



**X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

L'Adult: Una presència que acompanya

**Laura Moya, Carolina Nieva, Lurdes Martínez-Mínguez
i Francisco Cortés (Coords.)**

ORGANITZEN:

**Grup de Recerca de Educació Psicomotriu (2017-SGR-0137)
Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal**

8 i 9 de novembre de 2019

Facultat de Ciències de l'Educació

Facultat de Filosofia i Lletres

Aquest document conté les conferències, tallers, comunicacions, converses i conclusions de les X Jornades de Reflexió i Recerca: Psicomotricitat i Escola sobre la temàtica: “L’adult: Una presència que acompanya”. Aquestes jornades es van celebrar a Bellaterra el 8 i 9 de novembre de 2019 i estan organitzades pel Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (2017-SGR-0137) i el Departament de Didàctica de l’Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona.

ISBN: 978-84-121566-9-0

Índex

PRESENTACIÓ	5
<i>X Jornades de Reflexió: Psicomotricitat i Escola. L'Adult: Una presència que acompanya</i>	6
CONVERSA INAUGURAL	8
<i>Adult que acompanya, infant que creix, a càrrec de Vicenç Arnaiz i Joan Manuel del Pozo</i>	9
TALLERS	14
<i>A. Diàleg de ritmes: Adult i infant, a càrrec d'Anna Llombart</i>	15
<i>B. Parlem sense parlar, a càrrec de Lidia Esteban i Núria Franch</i>	28
<i>C. Observar, escoltar, sentir, processar, per atendre en profunditat l'expressivitat motriu de l'infant, a càrrec de Carles Parellada</i>	37
<i>D. L'adult com a provocador de transformacions, a càrrec de Mar Pérez i Cristina Agudo</i>	51
<i>E. L'observació: una eina clau del psicomotricista, a càrrec de Xavi Forcadell</i>	63
<i>F. Adult i necessitats educatives de suport específic, CDIAP-EAP, a càrrec d'Anna Luna</i>	68
<i>G. Posem en joc a l'adult, a càrrec de Laura Moya i Lurdes Martínez-Mínguez</i>	77
COMUNICACIONS	81
COMUNICACIONS MODALITAT EXPERIÈNCIES INNOVADORES	82
<i>Taula 1</i>	83
<i>La mirada desconeguda de l'adult en una sessió de Psicomotricitat. Carlos Moriana Garrido, Alba Arnau, Andrea Berman i Yessica De Dios</i>	84
<i>Relat d'una experiència compartida. Esther Marín Pizarro</i>	88

Taula 2	<u>94</u>
• <i>La Psicomotricidad como Innovación en la reforma educativa de Chile</i> . Marcela Hernández Lechuga	<u>95</u>
• <i>El Grau en Psicomotricitat: Una realitat possible</i> . Xavi Forcadell Drago	<u>99</u>
Taula 3	<u>105</u>
• <i>Una psicomotricista per a l'acompanyament emocional a l'escola</i> . Carola Marimon i Marimon	<u>106</u>
• <i>Psicovives: Una experiència entre l'educació, la salut mental i la Psicomotricitat</i> . Xus Saís Badia	<u>110</u>
Taula 5	<u>115</u>
• <i>De la universitat a l'escola bressol: les estudiants del PAPCo-T porten la Psicomotricitat a l'escola</i> . Mar Pérez Martín i Cristina Agudo Escudero	<u>116</u>
• <i>Un conte, dues maneres de viure'l psicomotriument en funció del plantejament de l'adult</i> . Sandra Ruiz i Maite Mas	<u>122</u>
Taula 6	<u>125</u>
• <i>El terapeuta en la terapia psicomotriz como acompañamiento al proceso de diagnóstico</i> . Marcela Hernández Lechuga	<u>126</u>
• <i>Quan l'adult acompanya i es sent acompanyat</i> . Mònica Santos Boixadera	<u>130</u>
Taula 7	<u>137</u>
• <i>Dona'm un like, transitant cap a l'adolescència. Acompanyament terapèutic psicomotriu en petit grup</i> . Abel Gasol Tolsa i Josep M ^a Ordoñez Edo	<u>138</u>
• <i>"Anima't, juga amb ells" com a eina facilitadora en l'adaptació a EI3</i> . Montse Castellà Pagola i Meritxell Blanco Castellà	<u>142</u>
COMUNICACIONS MODALITAT RECERCA	<u>146</u>
Taula 4	<u>147</u>
• <i>Postgrado de Desarrollo Psicomotor de 0 a 8 años de la UAB: Percepciones sobre las competencias emocionales adquiridas y su aplicación en el juego espontáneo del niño</i> . María Gabriela Fernández Bonilla i Lurdes Martínez-Mínguez	<u>148</u>

• <i>La influència d'un Projecte d'Aprenentatge Psicomotor. Co-Tutoritzat en quatre mestres-psicomotricistes.</i> Paco Cortés, Eva Bru, Núria Llavina i Sandra Aguilà. .	<u>154</u>
• <i>Instrument per autoavaluar les competències psicomotrius dels mestres d'Educació Infantil.</i> Lurdes Martínez-Mínguez i Laura Moya	<u>159</u>
Taula 8	<u>165</u>
• <i>L'acompanyament en les pèrdues i el dol des d'una mirada psicomotriu.</i> Èlia Carpio Abellán	<u>166</u>
• <i>La importància de l'acompanyament del psicomotricista per afavorir el benestar infantil: Estudi de cas amb infants amb germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament.</i> Francesc Porta Martínez i Lurdes Martínez-Mínguez	<u>173</u>
• <i>Del cos viscut al cos representat. (Cor)- relació entre acció i cognició.</i> María del Carmen González i Lurdes Martínez-Mínguez	<u>181</u>
CONVERSA DE CLAUSURA	<u>193</u>
<i>Qui fa què? Adult i infant des de la neurociència i la Psicomotricitat, a càrrec de Marta Portero i Josep Rota</i>	<u>194</u>



X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:

PSICOMOTRICITAT I ESCOLA

L'Adult: Una presència que acompanya

PRESENTACIÓ

Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (GREP)

X Jornades de Reflexió: Psicomotricitat i Escola

L'Adult: Una presència que acompanya

Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (GREP)

(Grup de recerca pre-consolidat 2017-SGR-137).

El Grup de Recerca en Educació Psicomotriu de la UAB organitza les X Jornades de Reflexió i Recerca: Psicomotricitat i Escola.

En aquesta desena edició volem endinsar-nos en un tema a vegades una mica oblidat i que considerem de vigent actualitat pel que respecta a la vida quotidiana en el desenvolupament dels infants: “L'Adult: una presència que acompanya”.

Sempre parlem molt de l'infant, i ho hem de fer. Però, i l'adult? Què podem dir a aquell que mira, prepara, coneix, reconeix, guia, s'emociona, suggereix, dubte, ajuda, estima, es preocupa, comparteix, vetlla, observa, etc.

En aquesta edició hem comptat amb converses entre experts que ens han aportat fonamentació conceptual i idees per anar reflexionant. A més, cada participant ha pogut gaudir de dos tallers pràctics i conèixer de la mà dels propis autors/es, experiències innovadores i recerques que fonamenten tot el treball que s'està realitzant sobre l'adult i la Psicomotricitat en els darrers temps.

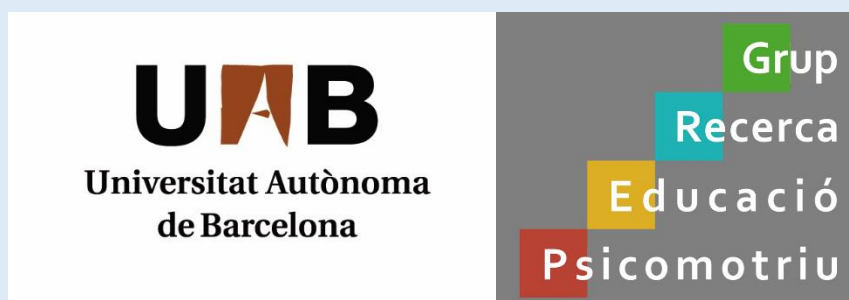
En aquestes actes disposem d'allò essencial del que han estat les X Jornades de Reflexió i Recerca: Psicomotricitat i Escola.

Esperem que ens faci molt bon servei i ajudi a millorar la nostra Educació Psicomotriu.

Gràcies a tots els inscrits/es que vau confiar en les converses, tallers i comunicacions que, des del Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (2017-SRG-137) (GREP) i el Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona, vam organitzar per a que les desenes jornades fossin una realitat.

Agraïm també la feina realitzada per tot el comitè científic i organitzador, fent un especial èmfasi a les aportacions d'en Josep Rota i la Lúdia Esteban, per ser-hi sempre que els necessitem.

I no podem tancar la presentació de les “X Jornades de Reflexió i Recerca: Psicomotricitat i Escola” sense donar infinites gràcies a la Montserrat Anton, ànima de l'Educació Psicomotriu i del GREP de la UAB. Després d'una incansable trajectòria professional lluitant per la Psicomotricitat a les escoles i a la universitat, ha arribat el moment de descansar i gaudir d'una merescuda jubilació. Sempre estaràs al nostre cor i sabem que la Psicomotricitat al teu també.



X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:

PSICOMOTRICITAT I ESCOLA

L'Adult: Una presència que acompanya

CONVERSA INAUGURAL

ADULT QUE ACOMPANYA, INFANT QUE CREIX

Joan M. del Pozo i Vicenç Arnaiz

Moderadora: Montserrat Anton

Adult que acompanya, infant que creix.

Joan M. del Pozo.

Doctor en Filosofia.

Professor emèrit de la Universitat de Girona.

Polític compromès en l'Educació de les Persones.

Acompanyament, no companyonia.

La noció d'“adult” ens remet a un creixement pretesament complet o acabat; la d'“adolescent” a un creixement en procés; la d'“infant” a un que és tant als inicis que ni tan sol sap parlar, o és a les primeres etapes de la parla.

La relació -qualsevol, però especialment l'educativa- de l'adult amb adolescents i nens fàcilment pot caure en el dirigisme o l'autoritarisme per la seva posició de força, experiència i poder. Però sabem que el sentit últim de l'educació és l'assoliment de l'autonomia plena, que és tant com una plenitud autònoma, de l'educand; i l'autonomia és renyida amb la dependència, per la qual cosa l'adult té l'obligació de pensar –per no dir fins i tot ‘calcular’- delicadament la seva posició de superioritat objectiva respecte a infants i joves.

Tant l'educador/a professional -mestre/a, professor/a- com el no professional -família, entorn barrial o cívic, etc.- han de saber que poden trencar l'equilibri desitjable de la relació educativa tant en el sentit de l'abús com en el contrari, el de la inhibició. L'abús és l'autoritarisme de qualsevol signe: el dirigisme, el control, la imposició, però també el paternalisme o el maternalisme. La inhibició també té diverses formes: la pura irresponsabilitat o una defensa de la pretesa llibertat absoluta del menor, llibertat absoluta que en realitat no existeix ni tan sols per als adults. Infants i adolescents necessiten, per a la seva autonomia creixent -que és el mateix que créixer autònomament- una mínima guia o criteri que, d'altra banda, no pot ser mai ‘dirigista’ sinó orientadora, estimuladora, exemplificadora de formes de fer, parlar i comportar-se.

El creixement autònom comporta -i significa- viure la llibertat possible de la nostra condició, que és una llibertat alhora –i paradoxalment- ambiciosa i limitada. El repte educatiu és trobar l'equilibri entre la necessitat inicial de guia i la progressiva necessitat de

decisió pròpia de l'infant, l'adolescent, el jove. Cal mantenir-se entre un guiatge moderat i crític, estimulant d'un creixement en llibertat -sense caure en una guia rígida o allargada en el temps, la que coneixem com a 'paternalisme' o 'maternalisme'- i, a l'altra banda, el creixement desmanegat, desorientat, d'una llibertat sense comprensió i acceptació dels valors constructors de la personalitat plena.

Aquesta 'guia' és essencialment respectuosa, molt atenta i molt cautelosa de no interferir sinó de compartir, de ser dialogada i, per tant, de ser modificada sobre la marxa de la vida. D'aquesta 'guia' se'n pot dir acompanyament, que té a veure amb la companyia però no exactament amb la companyonia: la companyonia suposa una igualtat de relació, una certa 'complicitat' basada en la identitat o, com a mínim, una gran proximitat d'interessos; la companyia pot donar-se entre desiguals -els nets amb els avis, que són òbviament desiguals, per exemple-; la companyonia entre desiguals pot confondre perquè té inevitablement components d'inducció, fins i tot de seducció o, en el pitjor dels casos, coacció; la companyia basada en el respecte, però, i disposada al diàleg i a la modificació segons les circumstàncies, no: perquè té en compte la desigualtat objectiva existent, la diferència de posicions de partida i d'interessos o objectius d'arribada i s'hi adapta.

Per descomptat, exigeix per part de l'adult una elaboració mental, amb components emocionals inclosos, de notable complexitat. Acompanyar no és fàcil, contra el que podria semblar; acompanyar de debò requereix coneixement de l'estadi evolutiu de l'educand, de les seves circumstàncies múltiples -familiars, lingüístiques, culturals, econòmic-socials, etc.- i de les seves necessitats i aspiracions. Requereix també habilitats específiques per estimular el seu creixement en tots els ordres educativament rellevants: el cognitiu, certament, però també l'emocional, el relacional, el social, l'ètic, l'estètic i el físic. I és que finalment acompanyar és educar, i educar és una de les més altes, i per això mateix més complexes, funcions que els humans podem i hem de desenvolupar en benefici de la humanització completa de tots plegats.

Adult que acompanya, infant que creix.

Vicenç Arnaiz.

Psicòleg.

President de l'Observatori de la Infància i de la Família de Menorca.

Assessor de l'Organització d'Estats Iberoamericans.

Acompanyar l'infant que creix.

La importància creixent reconeguda a l'educació en els darrers 100 anys és com una versió revisada d'aquell principi que estableix el Codi d'Hammurabi, que ja fa quasi 4.000 anys que a l'antiga Mesopotàmia establia el deure de la tribu d'assumir la cura dels infants orfes.

Cap adult pot desentendre's dels infants que té a prop. Tant l'ètica com els preceptes legals exigeixen la protecció de l'infant com precepte principal. Acompanyar l'infant és un deure col·lectiu i individual. Necessitem escoles i sobretot bones escoles. Pensem en ciutats que eduquin. També sabem el deure individual de protegir a cada infant que tenim a prop.

Quan parlem d'infants, "protegir" no té a veure amb mantenir-lo en una cova o sempre a redós. Protegir un infant que creix, que canvia, que "es mou",... té a veure amb acompanyar-lo.

En primer lloc, l'infant que creix precisa sobretot "ser alimentat". Massa infants de casa nostra encara no tenen garantits els àpats que reclamava Hammurabi fa 4.000 anys. A més l'infant precisa alimentar-se d'estims i d'esperances, de coneixements, ... En definitiva l'infant necessita viure en un ambient enriquidor i segur perquè sempre hem sabut que s'alimenta del viu i del que veu. Ara les neurociències ho demostren.

En segon lloc, acompanyar un infant que creix no es pot fer a distància. Necessita proximitat i dedicació. És ineludible que l'adult, els adults li dediquem temps i amb certa exclusivitat. Fer una excursió plegats, compartir rutines domèstiques, fer plegats... és compartir temps i per tant vida. Atendre el mòbil mentre juga o "endollat" a una pantalla per nosaltres estar tranquils... és una estafa, un abandó encobert, ... S'acaba pagant ben car.

En tercer lloc, els adults per poder cuidar cal que ens cuidem. Necessitem que el nostre dedins mereixi ser encomanat i cal cuidar-lo. Necessitem bones companyies, necessitem garantir que els ambients en els que participem siguin bons ambients educatius. Nosaltres, com els infants, acabem pensant i fent el que veiem a l'ambient més proper. Triar bé les nostres amistats és una bona garantia per l'educació dels nostres infants

En quart lloc tots sabem que l'infant creix si viu en un ambient amb alegria i benestar. Hi ha una alegria que té a veure amb el bon tracte, amb el bon humor, amb les tendreses,... Hi ha també una dimensió de l'alegria que té a veure amb l'esperança: l'infant necessita viure la joia de veure amb optimisme el que s'esdevé en l'àmbit individual, familiar i col·lectiu. El pessimisme i la desesperança emmalalteixen l'esperit. Esforçar-se, implicar, comprovar que serveix, que és útil. L'esperança és la condició per pensar en futur.

En cinquè lloc, educar i acompanyar un infant és de les tasques més complexes que podem assumir. Fer-ho sols, impossible. Inimaginable sense dubtes ni errades. Cal revisar, qüestionar, preguntar-se.

