tema de la presente investigación fue definido, la búsqueda por una fundamentación teórica coherente a este planteamiento se ha hecho presente en toda la trayectoria y, con base en tales conocimientos, se han concretado objetivos y metodología. Paralelo a tal proceso, surge la oportunidad de poner en práctica una acción educativa basada en la práctica psicomotriz que abarcase el universo de una institución de atención social.

Pasado el periodo inicial, donde ya había una base teórica solidificada y una experiencia práctica comprobando la compatibilidad de un trabajo educativo de psicomotricidad dentro de un centro abierto, el próximo paso ha sido la aplicación de un proyecto elaborado específicamente para un grupo de adolescentes fomentando la promoción de la resiliencia a través del vínculo establecido con el educador. En el proceso se contempló la construcción de *“la casita de la resiliencia”* de Vanistendael (1997) y la construcción del perfil del adolescente resiliente de Grotberg (1995) como estrategias didácticas para estimular la comunicación en torno de la temática resiliencia. La aplicación de la escala de resiliencia adaptada para adolescentes por Hjemdal (2007), también ha sido utilizada como instrumento didáctico, siendo incluida como una actividad orientada por la educadora *Montse* en la sala de actividades con el objetivo de introducir al grupo en la temática que estaba siendo tratada por la psicomotricista en las sesiones de psicomotricidad.

Con tal proyecto en marcha, el paso siguiente fue la sistematización de los registros de las sesiones. De un total de 21 sesiones todas fueron registradas en el diario de la psicomotricista en una síntesis descriptiva de acuerdo con su percepción, observación, sensibilidad y posteriormente analizadas con fichas de observación originadas por Sánchez y Llorca (2008), de los estudios de los pilares de resiliencia de Melillo, Estamatti y Cuestas (2002) y de la autorregulación planteada por Bandura (1977,

1982),Bornas (1992), Kanfer (1975),Karoly (1977), Pantoja (1986),Thoresen y Mahoney (1974). Con las sesiones debidamente registradas y analizadas obtuvimos una visión generalizada del trabajo desarrollado y con ello detectamos puntos enriquecedores de la práctica psicomotriz en la promoción de la resiliencia. Todas las síntesis descriptivas registradas en el diario fueron analizadas por el programa **ATLAS-TI versión, 5.2**. Concluyendo este proceso de las 21 sesiones realizadas, 11 sesiones fueron grabadas y posteriormente codificadas de acuerdo con el formato de campo elaborado a la medida y a las necesidades de la investigación, tales codificaciones fueron realizadas por el programa **SDIS-GSEQ, versión 4.1.3** (Bakeman y Quera 1996).

El desarrollo del referido proceso ocurrió bajo la siguiente temporalización y organización:

	Marco Teórico	Diseño metodológico	Análisis de datos	Conclusión	Entrega
10/2006	Revisión del material teórico				
11/2007 a 12/2007	Nueva búsqueda	Diseño metodológico			
01/2008 a 05/2008	Nueva búsqueda	Implantación, desarrollo y evaluación del proyecto de psicomotricidad en el Centro Abierto Don Bosco -Barcelona			
09/2008 a 05/2009	Revisión del marco teórico	Implantación, desarrollo y evaluación del proyecto de psicomotricidad dirigido a adolescentes/Recogida de datos			
06/2009 a 06/2010	Revisión del marco teórico	Revisión del Diseño Metodológico			
07/2010 a 01/01/11			Análisis de datos	Conclusión del informe de tesis	
02/2011					Finalización y entrega del informe

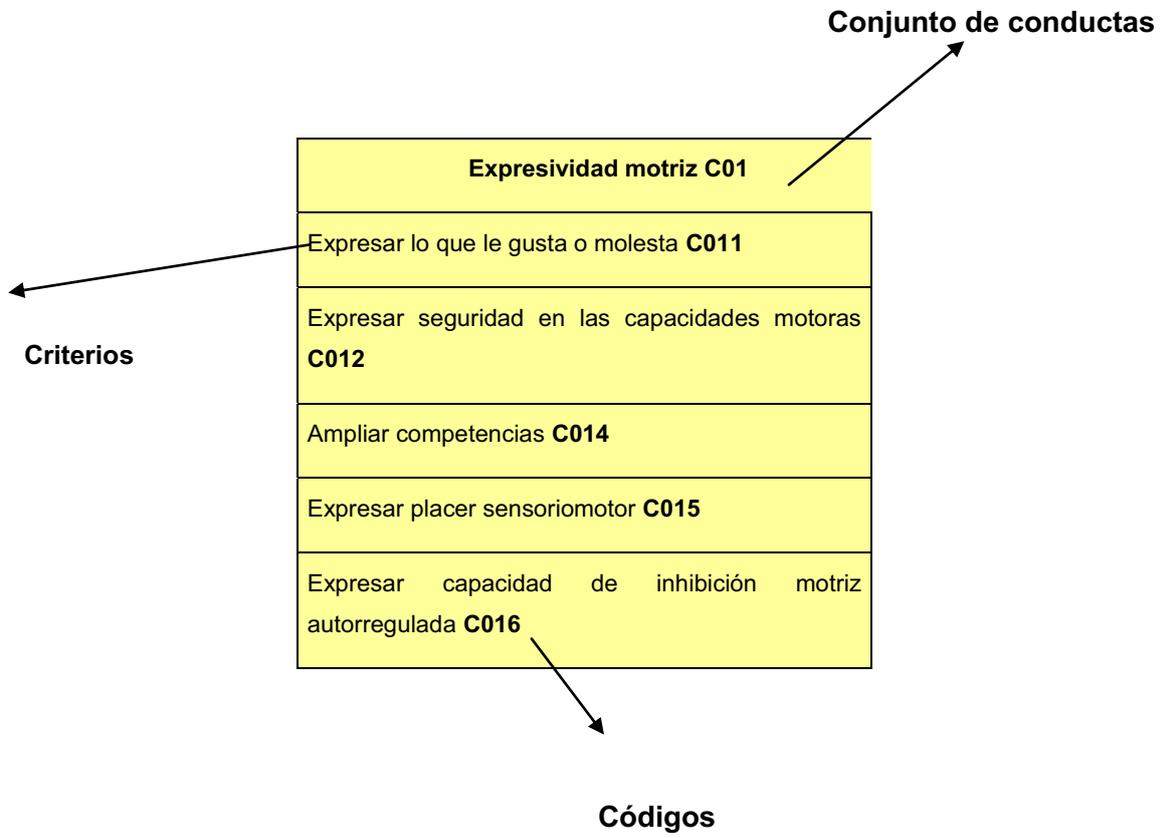
Tabla 15. Temporalización del proceso realizado

10.2 Codificaciones a través del formato de campo.

El formato de campo (Anguera, Magnusson y Jonsson, 2007) se elaboró a partir de las fichas utilizadas en el diario por la psicomotricista, donde cada pauta de observación ha sido transformada en código posibilitando la informatización cuantitativa de las sesiones.

El primer paso para tal codificación, fue trabajar con los bloques de interés de observación que fueron identificados como conjunto de códigos. Siguiendo este proceso, se propusieron los criterios o ejes en torno a los cuales se han desarrollado los listados de conductas, acompañadas por sus correspondientes códigos. Con ello cada criterio se desplegaba en una lista de códigos²⁵.

²⁵ Los *macrocriterios* han sido destacados por colores distintos con el objetivo de facilitar sus identificaciones. Amarillo representa el *macrocriterio 1*. Azul representa el *macrocriterio 2*. Verde representa el *macrocriterio 3*.



a) Declaraciones de criterios y códigos:

En la elaboración de las declaraciones de criterios y códigos hemos organizado la distribución de los *macrocriterios* de acuerdo con las nuestras necesidades de observación y análisis. En nuestra lógica, los pilares resilientes es la intersección, fusión o suma entre la acción del adolescente y la actitud de la psicomotricista, con ello el hemos obtenido el siguiente orden: *macrocriterio* 1, *macrocriterio* 3, *macrocriterio* 2.

Expresividad motriz C01
Expresar lo que le gusta o molesta C011
Expresar seguridad en las capacidades motoras C012
Reconocer sus límites C013
Ampliar competencias C014
Expresar placer sensoriomotor C015
Expresar capacidad de inhibición motriz autorregulada C016
Capacidad de relacionarse C02
Expresar sensibilidad emocional con los otros C021
Expresar capacidad de escucha C022
Establecer relaciones con los demás C023
Tener iniciativas C024
Jugar solo/a C025
Aceptar propuestas/prohibiciones C026
Responder adecuadamente a las provocaciones C027
Relación con el adulto C03
Inhibir C031
Agredir C032
Domesticar C033
Depender C034
Independizar C035
Expresividad emocional C04
Intolerar frustración C041
Alegrías C042
Tristeza C043
Apatía C044
Miedo C045
Rabia C046
Afecto C047
Inestabilidad C048
Relación con el objeto C05
Compartir C051

Acaparar C052
Defender C053
Luchar C054
Aislar C055
Representación verbal C06
Proponer diálogo C061
Escuchar a los demás C062
Hacer escuchar C063
Relación con el tiempo C07
Respetar el tiempo de los rituales C071
Relación con el espacio C08
Disfrutar C081
Arrinconar en un determinado lugar C082

Introspección C09
Utilizar el rincón del pensar C091
Autoevaluar sus propias actitudes C092
Observar el juego de los demás C093
Independencia C010
Desafiar sus propios límites a través del juego C0101
Enseñar autonomía en el juego C0102
Iniciativa C011
Hacer sugerencias de juego C0111
Hacer construcciones C0112
Humor C012
Mostrar alegría C0121
Hacer gestos cómicos C0122
Creatividad C013
Manipular objetos C0131
Hacer construcciones C0132
Moralidad C014
Expresar conceptos y valores C0141
Respetar al otro en el juego C0142
Autoestima consistente C015
Ha sido incentivado a reaccionar en el juego C0151
Ha sido frustrado en el espacio de juego C0152
Ha demostrado seguridad de sí mismo en palabras y actitudes C0153
Autorregulación C016
Autocontrol en el espacio de juego C0161
Capacidad de autoevaluarse C0162
Capacidad de autoreforzarse C0163

Capacidad de observación C017
Parar, observar e intervenir en el grupo C0171
Mirar periféricamente C0172
Interacción con los participantes del grupo C018
Acercarse más a algunos de los participantes C0181
Acercarse menos a algunos de los participantes C0182
Ignorar a algunos de los participantes C0183
Capacidad de escucha C019
Esperar por la iniciativa de juego del grupo C0192
Hacer muchas propuestas de juego C0191
Reconducir el juego del grupo C0193
Dejar hacer al grupo sin intervenir C0194
Atender a las demandas de manera ajustada C0195
Participar en diferentes tipos de juego C0196
Expresividad en el juego C020
Placer C0201
Empatía C0202
Disponibilidad corporal C0203
Estado de ánimo C0204
Utilización de medidores C021
Mirada C0211
Lenguaje C0212
Gestos C0213
Cuerpo C0214
Objeto C0215
Capacidad para utilizar diferentes estrategias C022
Acuerdo C0221
Sorpresa C0222
Afirmación C0223
Refuerzo C0224
Invitación C0225
Provocación C0226
Contención C0227
Afectividad C0228
Imitación C0229
Frustración C02210
Favorecer las relaciones entre iguales C02211
Propiciar autonomía a los participantes C02212
Manutener de la seguridad del grupo C023
Dar seguridad al grupo C0231
Ser muestra autoritaria C0232
Ridiculizar C0233
Ser permisiva C0234

Permanecer firme C0235
Ser discreta C0236
Intentar que el grupo se autorregule C0237
Flexibilizar en función de las necesidades C0238
Anticipar C0239
Intervención en el ritual de entrada C024
Mantener el orden y silencio del grupo C0241
Explicar al grupo su proyecto de sesión C0242
Preguntar al grupo sobre los planes de juego C0243
Ayudar al grupo en sus planificaciones C0244
Recordar las normas de la sesión C0245
Hacer un ritual para iniciar la sesión C0246
Intervención en los juegos sensoriomotores C 025
Asegurar C0252
Contener C0253
Animar C0254
Ayudar C0255
Proponer C0256
Inhibir C0257
Espacializar C0258
Imitar C0259
Intervención en el final de la sesión C026
Facilitar la vuelta a la calma C0261
Favorecer el recuerdo de la sesión C0262
Fomentar la autonomía del grupo para recoger el material y calzarse C0263
Preguntar sobre lo sucedido en la sesión C0264
Realizar algún ritual de despedida de la sesión C0265
Intervención en la representación C027
Ayudar cuando es necesario C0271
Favorecer la expresión de ideas C0272
Enriquecer mediante sus preguntas la capacidad representativa del participante C0273
Invitar a los que no quieren participar C0274
Utilizar refuerzos verbales y corporales C0275
Favorecer el orden en el grupo, uso de normas C0276
Propiciar el reconocimiento del trabajo individual por el grupo C0277
Competencias para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz C028
Montaje de la sala: novedad en la propuesta o adecuación de espacios o materiales C0281
Flexibilidad, ajuste en la organización del tiempo de la sesión C0282
Permanecer más tiempo en un espacio determinado C0283

b) Lista de códigos

C01					
C011	C012	C013	C014	C015	C016

C02						
C021	C022	C023	C024	C025	C026	C027

C03				
C031	C032	C033	C034	C035

C04							
C041	C042	C043	C044	C045	C046	C047	C048

C05				
C051	C052	C053	C054	C055

C06		
C061	C062	C063

C07	C08	
C071	C081	C082

C09			C10		C11		C12	
C091	C092	C093	C101	C102	C111	C112	C121	C122

Capítulo 10

Observar, registrar y analizar

C013		C014		C015			C016		
C0131	C0132	C0141	C0142	C0151	C0152	C0153	C0161	C0162	C0163

C017		C018			C019					
C0171	C0172	C0181	C0182	C0183	C0191	C0192	C0193	C0194	C0195	C0196

C020				C021				
C0201	C0202	C0203	C0204	C0211	C0212	C0213	C0214	C0215

				C022							
C0221	C0222	C0223	C0224	C0225	C0226	C0227	C0228	C0229	C02210	C02211	C02212

C023								
C0231	C0232	C0233	C0234	C0235	C0236	C0237	C0238	C0239

C024					
C0241	C0242	C0243	C0244	C0245	C0246

C025									
C0251	C0252	C0253	C0254	C0255	C0256	C0257	C0258	C0259	

C026				
C0261	C0262	C0263	C0264	C0265

C027							C028		
C0271	C0272	C0273	C0274	C0275	C0276	C0277	C0281	C0282	C0283

10.3 Registro

El registro de las 11 grabaciones realizadas dentro del proyecto de psicomotricidad, fue realizado a través de las codificaciones de datos de multievento (*multievent*), o sea, eventos concurrentes entre sí que acontecen al mismo tiempo. Tales imágenes fueron registradas mediante el programa **SDIS- GSEQ, versión 4.1.3**.

Resaltamos que las codificaciones fueron realizadas separadamente de acuerdo con los *macrocriterios*, o sea, para cada sesión analizada existen 3 *macrocriterios* que componen el formato de campo, con ello no ha sido necesario realizar agrupaciones de conductas observables respetando nuestro interés de investigación en observar y analizar todo lo que ha sido posible captar. Dando una muestra de tales registros, haremos evidente el contenido analizado de nuestra sesión piloto realizada con el grupo B, los demás registros realizados con el grupo A constan en el apartado anexos (CD).

MULTIEVENT

```
%SESIÓN PILOTO_ Adolescente%
($Expresividad_Motriz_C01 = C011 C012 C013 C014 C015 C016)
($Capacidad_de_Relacionarse_C02 = C021 C022 C023 C024 C025 C026 C027)
($Relación_con_el_Adulto_C03 = C031 C032 C033 C034 C035)
($Expresividad_Emocional_C04 = C041 C042 C043 C044 C045 C046 C047 C048)
($Relación_con_el_objeto_C05 = C051 C052 C053 C054 C055)
($Representación_Verbal_C06 = C061 C062 C063)
($Relación_con_el_Tiempo_C07 = C071)
($Relación_con_el_espacio_C08 = C081 C082);
```

%Adolescente%

C011 C023 C061.

C012 C035 C042.

C013 C022.

C014 C027.

C015 C023 C051 C081.

C016 C026 C071.

C021 C047 C062.

C022 C063.

C023 C051 C061.

C024 C035 C054 C061.

C027 C033 C053.

C034/

MULTIEVENT

%SESIÓN PILOTO_ Pilares Resiliencia%

(\$Introspección_C09 = C091 C092 C093)

(\$Independencia_C010 = C0101 C0102)

(\$Iniciativa_C011 = C0111 C0112)

(\$Humor_C012 = C0121 C0122)

(\$Creatividad_C013 = C0131 C0132)

(\$Moralidad_C014 = C0141 C0142)

(\$Autoestima_Consistente_C015 = C0151 C0152 C0153)

(\$Autorregulación_C016 = C0161 C0162 C0163);

Capítulo 10

Observar, registrar y analizar

%Pilares Resiliencia%

C093 C0142 C0161.

C0101 C0153.

C0102 C0161.

C0121.

C0122.

C0131.

C0141 C0153.

C0142 C0161/

MULTIEVENT

%SESION PILOTO_Psicomotricista%

(\$Capacidad_de_Observación_C017 = C0171 C0172)

(\$Interacción_con_Participantes_del_Grupo_C018 = C0181 C0182 C0183)

(\$Capacidad_de_Escucha_C019 = C0191 C0192 C0193 C0194 C0195 C0196)

(\$Expresividad_en_el_Juego_C020 = C0201 C0202 C0203 C0204)

(\$Utilización_de_Mediadores_C021 = C0211 C0212 C0213 C0214 C0215)

*(\$Capacidad_de_Utilizar_Diferentes_Estrategias_C022 = C0221 C0222 C0223 C0224
C0225 C0226 C0227 C0228 C0229 C02210 C02211 C02212)*

*(\$Manutención_de_la_Seguridad_del_Grupo_C023 = C0231 C0232 C0233 C0234 C0235
C0236 C0237 C0238 C0239)*

*(\$Intervención_en_el_Ritual_de_Entrada_C024 = C0241 C0242 C0243 C0244 C0245
C0246)*

*(\$Intervención_en_los_juegos_sensoriomotrices_C025 = C0251 C0252 C0253 C0254
C0255 C0256 C0257 C0258 C0259)*

(\$Intervención_en_el_Final_de_la_Sesión_C026 = C0261 C0262 C0263 C0264 C0265)

*(\$Intervención_en_la_Representación_C027 = C0271 C0272 C0273 C0274 C0275
C0276 C0277)*

(\$Competencia_para_Elaborar_C028 = C0281 C0282 C0283);

Capítulo 10

Observar, registrar y analizar

%Psicomotricista%

C0171 C0181 C0195 C0203 C0214 C0221 C0238 C0251 C0264 C0277 C0282.

C0172 C0181 C0193 C0202 C0211 C02211 C0238 C0242 C0251 C0262 C0275 C0281.

C0192 C0171 C0204 C0211 C02212 C0234 C0271.

C0193 C0172 C0211 C02211 C0237 C0256 C0273.

C0195 C0171 C0203 C0214 C0231 C0255 C0275 C0282.

C0201.

C0202 C0228 C0237 C0242 C0255 C0272.

C0212 C0193 C0204 C02211 C0231 C0252 C0262 C0272.

C0213 C0203 C0228 C0238 C0275.

C0214 C0203 C0228 C0231 C0252 C0275.

C0215 C0222 C0234 C0281.

C0223 C0231 C0251 C0263 C0276.

C0224 C0237 C0252 C0277.

C0235 C0252 C0276.

C0236 C0172.

C0242 C0237.

C0246 C0272.

C0254 C02212

C0261 C0237.

C0263.

C0264.

C0265.

C0271.

C0274.

C0283/

10.4 Control de calidad de los datos y análisis secuencial de retardos

El control de la calidad de los datos codificados fue realizado por el **SDIS-GSEQ, versión 4.1.3** y el análisis secuencial de retardos estuvo de acuerdo con el coeficiente Kappa de valor 0 y 1. Destacamos que tal coeficiente estadístico es empleado para cuantificar el grado de concordancia entre los observadores y para corregir el factor azar, es el estudio de fiabilidad por equivalencia.

Las sesiones grabadas obedecieron el criterio de coherencia dentro del proyecto de psicomotricidad realizado, o sea, las grabaciones fueron realizadas en los días convenientes para el grupo y para la educadora-psicomotricista (la investigadora del proceso). Una vez realizadas las grabaciones, el contenido de las imágenes ha sido registrado en el formato de campo, codificado e introducido en el programa. A continuación, los códigos fueron calculados estadísticamente por *residuo ajustado de Haberman o zeta hipergeométrica que considera como valor significativo los datos obtenidos > 1,96*. De acuerdo con el cruce, la díada, establecida entre datos de las conductas causales, y condicionados, las conductas efectos, el programa indica el evento concurrente que estadísticamente ha sido > 1,96, siendo este significativo para el proceso realizado, es decir, eventos concurrentes que suceden bajo una probabilidad estadística *secuencial de retardos de forma simultanea (0) o casi simultanea, (1)* (Bakeman y Quera, 1996).

Veamos el ejemplo extraído del cálculo del formato de campo 2 (pilares de resiliencia) de la sesión piloto, grabada con el grupo B.

Retardo 0. RSAJ. Residuos ajustados

<i>Dados</i>	<i>Condicionados</i>		
	<i>C0142</i>	<i>C0161</i>	<i>C0153</i>
<i>C093</i>	<i>2.00:</i>	<i>-1.15:</i>	<i>-0.67:</i>
<i>C0101</i>	<i>0.00:</i>	<i>0.00:</i>	<i>0.00:</i>
<i>C0102</i>	<i>-0.67:</i>	<i>1.15:</i>	<i>-0.67:</i>
<i>C0121</i>	<i>0.00:</i>	<i>0.00:</i>	<i>0.00:</i>
<i>C0122</i>	<i>0.00:</i>	<i>0.00:</i>	<i>0.00:</i>
<i>C0131</i>	<i>0.00:</i>	<i>0.00:</i>	<i>0.00:</i>
<i>C0141</i>	<i>-0.67:</i>	<i>-1.15:</i>	<i>2.00:</i>
<i>C0142</i>	<i>-0.67:</i>	<i>1.15:</i>	<i>-0.67:</i>

Hay relación significativa en las siguientes diadas:

C093-C0142

C0141-C0153

Es decir, en la sesión realizada, observar el juego de los demás (C093) aspecto observado en el desarrollo de la introspección (C09), está relacionado con la acción de respetar al otro en el juego (C0142), aspecto observado en el desarrollo de la moralidad (C014). Así como, expresar conceptos y valores (C0141), aspecto observado de la moralidad (C014), está relacionado con demostrar seguridad en sí mismo en palabras y actitudes (C0153), aspecto observado de la autoestima consistente. De acuerdo con esta lógica, los datos obtenidos en las grabaciones fueron analizados cuantitativamente.

10.5 Rigor Científico

De acuerdo con la estructura de un proceso de investigación científica, considerando los conceptos teóricos y empíricos, el presente trabajo se desarrolló a partir de la construcción de un marco teórico consistente, de un planteamiento metodológico coherente con los objetivos de la propuesta, teniendo en cuenta un diseño metodológico que aborda características cuantitativas y cualitativas, capaz de generar contenidos analizados a través de la triangulación de 3 *macrocriterios*, que después fueron triangulados con el análisis de las síntesis descriptivas de las sesiones realizadas.

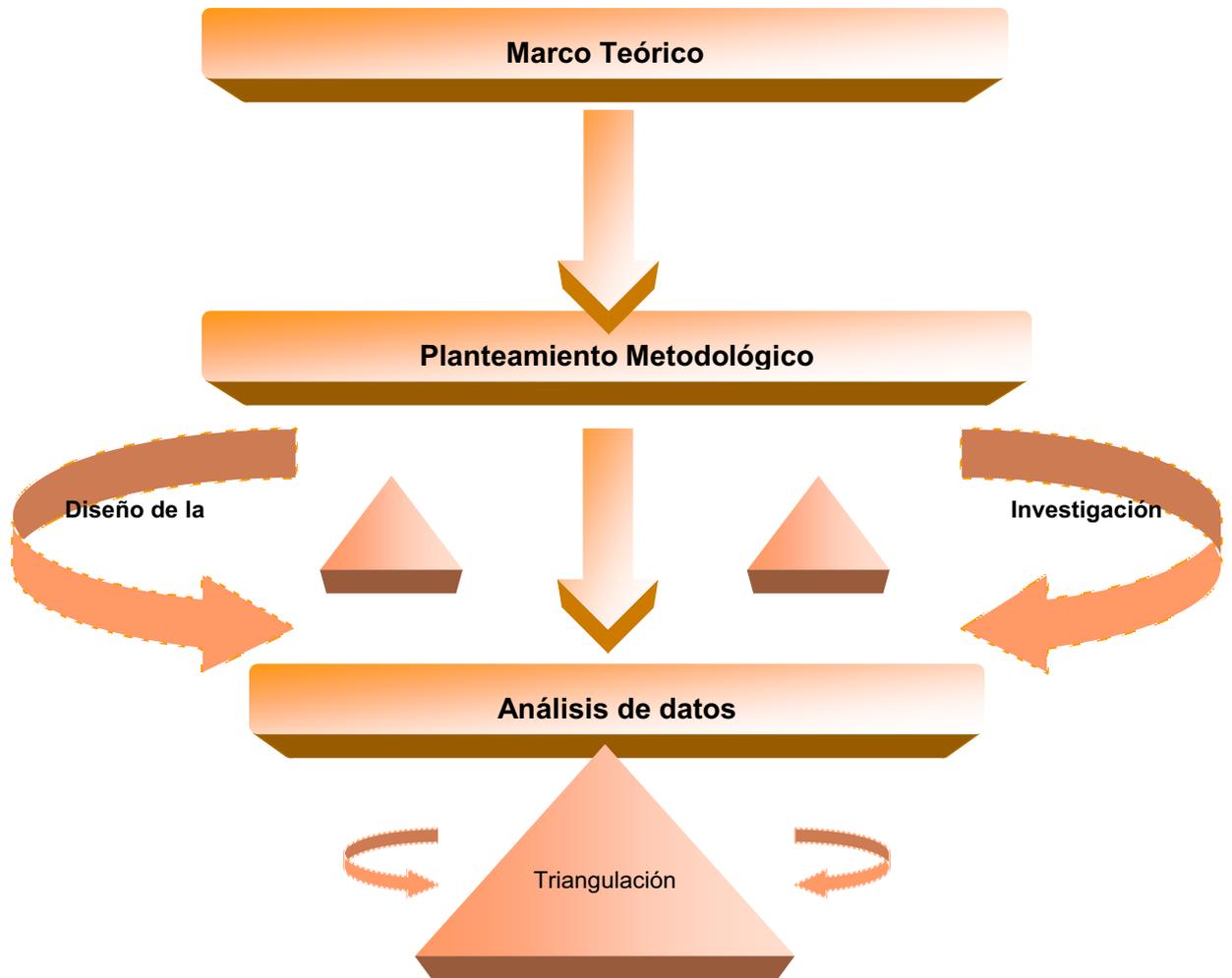
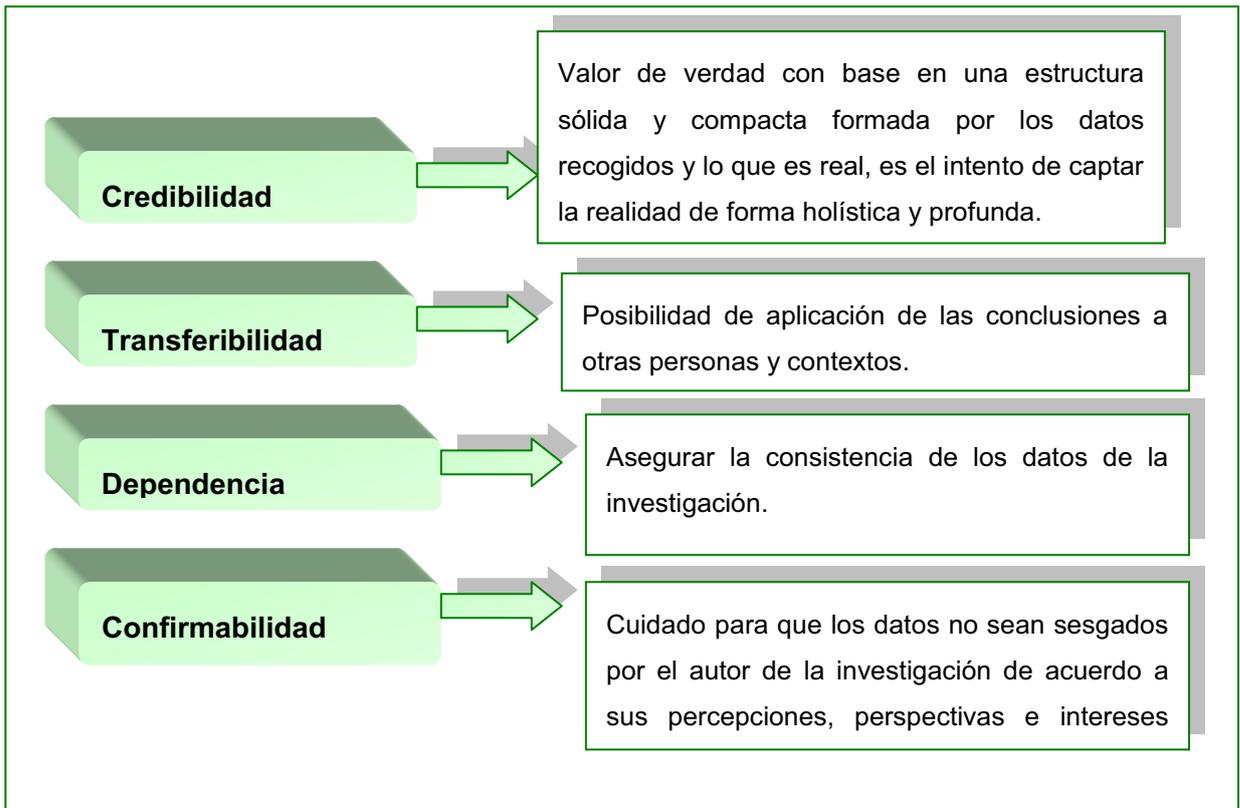


Figura 24. Proceso de Investigación Científica

Nuestra labor ha sido desarrollar tal estructura obedeciendo rigurosamente a los criterios necesarios para la elaboración de un trabajo científico. De acuerdo con los cuatro criterios defendidos por Guba y Lincon (1981) dirigidos a investigaciones cualitativas, hemos respetados los criterios de rigor científico:



Cuadro 10. Criterios de rigor científico según Guba y Lincon (1981)

En la presente investigación el criterio de credibilidad ha sido marcado por diferentes procesos de triangulación (Bartolomé, 1994; Bartolomé y Anguera, 1990; Bartolomé y Sandín, 2001):

- a)** Para la creación de un proyecto de psicomotricidad dirigido a adolescentes contemplando la promoción de la resiliencia.
- b)** En el diagnóstico de los grupos participantes del proceso.

c) En el análisis de datos: primero hemos realizados el análisis de las síntesis descriptivas a través del programa **ATLAS-TI versión 5.2**. Después hemos realizado la codificación de las imágenes grabadas por los *3macrocriterios* del formato de campo a través del programa **SDIS-GSEQ, versión 4.1.3**. En nuestro caso la triangulación realizada al final de la investigación, fue realizada con dos fuentes de informaciones (las grabaciones que fueron codificadas y las síntesis descriptivas de los diarios de campo). Según Bartolomé y Sandín (2001) triangular se refiere al contraste de tres fuentes distintas de información, la terminología favorece una idea de triade, pero también se considera triangulación el resultado obtenido a través de dos fuentes de información.

El criterio de transferibilidad ha sido comprobado con la realización de un proyecto de psicomotricidad dirigido a adolescentes en riesgo personal y social contemplando la promoción de la resiliencia, integrado en el cuadro de actividades de un centro abierto. Destacamos que la propuesta de implantar un proyecto estructurado de psicomotricidad en un centro abierto ha sido presentada por el equipo de los educadores del Centro Abierto Don Bosco-Barcelona en el encuentro de los Centros Abiertos de Cataluña, realizado por la Federació d'Entitats d'Atenció i d'Educació a la Infància (FEDAIA) en marzo de 2010, despertando interés en otros centros abiertos de Cataluña.

El criterio de dependencia, o fiabilidad de este trabajo de investigación además de ser incrementado por el control de calidad de las codificaciones realizadas, fue asegurado por el seguimiento constante de las dos directoras de tesis que han revisado minuciosamente todo el trabajo desarrollado a través de tutorías presenciales, lecturas del material producido y orientaciones realizadas por Internet, o sea, en ningún momento de la construcción de este informe de investigación hubo independencia de la mirada de la doctora Crescencia Pastor y de la doctora María Teresa Anguera.

El criterio de confirmabilidad, o neutralidad, también ha sido garantizado por las debidas orientaciones de las directoras de tesis donde constantemente han indicado puntos dudosos, equívocos conceptuales, incongruencias de descripciones y fallos de

lenguaje escrito que podrían alterar la calidad del presente trabajo. Destacamos también la lectura realizada por diferentes profesionales de las áreas de educación, psicología y psicomotricidad que se dispusieron a leer el presente informe expresando sus sinceras y constructivas opiniones.

10.6 Análisis de datos

Los análisis de datos de la presente investigación han sido realizados en dos etapas, de acuerdo con los dos instrumentos de registro utilizados.

a) Análisis de las síntesis descriptivas de las sesiones realizadas.

El análisis del contenido de las síntesis descriptivas registradas en el diario de la educadora-psicomotricista, ha sido realizado por el programa informático **ATLAS-TI, versión 5.2.**

De acuerdo con las posibilidades que tal programa ofrece, los criterios que fueron registrados en las fichas de observación del diario de la psicomotricista y que constan en los *3macrocriterios*, fueron utilizados de forma más libre, facilitando la identificación de la promoción de los pilares de resiliencia observada a través del vínculo establecido entre adolescentes y educadores, siguiendo esta lógica también fueron añadidos dos criterios: *Trabajo en equipo* ya que muchas acciones de la educadora-psicomotricista fueron compartidas y apoyadas por el equipo de educadores del centro; *Promoción de resiliencia* que ha sido una manera de definir acción y el resultado en el proceso realizado. De esta forma, los criterios correspondientes a los pilares de resiliencia que fueron elaborados especialmente para los adolescentes, también fueron atribuidos a actitudes de la psicomotricista que resultaron en la promoción de resiliencia en el grupo participante.

Resaltamos que el referido contenido ha exigido un análisis semiótico, o sea, una comprensión profunda de datos de multievento, siendo que el análisis del pilar autorregulación ha sido un factor constante que nos ha llevado a resumir y a concretar diferentes actitudes de la psicomotricista en un resultado procesual aparente, representado en una sola palabra de amplio significado: *autorregulación*. Lo mismo ocurrió con el pilar de la autoestima que en determinadas situaciones ha sido el resultado de un estímulo dado por la educadora-psicomotricista.

Talanálisis ha sido realizado en bloques de 5 sesiones realizadas con el grupo A, la sesión piloto ha sido analizada separadamente por tratar de una muestra del trabajo realizado con el grupo B²⁶. Con ello obtuvimos, 4 mapas conceptuales originados del contenido descriptivo y analizado por los códigos correspondientes.

b) Análisis de los datos obtenidos mediante el instrumento de formato de campo aplicado a sesiones grabadas.

El análisis de las sesiones grabadas fue realizado por la codificación de los 3 *macrocriterios: el adolescente en el espacio psicomotor, pilares de resiliencia, la psicomotricista*

Para cada sesión grabada fueron 3 *macrocriterios* analizados por el programa informático **SDIS- GSEQ, versión 4.1.3**(Bakeman y Quera, 1996), o sea, en un total de 10 sesiones grabadas hemos analizados 30 *macrocriterios*. De acuerdo con nuestro diseño observacional, *Seguimiento/Idiográfico/Multidimensional (S/I/M)*, hemos considerado el contenido del proceso registrado en 10 sesiones, la acción de un grupo reducido de adolescentes sin protagonizar casos separados, la multidimensión del establecimiento del vínculo entre participantes y educadora-psicomotricista y como resultado de esta relación la promoción de la resiliencia.

²⁶Anexos CD B y C

La orientación del análisis pertinente a la presente investigación consiste en destacar el hallazgo de díadas en que cuyos elementos existe relación de asociación estadísticamente significativa, siendo el estudio de fiabilidad por equivalencia realizado por el coeficiente *kappa*. De esta forma fue utilizado el residuo ajustado de Haberman (Bakeman y Quera, 1996), en el cual considera como significativos los valores estadísticos $>1,96$, que nos han indicado las díadas, cruces entre códigos causales y códigos condicionados, destacables dentro del proceso observado. De acuerdo con los *retardos 0 (ocurrencias simultáneas)* y *1 (ocurrencias casi simultáneas)* hemos obtenido la probabilidad de concurrencia de diferentes criterios (*multievento*) desarrollada a través de la acción del adolescente, de la psicomotricista, resultando en la promoción de pilares de resiliencia. Ha sido desglosar una red de relaciones, comprender de forma lógica y cuantitativa como un criterio puede influir en el otro de acuerdo con la circunstancia en que ocurrió la acción.

Tal tarea ha sido realizada en dos etapas. Primero hemos analizado los *macrocriterios* de las 5 primeras grabaciones y después los *macrocriterios* de las 5 grabaciones finales del proceso. Destacamos que nuestro diseño observacional no destaca la secuencia de las sesiones y si el seguimiento del proceso, por lo tanto cada grabación ha sido analizada a través de los 3 macrocriterios, por unidades separadas, sin considerar el contenido de la secuencia acumulada de las 10 grabaciones realizadas.

10.7 Resultados.

a) Resultados del análisis de las síntesis descriptivas de las sesiones realizadas.

Considerando la lógica de visualizar los pilares resilientes emergentes como la intersección de la relación establecida entre adolescente y psicomotricista, analizamos en contenido resultante de las síntesis descriptivas de las 20 sesiones realizadas con el grupo A.

Analizando las primeras 5 sesiones realizadas con el grupo A obtuvimos:

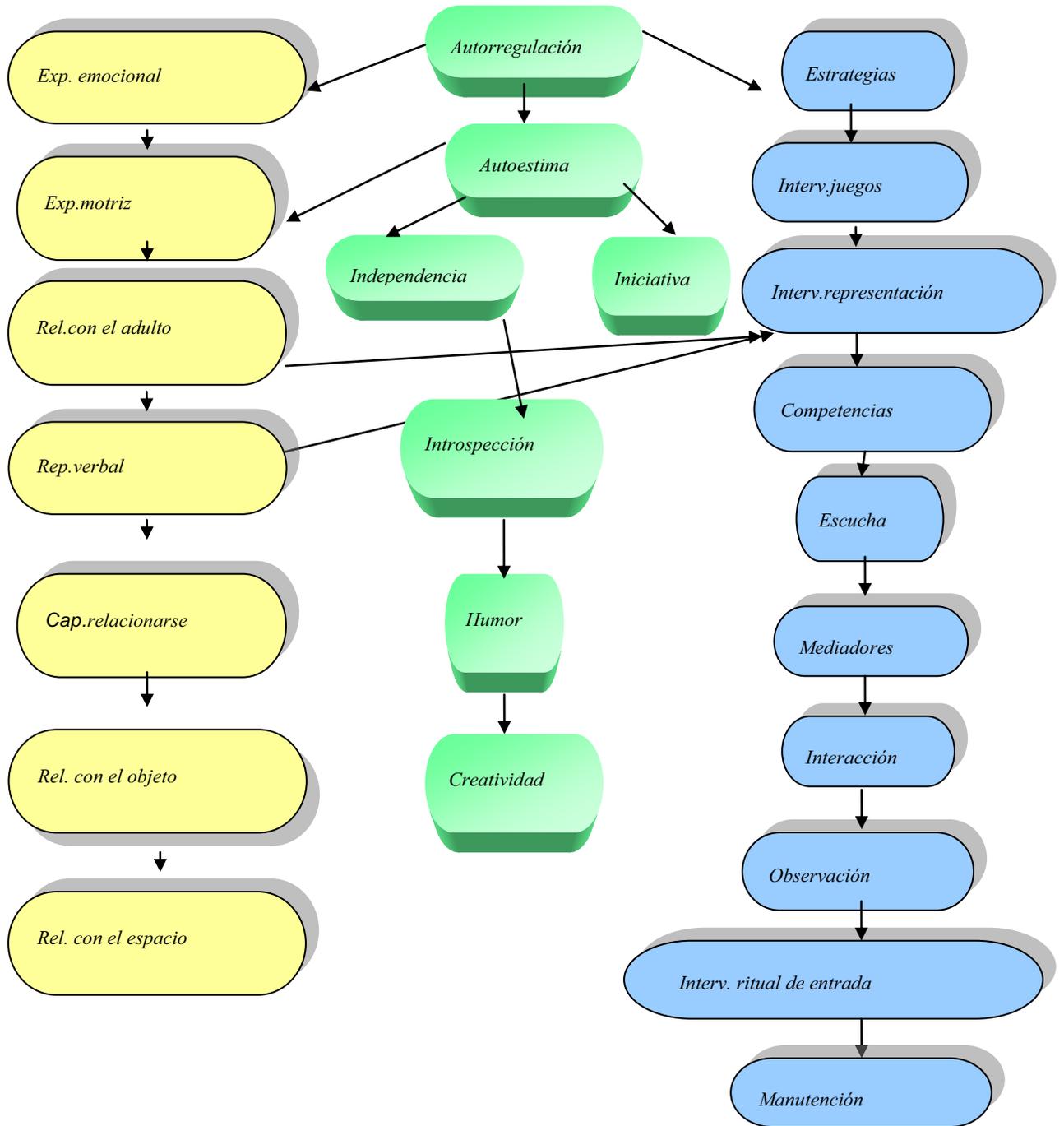


Figura 25. Mapa conceptual 1º-5º sesión

En esta fase inicial la autorregulación aparece asociada como resultado de la capacidad de establecer diferentes estrategias por parte de la educadora-psicomotricista; el adolescente responde a estas acciones con la liberación de la expresividad emocional y de la expresividad motriz. El inicio del proceso ha sido marcado por la elaboración de las reglas de la sesión, educadoras y adolescentes entraran en común acuerdo para establecer el contrato de convivencia del grupo, o sea, el proceso ha sido iniciado bajo el estímulo de la regulación del grupo en las sesiones corroborando la promoción de la autorregulación de los participantes.