Voleu saber si ho feu massa sols? Si penseu que les dificultats que sentiu en el vostre fer o que detecteu a l'infant són per culpa dels altres ja sigui de l'altre progenitor, dels avis, de l'escola, de les famílies o de la tele o de la societat... possiblement és perquè falta lucidesa i humilitat.

Voleu saber si eduqueu massa sols? Quant temps fa que no deies a ningú que us agrada molt com ho fan? Quant temps ha passat des de la darrera vegada que us ho han dit a vosaltres?

Acompanyar un infant exigeix molta lucidesa i aquesta no és possible sense serenor, pensament crític i reflexió compartida.

A mode de síntesi.

Es planteja l'acompanyament com a vincle i com a relació intersubjectiva, i això comporta:

- Disponibilitat per part de l'adult.
- Escolta, estar a prop.
- Relació d'exclusivitat.
- Disponibilitat empàtica.

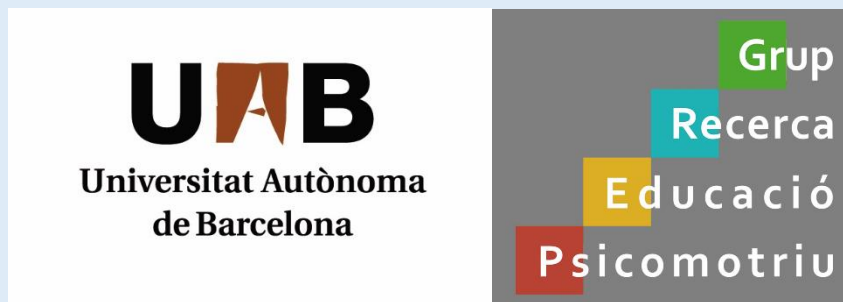
Tot això requereix també de:

- Voluntat per fer-ho possible.
- Temps de qualitat per acompanyar.
- Calma per afrontar diferents situacions sorgides.
- Cura de la riquesa i la lucidesa interior.

I generarà la possibilitat de:

- Tenir un relat vital compartit.
- Afrontar algun bloqueig comunicatiu establert.
- Accedir al benestar personal.

Necessitat de pensar i repensar en la interacció entre infants i grans, aprofundint en les vies comunicatives i creure's de debò que hi ha diferents maneres d'arribar a establir vincles emocionals i afectius.



X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:

PSICOMOTRICITAT I ESCOLA

L'Adult: Una presència que acompanya

TALLERS

**X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

L'Adult: Una presència que acompanya

TALLER

A. Diàleg de ritmes: Adult i infant

A càrrec de: Anna Llombart

Elena Sarri (Relatora)

A. Diàleg de ritmes: Adult i infant.

A càrrec d'Anna Llombart

Ballarina i professora de claqué i percussió corporal.

Formadora en dansa contemporània i teatre.

Cofundadora de la companyia Tapeplas.

Durant 4 anys va formar part de la companyia Tap Olé.

Elena Sarri (Relatora)

Mestra d'escola pública i psicomotricista.

Col·laboradora del GREP.

Després de la seva presentació l'Anna inicia les seves propostes creant un clima de participació i col·laboració ràpidament.

Primera proposta.

Preescalament.

Els participants fan una rotllana, l'Anna es situa al mig tocant un instrument que imita el so d'un quinto de percussió llatina.

En 2 compassos de 4/4 o 8 temps han de canviar de lloc a la rotllana, creuant l'espai i desendreçant-se, ballant o saltant però mai caminant. Així es farà successivament comptant fins a 8, fins a 7, 6, 5, 4, 3, 2 i 1. Al primer temps de cada sèrie picaran un cop de mans. Quan hi hagi poc marge de moviment no caldrà que refacin la rotllana. Utilitza un tempo mig lent.

Després de vàries repeticions va afegint paulatinament alguna proposta més: l'1 picar de mans, 2 petit salt, 3 cop al tòrax, treballant la coordinació.

Busca fer de l'error una anècdota, remarca la importància d'assumir l'error com una informació.

Fins ara els participants han comptat els temps en veu alta i a partir d'aquest moment els demana comptar per dins. Canvia el tempo una mica més ràpid. Els fa conscients d'on posen la concentració.



Imatge 1: Els participants canvien de lloc a la rotllana, creuant l'espai, desendregant-se, seguint el tempo marcat.

Objectius:

- a) Aconseguir una desinhibició àgil de tot el grup.
- b) Unificar la concentració grupal i posar a punt els aspectes de moviment i memorització immediata i seqüencial.

Segona proposta.

Exercici de posar els sons a l'olla.

Aprendre una sèrie de sons bàsics de la percussió corporal:

- 1. Cuixes.
- 2. Tòrax.
- 3. Picar de mans brillant (com si aplaudíssim normal).
- 4. Picar de mans sord o greu (com si guardéssim un ou. So associat al flamenc).

5. Picar de mans Nawa o Bereber (Els/les nens/es a vegades l'anomenem "Estrella" per la forma que fan les mans).
6. Clicks amb els dits (fent petar els dits gros i cor).
7. Somalí (o "Papallona").
8. Dits de les mans contra llavis (fa el so de les pilotes de tennis llençades amb les raquetes).
9. Picar de mans i enviar l'aire a la boca (ajuntant els palmells de les dues mans entre sí de forma paral·lela, introduir els dits grossos provocant una petita separació de la qual en sorgeix un forat en forma de triangle per on surt l'aire que s'ha d'enviar a la boca).

Es presenten els sons un per un. Un cop tenen tots els sons es planteja l'exercici com una història molt senzilla: hem d'anar al bosc dels sons a recol·lectar tots aquests sons i posar-los a l'olla.



Imatge 2: Al ritme de la música van picant els sons que l'Anna proposa (dels que s'han presentat).

La manera de desplaçar-se per l'espai és lliure. Caminant, saltant, ballant, canviant de direccions, compartir amb companys/es... tot i que els sons no han de deixar el ritme de la música. Un cop tothom està picant al ritme de la música i ballant en el desplaçament l'Anna compta fins a 3 i totes alhora llencen el so a l'olla fent servir una onomatopeia. Per exemple: "xof", "blup"... que seria el soroll d'un objecte llençat dins l'aigua. Aquest procediment es repeteix de la mateixa manera amb cada so fins que hi siguin tots. Arribat

aquest punt, fan una rotllana i, piquen de peus a terra al ritme de la música, amb les mans fan el símil de remenar una olla enorme amb una cullera enorme.

Després de remenar l'olla la deixen fent xup-xup en un foc imaginari en un racó de l'aula. Seguiran amb altres dinàmiques diferents i de forma més o menys intermitent aniran vigilant com va l'ebullició. L'Anna anirà a la zona on s'ha col·locat l'olla i preguntarà: "com van les estrelles?" aleshores els participants picaran el so corresponent.

Objectius:

- a) Que tots els grups hagin après els sons bàsics i siguin capaços de percutir-los amb la màxima precisió possible i en recordin la tècnica.
- b) Activar la coordinació motriu de les extremitats superiors i inferiors a través de la gestualitat de dos aspectes: moure's lliurement pel bosc alhora que es piquen els sons al ritme de la música i remenar l'olla de manera circular alhora que es pica de peus en un tempo comú.
- c) Establir un fil conductor paral·lel a altres dinàmiques i reforçar el passat significatiu. Si es porta molta estona treballant un exercici en concret que requereix molta concentració, el fet d'interrompre per revisar l'olla permet, no només descansar mentalment de la concentració continuada d'una dinàmica en concret, sinó entrar i sortir d'una temàtica a l'altra alhora que es manté el fil conductor d'ambdues.

Tercera proposta.

Exercici de les salutacions.

Es disposa el grup en un cercle. L'Anna fa un dictat de les paraules lligades amb els sons, la primera frase-seqüència és "*Ho-la, co-mes-tàs, jo-em- dic A-nna*". Es percutirà de la següent manera:

Ho-la - cop de peu i després l'altre.

Co-mes-tàs - cop de mans.

Jo-em-dic - tòrax, tòrax i mans.

Nom - moviment amb braços.

Un cop après es comença la dinàmica de creuar l'espai. Es trobaran una parella (o un trio,) i traduiran el patró picat individualment a picar-lo en parella o col·lectiu de la següent manera: les picades de mà que abans han fet individualment ara les picaran amb els companys. Això inclou només picades de mà, no inclou quan piquem cuixes o tòrax. Un cop

completat el patró i al ritme d'un suport sonor van creuant l'espai a temps i de forma totalment lliure i espontània durant els compassos que marca l'Anna. Quan s'acaben aquests compassos i abans de que es doni l'entrada rítmica a recomençar el patró, els participants han de trobar algú per percutir i repetir el patró. Així successivament.



Imatge 3: Els participants piquen amb la parella o trio que han trobat la frase - seqüència: *"Ho-la, co-mes-tàs, jo-em- dic A-nna (nom)".*

Un cop integrat el ritme i el funcionament de la dinàmica, n'afegeix un altre que es percutirà de la següent manera:

- 1r moviment – peus i cames (picant peus i picant a les cuixes amb les mans).
- 2n moviment – pit i clic (picant al pit i fent petar els dits).
- 3r moviment – mitja volta i repetim (fer mitja volta).

Amb aquest ritme afegit seguiran la dinàmica anterior fent els dos patrons sencers. Ho-la, co-mes-tàs, jo-em-dic, An-na, peus-i-ca-mes, pit-i-clic, mit-ja-vol-ta, i re-pe-tim.

Seguint l'ordre de la rotllana, per parelles van repetint aquesta dinàmica. A mesura que va sortint espontàniament augmenten el ritme i l'Anna els remarca aquesta circumstància: que quan surten els moviments ens emocionem i augmentem el ritme.

També que en cas d'error hem de practicar com detectar-lo però sense parar el moviment o la dinàmica, sense interrompre la pròpia activitat. Ho compara amb una cadena de producció: si un objecte queda travat a la cinta transportadora els altres objectes que van darrera col·lisionaran creant un tap que obturarà el funcionament fluid de la cinta. Si veiem l'error l'apartem de la cinta transportadora (que mai deixa de circular) i deixem passar tota la resta. I així successivament amb tots els errors. Aquesta és una imatge per veure que l'error pot aparèixer en qualsevol moment així com allò que és correcte. Proposa ser capaços d'assumir un error i corregir-lo sense haver de parar. Assumir el potencial sentiment de frustració sense haver d'interrompre la concentració ni l'activitat.

Un cop establert tot aquest funcionament, l'Anna fa algun canvi jugant amb la quantitat de compassos que deixa per al desplaçament lliure de manera que els participants han d'estar molt atents a quan han de reprendre el patró rítmic i evitar així que es confiïn en una mateixa estructura lliure.

En un moment donat es suprimeix la part de dir les paraules i es queden només amb el ritme corporal.

Objectius:

- a) Que tots els grups hagin après els patrons i es puguin percutir de manera precisa.
- b) Treballar la motricitat de passar d'un ritme percutit individualment a compartir-lo amb una altra persona o compartit.
- c) Que no perdin l'atenció a l'hora de saber quan han d'entrar novament els ritmes ja que els compassos de desplaçament lliure poden anar variant.

Quarta proposta.

Coreografia de la dutxa.

Proposa una coreografia narrativa aplicant referències quotidianes. De cara a fer aquestes propostes amb els infants és important partir d'accions on s'hi poden identificar.

La temàtica és la següent: Estem dormint i el gall cantarà per tal que ens aixequem. Un cop drets/es engegarem la ràdio fent un gest enèrgic de girar-ne el botó. Quan l'Anna compti fins a 3, afegim un enèrgic crit "rrrrrà" al gest de girar el botó. En aquest moment posem la música real.

Fem un ràpid recorregut sonor per arribar al lavabo abans de fer el recorregut rítmic de la dutxa. Aquell no te per què seguir el ritme de la música, és més espontani:

1. Ens traiem el pijama: "*rrrrà*".
2. Obrim les cortines: "*sliiing*".
3. Obrim les aixetes: "*nyic,nyic,nyic*".

Intentem sincronitzar aquest recorregut sonor arrítmic amb la introducció musical abans de que comenci el punt on hem d'iniciar la coreografia.

La coreografia de la dutxa (tenint en compte que l'aigua cau de dalt a baix) s'inicia:

1. 2 cops de mans sobre el cap
2. 2 cops al tòrax
3. Acotar-se picant a les cuixes i fent l'acció amb les mans de rellicar l'aigua mentre es fa el so "*shhh*".

Després de fer varies repeticions d'aquesta part afegeix:

- Posar-se els pantalons – un cop, primer amb un peu i després l'altra, pam-pam
- Posar-se sabates – 3 cops de peu alternadament, pam-pam-pam
- Posar-se la samarreta – lliscant com si passéssim un braç, l'altra i papallona.



Imatge 4: Tothom esta dormint; quan canti el gall s'aixecaran i es treuran el pijama.



Imatge 5: Coreografia de la dutxa: s'acoten per picar a les cuixes.

Un cop practicats aquests moviments inicia la coreografia completa. Després de practicar la coreografia completa afegeix una proposta d'ampliació.

Cinquena proposta.

Ampliació de la coreografia.

Divideix el grup de participants en diferents subgrups i els demana que creïn el què podria ser la continuació de la coreografia. Determina la quantitat de compassos, recomana entre 1 i 2 compassos per començar. A continuació cada grup presentarà la seva part.

L'Anna comptarà els compassos per tal d'assegurar que s'ha executat correctament. Un cop presentades les creacions es decideix entre tots quin ordre es vol seguir per a la consecució de la història. Un cop establert es torna a fer la coreografia des del principi de tot, afegint les noves parts que han creat.



Imatge 6: Cada subgrup pensa a partir d'una situació quotidiana una petita història per afegir a la coreografia i la mostra als companys:

Cau un llamp.



Imatge 7: El següent grup mostra la seva història als companys:

Obrir un paraigua.



Imatge 8: El següent grup mostra la seva història als companys:

Trobar un bassal.

Objectius.

- És en aquest punt creatiu on es poden aplicar tots els objectius que s'han anat treballant en el transcurs de la sessió: sons diferents (els que són a l'olla), picar en parelles, seguir un ritme comú, coordinar-se individualment i en grup, reforçar l'expressió lliure...
- Prendre decisions en un temps limitat, acceptant el resultat de les seves creacions els siguin satisfactòries o no.
- Treballar en equip.
- Que puguin presentar un resultat grupal el màxim de consensuat.

Cloenda.

Acabem el taller compartint vivències, expressant sensacions i aspectes a tenir en compte:

- El cos (adult) cal que estigui disponible.
- Afegir els sons a coses quotidianes.
- La millor formació que ha fet des de fa temps.
- Una experiència enriquidora.



Imatge 9: Cloenda del taller

Algunes reflexions.

L'Anna comparteix algunes reflexions en les quals es va basar a l'hora de preparar aquesta sessió:

- Com rebem a l'alumnat: Les energies es perceben abans fins i tot que el/la docent es presenti i presenti la sessió. Cal emanar un estat d'ànim el màxim de constructiu i positiu possible per tal que els/les assistents sentin la confiança de qui els conduirà durant la sessió.
- Teixir una història que es pugui seguir fins el final: És important, sobretot en alumnat infantil, que es creï una història amb un fil conductor durant tota la sessió. Basar-se en la quotidianitat propera i coneguda dels nens i nenes resulta molt efectiu ja que és una realitat a la que poden recórrer i identificar-s'hi ràpidament. Això permet que sentin seguretat en el recorregut de l'exercici i permet traslladar-se a qualsevol punt del relat reforçant el passat significatiu.
- Crear l'emoció del què ha de venir: Encara que la temàtica del fil conductor es vagi modificant, és òptim plantejar objectius immediats a resoldre i al mateix temps crear intriga a cada pas del recorregut. L'emoció que crea l'intriga permet que l'alumnat connecti amb el present per resoldre els objectius i alhora amb el futur proper per desvetllar cada intriga. Això reforça l'emoció tant en el què s'està fent com en el què ha de venir, en assolir la feina del present per rebre els nous reptes que han de venir. L'emoció en l'aprenentatge comporta implicació.
- Entrar i sortir de la temàtica per poder-la reposar mentalment i crear noves connexions mentals: Quan portem estona fent una dinàmica que requereix molta concentració individual i grupal pot ser que l'ambient comenci a saturar-se. En aquest punt és útil restablir/recordar una temàtica paral·lela molt senzilla que s'hagi fet amb anterioritat. Ens servirà tant per fer una pausa mental de la densitat de la dinàmica que s'estava duent a terme com per reconnectar amb el què s'ha après anteriorment. En el cas de la nostra sessió la temàtica paral·lela era repassar els sons de l'olla (no tornar a fer tot l'exercici sinó recordar l'essencial). Ha de ser una activitat molt àgil i molt ràpida d'evocar per tal que faci l'efecte de refrescant mental momentani. L'objectiu és simplement descansar de dinàmiques on es requereixi molta concentració, no pas crear dues dinàmiques igual de denses. Aquest trencament també ajudarà a reforçar la connexió mental dels exercicis que s'han fet amb anterioritat.

Referències bibliogràfiques.

Aucoutourier B i Lapierre A. (1977): *Asociación de contrastes estructuras y ritmos*.
Barcelona: Científico Médica.

Busqué, M. (1991): *Jocs de falda*. ICE UAB.

Camels, D (2018): *Juegos de crianza*. Buenos Aires. Biblos.

Frasier P. (1976): *La Psicología del ritmo*. Madrid. Morata.

Músiques:

- Exercici de posar els sons a l'olla:

Títol: **Entourage**.

Autor: **Guem**.

Àlbum: **De la danse a la transe / From dance to trance**.

- Coreografia:

Títol: **Musicology**.

Autor: **Prince**.

Àlbum: **Musicology**.



**X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

L'Adult: Una presència que acompanya

TALLER

B. Parlem sense parlar

A càrrec de Lúdia Esteban i Núria Franch

Eva Bru i Gemma Heras (Relatores)

B. Parlem sense parlar.

A càrrec de Lúdia Esteban i Núria Franch.

Lúdia Esteban és mestra, llicenciada en Filosofia i psicomotricista.

La seva darrera obra ha estat l'escola El Martinet, de Ripollet.

Forma part del GREP.

Núria Franch és poeta corporal.

Ha estat professora de la UVIC.

Col·laboradora del GREP.

Relatores: Eva Bru i Gemma Heras.

Eva Bru és mestra d'Educació Infantil i psicomotricista.

Col·laboradora del GREP.

Gemma Heras és mestra d'Educació Infantil i Primària.

Logopeda i psicomotricista.

Col·laboradora del GREP.

Situació amb les seves paraules introductòries.

Aquesta estona del taller procurarem posar en joc aquesta premissa que hem posat en el títol: "Parlem sense parlar", i ho farem rebent i donant, per tant, comunicant. Tot fluirà a través del joc, primer descobrint la sala fent joc lliure, trobant a l'altre, reconeixent-lo, descobrint els objectes que la componen..., per donar pas a una altra activitat on la meitat de les persones del grup tindran els ulls tapats. Cadascuna d'elles serà acompanyada per un company o companya vident. Qui portarà la iniciativa serà la persona dels ulls tapats. Si es troba un objecte pot jugar-hi, si es troba amb qualsevol persona pot interactuar, tocar, sentir, escoltar. Tothom farà els dos rols i a més es convidarà a canviar de parella. Finalment se'ls convidarà a fer una representació plàstica i una posada en comú, amb algun contingut teòric, per tal de poder fer el pont entre la vivència, de com jo m'he sentit, a la situació educativa.

Inici del Joc lliure.

Sona Los mambo Jambo de Jambology.

Es comença a nivell més individual o en parella coneguda i es va ampliant cap a grup petit i grup més gran.

Els materials de robes i pilotes donen molt de joc i moviment per llençar, enlairar, tirar, xutar, arrossegar. S'observen actituds i maneres d'estar a la sala més inhibides, també cares d'alegria de complicitat en les trobades. A mida que avança el temps, s'observa que el ritme de la música, que sona de fons, incita als participants a moure el cos amb moviments rítmics.

Joc amb els ulls tapats i silenci.

S'ha dividit el grup en dos, per tant 14 persones es tapen els ulls i 14 els tenen oberts. Els darrers observen una estona com s'acomoden els altres, fixant-se en moviments, nerviosisme o relaxació corporal que els provoca l'absència del sentit de la vista.

La Núria els reuneix i els dona unes pautes per iniciar aquest acompanyament. Abans d'apropar-se a la persona observar com està; el to muscular, la postura, l'expressió de la cara.



Imatge 1: Podem observar com la persona que va a buscar baixa, li agafa la mà, somriu malgrat l'altra no la vegi. Pel tacte li mostra confiança.

Les parelles es van aixecant i es van movent per la sala; es respecta el tema del silenci. Algunes persones van acompanyant des de la distància i d'altres fan un acompanyament més proper, fins i tot més invasiu, fent de “pater” o “mater” en aquest acompanyament. Primer observem actituds prudents, caminen verticalment, toquen i descobreixen objectes, algunes persones xoquen i es palpen una mica. Es comencen a

sentir ritmes picats en els bancs de fusta. Fa pensar que el fet de poder comunicar-se verbalment els crea la necessitat de fer-ho a través dels ritmes, d'aquests diàlegs rítmics? Unes piquen amb les mans i les altres responen amb els peus.

Imatge 2: El reconeixement de la persona «invident» per agafar confiança amb la seva mentora.



La Núria intervé en el joc, es mou per entremig de la sala i busca tocar o ser tocada per una persona amb els ulls tapats. La Lídia passeja per la sala, observant el que està succeint, seguitza els espais, retira o apropa el material als participants amb una actitud que dona calma i seguretat.

Hi ha persones que amb els ulls tapats s'enfilen i pugen als bancs, fan uns primers equilibris amb moviments sinuosos, i amb ajuda del tacte van avançant, «probablement sabent que hi ha la possibilitat d' un perill» I l'adult que acompanya potser pateix més?

Altres s'entretenen examinant molt detalladament els objectes que troben per la sala.

Hi ha parelles en que la persona dels ulls tapats porta molt la iniciativa i l'acompanyant s'acaba adaptant.

La Núria indica que acompanyin la invident al lloc on estava inicialment, i que aquesta persona esperi uns moments a treure's l'antifaç. Les convida a tenir un moment per tornar a la tranquil·litat i repòs i notar com està el cos.

Es repeteix la mateixa actuació a la inversa.

Imatge 3: Veiem com els dos acompanyants mostren dues postures diferents. Un està alerta, però viu i gaudeix de l'experiència entre les dues persones «invidents»; l'altre dona seguretat a la seva parella posant-li la mà damunt l'espatlla.



En aquesta segona volta observem que a l'anar a buscar la companya es fa de manera diferent: algú s'hi apropa i fa un petit toc tendre al nas, o toca la mà per donar seguretat; altres s'incorporen ràpidament al pla vertical.

En aquests moments el moviment de les persones és més segur; ja es coneixen molt més l'espai. El pla del terra comença a prendre protagonisme, es veuen persones arrossegant-se, rebolcant-se, estirant-se. També fan equilibris, salten a corda. Van fent més activitats col·lectives, s'arriba a fer una serp i amb una goma elàstica es posen diferents parelles que estiren i arronsen.

La sensació des de fora és que aquest grup d'invidents tenen molta més iniciativa, probablement perquè han estat acompanyants i saben què volen fer?.

També escoltem una comunicació entre dos materials, mentre piquen les espumes es produeix un so greu i responen picant els bancs de fusta que fan un so agut.

Finalitzen aquesta part acomiadant-se de parella i acompanyant-la a l'espai de repòs.

Imatge 4: Observem com la parella actua a terra. Han deixat la verticalitat i es comuniquen a través d'una tela.

Quina serà la següent acció?



Representació.

Se'ls convida a fer la representació plàstica, fent un dibuix amb ceres de la vivència. De fons sona la música *The piano*.



Imatge 5: Ocupant l'espai amb diferents postures cada participant està concentrat en aportar la seva representació de la part viscuda.

Un cop acaben el dibuix se'ls proposa que escriguin una paraula i que s'esperin davant la seva producció fins que acabi tothom.

Observem diverses maneres a l'hora d'expressar. També diversitats de produccions. Des de la tria de colors; colors variats, el mateix color en totes les corbes que ocupen el full, colors forts, colors suaus,... diverses maneres de fer el traç; de dins cap a fora, de fora cap a dins, fent fragments de línies, ...

El pas següent que ens proposen la Núria i la Lúdia, és que la sala esdevingui un museu on cadascú ha de passejar-hi per observar les obres que han fet els companys. Potser preguntant-se com és que ha fet aquest traç o dibuix, o perquè és unicolor,...



Imatge 6: Com intento comprendre el què ha viscut l'altre, potser el que he acompanyat, què m'aporta la seva expressió gràfica?



Imatge 7: Moment de posar la veu que hem estat guardant al llarg de la sessió.

Escoltar l'altre i poder expressar el què he viscut.

A continuació ens disposem asseguts en rotllana amb les obres d'art davant, i cada persona explica breument quina paraula o frase reflecteix la vivència del taller.

Les paraules que sorgeixen són:

- *Obrir-se.*
- *Llibertat*, perquè ha pogut portar-se malament.
- *Complicitat*, és com estar en un lloc desconegut, però acompanyat i creant vincle.
- *Benestar*, la trobada de la mà m'ha transmès tranquil·litat.
- *Escalfor*, el moment més fred de l'inici i després tan proper amb els altres.
- *Confiança*, recordar el recorregut, confiança amb l'adult i amb tu mateix. Aquí, acompanyat, però alhora lliure.



Imatge 8: escriu la paraula que li ha dominat el temps que ha viscut l'activitat. Potser per la companya serà una altra paraula.

- *Moviment*, tinc conflicte en aquest moviment perquè treballo amb nens. Són tan diferents els moviments de tothom!
- *Cura*, m'he adonat que no em deixava anar. Ambivalència, el dubte, em puc deixar anar o no. A qui portarà?
- *Presència*, la manera molt present de l'aquí i l'ara. Començo racional acabant desinhibit. Còmoda les dues vegades.
- *Estar*, ser jo mateixa, i donar llibertat.
- *Confiança*, aquesta experiència l'havia viscut molt malament i m'havia angoixat molt altres vegades, per tant era un nou repte.
- *Equip*. Sentir-se refugi de l'altre. La persona s'assegurava que l'altre estava.
- *Moviment*, se m'han apropat moltes persones des del moviment. El moviment facilita les trobades.
- *Emocions*, em costa deixar-me anar molt amb els adults, amb el tacte.
- *Gràcies*, a la persona que m'ha acompanyat. Haver-ho viscut abans, fa que ho visquis d'una manera més relaxada.
- *Estar*, he sentit que estava, plenitud per tot arreu.
- *Presència*, la persona que m'ha acompanyat, m'ha despertat trapelleria, sentir-me acompanyada.
- *Camí*, reflectir el meu camí, inici final, m'he sentit que m'han fet de tot.
- *Respecte*, hem estat per tot arreu de la sala i tothom et respectava molt.
- *Presència de tothom*, tranquil·la, però he fet un munt de coses amb tothom, crec que la Núria m'ha picat les galtes i m'ha despertat curiositat.
- *Nena forta*, avui es tracta d'acompanyar, però el deixar-me anar, porta el moviment. Sempre he sigut una nena tímida i des de que treballo amb infants m'he començat a deixar anar.
- *Llibertat*, em venia disponibilitat. Acompanyament respectuós, (m'ha costat trobar el vincle), he estat més disponible amb els ulls tapats de ser nena, que en l'estat adult.
- *Llibertat*, tonalitats de colors amb l'espiral i obrint de dins cap a fora perquè és la jornada de reflexió.
- *Connexió*, no conec ningú, ni el lloc, ni l'espai, i m'he sentit acompanyada amb llibertat, entre racionalitat i el món interior.
- *Joc*, m'he sentit igual que els nens quan entren a la sala de Psicomotricitat. M'he sentit aclaparada, amb molt de respecte cap a la persona que m'ha acompanyat.
- *Confiança*, tenir confiança en mi i en la persona que m'ha acompanyat.
- *Descontrol*, positiu, no sabia on estava, ni els espais, per controlar res.

- *Llibertat de moviments*, no teòrica, sinó des del sentir amb els ulls tapats.

Per tancar el taller les relatores donem la visió, des de fora el grup, com a observadores:

- Durant la primera dinàmica observem que el joc es desplaça a l'espai central, a fer una sola activitat grupal, que sembla que ofereix seguretat al grup. Tanmateix observem que els homes de la sala estan fora del cercle central.
- En la segona dinàmica, amb el ulls tapats, en el primer grup observem més inhibició, més silenci, més exploració individual, hi ha poca transgressió, fan allò més conegut i quotidià.
- En el segon grup observem que conquisten més l'espai, el terra; apareix més so i ritmes. Més intercanvi. Segurament perquè ja coneixen més la sala. Hi ha més atreviment.
- En l'acompanyament que es fan, observem algunes persones que es mostren més respectuoses i d'altres que aclaparen, es mostren més invasives en el fet d'acompanyar.
- També en la manera de buscar a l'altre, com l'acull, què li ofereix... . En certs moments, s'han donat moltes rapideses i poc crear vincle. També actituds de cura cap a l'altre.

Conclusions.

Totes aquestes observacions ens porten a unes conclusions: “Cal deixar espai en el diàleg amb l'altre. Cal ser capaç de veure, de copsar la singularitat de l'altre. Cadascú té la capacitat de viure les coses com pot i cal respectar-ho”.

Referències bibliogràfiques

Aucouturier, B. (2018): *Actuar, jugar, pensar*. Barcelona: Graó.

Franch, N. (2018). *Poesia corporal*. Barcelona: Octaedro.

Lapierre, A. i Aucouturier, B. (1985). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico Médica.



X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:

PSICOMOTRICITAT I ESCOLA

L'Adult: Una presència que acompanya

TALLER

C. Observar, escoltar, sentir, processar, per atendre en profunditat l'expressivitat motriu de l'infant

A càrrec de: Carles Parellada

Dolors Rovira i Carol Nieva (Relatores)

C. Observar, escoltar, sentir, processar, per atendre en profunditat l'expressivitat motriu de l'infant.

A càrrec de Carles Parellada.

Mestre, psicomotricista i terapeuta familiar.

Cofundador de la Xarxa de Pedagogia Sistèmica de Catalunya.

President de l'associació MES (Moviment Educatiu Sistèmic).

Director de la Formació de Pedagogia Sistèmica de l'institut Gestalt de Barcelona.

Relatores : Dolors Rovira i Carol Nieva.

Dolors Rovira és mestra d'Educació Infantil, Primària i Especial.

Psicomotricista i col·laboradora del GREP.

Carol Nieva és mestra d'Educació Física i psicomotricista.

Professora associada al Grau d'Educació Infantil de la UAB.

Membre del GREP.

1ª part del Taller:

Relatora: Dolors Rovira

S'inicia el taller donant la benvinguda a en Carles i a les persones assistents assegudes en una mitja rotllana. En Carles demana fer un intercanvi d'opinions entre les persones (**P**) desconegudes i confiades de la sala.

Comença amb les tres idees bàsiques de la mirada sistèmica:

1. Concepte de Circularitat: Totes les persones formem part d'una estructura social: en la família, en una aula... Qualsevol entorn de relació genera un sistema, té una peculiaritat, que estem totalment interconnectats.

2. Idea de la física. L'entrellaçament. En un llinatge familiar, totes les persones estem connectades encara que estiguem vives o mortes. Si han passat coses no favorables, les persones implicades siguin o no de la família també formen part del nostre sistema.
3. Els infants sempre actuen per amor als seus pares, per una necessitat de pertinença al sistema. Estant vinculats i són capaços de sortir del registre maduratiu biològic per entrar a formar part del seu sistema familiar. Tota criatura disposa d'un sistema biològic que funciona de meravella. En la biologia es pot donar el cas de certs infants amb alguna discapacitat en el seu registre que haurà de compensar.

Imatge 1: En Carles durant els primers moments del taller.



Des de la Neurobiologia, tots els infants neixen amb una estructura interna amb tots els potencials per desenvolupar-se. Els adults comencem a intervenir en els Processos de vida, en les expectatives de futur. El procés ha de ser intern i propi de cada infant i s'ha de respectar, no cal anticipar-se. La idea de la fragilitat dels infants és una fantasia que nosaltres generem.

La història del pare o de la mare durant el procés des que decideixen tenir un fill o durant l'embaràs també serà una informació del bagatge que portarà la criatura.

La vida és molt senzilla però a la vegada molt complexa. A vegades, no sabem que passa. La vida està farcida d'informacions que no estan a la consciència i ens afecten d'una forma significativa; encara més als infants.

P1: També ens movem en el tempo, no en el Cronos; el tempo pot afectar com un rellotge.

Carles: Els nens necessiten persones que se'ls mirin amorosament, garanteixin un mínim de seguretat i temps per organitzar-se, no el que volem nosaltres, sinó el que porten internament.

Kairós temps des de l'experiència i la vivència i Cronos (temps que marca el rellotge)
El temps es relatiu i el podem variar.