Para reasaltar las nuestros análisis, destacaremos palabras de los participantes del proceso y hechos registrados en las síntesis descriptivas (diario de la psicomotricista):

Reglas de la sesión

- *No pegar al compañero.*
- *Respetar el tiempo de cada momento de la sesión.*
- *Hacer caso y obedecer a la educadora-psicomotricista.*
- *Decir palabrotas para liberar algo que se lleva dentro pero no insultar unos a otros y principalmente a las madres.*
- *Sacar los zapatos para participar de la sesión.*
- *Cada participante debe presentar una buena higiene y pies limpios sin mal olor.*
- *Llevar calcetines limpios.*
- *En caso que el participante no quiera participar, se queda observando la sesión en el rincón de pensar (mesa grande que queda en un rincón apoyada en la pared).*
- *En caso que el participante se porte mal se queda en tiempo muerto en el rincón de pensar o en otro lugar que determine Alex.*
- *En caso que todos se porten mal, se suspende la sesión y se reflexiona sobre la continuación o no de las sesiones para el grupo.*
- *El participante que tenga una conducta muy inadecuada será apartado de las sesiones durante algunas semanas de acuerdo con la decisión de los educadores del centro.*
- *Debido a la gran necesidad de hablar de los participantes, el momento de la representación a través de dibujos, será sustituido por una charla que finalizará con la despedida, siendo este el ritual de salida de la sesión.*

Cuadro 11. Palabras del proceso

En estas 5 primeras sesiones la educadora-psicomotricista ha mantenido una postura de recordar siempre al grupo, a lo largo de las sesiones, mecanismos reguladores para *mantener la seguridad del grupo* y estimular en los participantes el sentido de la autorregulación. De acuerdo con diferentes estrategias la educadora-psicomotricista ha utilizado la propia sistemática de la sesión para regular el ritmo del trabajo y hacer que los adolescentes se acostumbren a un proceso autorregulador. En esta dinámica se incluye *intervenciones en los juegos sensoriomotores, competencias para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz e intervenciones en el ritual de entrada*. Es decir, una sesión de psicomotricidad es un proceso autorregulador que exige diferentes estrategias reguladoras por parte de la educadora-psicomotricista para estimular el proceso de autorregulación en los participantes.

Después hemos explicado el objetivo de las grabaciones de las sesiones (estudio sobre adolescentes realizado por Alexandra para la Universidad), los participantes del grupo se posicionaron y juntos decidimos realizar las grabaciones cada 15 días para no invadir por completo la privacidad del grupo en las sesiones de psicomotricidad.

Alex comenta el proyecto de sesión: destrozarse la torre de cajas de cartón y después un juego con utilización de papel de periódico y material sorpresa.

Alex invita al grupo a pasar por el pequeño circuito montado con sillas y lana formando una tela de araña, los adolescentes deberían pasar entre la tela de araña sin tocar las lanas (coordinación dinámica general, organización espacial y coordinación óculo-pedal) y después saltar.

El participante D habla que se siente incapaz de pasar por el circuito, Alex le encoraja resaltando sus habilidades motrices y le estimula a participar en el juego.

Alex explica el proyecto de la sesión, comenta la presencia de Marc a quien hay que considerar como un fantasma en el espacio psicomotor para no influenciar en la actitud de los participantes. Alex también destaca que solo los participantes D y F pueden pasar por el circuito ya que los demás están debilitados.

Alex invita a D y a F a pasar por el circuito montado con sillas, lanas, aros y salto.

El participante D destroza la torre sin respetar la presencia del participante F, Alex le llama atención y comenta su actitud con mucha tranquilidad.

Alex le llama la atención ya que aquellas pelotas son para hacer masaje y no para jugar, el participante A para con las pelotas

Alex reclama firmemente y protege a D.

Alex advierte, cariñosamente, sobre los zapatos en los colchones, A y G se tumban poniendo los pies hacia fuera de los colchones.

Alex amenaza parar la sesión y retirar a los participantes A y G de la próxima sesión de psicomotricidad.

Alex pone límites y anuncia la relajación.

El participante E insiste en jugar, Alex le pone límites, Alex hace masaje con pelotas en B y F, A y E esperan su turno. Los participantes A y E se muestran inquietos en la relajación, Alex les avisa. La educadora Montse hace masaje en A. El participante E se tumba debajo de la mesa de la zona de salto para tranquilizarse (autorregulación), Alex le hace masaje con la pelota. La educadora Montse y el participante A juegan tranquilamente con las pelotas escuchando la música. Todos escuchan la música y se termina el masaje.

Cuadro 12. Palabras del proceso

La *expresividad emocional* y la *expresividad motriz* de los participantes fueron apoyadas por sus *representaciones verbales*, siendo registradas en el desarrollo del proceso.

Se destroza la torre de cajas de cartón, y todos van a por los cojines para realizar la descarga agresiva.

Vuelve la lucha de cojines.

"Mi deseo es tener una sesión con un montón de comida. Que la comida se quede ahí encima de la mesa y cuando tenga hambre en medio del juego voy hasta allí, en la mesa, y como lo que me de en la gana" (Participante A).

Cuadro 13. Palabras del proceso

El pilar resiliente de la *autoestimaconsistente* ha sido asociado a los pilares de *independencia* e *iniciativa*, por el hecho de que la autoestima de los participantes pasó a ser estimulada en la medida en que los participantes mantuvieron una mayor *relación con los adultos del proceso* (en estas sesiones la *educadora Montse* ha estado presente) y con ello se ha incentivado también la *independencia* y la *iniciativa* en el espacio psicomotor, evidenciando la relación intrínseca existente en la promoción de los pilares de la resiliencia. Destacamos que, tales pilares aparecen representados por la acción del adulto en estimular al participante que presenta una baja estima y con ello se incentiva la capacidad de *independencia* y de *iniciativa* de la persona.

Alex estimula a D a reaccionar y enfrentar los participantes A y G con los cojines.

Alex incentiva constantemente al participante D a reaccionar y este, poco a poco, reconduce el juego a su favor.

Todos empiezan a hablar de las actitudes del participante D en el grupo y que él monta muchas películas para llamar atención, Alex defiende a D ya que parece que todo lo malo que pasa en el grupo es por causa de la conducta de D y que en la sesión anterior él ya parecía estar un poco abatido. Alex les recuerda el concepto de autoestima y de iniciativa, estimulando la iniciativa a través del juego, Alex llama atención del participante E ya que él necesita aprender a defenderse.

El participante E, mismo con la cabeza baja lucha y enfrenta al participante A.

En la charla final Alex habla animando al participante E a que ,poco a poco, aprenda a defenderse (autoestima, independencia), E comenta que no le gusta el masaje , Alex acuerda con él que a partir de la próxima sesión le hará masaje en el caso que él lo pida, el participante A también afirma sentir cosquillas en el masaje y Alex le habla que él no para quieto y habla de la posibilidad del automasaje con las pelotas, Alex también acuerda con el participante A que le hará masaje bajo su petición y lanza la opción del automasaje. Los participantes B y F, la educadora Montse y Alex afirman haberles gustado mucho la sesión.

Cuadro 14. Palabras del proceso

La relación con el adulto ha sido intensificada por *las intervenciones en las representaciones verbales* por parte de las educadoras que estimularon la comunicación con los adolescentes de acuerdo con la *interacción establecida con los participantes*. Resaltamos que la *representación verbal* del grupo ha sido incentivada constantemente en todo el proceso ya que los participantes han demostrado una significativa necesidad de hablar y expresar con palabras sentimientos, ideas y emociones, ante tal demanda los adultos del proceso contestaron con sus

capacidades de escucha, de observación, utilizando todos los mediadores de comunicación existente.

Durante la charla el grupo ya muestra una mejor disponibilidad para el diálogo comparando con las sesiones anteriores, el participante E explica que el fin de semana había sido tranquilo ya que su hermano no estaba en casa, el participante A habla que estaba bien y que había comido mal y muy poco durante el fin de semana, Alex le pregunta lo que le gustaba comer y a partir de este diálogo establece un mayor acercamiento hacia al participante A.

Alex le contesta que es normal sentir hambre cuando se juega, pero que allí en aquél espacio lo que podría ofrecer era escucha, masaje y atención, pero comida sería un poco complicado.

Alex interviene hablando de que la alimentación es una cuestión muy importante para que la persona se sienta bien, que cuidar de la alimentación es quererse bien a uno mismo, que es una cuestión de autoestima y amor propio.

El participante A recuerda que la educadora Montse no había hablado de su fin de semana y le pregunta de lo que había comido, la educadora Montse contesta y A participa de la charla con entusiasmo.

Alex explica el tema del participante G y la educadora Montse le mira y hace gesto con la cabeza concordando con Alex.

La educadora Montse también participa de la lucha con los churros de piscina. Alex se acerca al participante A a través del juego.

El participante D va por Alex con un cojín, el participante A se acerca, la defiende y le pasa un cojín con la intención de protegerla.

Alex mira al participante A y al participante G atentamente recordándoles en un tono de voz firme y tranquila de la posible suspensión de la próxima sesión ya que ellos insisten con la risa.

Alex interviene con un tono de voz bajo y firme recordándoles la posible consecuencia por la inquietud. Se acaba la relajación y la educadora Montse refuerza las palabras de Alex junto a A y G.

El participante E se acerca invitando a Alex a lucha con un cojín, el participante G se suma y provoca a Alex con un cojín y los dos establecen una lucha. Alex provoca a A y este le contesta con gestos graciosos.

Alex mira firmemente a los dos y ellos se tranquilizan automasajeándose con la pelota

Alex amplía el tiempo del masaje ya que le sobran algunos minutos de sesión

"Él se esconde en su cascarón de los más fuertes y sale del cascarón para atacar a los más débiles". (Participante E)

Cuadro 15. Palabras del proceso

Siguiendo esta dinámica, los participantes del proceso han demostrado *capacidad de relacionarse*, así como, establecieron *relación con los objetos* disponibles en la sala de juego facilitando el acercamiento entre iguales y con los adultos del proceso. Todo ello ha contribuido para al desarrollo de una *relación con el espacio psicomotor*.

Todos parecen estar relajados y mientras charlan abrazan y manipulan los cojines

Cuadro 16. Palabras del proceso

La *introspección* ha sido incentivada en el espacio psicomotor por el uso del rincón de pensar, estrategia utilizada por la educadora-psicomotricista para incentivar los participantes a observar el juego y a la vez desarrollar el hábito de parar y pensar.

En el final Alex pregunta a G cómo se encontraba encima de la mesa y este contesta:

- "La sesión fue perfecta". (Participante G)

Cuadro 17. Palabras del proceso

El *humor* y la *creatividad* han estado presentes en las sesiones por el hecho de que el propio juego ya estimula el sentido de placer, de crear, de inventar y la diversión, con ello los participantes disfrutaban del momento de la psicomotricidad.

El participante E cuenta chistes y todos escuchan y se divierten.

El participante E pone una caja de cartón en la cabeza y habla que es su armadura para la lucha de cojines

Cuadro 18. Palabras del proceso

En el mapa conceptual siguiente, correspondiente a 5 sesiones (6º-10º), la gran mayoría de los criterios se repiten en una orden diferenciada del primer mapa puntuando la trayectoria del trabajo realizado ya que estamos tratando de un proceso activo y dinámico. Lo que aparece en esta etapa es el criterio *trabajo en equipo* considerando que las educadoras presentes en las sesiones pasaron a aportar más informaciones para los demás educadores del centro. En la 6º sesión *la educadora Montse* reconoce el vínculo ya existente entre la educadora-psicomotricista

y los participantes del grupo y pide permiso para retirarse de las sesiones considerando que los adolescentes se cohibían con su presencia. En la 8ª sesión la educadora-psicomotricista demanda ayuda al equipo de educadores y estos contestan con acción, escucha y apoyo al trabajo realizado. Ante ello, se constata la inclusión de la psicomotricidad, así como el papel de la educadora-psicomotricista, dentro del contexto del centro.

...el participante E incentiva a Alex a reaccionar a través del juego, el participante G enseña sus habilidades con la pelota grande.

- "Reacciona, Alex, no permita que él te pegue con la pelota, tienes que reaccionar, es así como haces conmigo" (Participante E)

El participante E habla de su primera relación sexual y comenta que se sentía muy bien, él comenta de cómo le había ido con el condón.

Alex comenta que el grupo ya empieza a tener vínculo con ella, la educadora Montse concuerda y comenta que no va a participar más de las sesiones al observar que los adolescentes se cohiben al expresar algo que llevan dentro ante su presencia.

Los educadores concuerdan que en la próxima sesión el participante D no debe participar de la sesión de psicomotricidad para poder valorar sus actitudes. Alex habla que por ella sí que D debería participar de la sesión ya que él al final ha hecho una autoevaluación de su conducta, pero el grupo de educadores decide que no, ya que el participante D debe aprender a respetar y valorar el espacio psicomotor.

Se termina la sesión y a los participantes E y G les cuesta salir del espacio psicomotor

- "¡ Reacciona, ha sido de esta manera que Alex me enseñó!!!" (Participante E)

En el final el participante D se niega a salir de la sala, Alex le pone límites y se acaba la sesión.

Cuadro 19. Palabras del proceso

Analizando el contenido de las 5 sesiones siguientes (11º a 15º sesión), lo que queda claro, por exigencias del propio proceso, es la intensificación de las intervenciones de

la educadora-psicomotricista en el espacio de juego fortaleciendo el factor *relación con el adulto* en cada sesión realizada, en consecuencia hubo un aumento de la *expresividad emocional*, de la *expresividad motriz*, de la *representación verbal* y de la *capacidad de relacionarse* de los participantes, con ello aumenta la *relación con los objetos* estimulando la *creatividad* del grupo. Se añade al grupo de los pilares de resiliencia la *moralidad*, aspecto que en sesiones pasadas había estado encubierto por los demás criterios atribuidos al proceso y que en esta fase ha sido estimulado por instrumentos didácticos del estudio de la resiliencia (*“casita de la resiliencia”* y *el perfil del adolescente resiliente*) enriqueciendo las *intervenciones en el ritual de entrada* de la educadora-psicomotricista.

Destacamos que con el fortalecimiento del vínculo establecido entre educadora-psicomotricista y adolescentes, además de haber un aumento de la comunicación verbal por parte de los participantes, hubo un aumento del uso de la palabra por parte del adulto, que de forma espontánea ha roto las barreras existentes entre la figura de un adulto referente y de adolescentes, proporcionando un mayor acercamiento entre ambos.

Alex avisa al participante D para reaccionar en el juego ya que el participante E había reaccionado muy bien en el juego de la sesión anterior, el participante E agradece el reconocimiento de Alex haciéndole un gesto corporal de agradecimiento.

Alex afirma que el caso del participante E era diferente del caso del participante D, el participante D emite otro chillido por la gorra, Alex pide a E que le devuelva la gorra, E la devuelve, D y E vuelven a jugar, D emite otro chillido, Alex ríe de la escena y E le choca con las manos agradeciendo su apoyo. Alex le pide que le mire a los ojos y le pregunta:

- “¿Cómo te sientes?” (Alex)

El participante D chilla para llamar la atención de Alex y se tumba en el suelo, Alex muy tranquilamente pide silencio para poder escuchar al participante E.

- *"¡Estoy en paz y armonía!" (Participante E)*
- *"¡Que bueno! ¿Estás enamorado?" (Alex)*
- *"¡Estoy en paz y armonía!" (Participante E)*
- *"¿Cómo ha ido el finde?" (Alex)*
- *"Sábado fui a patinar con la novia y domingo bien". (Participante E)*
- *"Mírame a los ojos tío. ¡Eres muy guapo! "(Alex)*

El participante D chilla para llamar la atención de Alex

- *"¿Qué quieres? ¿Que también te mire a los ojos?" (Participante E)*

Alex pregunta a D sobre el uso de drogas en la discoteca y este contesta:

- *"No eso yo no hago, mi padre siempre me habla que esta cosa de los porros está muy mal". (Participante D)*

Alex apoya la actitud del participante D con relación a las drogas.

El participante E continúa estimulando al participante D a reaccionar en el juego:

- *"¡Reacciona, reacciona! "(Participante E)*

Alex comenta a los demás educadores que la sesión del día había sido muy bonita y que a partir de ahora ya podía percibir señales de la promoción de la resiliencia ya que el vínculo entre educadora-psicomotricista ya era evidente y que ella ya sentía seguridad suficiente para empezar a llevar el ritmo del proceso de acuerdo con sus necesidades como investigadora

- "Lo que importa de todo eso es que lo que fue hablado y lo que se está hablando son mentiras, y las mentiras no deben ser dichas". (Alex)
- "¿Y por qué ella hace esto?" (Participante D)
- "Porque está con problemas en casa y está inventado mentiras para poderse desahogar". (Alex)
- "Hace mucho que ella hace eso". (Participante E)
- "Encima que está haciendo daño a personas inocentes". (Participante C)
- "¿Escucháis? C ha dicho algo muy interesante. Muy bien C." (Alex)
- "Yo no perdono las mentiras". (Participante D)
- "¡Perdona! Ella está pasando por un momento delicado que debemos comprender". (Alex)
- "La mentira es lo peor que hay". (Participante E)
- "Sí, pero tenemos que comprender que esta persona está pasando por un momento difícil". (Alex)
- "¿Y qué? Tengo mis problemas y no salgo por ahí inventado mentiras de los demás". (Participante D)
- "Correcto, pero esta persona hace eso por sus problemas y tenemos que comprender". (Alex)
- "¿Cuales mentiras son estas?". (Participante D)
- "Sobre ello yo no quiero hablar". (Alex)
- "Sé de algunas, pero no de todas". (Participante D)
- "No es solo una mentira son varias. Esta persona necesita de otro tipo de tratamiento ¡Vale! Ya está." (Alex)

- "¿Cómo se hace para tener nuevas experiencias de vida?" (Participante D)
- "La persona tiene que construir un proyecto de vida. Un ejemplo: yo siempre soñé en ser profesora, luché y conseguí realizar mi proyecto de vida, estoy satisfecha con ello ¿Y que es la vida para ti?" (Alex)
- "Pincharse". (Participante D)
- "Creo que no". (Alex)
- "Ligar, dinero y sexo". (Participante D)
- "Y para ti, E ¿qué es la vida?" (Alex)
- "Es la vida". (Participante E)
- "Y para ti C ¿qué es la vida?" (Alex)
- "Tener hijos y construir una familia". (Participante C)

- "Tener hijos, para mí también". (Participante D)
- "Antes me habías dicho que la vida para ti era sexo, drogas y rock and roll". (Alex)
- "La salud es muy importante". (Participante D)
- "Muy bien, concuerdo" (Alex)
- "Sexo es vida". (Participante E)
- "Sí". (Alex)

El participante B participa del juego con los cojines. Alex se incorpora al grupo de las chicas, E juega para defenderse de las chicas y D baila con la pelota grande. El participante E se esconde detrás de una caja de cartón como si fuera un escudo protector que le protegiera de los cojines, después coge la pelota grande para defenderse. El participante D continúa bailando con entusiasmo. Los participantes B, E, F y Alex juegan con las pelotas y los cojines.

- "Es por eso que tu puedes vivir de tu trabajo, por que solo con el dinero de aquí creo que no, es que aquí pagan muy poco". (Participante C)
- "¿Cuanto ganas aquí?" (Participante D)
- "Ya quieren saber de mi vida privada, ahí no, basta". (Alex)
- "Lo importante es que aquí uno se lo pasa bien". (Participante C)
- "Que sí". (Alex)

- "¿Te acuerdas de la muerte de tu madre? ¿Te sientes triste?" (Alex)

El participante D baja la cabeza y contesta en voz baja:

- "Una educadora no puede tocar tan a fondo en un niño. Voy a denunciarte." (Participante D)

Alex cambia de tema, explica su proyecto de sesión y empieza el juego.

- "Sueño de dormir". (Participante D)
- "Pero es bueno soñar, hace bien a la persona, ¿Por fin qué tienes tú?" (Alex)
- "Sueños y amigos". (Participante D)
- "Tener sueños es muy bueno, yo pensaba cuando era pequeña que quería ser profesora, luché y realicé mi sueño. ¿Qué quieres ser cuando crezcas?" (Alex)
- "Mosso de esquadra". (Participante D)

- "Yo quiero ser un tío listo". (Participante E)
- "Yo quiero ser un aprovechado de la vida". (Participante G)
- "Yo quiero ser policía". (Participante F)

Los participante D y E experimentan el salto de diversas maneras, Alex se pone en la zona de salto para transmitirles seguridad. El participante E bautiza el salto con los brazos abiertos:

- "¡Es el salto del ángel!" (Participante E)

El participante E continua saltando. Alex anuncia con firmeza la relajación, el participante E le contesta:

- "Ahora paro ¡Eso me ha molado!" (Participante E)

Cuadro 20. Palabras del proceso

En las 5 últimas sesiones (16º a 20º y evaluación del proceso por los participantes), final del proceso, obtuvimos el siguiente mapa:

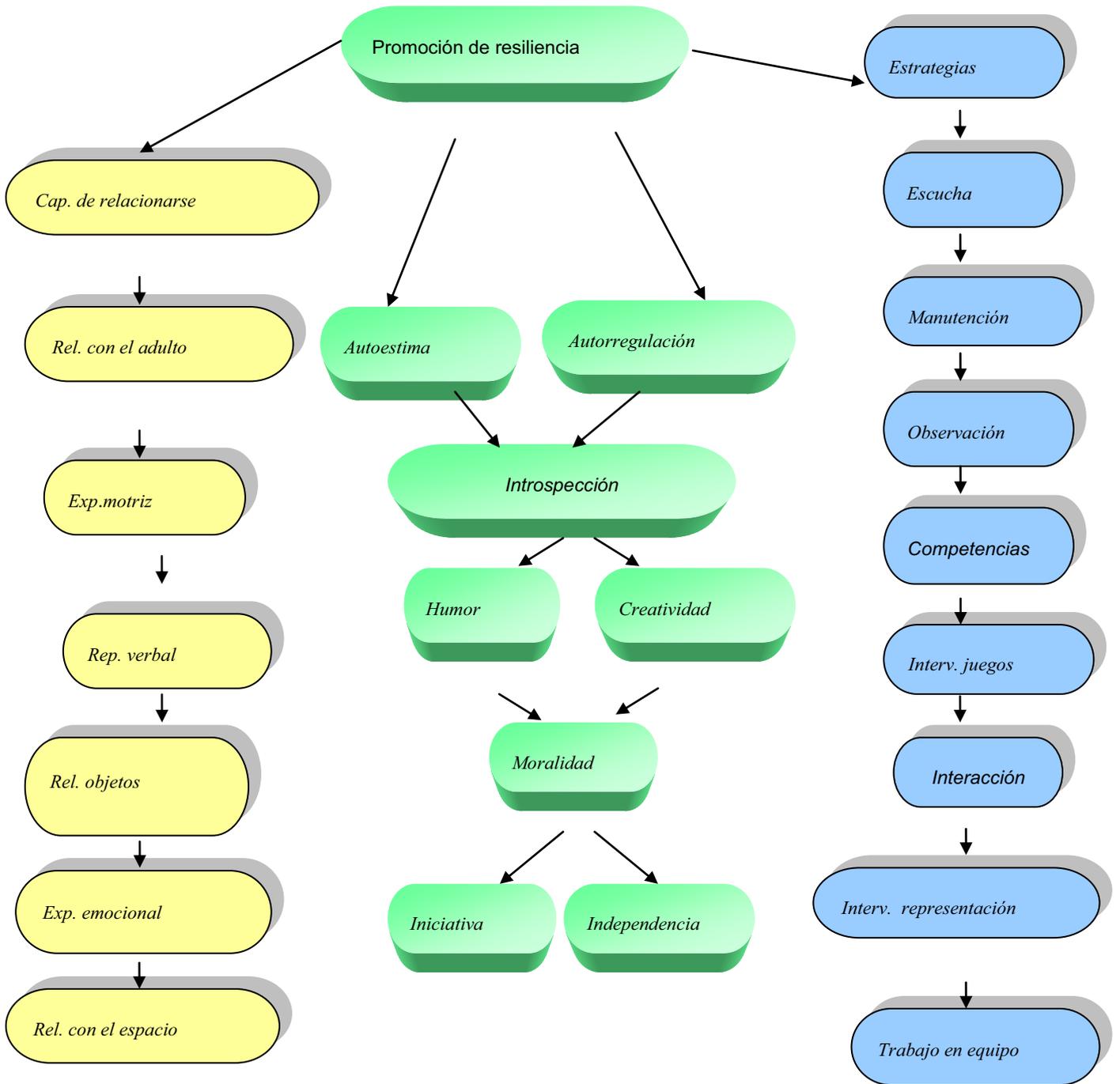


Figura 26. Mapa conceptual 15°-20° sesión

En esta fase final del proceso se añade el código *promoción de resiliencia*, ya que los pilares resilientes observados han sido identificados en el espacio de juego. Encabezando esta lista tenemos la *autoestima consistente*, hecho justificado por el principio activo del juego que al poner el cuerpo en movimiento incentiva que la persona confíe en sus posibilidades y desafíe sus límites desarrollando así la seguridad de sí mismo. Ilustrando este concepto destacamos que los participantes del proceso fueron constantemente estimulados por la educadora-psicomotricista a reaccionar en el juego a demostrar seguridad en sí mismo a través de acciones y palabras. Tal dinámica ha sido realizada de acuerdo con un procedimiento, característico de la propia práctica psicomotriz, que organiza y regular el espacio psicomotor, ello ha incentivado la *autorregulación* en los participantes. La *introspección* ha sido estimulada en las sesiones por la utilización del rincón del pensar, invitando a los participantes a observar el juego de los demás y a tener el hábito de parar y pensar en sus propias actitudes.

Considerando el contenido del material analizado, destacamos las palabras originadas del proceso:

El participante D se incorpora al juego compartiendo la pelota grande con E, el participante D vuelve al rincón de pensar.

El participante E comenta que su abuela le ha pedido para cortar el pelo que lo tenía muy largo, E afirma que si que se lo cortaría pero contra su voluntad, Alex le pregunta si él había hablado sobre su posicionamiento y E contesta que sí:

*- "Sí, le he dicho: iaia, Jesús también tenía el pelo largo".
(Participante E)*

- "Soy guay y guapo" (participante E)

- "Yo soy bueno y estoy como el pa amb tomaquet" (Participante C)

- "¿Que puedes tú, F?" (Alex).

- "Ser una mujer referente en el grupo". (Participante F)

Alex interviene y estos se acomodan en la mesa del rincón de pensar junto a los demás. Alex habla en serio sobre las actitudes de D en insistir en las contenciones con su peso corporal y en los ataques hacia las mujeres del grupo dejándose golpear por los chicos, los participantes C, E y F apoyan las palabras de Alex expresando lo que no les gustaban del juego de D, el participante E afirma sentirse incómodo sobre las actitudes del participante D y habla que aquella charla era necesaria para ayudarlo a madurar y termina su turno con la frase:

- "Soy positivo y veo todo por un lado positivo". (Participante E)

D se sube a la mesa de pensar y observa el juego de E

Cuadro 21. Palabras del proceso

En estas sesiones el *humor* siempre ha estado presente en el espacio de juego, y la *creatividad* de los participantes fue observada en momentos puntuales.

El participante E coge un trozo de papel, se hace un disfraz de Karate Kid, se incorpora en el personaje y juega con D que esta tumbado en los colchones, los participantes C y F cubren al participante D de papel higiénico.

*"¿Como has ido en el puente de este fin de semana: discoteca, bailes novias?"
" (Alex)*

"Estaba con una ninfomana." (Participante D)

Alex se ríe, el participante D vuelve a levantarse, gritando, dirigiéndose a la torre destrozada, Alex vuelve a recordar que todavía no iba empezar el juego. El participante D no le hace caso y G pide para empezar con el futbol, Alex autoriza que se empiece el juego ya que el grupo ya estaba disperso.

Cuadro 22. Palabras del proceso

La promoción del pilar *moralidad* ha sido marcado por la intensa comunicación verbal existente entre educadora-psicomotricista y adolescentes.

- "Si no bajo para hacer la psico, voy a pegar a M". (Participante D)
- "Te digo que M se está desarrollando muy bien y que él enseña su lado sensible, cosa que todo hombre tiene que hacer ya que todo el mundo tiene un lado femenino y otro masculino y el ideal es el equilibrio entre los dos. ¿Por qué esa manía con M?" (Alex)
- "¡Que va, M es maricón!" (Participante D)
- "Yo no lo veo así, es que M expresa su lado más sensible" (Alex)
- "Yo tengo más masculino que femenino, pero soy muy sensible con las mujeres" (Participante D)
- "Tú tienes que ser sensible contigo mismo" (Alex)

El participante D insiste en acusar al participante M de maricón, Alex desarrolla una charla sobre homosexualidad, sexo y machismo, le explica que es normal la relación entre dos hombres o dos mujeres que se quieren.

Cuadro 23. Palabras del proceso

Los pilares de *iniciativa* e *independencia* fueron estimulados a través del juego.

El participante F construye una torre con los cubos de espuma y experimenta su equilibrio sentado encima de la torre

El participante D monta una torre con los cubos de espuma para destrozarla chutando la pelota pequeña.

El participante G hace maniobras con la súper pelota desafiando sus límites y D permanece en el suelo siendo contenido por el movimiento de la súper pelota a la vez sirviendo de soporte para las acrobacias de G.

Cuadro 24. Palabras del proceso

El vínculo establecido con la educadora–psicomotricista y la *relación establecida con el espacio* ha sido un aspecto fundamental en el desarrollo del proceso.

El participante G se tumba en los cubos que estaban acostados en la pared, Alex le pregunta si quería hacer allí la relajación y G confirma que si, Alex concuerda. El participante D se levanta del suelo y comparte los cubos con G. Alex pone una música gregoriana y hace masaje con la pelota en G y D. Durante el masaje D toca la barriga de Alex cariñosamente y le pregunta si ella está embarazada, Alex le contesta que no y le explica que el tamaño de la barriga era debido a sus problemas de intolerancia (celiaquía). Minutos después D abraza cariñosamente Alex por la barriga, Alex sonríe para la cámara como si hubiera ganado un premio y así se acaba el masaje.

-“Me gustó mucho la sesión, con dos personas se puede jugar con tranquilidad, podemos disfrutar más del espacio, hemos hecho una buena relajación, G ha participado ya que en sesiones pasadas siempre ha estado estornudando por las alergias, se acabó la sesión, ésta ha sido nuestra última grabación y a partir de la próxima semana, habrá cambios en la psicomotricidad”. (Alex)

- “¿Por qué, no habrá más?” (Los participantes D y G)

- “No es eso, es que tengo que dar un poco de asistencia a los pequeños y a los grandes, que con los cambios que hubo en el centro, salida de Cari, salida de Montse, Cesar muy atareado, educadores nuevos, se quedaron sin sesiones de psicomotricidad, pero aún tengo que organizar eso con César.” (Alex)

- “¡Nos quedaremos sin psico!” (Participante D)

- “Podemos hacer juntos los grandes y los pequeños” (Participante G)

- “No, que no aguanto “. (Alex)

- “¿Cuánto tiempo nos quedaremos sin psico?” (Participante D)

- “Yo no lo sé, tengo que organizar con Cesar, creo que una o dos semanas”. (Alex)

- “No quiero que se acabe, para mí eso es una terapia, yo me desahogo aquí.” (Participante D)

En la charla final, realizada en los colchones, todos afirman que la sesión había sido guay sin la pesadez del participante D, se termina la charla y D se niega a salir de la sala intentando reiniciar el juego, Alex le pone límites, D le pide un beso en la mejilla, Alex lo niega, D sonríe y habla:

-“¡Eres inmortal!” (participante D)

-“No, soy lista y no quiero que me pilles”. (Alex).

El participante D acepta el rechazo y se termina la sesión.

Cuadro 25. Palabras del proceso

Resaltamos que durante el análisis del presente contenido queda evidente el *trabajo realizado en equipo* por los educadores del Centro Abierto Don Bosco-Barcelona para llevar a cabo el proyecto de psicomotricidad.

En este día Alex y los demás educadores del centro montaron en la sala de psicomotricidad un telón para que los adolescentes participantes del proceso visualizasen imágenes grabadas previamente seleccionadas, ya que el tiempo no daba para enseñar una sesión de forma íntegra

Cuadro 26. Palabras del proceso

En la 18ª sesión se concluye el perfil del adolescente resiliente del centro, el registro de tal actividad contempla las contribuciones del grupo B en el proceso realizado

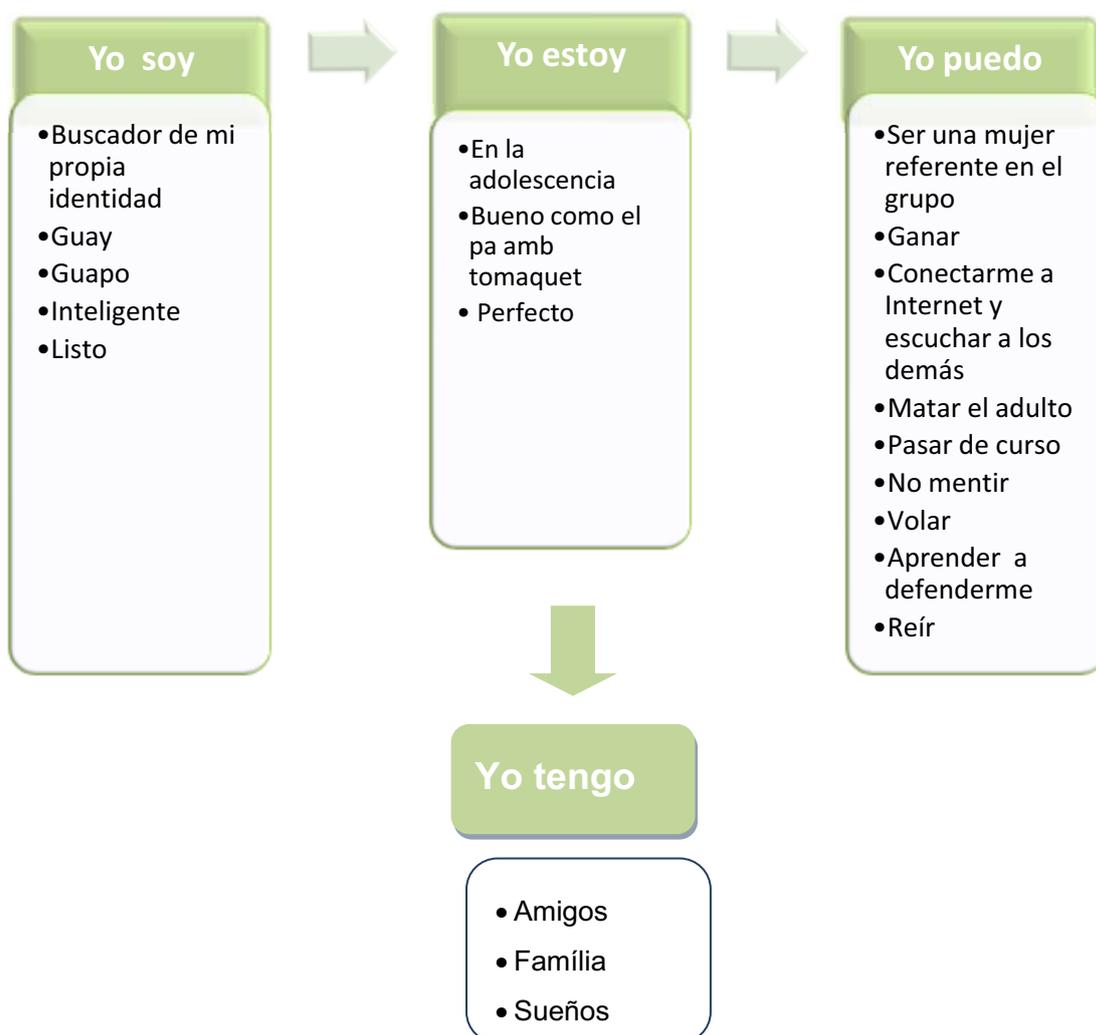


Figura 27. Perfil del adolescente resiliente

Aclaremos que cuando el adolescente se refiere a matar el adulto, eso quiere decir, potenciar en sí mismo la representación simbólica de la separación con el adulto referente de la primera infancia, tal acción es trabajada desde la práctica psicomotriz donde el psicomotricista asume el papel del adulto permitiendo que el participante lo destruya en el juego. En el montaje del perfil, uno de los participantes ha expresado esta necesidad interna originada de su universo personal de forma espontánea.

En la evaluación del proyecto de psicomotricidad dirigido a los adolescentes del centro realizado al final del curso, los participantes del proceso fueron objetivos en sus análisis y en breves palabras expresaron el significado del trabajo realizado.

"La psicomotricidad ha sido mi sol en los días grises"

Te quiero mucho Alex"

Grupo Prejus 2008/2009

Cuadro 27. Palabras del proceso

b) Resultados del análisis del formato de campo de las sesiones grabadas.

En la primera etapa del análisis, 5 primeras grabaciones, se han quedado evidentes los aspectos:

- Existen diadas que se repiten concretando aspectos característicos del proceso realizado.

Capítulo 10

Observar, registrar y analizar

Macrocriterio: adolescente en el espacio psicomotor

C011-C023 = Expresar lo que le gusta o molesta (Exp. Motriz)/ Establecer relaciones con los demás (Cap. de relacionarse)

C012-C061 = Expresar seguridad en las capacidades motoras (Exp. Motriz)/Proponer diálogo (Rep. Verbal)

C046-C054 = Rabia (Exp. Emocional)/Luchar (Relación con el objeto)

C016-C051 = Expresar capacidad motriz autorregulada (Exp. Motriz)/ Compartir (Relación con el objeto)

Macrocriterio: pilares de resiliencia

C092-C0162 = Autoevaluar sus propias actitudes (Introspección)/Capacidad de autoevaluarse (autorregulación)

C0122-C0153= Hacer gestos graciosos (Humor)/ Ha demostrado seguridad en sí mismo en palabras y actitudes (Autorregulación)

Macrocriterio: la psicomotricista:

C0171-C0181 = Parar, observar e intervenir en el grupo (Capacidad de Observación)/ Acercarse más a algunos de los participantes (Interacción con los participantes)

C0196-C0214 = Participar en diferentes tipos de juegos (Cap. de escucha)/ Cuerpo (Utilización de los mediadores)

- En los *macrocriterios* analizados los criterios se interrelacionan en momentos diferentes, el orden de las díadas analizadas cambian: los códigos que indican dados (causas) pasan a ser códigos condicionados (efectos) y, de esta forma, los códigos condicionados pasan a ser dados. Tal aspecto indica la dinámica activa en que el proceso ha sido desarrollado.

Macrocriterio: la psicomotricista

1° Grabación

C0182-C02212 = Acercarse menos a algunos de los participantes (Interacción con los participantes)/ Propiciar autonomía a los participantes (Cap. de utilizar diferentes estrategias)

C0195-C02212 = Atender a las demandas de manera ajustadas (Cap. de escucha)/ Propiciar autonomía a los participantes (Cap. de utilizar diferentes estrategias)

5° Grabación

C02212-C0212 = Propiciar autonomía a los participantes (Cap. de utilizar diferentes estrategias)/Lenguaje (Utilización de los mediadores)

- La similitud entre los criterios de los diferentes *macrocriterios* ha destacado la intersección existente entre los estudios de la práctica psicomotriz y la resiliencia.

- Todos los *macrocriterios* fueron analizados por los *retardos 0 (ocurrencias simultaneas)* y *1 (ocurrencias casi simultaneas)*. Puntuamos que la diferencia entre los retardos ha sido la mínima y que nuestro objetivo ha sido detectar la probabilidad de ocurrencias de multieventos en una sesión de psicomotricidad, por lo tanto si la ocurrencia ha sido simultanea o casi simultanea, no ha sido relevante, lo importante ha sido detectar las concurrencias, los multieventos de diferentes criterios en las sesiones realizadas.

- Analizando las díadas de los formatos analizados > 1,96, destacamos las díadas de mayores valores para indicar los aspectos resilientes promovidos en las 5 primeras sesiones analizadas:

Macrocriterio: pilares de resiliencia

1° Grabación

C092-C0162 = Autoevaluar sus propias actitudes (Introspección)/Capacidad de autoevaluarse (Autorregulación)

C0122-C0153 = Hacer gestos graciosos (Humor)/ Ha demostrado seguridad en sí mismo en palabras y actitudes (Auto estima consistente)

C0101-C0111 = Desafiar sus propios límites a través del juego (Independencia)/ Hacer sugerencias de juego (Iniciativa)

C0102-C0131 = Mostrar autonomía en el juego (Independencia)/ Manipular objeto (Creatividad).

2° Grabación

C0101-C0122 = Desafiar sus propios límites a través del juego (Independencia)/Hacer gestos graciosos (Humor)

3° Grabación

C092-C0162 = Autoevaluar sus propias actitudes (Introspección)/Capacidad de autoevaluarse (Autorregulación)

C093-C0142 = Observar el juego de los demás (Introspección)/ Respetar al otro en el juego (Moralidad)

C0122-C0153 = Hacer gestos graciosos (Humor)/ Ha demostrado seguridad en sí mismo en palabras y actitudes (Auto estima consistente)

4° Grabación

C0112-C0132 = Hacer construcciones (Iniciativa)/ Hacer construcciones (Creatividad)

5° Grabación

C093-C0161 = Observar el juego de los demás (Introspección)/ Autocontrol en el espacio de juego (Autorregulación)

En la segunda etapa de los análisis, 5 grabaciones finales del proceso, hemos destacado la relación establecida entre adolescentes y educadora-psicomotricista, y como resultado de tal vínculo la promoción de aspectos resilientes. Considerando las díadas de mayor número de cada formato unidas a la coherencia de las imágenes visualizadas, ya que en determinados *macrocriterios* hemos obtenido díadas del mismo valor y para seleccionarlas priorizamos las que nos daba una idea concreta con relación al contenido grabado, con ello hemos obtenido los resultados:

6° Grabación

C048-C034 + C02212-C0182 = C0112-C0132
(Adolescente) + (Psicomotricista) = (Pilares de resiliencia)

En esta sesión hubo inestabilidad emocional y dependencia de la figura del adulto por parte de los adolescentes; la psicomotricista ha contestado a esta demanda propiciando autonomía al grupo, acercándose menos a algunos de los participantes para poder intervenir junto a aquél que demandaba una mayor atención. El resultado destacado en esta sesión por parte del grupo ha sido: hacer construcciones aspectos resilientes de iniciativa y creatividad. Destacamos que en esta sesión hubo la construcción del perfil del adolescente “yo tengo” en el ritual de entrada y para la descarga agresiva se utilizaron globos y papel de periódico, en el juego sensorio motor los participantes pasaron por un circuito, seguido de juego libre de aseguración profunda (saltos) y contención entre los propios participantes a través del juego. La psicomotricista participa del juego pero en determinados momentos prioriza poner

límites recordándoles reglas para no causarles daños, observa el juego del grupo mientras organiza el material utilizado y puntualmente ha hecho intervenciones junto al participante que presentaba aspectos de inestabilidad emocional.