Al voltant dels 2 anys apareix el llenguatge. És el primer organitzador per estructurar la percepció de l'infant. En aquest moment s'inicia el procés de socialització i descobreix que no és el centre del món.

La Psicomotricitat omple molt amorosament els processos de vida en els seus estats vitals. A través de l'expressivitat motriu, món simbòlic... És una forma peculiar d'inserir-se a la vida.

Des de la Neurobiologia, la membrana és una cèl·lula que va començar a crear el dins i el fora. Tots som membranes, funcionem entre l'experiència del que passa a nivell intern i extern a l'infant.

La Psicomotricitat és poc intervencionista. Permet ser un mateix i si l'exterior se'ns dispara, pot distanciar l'activitat interna.

En una pressió intervencionista, les membranes poden deixar de funcionar i es poden bloquejar evitant l'evolució natural de l'infant.

Per una altra banda, els infants poden mostrar un excés de moviment més pendents de l'exterior que des del seu món intern.

Un altre referent té a veure amb la Neurociència. El sistema nerviós sempre té una dimensió emocional. Tots els infants són intel·ligents. Mirar els infants des de la seva capacitat i no amb les seves dificultats i limitacions.

Aquesta estructura interna està mediatitzada pel context social. Té a veure amb els grans agents socialitzadors:

- La família prioritària en el desenvolupament dels infants.
- Els centres educatius on hi passen molt temps.
- La pròpia comunitat també influencia.

Quantes influències reben els infants de tots aquests contextos?

Dins d'una estructura clàssica la interacció més important es troba en la relació entre el pare amb la mare. La interacció entre mare i fill és biològica. El pare necessita el permís de la mare per entrar en relació amb l'infant.

P2: Quan neix la criatura es pot crear un distanciament en la parella.

Carles: En aquesta interacció es crea una relació familiar. Perquè funcioni el sistema s'han de donar totes les interaccions. Els primers mesos o anys de la vida l'infant s'està formant. Pot ser que no dormi o no mengi; ho està gestionant; no entén res. Hi ha tendències a sobredimensionar les dificultats i les mitifiquem, les diagnostiquem i les tractem.



Imatge 2: Diàleg del taller.

P3: Els infants passen moltes hores a l'escola. Els professionals s'estan contradient. En la majoria de famílies allò que diu el mestre de l'infant va a missa. Diuen que el nen té una dificultat i d'un granet de sorra es fa una muntanya.

Carles: Els pares han d'estar molt ben ubicats i garantir unes bases estables pels infants. No deixem tant protagonisme a l'escola, acceptem que els professionals són molt diversos, cal reordenar l'experiència que tindrà.

P4: Les famílies venen amb un diagnòstic fet, amb una perspectiva de com és el nen, del que li passa, què aspiren d'ell.

Carles: Els professionals que l'acompanyen han de discernir d'aquesta complexitat. Veure què necessita i que li pot oferir cadascú des del seu camp: escola, pediatria...

P5: Per complementar podem dir-los: Què et passa? Què necessites? A vegades els diem: fes una abraçada i potser no necessita una abraçada. En generar una pregunta, els pot ajudar.



Imatge 3: Les assistents al taller formulant preguntes.

Carles: No ens interessa qui ho fa bé o malament, sinó veure la complexitat que això significa. Cadascú educa de la millor manera possible i tothom té la seva història.

En la Psicomotricitat, cada criatura manifesta l'expressivitat motriu amb una determinada singularitat, en la manera d'investir l'espai, el temps, amb sí mateix, amb els altres. Els psicomotricistes posem els recursos (metodologia, observació...) que tenim per intentar entendre'l en la seva més pura essència.

En la vida apareixen aquestes 4 dimensions. Per entrar en aquesta dimensió proposa un exemple:

“Una família amb un fill de 5 anys (dimensió simbòlica). Té por a la nit i està angoixat i només s'adorm quan se li dona la mà. En Carles pregunta pels rituals; amb ells aprendrà a gestionar els temps i les rutines. La noció de la mort està vigent. El nen pensa que no es despertarà. Al néixer, li van tallar el cordó umbilical, la van posar pell en pell amb la seva mare. Tot seguit, li van treure i se'l van emportar, el nen s'havia ennuegat. La mare entra en pànic. Qui dona la mà a qui? El nen es va quedar que era qui relaxava a la mare”.

Carles: Tot està bé. La mare no diu res al nen però li atorga confiança. L'observador captura la informació de l'essència. A vegades, es queda en la superfície. Aleshores, està entremig de què observem i el sentit de la nostra pròpia història. Seguim un protocol. Primer mirem en l'etapa evolutiva i si l'infant s'adorm seguint un bon ritual, entenem que tenim uns recursos adequats perquè se'n surti. Si no mirar la informació biogràfica. Hem de generar una confiança interna.

P7: Aquestes pors i neguits que apareixen del més enllà, pot ocasionar pressió en els infants. És un intent d'abordar des de la comunicació, que no des del trastorn.



Imatge 3: Els assistents explicant els seus casos personals.

Carles: Processos estocàstics: Quan m'encaro a experiències per primera vegada puc actuar de maneres molt diverses. Davant d'una mateixa realitat actuo sempre de la mateixa manera. Es poden obrir altres possibilitats i generen altres perspectives. Arriben amb uns hàbits instaurats i des d'un centre estem molt limitats, però tenim coses a fer que aporta la Psicomotricitat. Només pensar que es poden expressar d'una manera lliure i autònoma des de la via corporal i simbòlica. Des de la via pedagògica. De com es mou en la via més profunda i de la visió de quin tipus d'acompanyament podem fer.

Exemple:

"El nen té una cardiopatia i s'ha d'operar o pot empitjorar".

Carles: Hi ha algú en la família que tingui una cardiopatia?

Mare: No.

Carles: A la teva família s'ha dit alguna vegada: "Si fas tal cosa tindràs un atac de cor!"

Mare: Sí.

Carles: Quan arribis a casa li dius: "Estimat fill el teu cor està bé!"

Carles: Una mare que durant els 9 mesos de gestió sent: "Si fas tal cosa tindràs un atac de cor". Els cors del sistema són fràgils. En nen rep: "El teu cor està perfecte". Des del PNL és un missatge conscient i favorable.

P-9: Penso en l'efecte Pigmalión. Si li dius alguna cosa favorable acabarà creient-ho, i a l'inrevés.

Carles: Aquesta frase té un sentit per a tu?: Quan les coses van bé les coses s'espatllen. Lema de la família: Segur que passarà alguna cosa i es percep. El canvi de la mirada passa pel cor, és quan es produeix el canvi.

Exemple:

Mare: La meva filla de 3 anys no ha dormit mai, quan es desperta plora desconsoladament. La seva germana bessona dorm totes les hores de la nit.

La que plora va néixer primer. Es dona la interacció en la conversa.

Carles: Va passar molt de temps entre el naixement d'una i l'altra criatura? Eren univitel·lines. De cop i volta se separen. Durant una estona aquesta està separada de la germana. Té un sentiment de soledat immensa, es queda amb aquest impacte. A la nit es desperta desconsolada.

La mare: Jo a la infància em vaig sentir molt sola. Hi ha un factor en l'experiència biològica de la mare que està connectada amb la soledat?

P10: I que fas?

Carles: Parla amb la teva filla i li dius: "Quan et despertis jo sempre estaré amb tu i si no hi puc ser hi serà algú de la família".

P11: Jo de petita de dia anava fent i de nit reclamava la mare. Durant tot l'embaràs de la meva filla tinc insomni. Em provoquem el part. Neix la meva filla i deixo de tenir insomni però el té la meva filla. La nena és petita i queda enganxada a mi. La nena està bé. Què faig?

Carles: La vida de la meva mare comença quan jo dormo (pensament intern de la nena). Vol estar connectada amb la vida de la mare. Quan no hi ha la mare s'ocupa de coses d'ella. La criatura no sap com gestionar. Quan ella dorm, s'ha d'ocupar de la seva vida. Ens pot agradar o no, però ella ho sent així. Quan una criatura no pot dormir està vigilant, hi ha una relació molt directa en ambdós casos. En un embaràs de risc, la nena queda amb aquesta inquietud.

Carles: Jo li diria: "Tal i com ho estàs fent pots sobreviure perfectament!". Serveix per donar-li la tranquil·litat que ho pot fer.

La informació que li hem fet arribar als nostres fills tenen un rerefons, si el trobem és un missatge favorable i autèntic. La pregunta és: “En el teu sistema familiar qui va haver de vigilar alguna cosa?”

En el teu naixement i en el de la teva filla hi va haver situacions de risc; potser en l'arbre genealògic familiar hi ha algun altre cas semblant.

En Carles ens proposa observar en dues direccions: en l'infant i en la nostra pròpia història. Donarà més autenticitat.

És important tenir en compte la relació amb la biografia, la relació amb els pares i la relació transgeneracional: Relació que va quedar per resoldre. Els nostres fills ens posen en situació perquè canviï alguna cosa pròpia.

En Carles ens parla del llibre d'Andrea Canevaro: “Els infants que es perden en el bosc” Projecte d'inclusió italià. Són històries de nens amb una mirada sistèmica.

Per anar tancant:

La idea que observar, escoltar, sentir i processar les podem fer des d'un altre lloc, en anar més enllà i transformar en nosaltres, ens els nostres fills i en la comunitat. Cada any ens arriben infants amb més trastorns. Els nens neixen amb un gran competencial, no hi trobem la resposta. No podem encarar el futur d'aquesta manera. Tenim una responsabilitat i ens hem de formar.

Sento que la pràctica psicomotriu és una mirada d'aquest procés i la mirada sistèmica també ens hi porta. Els infants sempre ens estan mostrant el camí.

Tanquem amb unes paraules dels assistents: Cercle, obertura, consciència, remenar, reflexió, mirada, reelaborat, evoluciona, presència, connexió, enllaços, compromís, pensament, espectacular, remenar preguntes emoció aprofundir, empatia, compromís.

2ª part del Taller:

Relatora: Carol Nieva.

Introducció.

La pràctica psicomotriu es caracteritza per ser un canal d'expressió motriu on els materials i els espais tenen un paper clau.

A més a més la sala ofereix un context idoni per a què aparegui el joc simbòlic en l'infant, molt enriquidor pel seu desenvolupament global i integral.

L'espai del pati és diferent ja que no hi ha uns límits com els que es troben a la sala de Psicomotricitat. A Psicomotricitat es senten segurs tant físicament com emocionalment.

Desenvolupament del taller.

En Carles comença preguntant als participants aspectes relacionats amb l'observació de l'adult. En concret realitza aquesta pregunta: *“Quan observeu dins de la sala de Psicomotricitat, què és el que us atrapa més de l'observació?”*.

(A continuació es recullen diferents respostes dels assistents).

P1: Observo les sensacions i emocions dels infants.

Resposta d'en Carles: Aquesta resposta està relacionada amb la dimensió relacional de l'infant, ja que es fixa molt en com canvien les reaccions i relacions dels infants; depenent del lloc de l'escola es transforma l'infant, hi ha canvis.

P2: Observo la relació entre l'aula de Psicomotricitat amb el que realitzen els infants dins de l'aula.

Resposta d'en Carles: Aquesta resposta està relacionada amb el joc simbòlic.

P3: L'infant en relació amb el material i recursos.

P4: Tinc molt clars els paràmetres d'observació que hi ha, però després em fixo en els infants que destaquen per la seva impulsivitat, o introversió.

P5: Hi ha un moment de la sessió que ja no necessiten a l'adult, i es creen dinàmiques on s'ajunten a fer una acció concreta.

Resposta d'en Carles: Aquesta resposta està relacionada amb l'autonomia.

P6: Em fixo en com es col·loquen els infants a l'espai i després ho vaig recollint i vaig analitzant les costums dels infants; per reflexionar propostes per anar trencant una mica dinàmiques que no m'agraden.



Imatge 4: Tothom reflexionant internament sobre tot allò parlat.

Una vegada els participants han contestat aquesta primera pregunta, en Carles realitza una segona: *Per què creieu que observeu allò que observeu? Us heu fet la pregunta de per què us fixeu en allò que heu dit o pensat?*

P1: L'interès depèn d'algun aspecte de la nostra consciència.

P2: Per la nostra infantesa i experiències viscudes.

En Carles va explicar alguns exemples que s'havia trobar en diferents centres educatius. Un cas va estar a una escola alternativa, on havien creat un equip de persones per iniciar un centre educatiu. En un principi, era una escola pensada pels seus fills i filles. No obstant, en Carles va realitzar una dinàmica de grup i els va fer reflexionar que el què realment estava passant era que els pares i mares volien crear una escola que ells i elles no havien tingut quan eren petits. Per tant, no era una escola pensada pels seus fills i filles sinó pels propis pares i mares.

En resum, els resultats d'aquesta dinàmica van mostrar que era una escola pensada pels nens on els nens no se'ls volien mirar, on el professorat no sabia què fer i els pares i mares volien jugar.

En Carles va arribar a la conclusió de que podria ser que una part de la nostra infantesa ens marca allò que mirem a la sala de Psicomotricitat. Nosaltres som adults presents que acompanyem els infants. Si no ens n'adonem els infants poden ser un mirall nostre.

En Carles va fer una tercera pregunta als participants: *Els que heu parlat abans podríeu reflexionar una mica més sobre les vostres respostes?*

P6: Li condiciona molt l'espai, els colors de les parets li determinen i personalment li provoquen sensacions.

Resposta d'en Carles: Aquesta participant prioritza l'essència dels infants a l'espai. Les vivències prèvies fan que l'espai hagi pogut ser insegur i ella valora que les coses siguin al seu lloc.

Tenim un espai i estructura però nosaltres intervenim i observem a través d'altres elements que tenim a la nostra vida. L'adult hauria de tenir una visió molt global.

Observar ens obliga a mirar un context però és important reflexionar sobre el per què aquesta observació ja que la nostra intervenció estarà influenciada per les nostres vivències.

Des de la sistèmica es fa èmfasi sobre allò que portem a la nostra motxilla. Què passaria si l'acció és parés? La persona activa ja no seria ella.

P1: Es considera molt expressiva i era una líder positiva ja que acollia als seus amics.

Resposta d'en Carles: qüestiona si aquest tema de relacions és degut a que quan era petita podria viure una situació amb relacions no estretes.

Imatge 5: En Carles contestant als casos suggerits pels assistents.



La sistemàtica contempla les persones de tres formes: Persones d'acció, de relació o de pensament. Si naixem i hi ha un assumpte que no està en equilibri, la tendència serà d'estar entremig de la relació. Però també podem ser persones d'acció perquè la mare o el pare ens necessiten.

Som persones de pensar quan hi ha algun secret que no es compta.

Tots som tot però hi ha una que sobresortirà de les altres. És important que d'aquesta singularitat siguem conscients i sentir-nos orgullosos d'aquesta situació. Però no ser-ne conscients ens condueix a que la nostra observació sigui d'un tipus concret.

Observem indicadors i hem de triangular, no potser amb un únic indicador però amb tres ja pot donar-li sentit. Podem estar mirant a una direcció de la sala que no té a veure amb l'infant. El llenguatge que posem a l'observació és molt important.

Si ens fixem en el joc simbòlic potser és perquè tenim una necessitat de crear relats. Quins relats s'han hagut de construir per poder transitar una situació complicada?

En Carles va treballar amb famílies i un infant de 4 anys no es podia dormir si no li donava la mà a la seva mare. En general, un infant de 4 anys es trobava en el joc simbòlic (etapa evolutiva) i ha de tenir rituals.

Si aquesta etapa no ens ajuda a saber què li passa, se li pregunta per l'etapa de naixement. En aquest cas li van treure l'infant només néixer durant 2 minuts; la mare es va sentir sola i va entrar en pànic. Quan li van portar el fill, aquest va sentir que la seva mare va passar de la tensió a la relaxació. I qui és que acompanya a qui? El fill a la mare o la mare al fill? Després d'un mes va saber que la mare només va aconseguir-ho a partir de la confiança que li va provocar en Carles per donar aquesta resposta.

Observar uns paràmetres psicomotors és fonamental però hi ha una altra dimensió relacionada amb el que hi ha al darrere, i aquesta part subjectiva té un origen.

El pensament és un camp d'energia, i el que pensem està al mig no és una cosa tancada i reservada.

D'altra banda si tens un mal pensament retira'l ja que pot aparèixer en el pensament d'un altre. Se li ha de canviar.

No som éssers individuals ja que estem hiperconnectats, ja que formem estructures, i no només a les que viuen en el context sinó les que han viscut allà abans. No cal que hi hagi una presència, en el fet d'estar connectats hi ha una unió.

Les persones tenim un cartell al front i quan coneixem algú hi ha cartells que els llegim i altres no, perquè entrem en sintonia amb algunes persones des del primer moment.

Per poder sortir de l'efecte de mirall hem de sortir una mica i anar cap enrere. Hem d'observar, escoltar, sentir...

Si jo canvio la manera d'organitzar la informació canviarà la dinàmica de l'observació. És important tenir una mirada diferent, un canvi d'actitud, de posicionament.

Les emocions heretades del sistema familiar, són molt intenses i de llarga durada (és una tipologia d'emocions de tercer grau).

Hi ha emocions primàries, emocions secundàries i emocions heretades.

Els fills neixen amb un programa d'èxit però com viuen en contextos socials, són capaços de retirar-se i ocupar-se d'altres coses... És important saber a on s'ha torçat i com vol recuperar-se.

Hi ha diferents nivells dels sistemes:

- Etapa evolutiva
- Part biogràfica
- Relació amb els pares
- Transgeneracional (més enllà dels pares).

Uns dels indicadors és l'expressió.

Ens hem d'obrir a una observació més subtil, que els indicadors poden ser molt diferents, per a una comprensió més profunda. Les produccions simbòliques són més reals del que pensem.



X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:

PSICOMOTRICITAT I ESCOLA

L'Adult: Una presència que acompanya

TALLER

D. L'adult com a provocador de transformacions

A càrrec de Mar Pérez i Cristina Agudo

Sara Manchado i Esther Marín (Relatores)

D. L'adult com a provocador de transformacions.

A càrrec de Mar Pérez i Cristina Agudo.

Mar Pérez és mestra d'Educació Infantil i psicomotricista.

Directora del CEIF Joaquim Blume de Sabadell.

Professora associada de la UAB i col·laboradora del Postgrau de Desenvolupament Psicomotor de 0 a 8 anys.

Membre del Grup de Recerca en Educació Psicomotriu de la UAB (2017-SRG-137).

Cristina Agudo és mestra d'Educació Infantil.

Psicomotricista al CEIF Joaquim Blume de Sabadell.

Postgraduada en Desenvolupament Psicomotor de 0 a 8 anys per la UAB.

Relatores: Sara Manchado i Esther Marín.

Sara Manchado és mestra d'Educació Infantil i Especial.

Psicomotricista i col·laboradora del GREP.

Esther Marín és mestra d'Educació Infantil.

Psicomotricista i col·laboradora del GREP.

Presentació del taller a la pàgina web:

“L'infant viu el plaer del joc de desendreçar, omplir, buidar, d'unir i separar, i per fer-ho fa servir objectes que transforma i reorganitza al seu desig.

Aquests jocs que anomenem jocs pre-simbòlics afavoreixen la construcció de l'estructura cognitiva mitjançant la curiositat i la recerca.

A l'escola bressol l'adult ha de propiciar l'aparició d'aquests jocs configurant contextos de joc a on espais i materials es presentin de manera estètica i atractiva com si fossin una obra d'art davant els ulls de l'infant.

En aquest taller us provocarem proposant-vos un espai en el que podreu posar a prova el vostre potencial creatiu i de transformació, a través d'objectes familiars i quotidians ja sigui de manera individual o compartida”.

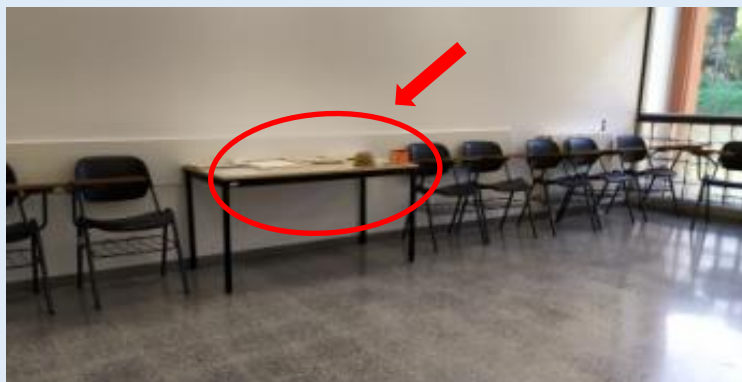
Relat sobre el taller:

En entrar a la sala ens trobem l'espai organitzat de la següent manera:



Imatge 1:

Instal·lació inspirada en el treball proposat per Javier Abad i Ángeles Ruiz de Velasco, en la qual es convidarà a jugar als assistents.



Imatge 2:

Espai diàfan per fer la presentació del taller: Taula expositor amb fotografies de l'experiència a l'escola Joaquim Blume i els llibres de Javier Abad i Ángeles Ruiz de Velasco.

(Es presentaran després de l'experiència).



Imatge 3: Làmines exposades sobre la creació artística que va inspirar aquesta Instal·lació: “Dos anillos dorados”

Jirí Kovanda, 2012.

Palacio de Cristal, Madrid.

Els **objectius** del taller són parlar i reflexionar sobre el rol de l'adult després d'una experiència de joc dins d'una Instal·lació Artística. El taller està pensat com una metàfora relacional .

L'esquema del taller serà el següent:

1. Salutació inicial. Entrega de material (no hi haurà per tots per poder reprendre aquest aspecte en finalitzar la sessió).
2. Presentació del taller en grup. Es posen les bases de la dinàmica del taller.

S'enumeren les normes:

- a) No molestar-se.
 - b) Cadascú pot escollir si vol anar amb sabates o no, ja que el terra de la sala no està condicionat i és fred.
 - c) L'espai està limitat per la corda que envolta la instal·lació. Us proposem jugar, transformar, crear. A partir d'aquesta metàfora relacional.
3. Joc a la instal·lació amb algunes indicacions: Ser creatius, passar-s'ho bé, no molestar els altres i respecte pels límits espacials.
 4. Aturada del joc espontani i propostes de les talleristes:

Mirar l'espai i quedar-se amb aquesta primera imatge. A partir d'aquí podeu mobilitzar el projecte de joc.

- Sortir de l'espai de creació i mirar-la des de fora.
 - Agafar-se de la corda ben fort per que no caigui.
 - Alliberar-se del sostre per connectar-se amb el terra.
 - Tallar els fils que heu lligat als paraigües. Des fer-se de les lligadures.
 - Experimentar l'efecte crisàlide – teranyina .
 - Experimentar la sensació d'estar a sobre/a baix de la xarxa.
 - Retenir la sensació / la imatge; quedar-se amb aquesta.
- Representació gràfica.
 - Conversa: Què hi ha darrera d'aquesta instal·lació. El rol de l'adult.

Desenvolupament del taller.

Inici.

Els i les assistents van entrant a la sala, un per un. Són saludats individualment per les talleristes. Se'ls demana que agafin un tros de llana d'un cistell (algunes persones fan referència a que no en queden per a ells). Se'ls convida a escriure el seu nom en una etiqueta i seure en rotllana. La majoria miren amb interès la instal·lació muntada.



Imatges 4 i 5:

Es fa la presentació del taller i s'expliquen els aspectes a tenir en compte durant l'estona de joc. Es convida les i els assistents a anar entrant en l'espai de la instal·lació

Es van aixecant i hi van entrant, es van situant a l'espai i comencen a utilitzar els materials: cabdells de llana, bols de metall i cilindres de cartró.

Experiència de joc a la Instal·lació.



Imatges 6 i 7: **Primer moment:**

En general l'activitat es desenvolupa individualment o en complicitat amb algú conegut: Enrotllar la llana al voltant dels cilindres, passar les llanes d'un extrem a l'altre de l'espai, a fer nusos, llanes entrelaçades, etc.



Imatge 8: **Segon moment:**

Inici del llançament de cabdells, apareix el so, la rialla, la paraula, el joc en grup, els moviments són més amplis i desinhibits. El joc d'un grup força gran conviu amb persones amb projectes individuals i petits grups.



Imatges 9 i 10. **Tercer moment:**

Sorgeixen accions d'encistellar, bellugar, mirar, combinar, construir.

La postura evoluciona: Hi ha més persones dretes i/o incorporades.

S'aprofita l'estructura per experimentar noves sensacions corporals.

Es va donant una tornada a la calma progressiva.

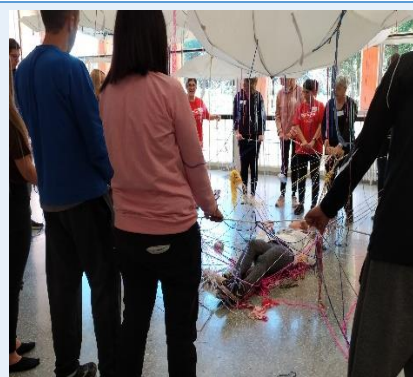


Durant l'estona de joc, les talleristes van fent intervencions prenent rols diferents. En parlaran a la conversa final.

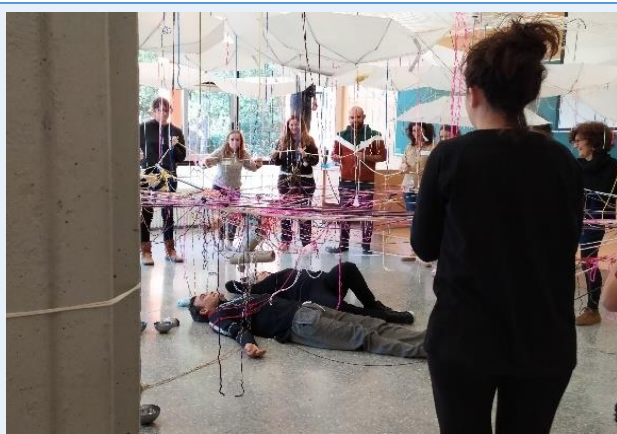
Imatges 11: En finalitzar el temps destinat al joc dins la instal·lació, la Mar convida els participants a observar com ha quedat la instal·lació.



Imatge 12: La transformació d'aquesta. Es sosté conjuntament la xarxa que ha quedat formada. La Mar talla les llanes que pengen dels paraigües.



Imatges 13, 14 i 15: Es demana si algú es vol posar a sobre de la xarxa, les persones que la sostenen s'hi acosten, després s'allunyen. Les parts més atapeïdes afavoreixen que algunes parts del cos de les persones quedin sostingudes o aixecades.



Imatges 16 i 17: Es pregunta si algú es vol posar a sota de la xarxa que ha quedat teixida. Els assistents baixen amb cura el material que ha quedat teixit.



Imatge 18: S'observa una tercera transformació.

Ritual de sortida.

Imatges 19 i 20:

- Representació a través del dibuix.
- Conversa sobre la vivència.

La Mar i la Cristina expressen que la instal·lació s'ha carregat de simbolisme i que aquesta càrrega la posarem al paper. Cadascú escriu el seu nom i passa el full, per tornar a escriure el nom en el nou full que arriba i així amb tots els fulls que van passant. D'aquesta manera quan el paper propi dona tota la volta, la persona inclou el nom de la resta de participants al taller.



Proposen que cada persona assistent al taller es presenti, ja que no s'ha fet al principi. En el primer grup hi ha 12 participants que provenen de l'Escola Bressol, 3 d'escola 3-16 anys, i 7 estudiants de Postgrau i Magisteri.

En el segon grup hi ha: 1 mestra d'Escola Bressol; 9 mestres d'Educació Infantil (3-6 anys) . Tot l'equip d'una escola d'Esparraguera; 1 mestra d'Institut ; 5 estudiants del Grau d'Educació Infantil; 1 psicomotricista CDIAP; 1 mestre d'Educació Física i Psicomotricista.

Expressen els motius pels quals han escollit el taller:

1. Agafar noves idees i retrobar-se ham el que ja havien fet
2. Participar en un taller pràctic
3. Posar aquesta mirada a primària
4. Connectar amb la teoria.
5. ...

Els participants expressen com s'han sentit en diferents moments de la sessió, el plaer o desplaer que ha generat certes situacions, intervencions, accions...

Sorgeixen els següents temes:

- La Mar i la Cristina han interpretat rols de l'adult diferent, un que interfereix en el joc i l'altre que acompanya. En aquest sentit s'aporta que l'adult no jutja, permet que l'infant s'expressi de forma individual i també col·lectiva. La presència de l'adult que acompanya sense interferir.
- També sorgeix el tema de la documentació de l'activitat: de vegades la posem per damunt de tot. En aquest sentit s'aporta que la documentació es pot fer quan hi ha una persona extra que s'encarrega d'aquesta funció i respectant, sempre, l'activitat dels infants.
- El fet que no tothom tingui el trosset de llana donat al principi de la sessió genera diferents impressions, en general, de no sentir-se del tot dins el grup. Es fa referència a la importància de tenir material per a tots els infants. Els trossos de llana o corda són diferents i desperten sensacions diverses en els assistents; es fa referència al fet de ser conscients de què desperta en nosaltres cadascun dels infants que acompanyem. Per què hi ha infants que ens atrapen i altres que no tant?... Com els infants són diferents però iguals alhora, per a nosaltres.
- Es fa referència al fet que hem passat de l'individual a la construcció col·lectiva.
- Es contextualitza el taller: Javier Abad i Angeles Ruiz de Velasco creen les Instal·lacions de Joc simbòlic. Seduïts per la filosofia de Reggio Emilia, creen un espai per provocar que els infants juguin dins d'una obra d'art. La base pedagògica

per a aquest treball la van trobar en la PPA de Bernard Aucouturier, concretament en les fases de la sessió, ja que l'Ángeles Ruiz és Psicomotricista Aucouturiana.

S'aborda el tema del que és necessari tenir en compte quan es prepara una instal·lació:

- A. La nostra intervenció comença quan muntem la instal·lació.
- B. Importa la intencionalitat amb que es munta l'espai.
- C. Es destaca la importància dels mediadors corporals: veu / mirada / postura / gest.
- D. Conveniència de d'evitar posar molta paraula per no interferir en el que esperes dels infants.
- E. Ha de possibilitar que sorgeixi el joc pre-simbòlic, en aquest sentit els bols metàl·lics, els tubs, en combinació amb els cabdells de llana donen possibilitats diverses.
- F. Cal que es pugui crear una història entre els diferents materials presentats. Per exemple els cabdells de llana es poden tancar i destancar amb els bols i d'aquesta manera possibilitar el joc de la presència i l'absència, del fet d'estar i no estar... "La meua mare, tot i que no hi és, està".
- G. Cada material ha de poder oferir diversitat sensorial en la seva manipulació.
- H. Amb infants petits també es poden posar contenidors més grans, per tal que els infants els puguin usar com a contenidors corporals.

Es relacionen les sensacions i emocions viscudes en el sosteniment i l'embolcall (La teranyina i la crisàlide); han estat variades en funció de cada persona que les ha experimentat. Això és extensible als infants.

El material escollit (les llanes) ha estat perquè és un material que permet fer una metàfora relacional, permet jugar sol, en parella, en grup, afavoreix la relació. Permet teixir històries, compartir amb els altres.

Conclusió.

El paper de l'adult és present en: la preparació de l'activitat, durant el desenvolupament (donant seguretat física i afectiva), després afavorint el distanciament, que cadascú posi paraules i expliqui. Cal que cada participant es pugui sentir reconegut.

Es destaca que l'adult ha d'estar disponible i a la espera, observant. Un bon observador és el que espera.

Cal també que l'adult pugui posar paraules allò que observa que fan els infants.

Impressions dels participants, comentaris:

"...m'he aclapat molt degut a la limitació de l'espai".

"...he fet coses que em semblava que molestava als altres".

"...molt agradable, m'ha molestat el soroll dels bols, m'he aclapat".

"...m'aclapara molt el fet d'haver de fer fotografies".

"...a mi em passa a l' inrevés, m' agrada fer-les perquè em serveixen molt per avaluar".

Per finalitzar La Mar i la Cristina ens regalen un punt de llibre amb una frase d'en Javier Abad: "Erase una vez... que el adulto propone i la infancia dispone" .

Referències bibliogràfiques.

Pérez, Mar. Instagram: juego_y_movimiento_mar_perez.

Ruiz de Velasco, A., Abad, J. (2011): *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.

Ruiz de Velasco, A., Abad, J. (2019): *El lugar del símbolo: El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona Graó.



**X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

L'Adult: Una presència que acompanya

TALLER

E. L'observació: Una eina clau del psicomotricista

A càrrec de: Dr. Xavi Forcadell Drago

Relatora: Dra. Teresa Godall

E. L'observació: Una eina clau del psicomotricista.

A càrrec de: Dr. Xavi Forcadell Drago.

Doctor en Didàctica de l'Educació Física.

Professor de la UAB i de la URV.

Membre del Grup de Recerca en Educació Psicomotriu de la UAB.

Psicomotricista, Mestre d'Educació Física i Educador Emocional.