7° Grabación

C022-C061 + C0171-C0181 = C091-C0141

(Adolescente) + (Psicomotricista) = (Pilares de resiliencia)

En esta sesión los adolescentes expresaron capacidad de escucha y han propuesto diálogo; la psicomotricista para, observa e interviene en el grupo acercándose más a algunos de los participantes. El resultado destacado en esta sesión por parte del grupo ha sido: utilización del rincón de pensar y la expresión de conceptos y valores, aspectos de introspección y moralidad. Destacamos que en esta sesión el grupo

estaba afectado por la salida *de la educadora Montse* del centro, la psicomotricista después de hablar del tema y escuchar lo que necesitaba decir, pactó con el grupo que aquel día no iba a exigirles pasar por los rituales de una sesión, el espacio estaba disponible para que ellos jugaran, hablaran, pensaran y observaran a los demás mientras jugaban.

8° Grabación

C021-C047 + C0221-C0272 = C0102-C0122

(Adolescente) + (Psicomotricista) = (Pilares de resiliencia)

En esta sesión los adolescentes han expresado sensibilidad emocional con los otros y afecto; la psicomotricista utiliza como estrategia el acuerdo y favorece la expresión de ideas. El resultado destacado en esta sesión por parte del grupo ha sido: mostrar autonomía en el juego y hacer gestos graciosos, aspectos de independencia y humor. Destacamos que en esta sesión hubo la construcción del perfil del adolescente resiliente “yo soy, yo estoy” en el ritual de entrada, en el juego sensorio motor la

psicomotricista es demandada constantemente a participar del juego en forma de provocación; uno de los participantes le atacaba para que ella jugase con él, los demás participantes reaccionaron a través del juego atacando a aquél que quería llamar la atención del adulto, en el sentido de protegerla a través del juego, esta acción se repite diversas veces y con ello los participante bailan, entran en un juego simbólico, hacen gestos graciosos y defienden a la psicomotricista a través del juego.

9° Grabación

C048-C063 + C0215-C0272 = C0142-C0161

(Adolescente) + (Psicomotricista) = (Pilares de resiliencia)

En esta sesión los adolescentes han expresado inestabilidad emocional y necesitaban ser escuchados; la psicomotricista contesta la utilización de un material (objeto) que ha favorecido la liberación de emociones y a la expresión verbal de los participantes. El resultado destacado en esta sesión por parte del grupo ha sido: respetar al otro en el juego y autocontrol en el espacio de juego, aspectos de moralidad y autorregulación. Destacamos que en esta sesión hubo la construcción del perfil del adolescente resiliente “yo puedo” en el ritual de entrada en este momento un de los participante confiesa que podía matar al adulto, es decir, intento de separarse de la figura de los progenitores hecho que debería ser vivenciado en la infancia pero como ello no ocurrió el adolescente se encontraba en un cuadro de inestabilidad emocional que afectaba su desarrollo. En el juego sensorio motor los adolescentes jugaron con papel higiénico material que propicia la liberación de sensaciones internas y realizaron contenciones entre ellos a través del juego, todo se pasó en un ambiente de euforia pero sin agresiones físicas.

10° Grabación

C048-C063 C0171-C0181 = C0132-C0112

(Adolescente) + (Psicomotricista) = (Pilares de resiliencia)

En esta sesión los adolescentes han expresado inestabilidad emocional y necesitaban ser escuchados; la psicomotricista para, observa e interviene acercándose más a aquel que necesitaba de una atención individualizada. El resultado destacado en esta sesión por parte del grupo ha sido: hacer construcciones aspecto de iniciativa y creatividad. Destacamos que esta sesión ha tenido dos participantes, ante ello la psicomotricista ha podido observar e intervenir de forma íntegra junto a aquél que más necesitaba de su atención. En este ambiente los dos participantes han tenido la oportunidad de jugar, manipular y hacer construcciones con tranquilidad bajo la mirada del adulto.

11.1 Conclusiones por objetivos

De acuerdo con lo que ha sido observado, registrado y analizado, nos cabe ahora presentar los puntos conclusivos de la presente investigación que fueron construidos a lo largo de todo el proceso realizado y constatados a través de nuestra labor y de las herramientas metodológicas utilizadas. Recordaremos nuestros objetivos y las conclusiones correspondientes.

11.1.1 Primer objetivo

1- Analizar las actitudes del educador que desarrollan el vínculo con el adolescente desde la práctica psicomotriz educativa (grupo de ayuda).

1.1. Identificar las demandas emocionales del adolescente hacia la educadora-psicomotricista.

a) Carencias afectivas de la figura referente del adulto que generan inestabilidad emocional.

Considerando que el grupo observado ha sido compuesto por adolescentes en riesgo personal y social provenientes de hogares desestructurados, en su gran mayoría, ya es característico de tal población presentar tal carencia exigiendo del profesional en educación conocimientos y habilidades específicas para conciliar objetivos pedagógicos con el bienestar del grupo.

En el proceso de desarrollo humano la expresividad motriz y la expresividad emocional están intrínsecamente conectadas, con ello las carencias afectivas generan

angustias, tensión corporal y agresividad. La raíz de tales conductas está en la experimentación de una globalidad corporal que va siendo construida poco a poco ya que el cuerpo está en construcción desde la fecundación; tal globalidad da el sentido práctico de que el cuerpo ocupa un lugar en el espacio ayudando al ser humano a encontrar el eje de sí mismo. Una vez completado el tiempo necesario en el vientre materno, el cuerpo ya está completamente formado, el ser humano disfruta de esta globalidad de forma placentera. El nacimiento marca el cambio de ambiente, la persona pasa a formar parte de un mundo desconocido y, en la medida en que la criatura crece y va conociendo las condiciones que presenta su entorno se da el empobrecimiento del cuerpo, toda aquella globalidad que ha sido vivenciada en la vida intrauterina es amenazada por obstáculos que uno va encontrando en el contexto en que vive; en esta trayectoria el adulto es un soporte esencial en este proceso de desarrollo.

Ante este cuadro lo que se destaca en este proceso es el desarrollo de la seguridad de los participantes al compartir el espacio de juego, la posibilidad de relacionarse con el adulto a través del juego, construyendo un vínculo seguro a través del movimiento y del contacto corporal. En diferentes ocasiones los participantes asumieron un rol infantil para vivenciar etapas de sus vidas que no fueron vivenciadas de forma placentera, para después presentar significativas señales de resiliencia a través de la práctica psicomotriz.

Ante ello podemos afirmar que:

La promoción de la resiliencia en el espacio psicomotor se da de acuerdo con el proceso madurativo de cada uno. Un proceso educativo y de ayuda realizado en un centro abierto, contribuye al desarrollo socio-educativo de adolescentes y a la promoción de la resiliencia.

b) Necesidad de liberar corporalmente la descarga agresiva en el espacio psicomotor.

Los participantes presentaron una gran necesidad de liberar corporalmente la descarga agresiva, factor que ha sido controlado con el desarrollo del proceso pero que ha estado presente en toda la trayectoria.

De acuerdo con nuestras palabras anteriores, el ser humano en la medida que se desarrolla encuentra obstáculos que favorecen una desestructuración de la globalidad de la persona; la agresividad es una característica de este proceso que se agrava en la adolescencia por los cambios hormonales. Liberar tal carga agresiva es necesario para que la persona se sienta aliviada de sus angustias y con ello avanzar en su proceso de desarrollo. A través del juego tal acción puede ser reconducida una vez que el grupo tenga claras las reglas que deben ser respetadas bajo la libertad de utilizar y relacionarse con objetos adecuados para facilitar la descarga.

Ante ello podemos afirmar que:

La descarga agresiva es una necesidad inherente del ser humano que aumenta en la adolescencia. En la práctica psicomotriz educativa tal acción es reconducida en forma de juego.

c) Dificultad en comprender, aceptar y reconocer límites, cohibiendo el proceso de autorregulación de los participantes.

De acuerdo con las características de la población observada, la convivencia con pautas que suponen reglas y normas es una cuestión difícil de ser asimilada ya que son jóvenes provenientes de contextos desestructurados, que se sienten rechazados en el ambiente escolar y que son personas que se encuentran en la adolescencia fase de la vida que destaca desafiar las reglas impuestas por el adulto, dificultando el proceso de autorregulación.

Respetando los principios básicos de la práctica psicomotriz educativa de ayudar a la persona a centrarse en su propio eje, el grupo ha sido orientado a vivenciar la autorregulación en el espacio de juego. Recordamos que en una sesión de psicomotricidad los participantes tienen un tiempo determinado para hablar, jugar, relajar, expresar sus ideas y sentimientos aflorados durante el juego; la relación con el tiempo supone organización y autocontrol de uno para convivir con los límites del espacio psicomotor, o sea, la propia sistematización de una sesión de psicomotricidad ya estimula en la persona un proceso autorregulador.

Ante ello podemos afirmar que:

La relación con el tiempo establecida en la práctica psicomotriz educativa es un proceso autorregulador que ayuda a la comprensión y aceptación de los límites.

d) En el grupo observado, los chicos presentan comportamientos menos resilientes que las chicas.

El grupo ha sido compuesto mayoritariamente por chicos, las chicas participantes, en pocas sesiones demostraron tener más capacidad de observación, autocontrol, autonomía en el espacio de juego, absorbiendo con más objetividad el sentido de la promoción de la resiliencia a través de la práctica psicomotriz desarrollada; por el contrario los chicos necesitaron de un mayor vínculo establecido con la educadora-psicomotricista para lograr el desarrollo de conductas resilientes en el espacio de juego. Resaltamos que las situaciones de inestabilidad emocional registradas a lo largo del proceso fueron protagonizadas por chicos; las chicas han presentado un mayor control emocional en el espacio psicomotor.

Ante ello podemos afirmar que:

En el grupo observado las chicas demostraron ser más resilientes que los chicos.

e) Necesidad de expresar ideas, sentimientos, deseos y emociones a través de la palabra.

La necesidad de comunicación es un factor característico de la adolescencia, con ello los participantes durante el proceso presentaron una necesidad de hablar de sus ideas, pensamientos y deseos. Destacamos que de acuerdo con los presupuestos básicos de la práctica psicomotriz, la sala de psicomotricidad es un lugar de placer y comunicación y con ello los participantes del grupo desarrollaron una relación significativa con el espacio de juego expresando verbalmente sus emociones, escuchando, haciéndose escuchar, siendo escuchados y fortaleciendo la convivencia en un grupo de iguales bajo la mirada del adulto referente del proceso.

Ante ello podemos afirmar que:

La relación establecida con el espacio psicomotor favorece la comunicación verbal, la convivencia en grupo de iguales y el vínculo con el adulto.

1.2. Identificar el posicionamiento de la educadora-psicomotricista hacia el adolescente.

a) Actitud firme y objetiva basada en observaciones.

Recordamos que el proyecto de psicomotricidad de promoción de la resiliencia dirigido a adolescentes, ha sido iniciado después de cuatro sesiones de adaptación de los participantes al espacio psicomotor. En este periodo la educadora-psicomotricista y educadores del centro observaron y analizaron la composición del grupo y el comportamiento de los adolescentes. Una vez iniciado el proceso las observaciones se intensificaron dando seguridad a la educadora-psicomotricista en actuar de forma firme y objetiva frente al grupo. De acuerdo con tales observaciones el ritmo del juego y de las conductas de los participantes del grupo ha sido respetado y con ello el adulto referente se hecho presente en el grupo como un compañero de juego y como figura autorreguladora del proceso.

Ante ello podemos afirmar que:

La observación constante favoreció la seguridad de acción de la educadora-psicomotricista.

b) La intervención progresiva a través del juego, ha fortalecido el vínculo con los adolescentes.

En la práctica psicomotriz educativa y de ayuda en grupo, el adulto referente del proceso es a la vez compañero simbólico y la persona que pone las reglas en la sesión, de acuerdo con esta postura el adulto va conquistando la confianza de los participantes. Tal vínculo es desarrollado de forma progresiva en el espacio de juego.

En el proceso realizado la educadora-psicomotricista ha hecho diferentes intervenciones en el espacio de juego respetando el ritmo del grupo, ello ha favorecido un acercamiento no invasivo para los adolescentes, permitiéndoles desarrollar una relación de confianza con la figura de un adulto referente. La construcción del vínculo forma parte de un proceso que engloba diferentes actitudes del adulto hacia el adolescente, es un proceso de conquista por parte del adulto, el adolescente por su parte va probando para saber hasta dónde puede llegar en esta relación, en este momento entra la acción de regular el proceso por parte de la educadora-psicomotricista, transmitiéndole estructura, organización y seguridad en el espacio psicomotor.

Ante ello podemos afirmar que:

La relación establecida, progresivamente, a través del juego con el adulto favorece al desarrollo de un vínculo seguro en la práctica psicomotriz desarrollada con adolescentes.

c) Promoción de los pilares de la resiliencia a través del juego.

Los pilares de la resiliencia fueron introducidos en el espacio de juego de forma vivencial y espontánea.

En la charla del ritual de entrada la educadora psicomotricista ha aprovechado diferentes temas de la vida cotidiana de los participantes para hacer conexiones con la explicación de los pilares de la resiliencia. Siguiendo la sistemática de la sesión, en los juegos sensoriomotores los pilares de la resiliencia fueron vivenciados a través del juego, en la medida en que la educadora-psicomotricista observaba el juego de los participantes, ella participaba del juego e incentivaba a los adolescentes a reaccionar en el juego, a resolver problemas planteados por el propio movimiento de juego, a desafiar sus límites y a establecer una relación de igualdad en el grupo. La postura corporal de levantar la cabeza y afrontar obstáculos ha sido trabajada en la medida en que cada participante mostraba fragilidad y falta de seguridad de sí mismo durante el juego. En el momento de la descarga agresiva y de los juegos de oposiciones, la educadora-psicomotricista siempre ha estado presente jugando, incentivando, animando, proponiendo, en determinadas situaciones provocando, defendiendo a los más débiles y fortaleciendo el vínculo. En este proceso la palabra *Reacciona!* ha sido muy bien empleada en el sentido de ser una forma rápida y objetiva de llamar la atención del participante para posicionarse frente al otro participante a través del juego, con ello se han estimulado los pilares de autoestima, iniciativa e independencia.

Ante ello podemos afirmar que:

La promoción de los pilares de autoestima, iniciativa e independencia pueden ser estimulados a través del juego y en la relación entre iguales, de acuerdo con la intervención de la educadora-psicomotricista y con el vínculo establecido con los adolescentes.

d) La constancia de actitudes hacia los participantes ha fortalecido el vínculo entre ambos.

De acuerdo con la pautas establecidas por Sánchez y Llorca (2008) para evaluar el rol del psicomotricista, constáse que la capacidad de observación, la capacidad de escucha, la expresividad en el juego, el mantenimiento de la seguridad del grupo, las intervenciones en el ritual de entrada, las intervenciones en los juegos sensoriomotores, las intervenciones al final de la sesión, las intervenciones en las representaciones verbales y la competencia para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz, fueron actitudes constantes de la educadora-psicomotricista, transmitiendo un posicionamiento firme, seguro, habilidoso, paciente y observador en el espacio de juego. En esta dinámica la utilización de los mediadores de comunicación fueron adecuados al ritmo del proceso, la mirada, el lenguaje, los gestos, el acercamiento corporal y las negociaciones a través de los objetos utilizados, fueron aspectos significativos en la conquista del adulto con relación al adolescente participante y ello ha resultado en el establecimiento del vínculo entre ambos.

Ante ello podemos afirmar que:

El posicionamiento firme, constante y seguro de la educadora psicomotricista en el espacio de juego contribuyó al establecimiento del vínculo con los adolescentes.

e) Utilización de diferentes estrategias y competencias para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz.

De acuerdo con las actitudes de la educadora-psicomotricista destacamos la capacidad para utilizar las diferentes estrategias y competencias para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz.

Tal aspecto ha sido observado de acuerdo con la capacidad de negociación de los límites con el grupo, en la forma de potenciar la descarga agresiva a través del juego y de la relación establecida con los objetos, en los circuitos montados con el material disponible del centro para incentivar el juego sensoriomotor de los adolescentes, la valoración del rincón de pensar como forma de estimular la introspección y la capacidad de observación de los participantes, la forma en tratar los desequilibrios emocionales de los adolescentes que afloraron en la sala de psicomotricidad, la manera espontánea de estimular la relación entre iguales a través del juego y sobre todo por los diálogos con el grupo que fueron intensificados gradualmente. O sea, disponibilidad, iniciativa, creatividad y seguridad de su rol como referente fueron características expresadas en el proceso por la educadora-psicomotricista.

Ante ello podemos afirmar que:

La disponibilidad de asumir el rol de referente de la educadora-psicomotricista ha sido reflejada en sus actitudes, en la utilización de diferentes estrategias y en la competencia para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz.

f) La flexibilidad en establecer las reglas ha estado de acuerdo con las circunstancias que ha presentado el grupo en el espacio de juego.

A lo largo del proceso analizado, la educadora psicomotricista en determinados momentos ha sido autoritaria, repetidora constante de las reglas de la sesión y firme con los participantes del grupo, pero en determinados momentos ha sido permisiva y cómplice de conductas que podrían ser consideradas inadecuadas de los participantes, pero como se trata del espacio psicomotor la aceptación de determinadas situaciones son necesarias.

Esta modulación de actitudes por parte de la educadora-psicomotricista ha favorecido al desarrollo de las sesiones, al establecimiento de un vínculo seguro y a los objetivos del proyecto propuesto. Recordamos que desafiar las reglas es una característica pertinente de la adolescencia, que por otro lado también presenta la necesidad de tener como referente las actitudes de un adulto que le pone límites, de acuerdo con este presupuesto la educadora-psicomotricista ha flexibilizado las reglas de la sesión de acuerdo con situaciones protagonizadas por los participantes del grupo, haciendo intervenciones ajustadas a las demandas de los participantes.

Ante ello podemos afirmar que:

En un proyecto de psicomotricidad dirigido a adolescentes, la flexibilización de las reglas en determinadas situaciones es un factor fundamental para el desarrollo del proceso.

g) Estructuración sistemática de la sesión de acuerdo con la comprensión de los límites y respeto por el espacio psicomotor, han sido elementos fundamentales para el desarrollo de la autorregulación en el proceso.

De acuerdo con nuestras palabras anteriores, la sistematización de una sesión de psicomotricidad ya estimula la adaptación y la autorregulación en el espacio psicomotor.

En el proceso realizado la trayectoria se desarrolló de forma progresiva y con ello aspectos de la comprensión práctica de la autorregulación han sido logrados; ante las actitudes de los participantes la educadora-psicomotricista ha adoptado actitudes autoritarias o permisivas siempre teniendo en cuenta el cumplimiento de los diferentes rituales que componen una sesión de psicomotricidad. En este escenario, destacamos que parar el juego y poner a todos a relajarse es algo complicado por ser un ejercicio práctico de autorregulación de las capacidades motrices y en los momentos que tal sistematización no ha funcionado, la educadora-psicomotricista ha suspendido la relajación, obligando a todos a escucharla estimulando la representación verbal y concluyendo la sesión con el ritual de salida.

La educadora-psicomotricista ha funcionado como factor regulador del grupo y a la vez ha dejado que el grupo se autorregulase, o sea, cuando el grupo no consigue autorregularse es el adulto que tiene que asumir este rol y ello es educar sin anular un vínculo seguro existente, o sea, establecer un vínculo no significa anulación de la figura del educador, ni tan poco dejar que su individualidad y su rol de adulto referente se anule; el adulto cuando asume el papel de agente autorregulador del grupo, en el momento adecuado fortalece el vínculo establecido, pero cuando el sentido regulador del adulto es utilizado de forma autoritaria en momentos innecesarios, las bases afectivas del vínculo son desestabilizadas estableciendo una relación distanciada entre educador y adolescente. Lo que el adolescente busca en el adulto es un referencial de autorregulación y la acción de mantener la seguridad del grupo por parte de la

educadora-psicomotricista ha contribuido para el desarrollo de la confianza y con ello el vínculo se ha desarrollado.

Ante ello podemos afirmar que:

En un proyecto de psicomotricidad dirigido a adolescentes, la flexibilización de las reglas en determinadas situaciones es un factor fundamental para el desarrollo del proceso. La educadora-psicomotricista ha sido un elemento autorregulador del proceso de acuerdo con el planteamiento de la sistematización de la sesión, estimulando en los adolescentes el respeto por el espacio psicomotor, la comprensión de los límites y el vínculo.

h) Estimular el diálogo, escuchar al adolescente y después hablar de su experiencia de vida.