Relatora: Dra. Teresa Godall

Doctora en Pedagogia, Professor de la UB, membre del Grup de Recerca en Educació Psicomotriu de la UAB.

Observem amb els ulls tancats.

1. Relaxació inicial: Observació conscient de la respiració i del propi cos.

A la sala diàfana, sense més obstacles que les columnes, els participants es posen en rotllana per presentar el taller i tot seguit se'ls proposa que s'estirin a terra per tal de fer una primera relaxació, amb els ulls tancats, per posar consciència de la pròpia respiració i del cos, a partir d'un viatge per les diferents parts i de moviments molt propers als dels bebès.



Imatge 1: Relaxament inicial de consciència de la respiració i del cos.

2. Exploració del moviment, observant el propi cos, l'espai i l'altre.

Després d'aquesta relaxació, se'ls proposa que trobin camins o estratègies de verticalitat. En Xavi, que observa i acompanya, ressalta la importància d'observar el procés per aconseguir-ho i invita amablement, als que van massa de pressa, a tornar a terra i buscar camins de nou per assolir aquesta fita.



Imatge 2: Buscant la verticalitat d'un bebè.

Una participant, intenta aixecar-se explorant diferents estratègies que no li són eficaces. Prova i prova una estona llarga i en Xavi, en observar-ho, es situa al seu costat per si vol utilitzar el seu cos per aixecar-se, i així ho acaba fent. Més tard, l'alumna comenta que estava provant diferents camins per aconseguir-ho i insistia en els processos de prova perquè li semblava que no entenia perquè no li funcionaven i era un plaer per ella explorar sense expectatives de trobar eficàcia.

Un cop tots els participants ja estaven de peu, en Xavi proposa que tothom segueixi amb els ulls tancats i que avancin per la sala tot sols amb diferents propostes de moviment, de consciència de l'espai i de les pròpies sensacions, fins a trobar-se amb els altres, moure's, ballar i sentir tot allò que els va venint quan no hi ha el control de la mirada, sensacions de música, de l'altre, d'un mateix. Sentir el contacte i la proximitat amb i de l'altre. Suggereix diferents formes de moviment amb trobades i separacions. Poder ballar o buscar formes de connexió amb músiques diferents de fons.



Imatge 3: Exploració lliure del cos amb la música.

3. Abraçada final, observant les sensacions amb l'altre.

Molt lentament i a les “fosques”, amb els ulls encara tapats, s'acosten fins a trobar un company o companya i s'abracen llargament, en silenci. Aquesta abraçada dura fins que en Xavi els proposarà d'acomiar-se de la persona, obrir els ulls i comentar amb l'altre.



Imatge 4: Abraçada final, llarga i sentida.

4. Rotllana per compartir les vivències.

Finalment, en una rotllana, els assistents comenten, de manera lliure, experiències que ha tingut durant el taller i la sort del temps llargs que ha ofert. Es comenta les sensacions al terra, i la dificultat de voler pujar cap a dalt d'una manera poc suau i que la idea de pujar té estratègies molt similars. Valoren que hi ha músiques que els han ajudat més que altres. Les conegudes els portaven a un tipus de moviment, mentre que les músiques no descriptives o poc conegudes tenien un recorregut creatiu diferent. També ressalten les diferents maneres d'abraçar i de sentir-la, com per exemple: que han sentit el permís de l'altre, la necessitat, la connexió. D'altres que, pel fet de tenir els ulls tancats, l'abraçada els recordava a persones estimades que, d'alguna manera, s'han fet presents en aquell moment.

Tothom està d'acord en valorar molt positivament l'experiència i el contingut del taller.

Referències bibliogràfiques.

- Arnáiz, P i Bolarín, M^a. J. (2000). Una propuesta para la observación de los parámetros psicomotores. *Entre Líneas*, 7, pp. 6-9.
- Arnaiz, P., Rabadán, M. i Vives, Y. (2008). *La Psicomotricidad en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Camps, C. (2005). La observación de la intervención del psicomotricista: Actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 19, pp. 27-52.
- García, L. (2000). La observación psicomotriz: Transformar la expresión compartida en comprensión. *Entre líneas*, 7, pp. 10-14.
- Giovanardi, F. Y Tagliavini, M. (2013). La observación en la Práctica Psicomotora como instrumento de Trabajo en las intervencions de ayuda individual y en los grupos con fines educativos. *Cuadernos de Psicomotricidad*, 24, pp. 10-16.
- Sánchez, J i Llorca, M. (2008). *Recursos y estrategias en Psicomotricidad*. Málaga: Aljibe.
- Sugrañes, E. i Àngel, M.A. (coords.). (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años). Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica*. Barcelona: Graó.



X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:

PSICOMOTRICITAT I ESCOLA

L'Adult: Una presència que acompanya

TALLER

**F. ADULT I NECESSITATS EDUCATIVES DE
SUPORT ESPECÍFIC CDIAP-EAP.**

A càrrec de: Anna Luna i Rikardo Acebo.

Relators: Josep Rota i Carme López.

F. Adult i necessitats educatives de suport específic CDIAP-EAP.

A càrrec de: Anna Luna i Rikardo Acebo.

Anna Luna és pedagoga i terapeuta psicomotriu.

Formadora de psicomotricistes de l'UB-AEC i (ASSEFOP).

Sòcia de la APP.

Rikardo Acerbo és filòleg.

Terapeuta psicomotriu.

Formador de l'escola Luzaro (ASSEFOP).

Membre de l'APP.

Relator/a Josep Rota i Carme López.

Josep Rota és psicòleg, psicomotricista i formador de psicomotricistes.

Col·laborador del GREP.

Carme López és mestra d'Educació Infantil i psicomotricista.

Formadora de psicomotricistes a l'UB/AEC.

Col·laboradora del GREP.

El taller té l'objectiu de crear un espai de reflexió i vivència entorn a la col·laboració i a la relació de confiança entre els professionals que acompanyem a infants amb necessitats específiques.

La intenció és que a través de propostes vivencials les participants puguin experimentar l'escolta i l'ajust a l'altre a través del cos, així com també percebre la seva disponibilitat per poder compartir i enriquir-se de les diferències .

S'han fet dos tallers. El primer ha comptat amb 14 persones i el segon amb 22.

El primer moment va ser per a la presentació de l'Anna i en Rikardo, les persones encarregades de portar el taller. Ells ja des de l'inici van mostrar la seva predisposició a que

els participants passin una bona estona per la facilitat com es dirigien i pel to distès i proper envers el grup.

El treball va ser pensat per anar entrant mica en mica en diferents nivells d' implicació i profunditat .

Primer moment:

- Caminar per l'espai amb diferents ritmes i trobar-se amb la mirada de l'altre.
- Caminar picant l'esquena de la companya i sentir la pròpia esquena gràcies a l'altre.
- Desplaçar-se per l'espai amb diferents ritmes i diferents canvis de direcció.
- Ocupar tot l'espai possible.
- Apropar-se el màxim possible per ocupar el mínim espai.

Segon moment:

- Buscar diferents possibilitats de moure's per l'espai.
- Connectar amb les altres parts del cos buscant l'equilibri.

Tercer moment:

- Trobar l'altre a partir de mirades, xocar les mans amb les persones que es van creuant, xocar amb altres parts del cos.
- Saludar amb la veu fent servir una vocal.
- Buscar una parella per fer un joc amb cordes, un tenint el control i l'altre deixant-se fer.
- Fer tres grups, segons una vocal triada.

Durant l'estona vivencial els talleristes anaven fent intervencions que facilitaven la implicació en les propostes que s'havien plantejat. Seqüenciant per poder transitar per les diferents fases que van des de la percepció del propi cos, del propi ritme, per després jugar amb els ritmes dels altres, per trobar a l'altre.

La importància d'establir relació amb l'altre per trobar la nostra pròpia individualitat, el nostre jo, les nostres pròpies fortaleeses i les debilitats.

Un cop passa el temps destinat al joc vivencial es dona pas a l'espai de reflexió.

Moment per a la reflexió.

S'inicia aquesta segona part del taller, la finalitat de la qual ha estat poder posar paraules sobre l'experiència viscuda. L'Anna i el Rikardo inicien el temps de diàleg i reflexió a partir del sentit de la mirada, de la seva profunditat així com sobre la dificultat que suposa en ocasions aguantar la mirada de l'altre.

Una vivència que ha transitat per moments d'estar amb un mateix, per connectar amb l'altre, de la individualitat a la parella i al grup.

Moments també de dificultat per les ressonàncies que alguna proposta fa sentir i connectar amb la pròpia història personal. En Rikardo i l'Anna acompanyen, donant sentit al que ha passat amb una de les seves propostes amb una corda, i surten reflexions com:

- La corda com a símbol de lligam amb l'altre, de connexió, de vinculació.
- La unió des de la distància.
- La corda com a símbol d'oposició, de separació, d'individualitat.
- La dificultat davant l'oposició amb l'altre.
- La importància de saber el que es nostre i allò que es de l'altre, d'explorar les fortaleeses o les debilitats a partir l'altre que em permet conèixer les meves.

Reflexionem sobre la importància de l'acompanyament per afrontar la dificultat, d'ajudar a l'altre a poder estar amb la seva dificultat; a vegades necessitem ajudes per afrontar les nostres dificultats.

Traslladant al context de l'escola, concretem que per poder acceptar a l'infant amb dificultats és essencial que tot l'equip estigui implicat i cohesionat.

Aquests requisits són fonamentals per a la tutora o tutor que rep en el grup un infant amb necessitats educatives.

L'educadora ha de poder percebre la força del seu equip dins l'aula i això li facilitarà poder ajudar a sostenir la cohesió del grup d'infants i poder ajudar la criatura amb dificultats perquè pugui estar tranquil·la dins l'aula amb els seus companys.

Aquest context facilitarà poder conviure i enriquir-se d'altres, així com els altres podran enriquir-se també. Els coetanis aportaran a l'infant amb dificultats altres referències i experiències que mica en mica podrà anar integrant, segons les seves possibilitats, i l'adult sempre ha de respectar el seu procés i el seu ritme.

Per donar un lloc a l'infant amb dificultats a l'escola, és imprescindible comptar amb diferents suports; el primer és el de la seva família, l'infant no arriba sol.. És important donar un espai a la família dins l'aula mentre que infant i educador van construint la relació..

Aquesta estada facilitarà la seva adaptació a un nou context, amb l'acompanyament i seguretat afectiva dels seus familiars. És imprescindible l'aliança amb la família per poder caminar junts i alhora poder percebre com ens vinculen i com ens separem. És bàsic conèixer-nos per saber què ens omple a nivell emocional, per adonar-nos de la relació que establim amb l'infant amb necessitats educatives.

Conclusió.

Davant d'aquesta situació, com és la incorporació d'un infant amb dificultats al grup educatiu, ens trobem en moltes ocasions amb l'exigència pròpia per la integració d'aquesta criatura al grup, sense perdre de vista els altres d'infants.

Podem arribar a sentir la pressió dels altres adults que en ocasions sobrecarreguen les nostres pròpies d'exigències i ens fan perdre l'horitzó del que és important, i l'essencial és estar en sintonia amb l'infant.

Per tot això hem de ser conscients de:

- El que es important és oferir un espai de continuïtat amb el grup.
- Deixar-li viure la seva experiència.
- El nostre encàrrec és acollir a l'infant a l'escola.
- No tot ho podem fer en el grup.
- El tutor/a de l'escola és qui en moltes ocasions detecta quan alguna cosa no va bé.
- És el terapeuta qui treballa amb l'infant.
- El treball en xarxa és complementar uns professionals amb els altres

L'Anna i en Rikardo van portar un bon acompanyament, implicació, coordinació i experiència a les persones que van participar al taller. Van estar uns excel·lents comunicadors i van ajudar a equilibrar la part vivencial amb la reflexió. Van mostrar bones estratègies comunicatives, experiència i empatia envers les persones participants en el taller.



Imatge 1: Presentació del taller.



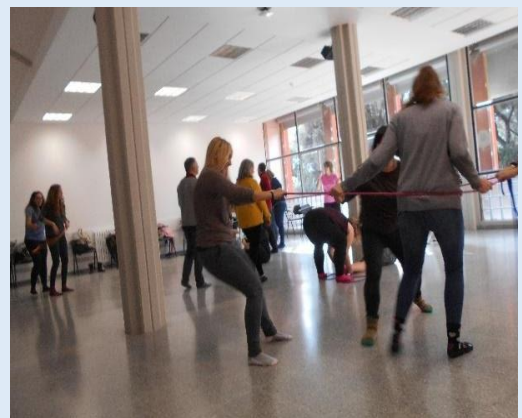
Imatges 2 i 3: Trobar a l'altre a partir de mirades, xocar les mans amb les persones que es van creuant, xocar amb altres parts del cos



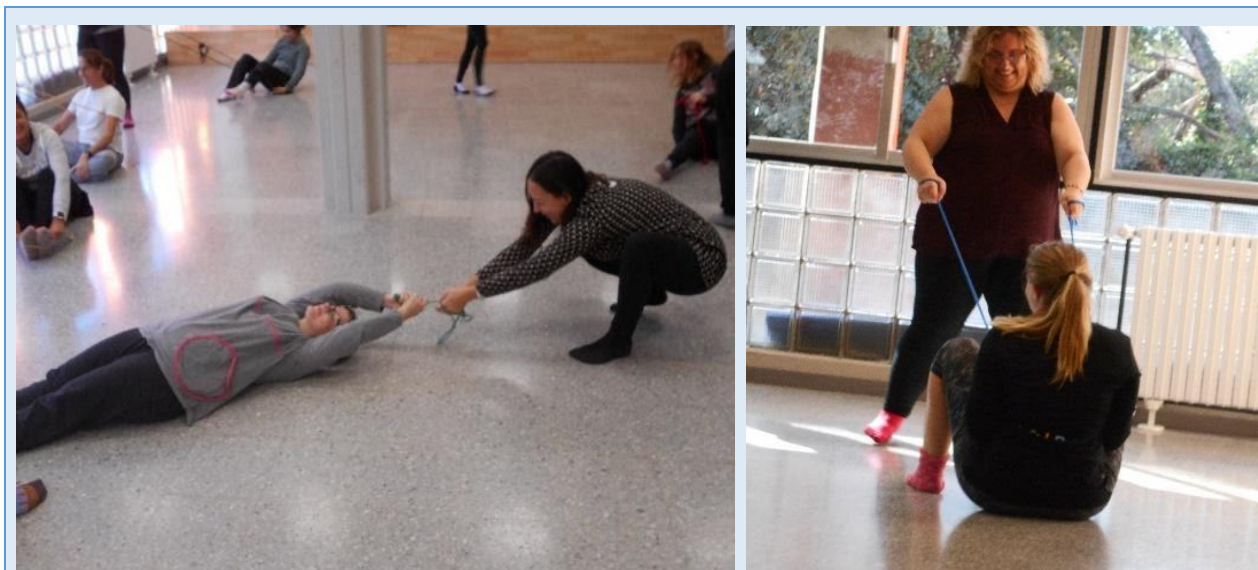
Imatges 4 i 5: Caminar per l'espai i trobar a l'altre.



Imatge 6: Ocupar el mínim espai.



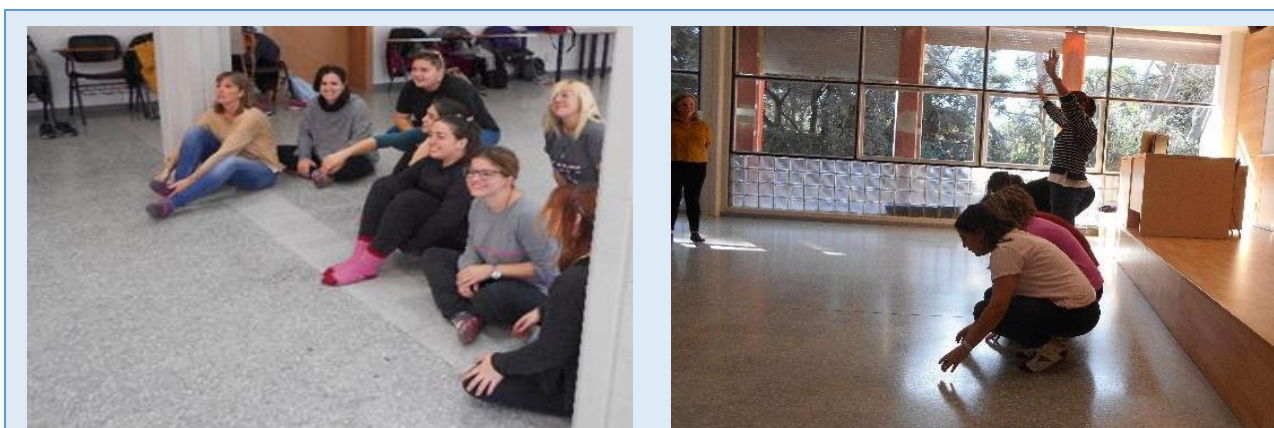
Imatges 7, 8, 9 i 10: Jocs amb cordes.