La representación verbal de los adolescentes fue incentivada por la educadora-psicomotricista en la medida que ha dado espacio para la palabra, ilustrando determinados ejemplos con sus experiencias de vida, ello ha estimulado a los adolescentes a hablar y a analizar sus problemas personales.

Estimular el diálogo y escuchar a los participantes del proceso fue el primer paso para el desarrollo de la confianza existente en el grupo, en consecuencia el vínculo fue establecido y la promoción de los pilares de resiliencia fue siendo intensificada en el espacio de juego. Resaltamos que por el hecho de uno concretar un diálogo con su experiencia personal no significa que su vida íntima será invadida pero si escuchada por adolescentes que necesitan comprender cosas de la vida, ello puede ser hecho no solo a través de libros, revistas o en el seno de una familia que se encuentra desestructurada. Ser un adulto referente, o un tutor de resiliencia, también es demostrar en palabras y actitudes, respeto y comprensión con los sentimientos e inquietudes del grupo.

Ante ello podemos afirmar que:

Un tutor de resiliencia se concreta por sus actitudes, respeto hacia el otro y por palabras que reflejan experiencia de vida.

11.1.2 Segundo objetivo

2- Analizar los factores resilientes que emergen en el vínculo entre el adolescente y el adulto (psicomotricista) dentro del espacio psicomotor.

2.1. Diagnosticar los factores resilientes en el adolescente desarrollados a través del vínculo con la educadora-psicomotricista.

a) Promoción de los pilares de resiliencia en forma de interrelación e interacción.

El proceso realizado ha sido un proceso activo y dinámico de acuerdo con los presupuestos de la práctica psicomotriz educativa (grupo de ayuda), por lo tanto las acciones de los participantes y de la educadora-psicomotricista se entrelazaron, crearon vínculo y promovieron el desarrollo de factores resilientes en el espacio de juego desde la perspectiva de las actitudes de los participantes reflejadas en el intento de creer en sus propias posibilidades.

El ritmo del proceso ha sido intenso ya que el objeto de estudio observado, la promoción de la resiliencia a través de la psicomotricidad y del vínculo establecido entre adolescentes y educadora, suponía movimiento y desarrollo humano visualizado desde la perspectiva de la relación con el otro. A partir de tal principio el desarrollo de los pilares de resiliencia ha estado presente durante la realización de las sesiones de psicomotricidad.

b) Introspección.

El rincón de pensar ha sido una estrategia utilizada por la educadora-psicomotricista para valorar y estimulan la capacidad de observación y la introspección de los participantes. La utilización de este espacio favoreció el entendimiento práctico de la persona de parar y pensar en sus actitudes dentro del espacio de juego. En la medida en que el vínculo fue siendo establecido aumentó la capacidad de observación, aumentó la capacidad de introspección y los argumentos de diálogos desarrollados entre adolescentes y adulto.

c) Capacidad de relacionarse, independencia e iniciativa.

La capacidad de relacionarse consta como presupuesto de la práctica psicomotriz educativa y de ayuda terapéutica y siguiendo el ritmo natural del proceso tal factor resiliente ha sido desarrollado a través del juego favoreciendo la relación entre iguales. Con ello se ha desarrollado el pilar de independencia a través del desarrollo de la autonomía y de la capacidad de desafiar los límites por parte de los participantes del proceso. En este sentido el pilar de iniciativa también ha sido observado, ya que en la medida en que uno desafía sus propios límites, es capaz de hacer sugerencias, resolver problemas en la relación con el otro y hacer construcciones con los objetos disponibles para enriquecer el juego.

d) Autoestima consistente.

La autoestima consistente ha sido observada de acuerdo con el desarrollo de la introspección, de la capacidad de relacionarse, de la independencia y de la iniciativa. Detectar la promoción del referido pilar ha sido posible a través de una evaluación generalizada del grupo ya que la cuestión de la autoestima es algo muy particular de

uno que sale a la superficie en momentos específicos de la actuación de cada participante en el espacio de juego. Destacamos que el nivel de comunicación, de valoraciones, de análisis, de reflexiones y del diálogo constante establecido entre educadora-psicomotricista y adolescentes ha incentivado el desarrollo de la autoestima, así como la utilización de los instrumentos didácticos de desarrollo de la resiliencia (*“la casita de la resiliencia”* y el perfil del adolescente resiliente) que generaron diálogos sobre diferentes temas y la valoración de la palabra del adolescente con relación a sus posicionamientos personales.

e) Humor.

La palabra humor no ha sido nombrada en el espacio de juego pero ha sido vivenciada a través del juego, y de acuerdo con el desarrollo del vínculo establecido entre iguales y con el adulto referente del proceso no faltaron sonrisas, chistes, bromas y actitudes graciosas.

f) Creatividad.

A medida en que el grupo se ha relacionado con los diferentes objetos disponibles en el espacio psicomotor, la creatividad fue siendo observada en momentos puntuales de acuerdo con la manipulación de objetos y en las construcciones con los cubos de espuma y los colchones, estimulando el desarrollo de juegos simbólicos por parte de los participantes algo que al inicio del proceso, bajo una intensa descarga agresiva, parecía ser imposible de ser desarrollado.

g) Moralidad.

La moralidad ha ganado forma a través de la intensificación de los diálogos desarrollados entre los participantes y la educadora-psicomotricista. Destacamos, otra vez, que los instrumentos didácticos de desarrollo de la resiliencia (*“la casita de la resiliencia”* y el perfil del adolescente resiliente) utilizados en diferentes rituales de entrada de diferentes sesiones, incentivaron el debate de temas que suponen un análisis de la moralidad.

h) Autorregulación.

La autorregulación ha sido un factor clave para el desarrollo del proceso, la propia sistematización de una sesión de psicomotricidad ya estimula el proceso de autorregulación tanto en el adulto que autorregula sus actitudes, regula el ritmo del trabajo realizado y estimula a los participantes a autorregularse en el momento en que son invitados a convivir con las reglas del juego, reconocer y analizar sus propias actitudes.

Ante la promoción de la autorregulación y de los demás pilares de resiliencia en la práctica psicomotriz educativa y de ayuda terapéutica desarrollada, podemos afirmar que:

Los pilares de resiliencia están intrínsecamente relacionados y pueden ser promovidos en el espacio psicomotor ya que éste también interrelaciona diferentes aspectos y elementos, cuando haya un adulto referente capaz de evidenciar y valorar los vínculos establecidos en este proceso.

2.2. Comprender el proceso de promoción de resiliencia

establecido en la práctica psicomotriz educativa (grupo de ayuda).

De acuerdo con las observaciones realizadas del proceso desarrollado a través de la práctica psicomotriz educativa (grupo de ayuda), este se ha concretado bajo los criterios:

a) El proceso se ha iniciado bajo el estímulo de la autorregulación.

Desde la 1ª sesión la sistematización del proceso ha sido explicada de forma clara y objetiva. Los propios participantes ayudaron a establecer las reglas del espacio de juego, ello ha favorecido la expresión espontánea del grupo y la comprensión práctica de la autorregulación de los participantes. Es decir, la autorregulación fue siendo incorporada de acuerdo con las experiencias prácticas y vivenciadas por los participantes. Una vez que el espacio de juego fue compartido entre adolescentes y adulto, la verbalización de sentimientos y emociones fue un hecho valorado por todos los participantes del proceso fomentando el estímulo del reconocimiento de las actitudes de uno y de la autorregulación. De acuerdo con las estrategias pertinentes a los objetivos del proceso como explicación, análisis y recuerdo de límites, la sistematización de la sesión y la utilización del rincón de pensar, la educadora-psicomotricista ha logrado ser un elemento regulador y autorregulador del proceso.

b) Los pilares de resiliencia de iniciativa, independencia y autoestima consistentefueron vivenciados a través del juego.

Los referidos factores fueron estimulados a través del juego y también en los diálogos desarrollados en el espacio de juego. En la medida en que la educadora-psicomotricista ha reconducido el juego favoreciendo al participante que presentaba la tendencia de huir de los desafíos, los referidos factores fueron desarrollados de forma práctica y vivencial. La acción de defenderse de las provocaciones ajenas realizadas

en el momento del juego llevaron a los participantes a desafiar sus propios límites y a experimentar la sensación de enfrentar obstáculos en la relación con iguales.

c) El rincón de pensar: un espacio para observar la introspección.

La valoración y utilización del rincón de pensar dentro de la sesión ha favorecido la experimentación de la observación e introspección en el espacio psicomotor.

d) La función de los objetos utilizados en el proceso.

La relación con los objetos establecida en el espacio de juego ha estimulado la creación de juegos simbólicos, la creatividad y la iniciativa.

e) Valoración de la descarga agresiva a través del juego.

Respetando las necesidades afectivas y emocionales del grupo la descarga agresiva ha sido potenciada a través de la manipulación de objetos blandos, ello ha facilitado la liberación de tensiones de los participantes y el establecimiento de reflexiones y comentarios sobre el juego desarrollado y emociones vivenciadas, o sea, la tensión en el grupo ha sido liberada emocionalmente en el espacio psicomotor. Tal hecho puede ser visto como una señal de vínculo con el proceso desarrollado en un espacio de placer y comunicación.

f) Estimular la palabra y la representación verbal de los adolescentes.

La capacidad de comunicar del grupo fue creciendo con el desarrollo del proceso. Una vez que la palabra de los participantes ha sido valorada en el espacio de juego los diálogos y la verbalización de ideas y sentimientos han sido un aspecto destacado en las sesiones. Ante tal aspecto los participantes hablaron desde los temas más cotidianos hasta los más íntimos.

g) Vínculo establecido con el adulto de forma progresiva.

De acuerdo con las intervenciones de la educadora-psicomotricista el vínculo con los participantes del grupo se estableció de forma progresiva, ayudando a crear un diálogo abierto sobre temas que abordan los pilares resilientes. Recordamos que el inicio del proceso ha sido marcado por la presencia de la educadora Montse, referente del grupo de los adolescentes, que se ha retirado de las sesiones cuando observó que el grupo ya empezaba a construir un vínculo con la educadora-psicomotricista. Siguiendo esta lógica, la promoción de la resiliencia fue estimulada y no impuesta por parte del adulto respetando el ritmo de desarrollo de los participantes, con ello los pilares de resiliencia han sido desarrollados naturalmente a través del juego.

h) Vínculo con el espacio psicomotor.

En el periodo de desarrollo del proceso, el centro ha tenido que afrontar cambios e incidentes que afectaron directamente al grupo de los adolescentes, con ello las sesiones de psicomotricidad ganaron un significado especial para el grupo. Tal hecho ha favorecido el vínculo establecido con la educadora-psicomotricista y con el espacio psicomotor, dejando claros los objetivos del trabajo realizado en un grupo de ayuda donde los participantes son orientados a valorar la relación entre iguales y la ayuda mútua que puede ser desarrollada al afrontar situaciones adversas vivenciadas.

i) Las reglas fueron establecidas para ser respetadas y negociadas.

El sentido de negociar y flexibilizar las reglas con el grupo aumentó de acuerdo con las necesidades presentadas, con el aumento del vínculo, de la escucha, del diálogo y de la confianza.

j) Utilización de instrumentos didácticos de promoción de la resiliencia en la práctica psicomotriz educativa (grupo de ayuda).

La “casita de la resiliencia” y el perfil del adolescente resiliente estimularon el debate de valores morales, mediante discusiones de temas sencillos pero de significativas repercusiones para el autoconocimiento y la autoevaluación de uno, o sea, el diálogo es un gran estimulador para el desarrollo de la moralidad en los adolescentes. La escala de resiliencia aplicada por la educadora Montse fuera del espacio psicomotor, ha sido una introducción del tema que iba a ser tratado en las sesiones de psicomotricidad.

l) Desarrollo de un trabajo en equipo.

El proyecto de psicomotricidad desarrollado ha contado con el apoyo y participación de los demás educadores, ha sido un trabajo en equipo que ha formado parte del contexto de la institución. La educadora-psicomotricista ha sido la figura referente, pero por su acción ha sido compartida, apoyada y analizada constantemente por todo el equipo de educadores, de esta forma, el proyecto de psicomotricidad dirigido a adolescentes ha sido una fuente de informaciones de cuestiones psicopedagógicas para el equipo que ha evaluado continuamente el trabajo de la psicomotricista.

Ante ello, afirmamos que para comprender el proceso desarrollado, se hace necesario entender que:

La promoción de la resiliencia en la práctica psicomotriz educativa (grupo de ayuda) es posible una vez que el proceso sea planteado como un trabajo en equipo, que se integre al contexto de la institución basado en presupuestos fidedignos provenientes de las referidas áreas de conocimiento y de la disponibilidad de los educadores en poner en marcha un proyecto dinámico que favorezca un aprendizaje constante de la relación humana.

11.1.3 Tercer objetivo

3- Proponer orientaciones para la promoción de la resiliencia establecida en la relación entre adolescentes y educadores sociales.

3.1. Ofrecer orientaciones basadas en la intersección de la resiliencia y la práctica psicomotriz (grupo de ayuda).

De acuerdo con lo que hemos estudiado, analizado, descrito, relatado, explicado y afirmado a lo largo de este informe, creemos que quedan claros los aspectos que apuntan la posible intersección existente entre resiliencia y la práctica psicomotriz educativa (grupo de ayuda), así como, los aspectos que pueden contribuir al desarrollo del vínculo establecido entre adolescentes y educadores.

Sobre las orientaciones para la promoción de la resiliencia en la relación establecida entre adolescentes y educadores sociales, estas son dirigidas específicamente al adulto del proceso. El adolescente es de la manera que es, esta en pleno descubrimiento de la vida, sufre con los cambios corporales y sus actitudes reflejan hechos vivenciados desde la primera infancia dentro de contextos familiares que se encuentran desestructurados; frente a este cuadro cabe al educador asumir su papel de tutor de resiliencia y tener en cuenta que tal postura puede ser facilitada mediante

la comprensión de sus propios pilares resilientes que están presentes en las actitudes visualizadas y observadas en la relación establecida con el otro.

Destacamos que muchas de estas actitudes no están escritas en ninguna enseñanza teórica, son formas de actuar que surgen en el cotidiano, que funcionan y que de manera espontánea ayudan a establecer un vínculo seguro con el adolescente que guardará en su cajón del recuerdo los momentos inolvidables y significativos vivenciados al lado de un adulto que un día ha sido referente en su vida. Ello nos reporta a dos puntos claves que generan orientaciones para la promoción de la resiliencia: *la formación de los educadores sociales y la identificación personal en asumir el rol de educador.*

La formación de los educadores consiste en una formación teórica y una formación práctica, pero la formación personal no consta en su capacitación y ello carga el profesional con la responsabilidad de prepararse por cuenta propia a desempeñar una función que exige el conocimiento de aspectos afectivos de uno mismo y del otro, son profesionales destinados a trabajar con una población que presenta necesidades educativas especiales por los riesgos personales y sociales afrontados.

Resaltamos que tal propuesta de investigación ha sido realizada bajo la referencia de una educadora-psicomotricista, profesional que además de tener la formación en pedagogía, la experiencia práctica como educadora social y que también ha pasado por la formación en psicomotricidad, proceso que aborda la formación teórica, la formación personal y la formación práctica, ello ha contribuido al logro de la realización de la presente propuesta. Por lo tanto, concluimos que si no hay la formación personal dentro de los cursos preparatorios de educación social, es necesario que el educador asuma su proceso de crecimiento personal de forma individualizada, con ayuda de otros profesionales o no, ya que el potencial de resiliencia de uno puede convertirse en un aspecto autoterapéutico (Cyrulnik, 2005b), ayudando a la persona a sentirse capaz de plantear posicionamientos promotores de resiliencia mediante el reconocimiento de su propio potencial resiliente. La persona tiene que identificarse con la función desempeñada y reconocer la existencia de su propio potencial, y de esta forma,

ayudar a promover la resiliencia en los demás, ya que ser referente y ser tutor de resiliencia es servir de ejemplo para aquellos que necesitan afrontar obstáculos para seguir adelante.

Considerando el contenido abordado en esta investigación destacamos orientaciones dirigidas a los educadores:

- **Observar para después actuar;**
- **Escuchar, comprender y dialogar con el adolescente;**
- **Asumir el rol de agente regulador y autorregulador del proceso;**
- **Flexibilizar las reglas cuando sea necesario;**
- **Ser capaz de utilizar diferentes estrategias de acción de forma creativa;**
- **Ser constante en actitudes, teniendo en cuenta que el discurso debe ser coherente con la práctica dentro de la relación establecida;**
- **Mantener un buen sentido de humor;**
- **Ser paciente;**
- **Hacer un ejercicio de introspección y reconocer sus aspectos resilientes para ayudar a promover la resiliencia en el adolescente.**

Ante todo lo que aquí está registrado, afirmamos:

La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes, educadoras y educadores acontece desde el momento en que existe un adulto capaz de ser un referente para chicos y chicas que se enfrentan a situaciones adversas y que necesitan seguir adelante con sus historias de vida

11.2 Reflexiones finales

Al finalizar el presente trabajo nos queda la sensación de haber aprendido, vivenciado, asimilado contenidos relevantes y esenciales para nuestro desarrollo personal, académico y profesional. A nuestro parecer los objetivos que hemos planteados para emprender el viaje realizado han sido alcanzados.

Sin duda, promover la resiliencia en adolescentes a través de la práctica psicomotriz educativa y de ayuda en grupo, nos ha llevado a descubrir cuánto de resiliente somos. El marco teórico nos ha dado las herramientas necesarias para observar y observar. En el estudio empírico tuvimos la comprobación de los datos de forma cualitativa y cuantitativa donde los resultados se complementaron. Lo que nos queda claro es el valor de haber compartido el espacio de juego con adolescentes y la labor que hemos desarrollado a favor de la promoción de la resiliencia. En este enredo, resaltamos la palabra *vínculo* que ha sido el punto dulce, y a la vez, complicado de toda la historia, ya que comprender tal palabra es entender el significado de transmitir afecto de forma segura sin aprisionar al otro y sin aprisionarnos. Creemos que trabajar en el área de atención social es intentar hacer el bien a los demás, respetando el nivel de desarrollo de cada uno y no temer en pronunciar las palabras vínculo, afecto, emoción y amor. Ser educador es tener la oportunidad de ser un tutor de resiliencia y para ello hay que identificarse con el rol de ayudar, acompañar y orientar a personas que necesitan de estímulos para estar en el mundo. Para la realización de tal tarea es fundamental que el profesional tenga claro que amar es respetar y ayudar al otro, para que uno pueda vencer los obstáculos de la vida y liberarse de trabas para seguir adelante, la figura del educador estará presente en un determinado momento, después no, el adolescente seguirá su camino y el educador continuará con su trayectoria profesional.

Toda esta reflexión nos reporta a las palabras de Carlos Drummond de Andrade (1988:88), un poeta brasileño que amaba ser poeta y que mucho nos ha enseñado:

Amar

Qué puede una criatura si no, entre criaturas, ¿amar?

Amar y olvidar,

Amar y mal amar,

Amar, desamar, ¿amar?

Siempre, y hasta de ojos cerrados, ¿amar?

Qué puede, pregunto, el ser amoroso,

Solo, en rotación universal, si no

Rodar también, ¿y amar?

Amar lo que el mar trae a la playa,

Lo que él sepulta, y lo que, en la brisa marina,

Es sal, o necesidad de amor, ¿o simple ansia?

Amar, solemnemente las palmas del desierto,

Lo que es entrega o adoración expectante,

Y amar el inhóspito, el áspero,

Un jarro sin flor, un suelo vacío,

Y el pecho inerte, y la calle vista en un sueño,

Y un ave de rapiña.

Este es nuestro destino: amor sin cuenta,

Distribuido por la cosas pérfidas o nulas,

Donación ilimitada a una completa ingratitud,

Y en la concha vacía del amor la búsqueda temerosa,

Paciente, de más y más amor

*Amar nuestra falta misma de amor, y en la sequía nuestra
amar el agua implícita, el beso tácito, y la sed infinita.*

Carlos Drumont de Andrade

(Poeta brasileño)

1.3 Límites

De acuerdo con la presente investigación apuntamos las limitaciones correspondientes al proceso realizado:

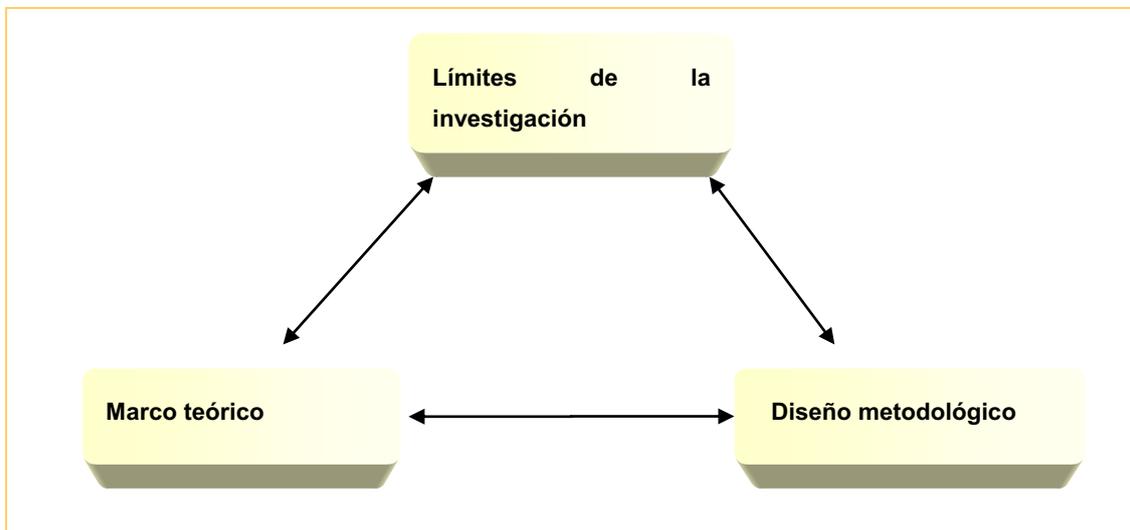


Figura 28. Límites de la investigación

a) Límites con relación al marco teórico

Desde el inicio del desarrollo de la presente tesis doctoral ha quedado clara la característica innovadora del presente trabajo, con ello hemos intentado abarcar conceptos significativos que fundamentasen tal temática.