Imatges 11 i 12: Jocs amb cordes.



Imatge 13: Resultat de la posada en comú del joc de cordes.



Imatges 14 i 15: Composició jugant amb la vocal triada.



Imatge 16: Moment de reflexió.

Referències bibliogràfiques.

Benincasa G., Acebo R., Luna A, Masabeu E., Morales P (2018): *Terapia psicomotriz: reconstruyendo una historia*. Barcelona: Octaedro.

Luna, A. (2019): Vínculo y Psicomotricidad. *Revista Entre Líneas* nº 44 18-24.



**X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

L'Adult: Una presència que acompanya

TALLER

G. Posem en joc l'adult

A càrrec de: Lurdes Martínez-Mínguez i Laura Moya.

Relatora: Maite Mas.

Posem en joc a l'adult.

A càrrec de: Lurdes Martínez-Mínguez i Laura Moya.

Lurdes Martínez-Mínguez és coordinadora del Grau d'Educació Infantil.

Directora del Postgrau de Desenvolupament Psicomotor de la UAB.

Directora del GREP.

Laura Moya és coordinadora del Postgrau de Desenvolupament Psicomotor de la UAB.

Membre del GREP.

Relatora: Maite Mas

Maite Mas és Llicenciada i Doctorada en Psicologia per la UAB.

Membre del GREP.

Al taller hi assisteixen 24 persones. Es fa una presentació de les talleristes i de la proposta que es viurà durant dues hores de sessió. A cada participant se li dona un paper i un bolígraf perquè mentre es desenvolupi l'experiència pugui apuntar, si ho creu necessari, allò que desitja, allò que el neguiteja o allò que l'il·lusiona.

El taller s'estructura en tres moments:

- 1. Ritual d'entrada:** Sota una música de fons; els participants es mouen lliurement per tot l'espai. Aquest moment serveix per posar-nos en situació i poder conèixer les diferents possibilitats que ens ofereix l'espai.



Imatge 1. Reconeixent l'espai.

- 2. Vivència:** Les talleristes fan agafar als participants un mocador de color d'un cistell. Els mocadors són de tres colors: blaus, vermells i grocs. En funció del color triat cada participant formarà part d'un grup de joc. Es fan tres grups i es donen diferents consignes en funció del color assignat a cada grup. Les consignes fan que cada grup de participants adopti un determinat rol en el joc i, per tant, es desenvolupin diferents jocs. Els participants generen diferents estratègies en funció del rol que adopten en el joc. Ens relaxem per baixar la pulsio de la vivència.



Imatge 2. Proposta de joc durant la vivència.

- 3. Ritual de sortida:** Compartim el que hem viscut. Sorgeixen preguntes com:

- “A què juga l’adult?”: Doncs juga al que li diu l’adult, per tant, seguint les consignes que se li van donant.
- “Com juga?”: Provocant, de forma invasiva.
- Per què juga?: Per acompanyar. Hi ha participants que s’han sentit millor d’adults i d’altres d’infants.

La conclusió a la que s’arriba en aquesta fase de la sessió és que quan la teva necessitat es contraposa amb la necessitat de l’altra persona hi ha un desajust; Per tant, perquè ajustar-nos a l’altra persona hem de conèixer les seves necessitats, les seves intencions.

La Lurdes i la Laura han desenvolupat un taller molt dinàmic on el moviment ha estat present en tota la formació. Un moviment global o integral que ha acompanyat a tots els

docents i psicomotricistes per tal que puguin vivenciar el mateix procés que els infants a l'escola.

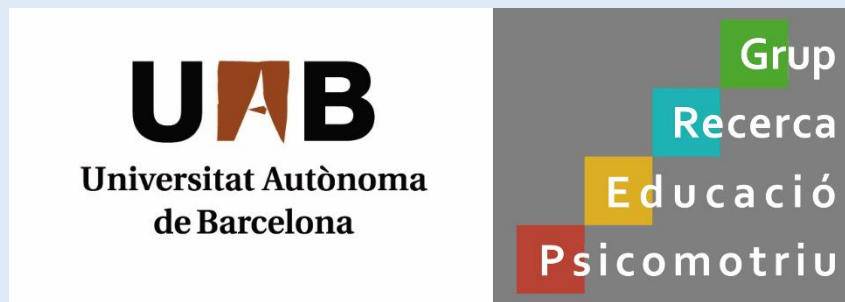


Imatge 3. Compartim l'experiència.

Aquesta vivència permet a l'adult entendre millor els infants i facilitar l'acompanyament en el seu desenvolupament. L'experiència crec que ha servit per descobrir i adquirir noves habilitats, per aprendre i també per desaprendre perquè com adults evolucionem i sovint hem de reajustar els nostres comportaments a les circumstàncies del moment i a les necessitats de les persones. Crec que els participants han gaudit d'una sessió per compartir i intercanviar.

Referències bibliogràfiques.

- Cori, C. (2018). El juego corporal con adultos: el lugar del juego en la formación del psicomotricista. En M.Sassano i P.Bottini. *Jugarse jugando. Reflexiones acerca del juego corporal en Psicomotricidad*, pp.103-136. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Martínez-Mínguez, L. (2017). La formación del psicomotricista a lo largo de la vida profesional. En M.Mas i M.Anton (coords.) *Psicomotricidad educativa: avanzando paso a paso*, pp.51-72. Barcelona: Octaedro.
- Rota, J. (2015). *La Intervención psicomotriz: De la práctica al concepto*. Barcelona: Octaedro.



**X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

L'Adult: Una presència que acompanya

COMUNICACIONS



X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:

PSICOMOTRICITAT I ESCOLA

L'Adult: Una presència que acompanya

COMUNICACIONS

MODALITAT EXPERIÈNCIES INNOVADORES

**X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

L'Adult: Una presència que acompanya

COMUNICACIONS EXPERIÈNCIES INNOVADORES

Taula 1

Gemma Heras (Moderadora)

La mirada desconeguda de l'adult en una sessió de Psicomotricitat.

Carlos Moriana Garrido, Alba Arnau, Andrea Berman i Yessica De Dios

FVE Joaquina Vedruna Terrassa.

Correu electrònic: carlosmoriana@jvedrunaterrassa.cat

Resum.

Com afrontar una sessió de Psicomotricitat des de la mirada d'un mestre no psicomotricista? Quin rol pot adoptar l'educador que conviu dins de la sessió? En aquesta comunicació ens endinsem en una sessió de Psicomotricitat compartida entre dues escola (una escola ordinària i una escola d'educació especial) amb l'objectiu d'analitzar quin és el rol de l'adult i com afronta la relació amb l'alumnat en un context determinat com el que es planteja.

Paraules clau.

Observació; Adult; Rols.

Introducció.

El passat curs 2013/14 les escoles Joaquina Vedruna Terrassa i l'escola d'Educació Especial El Pi vam engegar un projecte de col·laboració en el qual compartim sessions de Psicomotricitat i joc. Una de les que es realitza és una sessió de Psicomotricitat lliure on l'alumnat, amb capacitats molt diverses, juga.

Aquesta sessió sempre ha despertat inquietuds entre gran part del professorat ja que genera un espai de joc lliure, poc habitual en l'etapa de Primària/Secundària. Per aquest motiu volem conèixer com afronta el professorat, amb perfils molt diversos, una sessió de Psicomotricitat. A tal fi farem un treball d'observació i registre de les actituds dels professionals que formen part del projecte sota la mirada dels estudiants de Tècnic d'Educació Infantil de l'escola Joaquina Vedruna. Ells seran els encarregats d'analitzar, de la forma més objectiva possible, els rols que adquireixen els educadors.

Contextualització.

L'activitat compartida es realitza des del curs 2013/14 entre les esmentades escoles, ambdues de la ciutat de Terrassa.

Els destinataris del projecte és l'alumnat de sisè de Primària de l'escola Vedruna i un grup d'alumnes de l'escola El Pi. El denominador general dels grups és que siguin d'una edat propera entre ells.

Cada dimecres un grup reduït d'alumnes de sisè de Primària es desplaça a les instal·lacions de l'escola El Pi amb l'objectiu de compartir les sessions de joc. Cada sis sessions els alumnes de l'escola Joaquina Vedruna canvien, deixant espai a un altre grup reduït. L'objectiu final és que tot l'alumnat (en nombre de 55), al finalitzar el curs, hagi viscut aquesta experiència.

Sis professionals formen part de l'activitat compartida. Per part de l'escola Joaquina Vedruna, en CM (psicomotricista i mestre d'Educació Física), acompanyat d'en MC (mestre d'Educació Física) i l'AR (mestra d'Educació Infantil i Primària), que actuen com a tutors dels grups de sisè de Primària.

En el cas de l'escola d'Educació Especial, formen part la JM (mestra d'Educació Especial), PC (fisioterapeuta) i CG (mestra d'Educació Especial).

Disseny i desenvolupament.

En primer lloc cal esmentar que a l'hora de voler dissenyar una activitat d'aquest tipus vam creure convenient que el professorat no actués condicionat pel fet de tenir un observador/a de la seva intervenció a l'aula. Per aquest motiu, les alumnes que van realitzar l'observació van assistir amb el consentiment únic de la coordinació del projecte.

Creiem que el professorat ja actua de forma correcta i partim de la premissa que l'objectiu principal era conèixer les dinàmiques que es generaven a les sessions de joc. Amb aquest objectiu, amb les alumnes vam treballar en una fitxa d'anàlisi* que pogués recollir d'algun mode els fets objectius que succeïen a la sessió en base a la intervenció de l'adult.

Posteriorment, intentàvem esbrinar les sensacions que podia percebre l'adult realitzant la seva intervenció a l'aula amb l'objectiu de ser capaços de captar el motiu de la intervenció.

Un cop finalitzada la sessió, vam realitzar una valoració amb el professorat sobre com s'havia sentit a la sessió amb l'objectiu de contrastar les seves valoracions.

PAUTA D'OBSERVACIÓ ADULT**RELACIONA'T I CREIX****SESSIÓ 2**

OBSERVADOR: _____

ADULT: _____

Què veig? (De forma objectiva)	Què sento? (Sensació generada)	Què interpreto? (Visió externa)

Imatge 1: Quadre d'observació per part de l'alumnat.

Avaluació i Conclusions.

El motiu principal d'aquest treball era proporcionar al professorat d'informació que permetés millorar la tasca docent en un context com aquest, reforçant actituds que produeixen situacions positives i cercant noves estratègies que afavoreixen la dinàmica de classe.

Entenem que un projecte d'aquestes característiques, es fa necessària la presència de tot el professorat ja que aporten una visió complementària i necessària de com afrontar una sessió de Psicomotricitat d'aquestes característiques. El conjunt de les diferents persones enriqueix la proposta pedagògica.

Imatge 2: En determinades ocasions l'educador/a acompanya els processos de joc per tal de donar continuïtat a les propostes de alumnat.



Imatge 3: La figura de la fisioterapeuta és necessària per tal d'explorar les possibilitats de joc dels alumnes del Pi, així com a l'hora de fer propostes.



Línies futures d'actuació / Transferibilitat.

L'objectiu de cara al futur és disposar d'un espai on el professorat pugui rebre un feedback sempre en caire positiu i de creixement de la seva tasca docent amb l'objectiu d'aconseguir una millora constant.

Som conscients que el fet de sentir-se observat o, fins i tot, jutjat pot generar certa controvèrsia, però d'altra banda, ha de ser un banc d'oportunitats per tal de reconèixer aquelles coses que es fan bé i que emfasitzen la figura del docent dintre de l'aula.

Referències bibliogràfiques.

- Bosch i Grau, L. (2011). Las emociones en el terapeuta. Conceptos para pensarlas y herramientas para encauzarlas. *Revista Entre Líneas*, 27, 12-17
- Arnaiz, V. (2003). Una avaluació en la pràctica psicomotriu. *Revista Guix*, 15, 27-28.
- Arnaiz, P. y Bollarin, M J. (2000). Una propuesta para la observación de los parámetros psicomotrices. *Revista Entre Líneas*, 8, 6 – 9.
- Llecha, M. y Castellà, M. (2012). Las familias entran en la sala de Psicomotricidad. *Revista Entre líneas*, 30, 16-21.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la Práctica Psicomotriz*; Barcelona: Graó.
- Moreno, A. y Pastor, C. (2013). Analizando las actitudes del psicomotricista que desarrollan el vínculo y promueven la resiliencia en adolescentes. *Revista Entre Líneas*, 31, 13-19.

Relat d'una experiència compartida.

Esther Marín Pizarro

Mestra de l'Escola Pública Paco Candel.

Correu electrònic: emarin28@xtec.cat

Amb aquesta comunicació compartiré amb vosaltres l'experiència d'acompanyament d'un infant amb Síndrome de Norrie¹, l'Unai, amb una greu afectació visual, dins d'un grup de P3 del qual vaig ser tutora el curs passat.

Aquesta va englobar actuacions diverses i la vaig sentir com un projecte teixit en comú amb d'altres professionals. Alhora que va estar impregnada de la meva formació i experiència com a psicomotricista.

El paper de l'adult, com a presència que acompanya en la proximitat i la distància física, a través de l'organització del temps i l'espai, dels materials, l'organització del grup i les activitats diverses, en la intervenció directa, l'observació, l'avaluació del procés... Però també l'adult que comparteix amb altres adults, família i professionals, per anar trobant la manera d'acompanyar l'infant i el grup en el seu procés de maduració, desenvolupament i aprenentatge.

Paraules clau.

Autonomia; seguretat física i afectiva; joc espontani; coordinació entre professionals; relació amb la família.

Introducció.

El curs 2018-2019 vaig rebre l'encàrrec per part de la direcció del centre d'entomar com a tutora un grup de P3 en el qual estava inscrit un infant amb Síndrome de Norrie.

¹ "La enfermedad de Norrie es un trastorno vítreo-retiniano raro ligado al cromosoma X caracterizado por un desarrollo retiniano anómalo y ceguera congénita. Entre las manifestaciones asociadas habitualmente están la pérdida de audición neurosensorial y el retraso en el desarrollo, la discapacidad intelectual y los trastornos del comportamiento. https://www.orpha.net/consor/cgi-bin/OC_Exp.php?lng=ES&Expert=649

L'Unai presenta una greu afectació visual: té una resta de visió del 6%. A metre i mig de distància, veu només ombres i embalums. Se m'informa que aquesta síndrome pot estar associada a altres afectacions: auditives, de desenvolupament global i cognitives.

Contextualització.

L'experiència va tenir lloc a l'Escola Pública Paco Candel de l'Hospitalet de Llobregat, que es defineix així a la seva pàgina web:

“L'escola Paco Candel és una escola pública de nova creació situada entre els barris de Santa Eulàlia i Gornal de L'Hospitalet de Llobregat. Vam iniciar amb molta il·lusió el nostre projecte el curs 2011-12 i any rere any anem ampliant els grups.

El nostre gran objectiu és seguir construint una escola oberta, participativa, amb una metodologia de treball activa i respectuosa amb les necessitats dels infants. Volem que tot els nens i nenes esdevinguin individus capaços, competents, crítics i feliços.”

Jo formo part d'aquest equip des del curs 2012-2013 fent tasques de tutora i psicomotricista respectivament fins el 2017, que vaig fer un parèntesi, per tornar el curs 2018-2019, de nou fent funcions de tutora de grup.

L'escola s'ha anat construint al llarg d'aquests anys i actualment treballem combinant maneres diverses d'organitzar temps, espais, materials i recursos utilitzant diferents tipus d'agrupaments i activitats.

D'aquesta experiència hem format part: l'infant, la família, les mestres, monitores i personal de suport, els infants del grup i de l'etapa d'infantil i els diferents serveis externs: l'ONCE; l'EAP, el CDIAP i diferents centres triats per la família en horari extraescolar: Centre de Musicoteràpia de Barcelona i Centre d'Estimulació Infantil de Barcelona.

Disseny i desenvolupament.

Recordo que el primer que vaig sentir en saber que dins el grup que entomava hi havia un infant amb baixa visió va ser neguit i angonya davant el desconegut.

Vaig conèixer l'infant amb la seva família i la situació hipotètica (l'infant que té una Síndrome i unes característiques específiques per causa d'aquest) donaren lloc a l'infant que tenia davant meu i em donava la mà per indicació dels seus pares. Els pares m'explicaren la història familiar i personal de l'Unai.