Sobre el estudio de la resiliencia no hubo dificultades en analizar teóricamente el contenido necesario para sostener la presente propuesta. Pero, en cuanto al estudio

de la psicomotricidad direccionado a adolescencia en riesgo personal y social, no ha sido posible rescatar teóricamente una diversidad de conceptualizaciones y experiencias prácticas debido a la inexistencia de registros de proyectos de psicomotricidad dirigidos a adolescentes; ello nos ha llevado a apoyarnos en la teoría de la psicomotricidad dirigida a la infancia y a hacer las correlaciones necesarias con la adolescencia. Tal aspecto se ha convertido en un nudo que hemos intentado desatar de acuerdo con el registro de nuestras observaciones originadas de nuestra experiencia profesional como psicomotricista enfatizando nuestra implicación personal con el proceso. El estudio del vínculo ha tenido un carácter reducido con la intención de no desviar el sentido del trabajo desarrollado, ya que el estudio propuesto ha tenido raíz en la esfera educativa y no psicológica.

Sobre todo, resaltamos, que a lo largo de este informe, hemos dado énfasis a explicar cuestiones del ámbito afectivo de la persona huyendo de las conceptualizaciones técnicas de la educación, pero tales fundamentos dan soporte al estudio del vínculo y a la práctica psicomotriz educativa y de ayuda terapéutica, por lo tanto ha sido inevitable el abordaje de cuestiones psicológicas y afectivas en el marco teórico. Sobre la promoción de la resiliencia desde la psicomotricidad, no existe ningún registro teórico que fundamente tal temática, quizás este pueda ser considerado pionero en este sentido.

Somos conscientes, de que el presente marco teórico podría ser más completo con relación a la temática del vínculo y de la adolescencia desde la perspectiva educativa y de la psicomotricidad, lo que hemos hecho ha sido construir un soporte teórico con el material disponible y capaz de fundamentar nuestra propuesta de investigación en educación, bajo la prudencia de no transformar tal propuesta en un estudio de carácter meramente psicológico.

b) Límites con relación al diseño metodológico

Nuestra metodología ha sido desarrollada a partir del planteamiento de un diseño observacional pertinente a la temática abordada, con ello hemos intentado investigar nuestro objeto de estudio de la forma más eficaz posible, logrando sacar provecho de todo lo que fuera posible ser captado.

Hemos utilizado distintos instrumentos de recogida de datos siendo que tales informaciones fueron analizadas por dos diferentes programas informáticos, el proceso de triangulación ha estado presente ayudándonos a analizar el objeto de estudio y así mismo queda la sensación de no haber podido sacar el máximo de provecho de la riqueza del proceso realizado. Con ello llegamos a la conclusión que una tesis doctoral es el registro del aspecto técnico de un proceso de investigación, la vivencia, la emoción y la satisfacción de promover la resiliencia en sesiones de psicomotricidad con adolescentes no ha sido posible ser totalmente registrada ya que ello ha sido reservado para los participantes activos del proceso. En nuestro caso ha sido imposible traducir en forma de registro técnico el brillo de una mirada, la fuerza de la palabra, el calor humano, la sonrisa y actitudes resilientes que surgieron en el espacio de juego promovidas por el vínculo establecido entre educadora-psicomotricista y adolescentes.

Destacamos, también como límite, nuestra total implicación en el proceso. Asumimos el rol de investigadora, de educadora, de psicomotricista y de observadora-participante, sin duda vivenciar la experiencia desde dentro y después transformar la información absorbida en un registro técnico tiene un especial valor con relación a la veracidad de los hechos, pero a la vez ello nos ha cargado con la responsabilidad de cuidar la implicación personal en el momento de evaluar el proceso, hemos intentado mantener distancia para que nuestras concepciones individuales no empobreciesen el presente informe. Analizar los datos referentes a las actitudes de la educadora-

psicomotricista, se convirtió en una autoevaluación de nuestro trabajo como profesional de psicomotricidad, tal tarea ha sido difícil pero no imposible.

Creemos que si hubiera habido la participación activa de otra persona en las sesiones de psicomotricidad, dedicada a observar y analizar, compartiendo opiniones en el momento de evaluar el proceso, enriquecería las conclusiones referentes a la acción de la educadora-psicomotricista en el espacio psicomotor, pero como eso no ha sido posible hemos hecho un gran esfuerzo desde la perspectiva personal y profesional.

11.4 Prospectivas

Al vislumbrar perspectivas de futuro para la presente propuesta de implantar en contextos educativos que presentan condiciones organizacionales favorables y que trabajan con una población de características idénticas o similares a la que hemos trabajado, chicos y chicas en situación de riesgo personal y social, creemos que un proyecto de psicomotricidad contemplador de la promoción de la resiliencia a través del vínculo establecido entre adolescentes y educadores, es una acción factible para la realidad de un centro abierto.

De acuerdo con el desarrollo de la presente propuesta las instituciones de atención social incrementarían sus cuadros de acción educativa y de asistencia psicopedagógica, con ello se abriría un mayor campo de actuación para educadores y psicomotricistas. Ante esta hipótesis, los más favorecidos serían niños, niñas y adolescentes que tendrían la oportunidad de disfrutar de un espacio de placer y comunicación, bajo el incentivo de una sistematización autorreguladora y que contribuyese a la promoción de la resiliencia. En el caso del Centro Abierto Don Bosco-Barcelona, actualmente cuenta con la participación de una profesional en psicomotricidad que da continuidad al trabajo que hemos empezado y que se hace realidad con el apoyo del equipo de educadores del centro, donde el director César

Marcos, educador social fascinado por la psicomotricidad, se dedica periódicamente a lanzar propuestas de implantación del proyecto en otros centros abiertos.

Creemos, también, que el presente informe es un estímulo para futuras investigaciones que aborden temáticas referentes a psicomotricidad, adolescencia, resiliencia, vínculo y educación social. Es un material basado en una realidad que fue construida, observada y analizada, y que en el futuro podrá ser considerado como un instrumento facilitador para el desarrollo de otras investigaciones.

Concluimos la presente tesis doctoral, afirmando que:

- El desarrollo de un proyecto de promoción de la resiliencia a través de la práctica psicomotriz educativa (grupo de ayuda) es un hecho construido, experimentado, analizado y evaluado como una acción factible de ser realizada dentro del contexto educativo de un centro abierto;
- Además de los centros abiertos, un proyecto de promoción de la resiliencia a través de la práctica psicomotriz educativa puede ser desarrollado en diferentes espacios que atienden a la infancia y a la adolescencia en situación de exclusión social;
- La práctica psicomotriz puede ser utilizada como estrategia de trabajo corporal englobando grupos de niños, niñas, adolescentes y adultos en situaciones vulnerables;
- El desarrollo del presente trabajo, posibilita la creación de una línea de investigación con base en los estudios de la resiliencia y de la práctica psicomotriz educativa;
- La presente investigación se concreta en ser un estímulo para futuras investigaciones que traten de la promoción de la resiliencia a través del trabajo corporal con población vulnerable;
- Con la realización del presente trabajo es posible vislumbrar la creación de propuestas para fortalecer el vínculo con el adulto en niñas, niños y adolescentes en situación de acogimiento familiar y adopción.

Referencias bibliográficas

Ajuriaguerra, J. (1977). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Toray Mansson.

Aberastury, A. (1977). *El niño y sus juegos*. Buenos Aires: Paidós.

Aberastury, A. y Knobel, M. (1984). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.

Alchourón de Pladini, M.; Daverio, P.; Moreno, E. y Piattini, J. (2002). Promoción de la resiliencia en una escuela semirrural. En: Melillo, A y Suárez Ojeda, N (Comp.). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Ainsworth, M. (1963). *Privación de los cuidados maternos*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Ainsworth, M. y Bell, S. (1981). Attachments, exploration and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. En: Steinberg, Laurence. *The Life Cycle*. New York: Columbia University Press, 57-71

Amorós, P. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.

Amar, J.; Kotliarenco, M. A. y Abello. R. (2003). Factores psicosociales asociados a la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Revista Investigación y Desarrollo*, 001, 162-197.

Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Grao.

Anguera, M. T. (1989). Innovaciones en la metodología de evaluaciones de programas. *Anales de Psicología*, 5, 13-42.

Anguera, M. T. (1999). *Hacia una evaluación de la actividad cotidiana y su contexto: ¿Presente o futuro para la metodología?* Barcelona: Real Academia de Doctores.

Anguera, M. T. (2003). La observación. En: C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica: Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (271-308). Madrid: Sanz y Torres.

Anguera, M. T. (2005). *Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración?* Barcelona: Universidad de Barcelona.

Anguera, M. T.; Blanco, A. y Losada J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de Metodología Observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3, 135-161. Barcelona: AEMCO.

Anguera, M. T., Magnusson M. y Jonsson G. K. (2007). Instrumentos no estándar: planteamiento, desarrollo y posibilidades. *Revista Avances en Medición*, 5, 63-82.

Antony, E. J. y Koupernik, C. (1982). *L'Enfant vulnerable*. Paris: PUF.

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping: News perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey Bass.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of Health-How people Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey Bass (15-39; 64-88 y appendices "The Sense of Coherence Questionnaire").

Anzola, M. (2006). La crianza de niños y niñas de madres adolescentes en un contexto de resiliencia. *Revista de Teoría Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11,113-138.

Aracena, M.; Castillo, R.; Haz, A. M.; Cumsille, F.; Muñoz, S.; Bustos, L. y Román, F. (2003). *Resiliencia al maltrato físico infantil*. *Revista de Psicología*. Pontificia Católica de Chile, 1-21. Disponible en: <http://csociales.uchile.cl/publicaciones/psicologia/docs/resiliencia> y maltrato. PDF (Consulta: 20 de marzo de 2004).

Arnáiz, P. (1988). *Fundamentos de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier*. Madrid: Seco olea.

Arnáiz, P. (1991). La práctica psicomotriz como estrategia metodológica ante la diversidad. En: Barroso, E. (Comp.) *Respuesta educativa a la diversidad*. Salamanca: Amaru.

Arnáiz, P. (1994). La educación psicomotriz en la escuela infantil. En Sáez, J. y Montes, A. (Comp.). *La formación en las escuelas infantiles. Una experiencia en la región de Murcia*. ICE: Universidad de Murcia.

Arnáiz, P.; Rabadán, M. y Vives, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela*. Málaga: Aljibe.

Arnáiz, V. (1996). *Maternatge... Educació o terapia?* XIII Seminari de pràctica psicomotriu 1996. Barcelona: Escola Municipal d'Expressió i de Psicomotricitat.

Aucouturier, B. (1985). *La práctica psicomotriz en educación y terapia*. Barcelona: Científico Médico.

Aucouturier, B. (1993). Niveles de la expresividad motriz. *Revista de Educación Especial*, 15, 39-47. Salamanca: Amaru.

Aucouturier, B. (1997). *La acción como transformación*. Barcelona: Seminario de la Práctica Psicomotriz (paper).

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.

Aucouturier, B. (2005). *Acompanyar l'enfante*. Conferencia realizada en la Jornada de psicomotricidad 2005. Barcelona: AEC/ Escola de Expressió i Psicomotricitat;

Aucouturier, B. (2007). *El educador suficientemente bueno*. Conferencia realizada en el Seminario de Psicomotricidad de la Associació per l' Expressió i Comunicació Barcelona: AEC.

Aucouturier, B.; Darrault, I. y Empinet, J. L. (1985). *La práctica psicomotriz: reeducación y terapia*. Barcelona: Científico Médico;

Aucouturier, B. y Lapierre, A. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Científico Médico.

Aucouturier, B. y Lapierre, A. (1984). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico Médico.

Bakeman, R. y Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción: Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.

Bandilla, H. y Sancho, A. (1997). *Las experiencias de resiliencia como eje para un Trabajo social alternativo*. Tesis doctoral. Escuela de Trabajo Social: Universidad de Costa Rica.

Bandura, A. (1977). Self-Efficiency: toward a Unifying Theory of behavioural Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espaza Universitaria.

Bartolomé, M. (1994). Investigación cooperativa. En: García Hoz, V. (Dir.) *Problemas y métodos de investigación personalizada*. Madrid: Rialp.

Bartolomé, M. y Anguera, M. T. (1990). *La investigación cooperativa: via para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.

Bartolomé, M. y Sandín, M. P (2001). *Metodología cualitativa en educación. Programa de Doctorado Calidad Educativa en un Mundo Plural*. Universidad de Barcelona: MIDE.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (1999). *Guía de evaluación de competencias parentales*. Barcelona: IFIVF.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.

Barudy, J. y Marquebreucq, A. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa.

Becoña, E.; Mínguez, M. C.; López, A.; Vázquez, M. J. y Lorenzo, M. C. (2006). Resiliencia y consumo de alcohol en jóvenes. *Revista Salud y Drogas*, vol 6, nº 1, 89-111.

Bermúdez, M. P. (2003). *Déficit de auto estima: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.

Bernard, B. (1991). *Forecasting Resilience in Kids: protective factors in the family, school and community*. San Francisco: West ed Regional Educational Laboratory.

Bernard, B. (1999). Applications of resilience: Possibilities and promise. In: Glantz, M. y J. Jonson. *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*. Nueva York: Plenum Publishers, 269-277.

Berruezo, P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Revista de Estudios y Experiencias*, nº 49, 15-26.

Berruezo, P. (1996). La psicomotricidad en España: de un pasado de incompreensión a un futuro de esperanza. *Revista de Estudios y Experiencias*, nº 53, 57-64.

Berruezo, P. (1999). El psicomotricista, un profesional para las necesidades especiales. En: Linares, P. L y Arráez J, M. *Motricidad y necesidades especiales*. Granada: AEMNE

Berruezo, P. (2000). El contenido de la psicomotricidad. En: Bottini, P (Comp.) *Psicomotricidad, prácticas y conceptos*. Buenos Aires: Miño y Dávila ediciones.

Berruezo, P. (2001). El contenido de la psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de sus ámbitos teóricos y prácticos. *Revista Ibero Americana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, febrero Vol. 1, 39-48.

Betin, B. (2005). Resilience in arab american couples after september 11, 2001: a systems perspective. *Journal of Marital and Family Therapy*, 1-25.

Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona: La Muralla.

Black, C. y Ford-Gilboe, M. (2004). Adolescent mothers: resilience, family health work and health-promoting practices. *Journal of Nursing*, 48, 351-360.

Born, M. y Boët, S. (2003). Delincuencia, desistencia y resiliencia en la adolescencia. En: Manciaux, M (Comp). *La resiliencia: resistir y rehacer*. Barcelona: Gedisa.

Bornas, X. (1992). *El desenvolupament de l'autonomia personal*. Vic: Eumo Editorial.

Boscaini, F. (1987). *Psicomotricidad*. Madrid: Citap.

Boscaini, F. (1994). La educación psicomotriz en la relación pedagógica. En: *Revista de Estudios y Experiencias*, nº 46, 17-23. Madrid: Citap.

Bottini, P. (compilador) (2000). *Psicomotricidad, prácticas y conceptos*. Buenos Aires: Miño y Dávila ediciones.

Bowlby, J. (1983). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Bowlby, J. (1997). *La pérdida afectiva: tristeza y depresión*. Buenos Aires: Paidós.

Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Brooks, R. (1992). Self – Esteem during the School. In: *Pediatric Clinics of North America*, 39 (3).

Brooks, R. y Goldstein, S. (2004). *El poder de la resiliencia*. Barcelona: Paidós.

Brunner, J. (1976). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Bühler, CH. (1946). *Infancia y Juventud*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

Burlinghan, D. y Freud, A. (1942). *Young Children in War time*. Londres: Allen y Unwin.

Buytendijk, F. (1935). *El juego y su significado*. Madrid: Revista Occidente.

Caillois, R. (1958). *Teoría de los Juegos*. Barcelona: Seix Barral.

Campagne, F. (1996). *El juguete, el niño, el educador*. Bilbao: Mensajero.

Camps, C. y García Olalla, L. (2004). La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación. *Revista Entre Líneas*, nº 16, 7-20.

Carey, K. B.; Neal, D.J. y Collins, S. E. (2004). A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Addictive Behavior*, 29, 253-260.

Carranza, J. (1994). *Etología: introducción de la ciencia del comportamiento*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Castellana, M. (2003). *La Relació de l'adolescent amb les persones significatives: categorització dels motius d'elecció de les persones significatives davant problemes d'àmbit moral, material i sentimental*. Barcelona: P.A.U Education.

Castellví, E. (2007). *El taller de la risa*. Barcelona: Alba Editorial.

Casullo, M. C. (1990). *El autoconcepto: Técnica de evaluación*. Buenos Aires: Psicoteca Ediciones.

Cenerini, G. (1993). Formación permanente y especialización en la práctica psicomotriz. En: *Actas Congreso Expresión, Comunicación y Psicomotricidad. Barcelona*. Ayuntamiento de Barcelona, 53-58.

Chocler, M. (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor: del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Constantini, N.A.; Bernard, B. y Díaz, M. (1999). *Measuring Protective Factors and Resilience Traits in Youth: The Healthy Kids Resilience Assessment*. Paper presented at the Seventh Annual Meeting of The Society for prevention Research, News Orleans. <http://crahd.phis.org/papers-HKRA 99.PDF> (Consulta: Junio de 2009)

Cordini, M. (2005). La resiliencia en adolescentes del Brasil. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, año/Vol. 3, número 001 Universidad de Manizales, Colombia, 1-18.

Costa, M. (2000). Psicomotricidad, Mediación Corporal y Comunicación para la no-exclusión. *Revista de Estudios y Experiencias*, nº 65, Vol. II, 11-17.

Cyrulnik, B. (1994). *Los alimentos afectivos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.

Cyrulnik, B. (2002a). *El encantamiento del mundo*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2002b). *Los patitos feos*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Cyrulnik, B. (2003a). Neuroetología y resiliencia. En: Manciaux, M. (Comp.) *La resiliencia: resistir y rehacer*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2003b). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2004a). *Del gesto a la palabra*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2004b). La construcción de la resiliencia en el transcurso de las relaciones precoces. En: Cyrulnik, B.; Tomkiewicz, S.; Guérnard, T.; Vanistendael, S. y Manciaux, M. *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2005a). *Bajo el signo del vínculo*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2005b). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2007). *De cuerpo y alma*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2009a). *Autobiografía de un espantapájaros*. Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2010). *Me acuerdo...* Barcelona: Gedisa.

Cyrulnik, B. y Elkaïm, M. (2009). *Entre résilience et résonance*. Paris: Éditions Fabert.

Cyrulnik, B. y Morin, E. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza*. Barcelona: Paidós.

Cyrulnik, B.; Tomkiewicz, S.; Guérnard, T.; Vanistendael, S. y Manciaux, M. (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.

Daniel, B. (2006). Operationalizing the concept of resilience in child neglect: case study research. UK: *Journal Compilation*, 32, 303-309.

Defontaine, J. (1978). *Terápia y reeducación psicomotriz*. Barcelona: Medico y técnica.

De la Torre, S (1997). *Creatividad y formación: identificación, diseño y evaluación*. México: Trillas.

De Lièvre, B. y Staes, L. (1992). *La psychomotricité au service de l'infant*. Paris: Belín.

Del Rincon, D.; Arnal, J.; Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Delforge, B.; Deroitte, B. y Maroy, M. (2004). Hacia el buen trato del niño y de la familia: una experiencia de trabajo de resiliencia en programas de protección materno infantil (PMI). En: Cyrulnik, B.; Tomkiewicz, S.; Guérnard, T.; Vanistendael, S. y Manciaux, M. *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.

Domingo Calvo, Q. (1990). *Psicomotricidad*. Madrid: Seco-Olea.

Domínguez Sevillano, M. (2000). La observación: ¡Huy! ¡Si Pablo Habla! *Cuadernos de Psicomotricidad*, 19, 17-20.

Drumont de Andrade, C. (1988). *Literatura comentada*. Sao Paulo: Nova Cultural.

Ehrensat, E. y Tousingnant, M. (2003). Ecología humana y social de la resiliencia. En: Manciaux, M. (Comp.). *La resiliencia: resistir y rehacer*. Barcelona: Gedisa.

Elchenborich, D. (1979). *El juego de los niños: estudio sobre la génesis de la infancia*. Madrid: Editora Zero.

Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Rio.

Erikson, E. (1966). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horné.

Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós

Erikson, E. (1981). The problema of ego identy, En: Steinberg, D. y Laurence. *The Life Cicle*. New York: Columbia University Press.

Fergus, S. y Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.

Fierro, A. (1985). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En: Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (Edits). *Psicología Evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud*, Vol. 3. Madrid: Alianza Editorial, 95-138.

Fonseca, V. (1996). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: Inde.

Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: Inde.

Fonseca, V. (2001). *Psicomotricidad. Paradigmas del estudio del cuerpo y de la motricidad Humana*. Madrid: Trillas.

Franc, N. (2001). La intervención psicomotriz en la educación. *Revista Ibero Americana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, febrero 2001, nº 1, 5-17.

Franc, N. (2002). La observación como opción epistemológica en psicomotricidad. *Cuadernos de Psicomotricidad*, 23, 8 -11.

Freud, A. (1997). *El yo y los mecanismos de defensa*. Barcelona: Paidós.

Freud, S. (1995). *Proyecto de psicología*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (2000). *Introducción al psicoanálisis*. Madrid: Alianza.

Freud, S (2001). *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (2008). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza editorial.

Frydemberg, E. y Lewis, R. (1995). *Escala de Afrontamiento para Adolescentes*. (Adaptación española de Jaime Pereña y Nicolás Seisdedos). Madrid: TEA.

Froëbel, F. (1989). *L'Educació de l'home i el jardí d'infants*. Vic: EUMO.

Fullana, J. (1996). La búsqueda de las variables relevantes para la prevención del fracaso escolar. *Revista de investigación educativa*, 14 (1), 63-90.

Gabardino, J.; Kostelny, K. y Dubrow, N. (1993). *No place to be a child*. Lexiton. M A: D. C Health and Co.

Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco-Olea.

Garaigordobil, M. (1992). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco Olea.

Garaigordobil, M. (2003a). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2003b). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos para grupos de niños de 8 a 10 años*, Vol. 3. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos para grupos de niños de 10 a 12 años*, Vol.4. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Garaigordobil, M. y Fagoaga, M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE.

García Núñez, A. (1987). *Educación para escribir*. Madrid: editorial García Núñez.

García Núñez, A. y Vidal, F. (1994). *Juego y psicomotricidad*. Madrid: CEPE.

García Olalla, L. (1995). *La práctica psicomotriz educativa: una propuesta pedagógica para educación infantil*. Universidad Autónoma de Barcelona: ICE.

García Olalla, L. (2000). La observación psicomotriz: transformar la experiencia compartida en comprensión. *Revista Entrelíneas*, 7, 10 -14.

García, J. A. y Dias, P. (2007). Análisis relacional entre los factores de protección, resiliencia, autorregulación y consumo de drogas. *Revista Salud y Drogas*, año/ vol 7 nº 2. Instituto de Investigación de Drogodependencia-Alicante, 309-332.

Garnezy, N. (1985). Stress-Resistant Children: The search for protective factors. In: J.E. Stevenson. Recent Research. In: *Developmental Psychopathology, Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement*, 4, 213-233. Oxford: Pergamon Press;

Garnezy, N. (1987). Stress, competence, and development: continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology and the search for stress-resistant children. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174.

Garvei, C. (1977). *El juego infantil*. Madrid: Morata.

Gross, K. (1902). *The play of man*. New York: Appleton.

Grossman, J. (2005). Maternal role competence: promoting family resilience in head start programs. *NHSA Dialog*, 8, nº 1, 56-71;

Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children. Strengthening the human spirit. The Hague*. Netherlands: The Bernard Van Leer Foundation.

Grotberg, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En: Melillo, A. y Suárez Ojeda, N. (Comp). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Grotberg, E. (2004). Promoting Resilience in Families Including Members with Disabilities. *International Psychology*. San Luis, Argentina, 29-31.

Guba, E. G. y Lincon, I. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Guernárd, T. (2004). *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa.

Guilmain, E. (1981). *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años*. Barcelona: Científico Medica.

Gutiérrez, M. (2004). La bondad del juego... *Revista Escuela Abierta*, nº 7 ,153-182.

Habermans, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y etica*. Universidad Autonoma de Barcelona: Paidòs.

Handel, G. (1990). Revising socialization theory. *American Sociological Review*,55 (3) 463-466.

Hawkins, J. D.; Catalano, R. F. y Miller J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems. *Psychological Bulletin*, 112. 64-105.

Henderson, N. y Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Higgins, G. O. (1994). *Resilient Adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hill, L. H. (1998). *Changes in Human Mind*. Virginia-USA: Brook/ Product Reviews.

Hjemdal, O. (2007). Measuring Protective factors: The development of two resilience scales in norway. *Revista Child Adolescent Psychiatric Clinics*, 16, 303-321.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Infante, F. (2002). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En: Melillo, A. y Suárez Ojeda, N. *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Ionescu, S. y Ionescu, C. (2003). La resiliencia del niño rumano abandonado, institucionalizado e infectado por el virus del sida. En: Manciaux. *La resiliencia: resistir y rehacer*. Barcelona. Gedisa.

Jaramillo, D.; Ospina, D.; Cabarcas, G.; Humpheys, J. (2005). Resiliencia, Espiritualidad, afición y tácticas de resolución de conflictos en mujeres maltratadas. *Revista Salud Publica*, nº 7 (3), 281-292.

Pere Juan (2001). *Psicomotricidad y riesgo social*. Barcelona: I Congreso estatal de Psicomotricidad.

Kanfer, F. H. (1975). *Modificación de conducta en el aula: consideraciones a cerca de los factores no derivados de los principios de aprendizaje en el planteamiento de programas*. En: 1º simposio sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias, 249-266.

Kaplan, H. (1999). Toward an understanding of resilience: critical review of definitions and models. En: Glantz, M. y Jonson, J . *Resilience and development: positive life adaptations*. Nueva York: Plenum Publishers, 17-84.

Karoly, P. (1977). Behavioral self-manegement in children: Concepts, methods, issues, and directions. En: M. Hersen, R. M. Elsier y P. M. (Eds). *Progress in behavior modification*, Vol. 5. New York: Academy Press,197-162.

Klein, M. (1980). *Psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós.

Kotliarenco, M. A. (1995). *Factores que promueven la resiliencia: procesos transgeracionales y teoría del vínculo*. Santiago: CEANIM,;OPAS/ OMS.

Kotliarenco, M. A.; Cáceres, I y Alvarez, C. (1996). *La pobreza desde la mirada de la resiliencia*. Santiago: CEANIM.

Kotliarenco, M. A.; Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1996). *Estado de arte en resiliencia*. Washington D. C: Organización Panamericana de la Salud.

Kumpfer, K. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience: The resilience framework. In: Glantz, M y J. Jonson. *Resilience and development: Positive life adaptations*. Nueva York: Plenum Publishers.

Langrane, G. (1976). *Educación psicomotriz*. Barcelona: Fontanella.

Lapierre, A. (1984). *La educación psicomotriz base de toda educación preescolar*. Barcelona: Ed. Científico Médico.

Lapierre, A. (1990). El lugar del cuerpo en la educación. Las diversas concepciones y su integración en su relación educativa. *Cuadernos de Psicomotricidad y educación especial*, 1, 5-11.

Lapierre, A. (1991). Juego, contacto y relación. *Cuadernos de Psicomotricidad y educación especial*, 7, 7-13.

Lapierre, A. (1997). *Psicoanálisis y Análisis Corporal de la Relación*. Bilbao: Editorial: Desclée.

Lapierre, A. (2005). La formación personal en psicomotricidad. *Revista Ibero Americana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 19, 21-26.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977a). *Los contrastes y los descubrimientos de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico Médico.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977b). *Los matices*. Barcelona: Científico Médico.

Lapierre, A. y Lapierre, A. (1985). *El adulto frente al niño*. Barcelona: Científico Médico.

Lapierre, Anne. (1992). Un nuevo abordaje del inconsciente de los grupos de adultos. *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 9, 6-10.

Le Boulch, J. (1986). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.

Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Index.

Levin, E. (1991) *La clínica psicomotriz*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Liengme, N. (2003). Resiliencia y adolescencia. M., 20 años. En: Manciaux, M. (Comp.). *La resiliencia: resistir y rehacer*. Barcelona: Gedisa.

Lima, L. (2006). *Habitar a rua: compreendendo os processos de risco e reiliencia. Tese de Mestrado*. Programa de Pós graduação de Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre: Universidade Federal Do Rio Grande do Sul.

Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anathropos.

Llorca Llinares, M. (1996). *Proyecto docente: educación psicomotriz*. Universidad de Laguna.

Loesel, F. (1992). Resilience in childhood and adolescents. In: *Summary for the Internacional Catholic Child Bureau*. Geneva: Switzerland.

López de Sosoaga, A. (2004). *El juego: análisis y revisión bibliográfica*. Bilbao: Universidad del País Vasco: Servicio Editorial

Lorenz, K. (1972). *El comportamiento animal y humano*. Barcelona: Plaza y Janes.

Luthar, S.; Cichetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, Vol. 7, nº 3, 543-562.

Luthar, S. y Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. In: Glantz, M y J. Jonson. *Resilience and development: Positive life adaptations*. Nueva York: Plenum Publishers.

Manciaux, M. (Comp.) (2003). *La resiliencia: resistir y rehacer*. Barcelona: Gedisa.

Manciaux, M.; Vanistaendael, S.; Lecompt, J. y Cyrulnik, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En: Manciaux, M. (Comp.). *La resiliencia: resistir y rehacer*. Barcelona: Gedisa.

Mansour, S. (2003). La resiliencia de las adolescentes en Palestina. En: Manciaux, M. (Comp.). *La resiliencia: resistir y rehacer*. Barcelona: Gedisa.

Martínez, I. y Vásquez, A. (2006). *La resiliencia Invisible*. Barcelona: Gedisa.

Maulion, C. (1991). Introducción a la práctica psicomotriz de B. Aucouturier. *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, nº 6. Buenos Aires, 51- 56.

Mayhew, K. P. y Mayhew, M. (2003). La resiliencia en Estados Unidos: desarrollos recientes. En: Manciaux, M (Comp.). *La resiliencia: resistir y rehacer*. Barcelona: Gedisa.

Masten, A. (1999). Resilience comes of age: Reflections on the past and outlooks for the next generation of researchers In: Glantz, M y J. Jonson. *Resilience and development: Positive life adaptations*. Nueva York: Plenum Publishers, 281-296.

Masten, A. S. y Garmezy, N. (1985). Stress, competence, and resilience: common frontiers for therapist and psychopathologist. *Behavior therapy*, 17, 500-521.

Mccubbin, H. y Mccubbin, M. (1988). Typologies of resilient families: emerging roles of social class and ethnicity. *Family life education*, 247-254.

Mccubbin, M. (2002). Family resiliency in childhood cancer. *Family Relations*, 51, 1, 103-111.

Melillo, A. (2004). *Resiliencia. Revista Psicoanálisis: ayer y hoy*. Buenos Aires: Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados.

Melillo, A.; Estamatti, M. y Cuesta, A. (2002). Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia. En: Melillo, A. y Suárez Ojeda, N. *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Melillo, A. y Suárez Ojeda, N. (2002). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Melillo, A.; Suárez Ojeda, N. y Rodríguez (2004). *Resiliencia y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Michaud, P. (2003). El adolescente y el medico: para una clínica de la resiliencia. En: Manciaux, M. (Comp) *La resiliencia: resistir y rehacer*. Barcelona: Gedisa.

Mila, J. (2000). Formarse en interdisciplinar. En Bottini, P. (Comp.). *Psicomotricidad prácticas y conceptos*. Buenos Aires: Miño y Dávila ediciones.

Montessori, M. (2003). *El Método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Mrazek, D. A. y Mrazek, P. J. (1987). Resilience in child maltreatment victims: conceptual exploration. In: *Child abuse and Neglect*, 11, 357-366.

Mruk, C. (1998). *Auto-estima, investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Editorial Desclèe.

Munián, J. L. (1997). Noción/definición de psicomotricidad. *Revista de Estudios y Experiencias*, nº 55, 53-86.

Munist, M.; Santos, H.; Kotliarenco, M. A.; Suárez Ojeda, N.; Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia*, Washington D. C: Organización Panamericana de la Salud.

Murtagh, R. (2002). Resiliencia: una propuesta de investigación-acción. En: Melillo, A. y Suárez Ojeda, N. *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Negrine, A. (1993). *Juego y psicomotricidad*. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona.

O'neal, M. (1999). Measuring Resilience. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Alabama: November 17-19.

Osborn, A. F. (1990). Resilient children: A longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. In: *Early Childhood Development and Care*, 62, 23-47.

Panchón Iglesias, C. (1998). *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.

Pantoja, L. (1986). *La autorregulación científica de la conducta*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Papagna, S. (2000). Un dispositivo posible para la formación continua del psicomotricista. En Bottini, P. (Comp.). *Psicomotricidad, prácticas y conceptos*. Buenos Aires. Miño y Dávila ediciones;

Parlebas (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

Pastor, C. (2007). La psicomotricidad en un escuela inclusiva e intercultural. *Revista Entre líneas*, 2001, nº 21, p 14-18.

Pavon, M. A. (2009). *Avaluació participativa d'un programa d'acollida per adolescents en un centre de medi obert*. Tesis doctoral. MIDE: Universidad de Barcelona.

Pesce, R.; Assis, S. ; Avanci, J. ; Santos, N. ; Malaquias, J. y Carvalhes, R. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliencia. *Caderno de Saúde Pública*, 21. Rio de Janeiro, 436-448.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Piaget, J. (1984). *Seis estudios de psicología*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Picq, L. y Vayer, P. (1984). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico Médico.

Pinheiro, J. y Deslandes, S. (2003). Resiliencia e maus tratos á criança. *Caderno de Saúde Pública*, 19, 1. Rio de Janeiro, 227-235.

Prado, R. y Del Águila (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel económico en adolescentes. *Revista Persona* nº 6. Universidad Nacional Federico Villareal. Lima-Perú, 179-196.

Ramos, F. (1979). *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*. Madrid : Pablo del Río.

Richard, F. (1998). *Los trastornos psiquicos en la adolescencia*. Fundación Valenciana de Salud Mental : Bisal ediciones.

Richardson, G. E. ; Neiger, B. L. ; Jenson, S. y Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21, 33-39.

Robertson, J. y Bowlby, J. (1952). Responses of children to separation from their mothers. *Courr Cent. Int. Enf.* 2, 131-142.

Rodriguez, M. (1994). *La vivencia grupal de la adolescencia*. En: Aguirre, A. (Ed) *Psicología de la adolescencia*. Barcelona : Boixareu Universitaria, 195-213.

Rossel, G. (1983). *Manual de educación psicomotriz*. Barcelona :Torrrey-Mansson

Rossi, R.; Becker, B. y Lancho, J. (2007). La terapia corporal como contexto de desarrollo de la resiliencia : un estudio con adolescentes en situación de riesgo. *Revista Digital*, año 11, nº 105. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com> (Consulta: Junio de 2009).

Rota, J. (1999). La relación vincular en el trabajo del psicomotricista. *Revista de Estudios y Experiencias*, nº 61-62, Vol. I-II, CITAP, 27-32.

Rota, J. (2003). *La práctica psicomotriz: algunos conceptos teóricos fundamentales en la práctica educativa y en la práctica de ayuda terapéutica*. Universidad de Barcelona: Master en Psicomotricidad.

Russel, A. (1967). *El juego de los niños*. Barcelona: Herder.

Rutter, M. (1975). *Helping troubled children*. New York: Plenum Press.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-61.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En: Rolf, J.; Cicchetti, D.; Nuechterlein, K. y Weintraub, S. *Risks and protective factors in the development of psychopathology*. New York: Cambridge University Press.

Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implication for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, MA, 119- 144.

Sánchez Rodríguez, J. y Llorca Llinares, M. (2003). *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*. Málaga: Algibe.

Sánchez Rodríguez, J. y Llorca Llinares, M. (2008). *Recursos y estrategias en psicomotricidad*. Málaga: Algibe.

Sandín, M. P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural*. Tesis doctoral. MIDE. Universidad de Barcelona.

Sandoval, A. (2006). *Diferença entre iguais: Un estudo sobre características de resiliencia entre adolescentes comunitarios e privados de liberdade*. Trabajo final de pesquisa da graduação de Psicologia. Universidade Rui Barbosa :Salvador-Bahia.

Santos, M. R. (2003). *A construção de uma trajetória resiliente durante as primeiras etapas do desenvolvimento da criança: o papel da sensibilidade materna e do suporte social*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina: Programa de pós graduação em enfermagem.

Sassano, M. (2001). Agresividad y violencia: Aportes de la psicomotricidad para la niñez y adolescencia en riesgo. *Revista Ibero Americana de Psicomotricidad*, nº 3, agosto de 2001, p 33-56.

Sassano, M. y Bottini, P. (2000). Apuntes para una historia de Psicomotricidad. En Bottini, P. (Comp.). *Psicomotricidad prácticas y conceptos*. Buenos Aires: Miño y Dávila ediciones

Schinca, M. (1980). *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Madrid: Escuela Española.

Segal, J. y Yaharaes, H. (1988). *A child's Journey*. New York: McGraw Hill.

Seisdedos, A. (1988). *Educación psicomotriz: historia y génesis y sus componentes básicos*. Universidad Pontificia de Salamanca.

Seisdedos, A. (1987). *La práctica psicomotriz educativa de B. Aucouturier: Un estudio longitudinal con niños normales y niños afectados de Síndrome de Down*. Tesis doctoral. Universidad Pontificia de Salamanca.

Serrabona, J. (2002). Los cuentos vivenciados: imaginación y movimientos. *Revista Ibero Americana de psicomotricidad y técnicas Corporales*, nº 5, 63-76.

Seybold, A. (1974). *Principios pedagógicos en la educación física*. Buenos Aires: Kapeluz.

Spencer, H. (1861). *Ensayos sobre pedagogía*. Madrid: Akal.

Stamback, M. (1978). *Tono y psicomotricidad*. Madrid: Pablo del Río.

Suárez Ojeda, N. (1993). Resiliencia o capacidad de sobreponerse a la adversidad. *Medicina y Sociedad*, Vol. 16, nº 3.

Suárez Ojeda, N. (2002). Una concepción latino americana de resiliencia comunitaria. En: Melillo, A. y Suárez y Ojeda, N. (2002). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Suárez Ojeda, N. (2004). *Resiliencia: proceso de superación de la adversidad*. Disponible en: nezit.com.ar (Consulta realizada en, 15 de octubre de 2006).

Suárez Ojeda, N. y Moyano J. M (2005). *Resiliencia y trastorno del comportamiento en niños y adolescentes*. Argentina. CIER.

Thoresen, C. E y Mahoney, M. J. (1974). *Behavioral self-control*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En: Cyrulnik, B. Tomkiewicz, S.; Guérnard, T.; Vanistendael, S. y Manciaux, M. *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.

Tychev, C. (2003). La resiliencia vista por el psicoanálisis. En: Manciaux, M. *La resiliencia: resistir y rehacer*. Barcelona. Gedisa.

Valdés, M. (2000). Pauta para evaluar el juego en la sala de psicomotricidad. *Revista Ibero Americana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, nº 0 ,77-84

Vanistendael, S. (1995). *Algunas claves geradoras de resiliencia*. Ginebra. Oficina Internacional Católica da Infancia.

Vanistendael, S. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.

Vanistendael, S. (2003). La resiliencia en los cotidianos. En: Manciaux, M. *La resiliencia: resistir y rehacer*. Barcelona. Gedisa.

Vanistendael, S. (2004). Humor y resiliencia: la sonrisa que da vida. En: Cyrulnik, B.; Tomkiewicz, S.; Guérnard, T.; Vanistendael, S. y Manciaux, M. *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.

Velasco, H. y Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológico superiores*. Barcelona: Critica.

Wagnild, G. y Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of. *Journal of Nursing Measurement* 1 (2), 165-177;

Wallon, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires : Nueva edición.

Wallon, H. (1976). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona : Psique.

Wallon, H. (1988). *Del' acte al pensament*. Barcelona : EUMO.

Walsh, F. (1998). El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafíos. En: *Sistemas Familiares*, año 14, nº 1, 11.

Walsh, F. (2004). *Resiliencia Familiar*. Buenos Aires : Amorrortu.

Wang, M.; Haertel, D. y Walberg (1994). Educational resilience in inner cities. In: Wang, M y Gordon. *Educational Resilience in Inner-city America*, Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 45-72.

Weick, K. E. (1968). Systematic observational methods. In G. Lindzey y E. Aronson (Eds.). *Handbook Social Psychology* (357-451), Vol. II. Reading, Mass: Adison-Wesley.

Werner, E. y Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.

Worrel, F. (1996). *The risk-resiliency paradigm in research on dropping*. Pennsylvania State University : Department of Educational-CEDAR

Winnicott, D. (1979). *Realidad y juego*. Barcelona : Gedisa.

Winnicott, D. (1980). *Clínica Psicoanalítica Infantil*. Buenos Aires: Home.

Winnicott, D. (1984). *Conozca a su niño*. Buenos Aires: Paidós.

Wolin .S. J. y Wolin. S. (1993). *The resilience self*. New York : Villard Books.

Xavier, J. y Dalbosco, D. (2008). Apego em adolescentes institucionalizadas: proceso de resiliencia na formação de novos vínculos afectivos. En: *Revista Psico*, Vol. 39, nº 1. Porto Alegre: PUCRS, 33- 40.

Zukerfeld, R. y Zonis Zukerfeld, R. Z. (2005). *Procesos terciarios. De la vulnerabilidad a la resiliencia*. Lugar: Buenos Aires.