De seguida vam rebre més informació en una reunió de traspàs on vam ser convocades les persones que treballaríem amb l'Unai i diferents professionals que havien dut el seguiment de l'infant a l'Escola Bressol.

D'aquesta reunió van sorgir diversos acords. Centraré la meva exposició en l'evolució d'un d'aquest: el desenvolupament de la seva autonomia en relació amb el món. Fins aquell moment, sempre havia estat acompanyat per la figura d'un adult amb dedicació exclusiva per a ell.

A l'escola vam organitzar els recursos humans i materials per garantir la seva seguretat física i afectiva; així com per afavorir el seu desenvolupament sense descuidar l'acompanyament de la resta d'infants del grup.

Vam seguir les indicacions donades per l' ONCE sobre l'organització dels espais i la necessitat de vincular-se a la mestra de referència més que a la persona que vingüés a ajudar el grup. L'adequació i ajust de materials els vam anar fent al llarg del curs de la mà de la Neus, mestra itinerant de l'ONCE, que també ens va proporcionar molt material extra d'aquesta entitat.

Al llarg del curs els rols dels adults es van anar ressituant i ajustant fruit de la reflexió conjunta dels diferents professionals i en relació amb l'avaluació dels processos i situacions observades al grup i en l'Unai.

Vull destacar la importància del joc espontani, imprescindible per a la maduració, desenvolupament i aprenentatge de tots els infants del grup, també de l'Unai.

A continuació presento unes imatges que reflecteixen el tema que ens ocupa.



Imatge 1: Els adults treballen de manera coordinada. Coordinacions entre professionals i comunicació amb la família.



Imatge 2: No ens avancem a les accions de l'Unai per afavorir que faci sol allò que pot fer. Tu pots.



Imatges 3 i 4: Restem disponibles. Progressivament va prenent distància física de l'adult.



Imatges 5, 6 i 7: Observació, avaluació, ajust.



Imatges 8 i 9: Els moments en gran grup.



Imatges 10 i 11: Atenció individualitzada puntual dins el petit grup.



Imatge 12: Activitats d'ampliació i reforç.



Imatges 13, 14 i 15: Coordinacions entre professionals. Les pròpies emocions i la relació amb els iguals.



Imatge 16 i 17: El plaer de jugar amb els altres. Adequació del paper de l'adult.



Imatges 18 i 19: Reconèixer les competències.

Avaluació i conclusions.

A les fotos es pot veure l'evolució de l'Unai, que pot ser aplicada a la que hem fet les persones que hem treballat amb ell. Aquesta ha estat fruit d'un treball on cadascú ha tingut la seva funció i que hem fet de manera coordinada i connectada.

Les mirades compartides dels diferents professionals que hem treballat amb l'Unai, han fet possible treballar per a una presència adulta que escolta, serena, afectuosa, empàtica... que acompanya dins un marc de seguretat física i afectiva.

Referències bibliogràfiques.

Anton, M. (2018). Psicomotricidad: Entorno y reconocimiento profesional. *Revista Entre Líneas*, 42, 26-29.

Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar*. Barcelona: Graó.

Aucouturier, B. (2003). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària (2016). *Currículum i orientacions educació infantil. Segon cicle*. Recuperat de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf>

Rota, J. (2017). Los fantasmas de acción. *Revista Entre Líneas*, 39, 41-43.

**X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

L'Adult: Una presència que acompanya

COMUNICACIONS EXPERIÈNCIES INNOVADORES

Taula 2

Elena Sarri (Moderadora)

La Psicomotricidad como innovación en la reforma educativa de Chile

Marcela Hernández Lechuga

Fundación CICEP Psicomotricidad.

Correo electrónico: mhernandez@cicep.cl

Doctoranda Universitat Autònoma de Barcelona, Doctorat d'Educació.

Resumen.

El siguiente trabajo se presenta dentro de la formación de doctorado de Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Se explica la incorporación de la Psicomotricidad en la nueva base curricular de educación de párvulos a través de las orientaciones técnicas y teóricas para el manejo de una sala de Psicomotricidad.

Estas bases curriculares están enmarcadas dentro del nuevo panorama educativo chileno que comenzó una reforma entre el año 2014 a 2018 y que se está implementando hasta el año 2025. Esta reforma de la educación nace con la intención de disminuir la inequidad y desigualdad y enfocándose principalmente en la calidad de la educación. Dentro de esta reforma, en marzo del 2018 se publican las nuevas bases curriculares de educación de párvulos con un nuevo núcleo que, por primera vez, incorpora al movimiento en la educación de la infancia y que lo denominan Corporalidad y Movimiento. Dentro de este núcleo se publican las orientaciones técnicas relacionadas con la Psicomotricidad, pero sin nombrar al psicomotricista y sus competencias como el especialista que acompaña al desarrollo infantil.

Palabras clave.

Psicomotricidad; psicomotricista; reforma educativa; calidad educativa.

Introducción.

La educación chilena está viviendo un proceso de reforma, en el que se está transitando desde la educación de lucro y con acento en la cobertura, a la educación pública y de calidad, para cumplir así con los requisitos firmados por Chile en los convenios internacionales. Dentro de esta reforma se han creado diferentes situaciones para la infancia y su desarrollo pleno.

Contextualización.

Las nuevas bases curriculares aúnan dos ejes fundamentales en la infancia y su bienestar: el desarrollo infantil pleno y la educación en los primeros años de cada niña y niño. Están sustentadas en la declaración de derechos infantiles; por lo tanto, busca la calidad educativa desde los primeros años para disminuir la brecha en la desigualdad e inequidad que existe en la infancia de Chile. Esta incorporada dentro de la nueva reforma educativa que se está implementando desde el año 2018 y que debería estar concluida en el año 2025.

Desarrollo de la innovación.

Se describen a continuación los puntos importantes para comprender como se han gestado las nuevas bases curriculares de la educación de párvulos:

1. **Educación en Chile:** La educación y el desarrollo infantil han tenido una historia difícil que ha transitado desde incorporar la cobertura obligatoria de doce años de escolarización, desde los siete a los dieciocho años, con la reforma educativa en el año 1990², al desafío de incrementar la calidad y equidad de la enseñanza en la actualidad con una profunda reforma que comenzó el año 2014³. Es reconocida la tendencia al rendimiento académico y su medición estandarizada a través de instrumentos como el Simce⁴ (Botella y Ortiz, 2018). Chile basa su sistema social y educativo en tres ejes: la

2 Promulgada por el gobierno militar el 10 de marzo de 1990. Se crea la educación tripartita: pública de administración municipal, privada y privada subvencionada. (Cox, 2011).

3 Reforma realizada en el periodo comprendido entre los años 2014 y 2018 y que busca disminuir la brecha de la desigualdad, disminuir la segregación en establecimientos educativos y fortalecer la educación pública. (Díaz, 2018).

4 Evaluación externa que evidencia resultados académicos o calidad educativa de centros educativos. Se instaura a partir de la reforma educativa de 1990 donde se pasa de una educación pública a una educación de mercado (Botella y Ortiz, 2018).

constitución de la República, la convención de derechos humanos infantiles y últimamente se incorporaron los diecisiete objetivos de desarrollo sustentables declarados por la Cepal (2015) y firmados por el gobierno de Chile.

2. **Bases curriculares de educación de párvulos:** Como hito significativo e histórico y para entregar mayores oportunidades a la infancia de Chile que nacen y viven en la desigualdad, inequidad, segregación y pobreza, se comienza un nuevo proceso de reforma educacional durante el segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet Jeria (2014-2018). En esta reforma se busca un profundo proceso de transformación que incluye a la educación inicial. Díaz, (2018) relata que uno de sus objetivos es disminuir la segregación fortaleciendo la educación pública pluralista e integradora. Dentro de este contexto fueron aprobadas treinta y tres leyes que tendrán impacto significativo en el sistema educativo. En cuanto a la educación de párvulos: se crea la subsecretaría de educación de párvulos, y un reconocimiento oficial para instituciones de educación de párvulos. También incorpora el ingreso paulatino de las educadoras de párvulos a la carrera docente y se publican las nuevas bases curriculares (Mineduc, 2018). Tienen el espíritu de actualizar las orientaciones pedagógicas existentes y el enriquecimiento de los objetivos, pensando en el contexto de aprendizaje que tienen los niños y niñas. Tienen un enfoque de integralidad basados en la ley de educación general planteando el aporte y el tránsito que debe existir desde la educación de párvulos hacia la educación básica.

3. **Orientaciones técnicas y metodológicas de cómo manejar una sala de Psicomotricidad:** El Núcleo corporalidad y movimiento de las nuevas bases curriculares de educación parvularia, Mineduc (2017) son un hito importante que refuerzan la importancia del movimiento en el aprendizaje significativo de niñas y niños. Plantea así la necesidad de incluir acciones profesionales que promuevan el movimiento y así fortalecer las competencias de aprendizaje. Para esto el Ministerio ha publicado las Orientaciones Técnicas y Teóricas para manejar una sala de Psicomotricidad. Esta publicación instala definitivamente la Psicomotricidad dentro del accionar escolar, haciendo imprescindible la formación de especialistas en Psicomotricidad. Pero en la ejecución profesional no está nombrado el psicomotricista, lo que ampliaría y diversificaría la praxis profesional en primera infancia.

Es así, que se está vivenciando un proceso de cambio y transformación en la infancia chilena a partir de esta reforma que impacta en su desarrollo integral y proceso de aprendizaje, pero es importante y fundamental instalar de inmediato la presencia del profesional o especializado de la Psicomotricidad: el psicomotricista, con sus competencias específicas y que aporten a la calidad de la educación.

Conclusiones.

Como conclusión y apoyados por las Orientaciones técnicas y teóricas para manejar una sala de Psicomotricidad (Mineduc, 2018), se inserta en el plan de mejoramiento de la educación a la Psicomotricidad y alcanza un valor a nivel de apoyo a las herramientas de aprendizajes de niñas y niños. Es así como se vuelve un puente entre el desarrollo infantil y el proceso pedagógico de los docentes. Ambas propuestas buscan la calidad y fortalecimiento de la educación, donde las y los estudiantes tengan un rol fundamental, pero falta incluir y nombrar al profesional especializado, el psicomotricista.

Referencias bibliográficas.

- Botella, M. y Ortiz, C. P. (2018). Efectos indeseados a partir de los resultados SIMCE en Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*.
- Cepal, N. (2015). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de education de sevrès*, 56, 1-9.
- Díaz, M. I. (2018). *Reformas curriculares de educación infantil temprana el caso de Chile*. OIE-UNESCO.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Bases curriculares de educación parvularia*. Rescatado de: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de Psicomotricidad*. Rescatado de: <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2018/03/Psicomotricidad-WEB.pdf>

El Grau en Psicomotricitat: Una realitat possible.

Xavi Forcadell Drago

Escola Octavio Paz

Telèfon: +34 693 025 929.

Correu electrònic: illadebuda@hotmail.com

Resum.

En l'actualitat, a l'estat espanyol la formació en Psicomotricitat és present a la universitat en Postgraus, Màsters, assignatures i mencions dins de graus d'altres professions. Però no hi ha cap universitat que desenvolupi el Grau de Psicomotricitat. Una dificultat afegida és que la figura del psicomotricista no està reconeguda com a professió. Però que succeeix en altres països?

En aquesta comunicació es podrà descobrir una realitat molt diferent. Un país, en el qual el psicomotricista té una presència important en diferents àmbits laborals i la seva figura està molt reconeguda a nivell professional. I a més, els estudis de Grau de Psicomotricitat existeixen i tenen una important demanda.

Paraules clau.

Formació Superior, Reconeixement Professional, Psicomotricista.

Introducció.

A l'estat espanyol no existeix el Grau de Psicomotricitat, pel fet que el psicomotricista no està reconegut com a professió.

Si s'analitza la història de la Psicomotricitat a Espanya, s'observa que arriba als anys 70 de la mà de referents de la corrent francesa, com Aucouturier i Lapierre, que faran aparèixer espais formatius per formar-se en aquesta disciplina.

Per Quirós (2000), aquesta formació no està generalitzada en les universitats de l'estat espanyol i es supleix per diferents vies, que no tenen validesa oficial.

La seva presència a la universitat va augmentant, segons Palomero (2007), per almenys dos factors:

- El nombre de tesi doctorals llegides, a partir de 1985, vinculades amb la Psicomotricitat a l'estat espanyol.
- L'augment, al segle XXI, de postgraus i màsters de Psicomotricitat, reconeguts la majoria com a Títols Propis, per part de les pròpies universitats espanyoles.

La formació es centra en l'àmbit educatiu, a diferència d'altres països, on la formació en teràpia és la dominant (Fernández, 2003; i FAPEe, 2011). I està present en contextos universitaris públics, tot i que la figura de psicomotricista no està contemplada dins el catàleg de professions de l'estat espanyol.

En l'actualitat, la Psicomotricitat està present a la universitat en Postgraus i Màsters de títols propis i en un Màster oficial de recerca en Educació. També en la Menció en Psicomotricitat dins el Grau d'Educació Infantil en la Universitat Rovira i Virgili. I hi ha assignatures en el grau d'Educació Infantil a la Universitat Autònoma de Barcelona i en la Ramón Llull (Forcadell, 2013). La Universidad de la Laguna no va poder materialitzar la creació del grau per la greu crisi que va tenir l'estat espanyol. Així que encara no existeix.

Contextualització.

A Llatinoamèrica hi ha diferents universitats que tenen reconegut el grau en Psicomotricitat. Fa uns mesos vaig fer curtes estades a algunes d'elles. Aquesta comunicació es centra en un país i en una d'aquestes universitats, que per raons de privacitat no en diré el seu nom. Allà la figura del psicomotricista està reconeguda a nivell professional i té una forta presència en Institucions Educatives i Centres de Salut Públics (hospitals, policlíniques de barri, cases bressol, escoles, liceus, centres de tercera edat) i Privats (serveis mutuels, clíniques, consultoris institucions educatives).

Aquesta àmplia presència de la Psicomotricitat, a nivell professional, requereix que hi hagi una bona oferta de formació. Actualment, en aquest país, es poden trobar quatre Graus en Psicomotricitat.

A continuació, s'explicarà l'experiència observada en un d'aquests Graus, per la seva llarga experiència. Durant l'estadia es van visitar les diferents instal·lacions, així com una mostra representativa dels centres on es desenvolupen les pràctiques dels diferents àmbits que abarca aquesta disciplina.

Disseny i desenvolupament.

A l'inici de l'estància en aquesta universitat, es desenvolupa la primera fase del disseny, realitzant entrevistes a l'equip de coordinació d'aquesta llicenciatura per conèixer el Pla d'Estudis del Grau en Psicomotricitat que segueixen i organitzar les visites als centres de pràctiques.

En una segona fase, es du a terme l'observació de les sessions de pràctiques de cada àmbit d'actuació. I també s'assisteix a les sessions de Formació Corporal.

En la darrera fase es planteja fer un retorn de la informació recollida als docents que s'han visitat durant la estància.

Avaluació.

El Pla d'estudi del Grau de Psicomotricitat d'aquesta universitat s'estructura de la següent forma:

1r Curs		2n Curs		3r Curs		4t Curs	
Assignatura	Hores	Assignatura	Hores	Assignatura	Hores	Assignatura	Hores
Introducción a la Psicomotricidad	160	Desarrollo del sistema nervioso	60	Psicomotricidad II (Educación Psicomotriz)	440	Psicomotricidad III (Diagnóstico y Tratamiento Psicomotriz - Clínicas de bebés)	250
Anatomía	60	Psicomotricidad I (Atención Primaria de la Salud, A.P.S.)	440	Psicología II	240	Psicología III	240
Histología	60	Psicología I	240	Psiquiatría Infantil (Psicopatología)	240	Deontología y Administración Hospitalaria	60
Fisiología	80	Pedagogía	120			Monografía Final	-
Enfermería	100	Neuropediatría	200				
Metodología científica	80						
Salud Pública	100						
Psicología Médica	60						
Neurofisiología	120						
Neuroanatomía	60						
Neurohistología	60						

Taula 1: Estructura del Pla d'Estudis del Grau en Psicomotricitat

Les assignatures del primer any són realitzades conjuntament amb estudiants d'altres estudis universitaris relacionats amb aquestes temàtiques.

En relació a l'observació de les sessions de pràctiques, a continuació s'exposa la informació recollida de cadascun del àmbits de treball en que es divideix en aquesta carrera:

a. Educació Psicomotriu.

Les estudiants de 3r curs es distribueixen en els quatre centres educatius, situats en diferents barris, alguns dels quals amb un nivell socioeconòmic baix.

Els infants tenen entre 3 i 5 anys i realitzen una sessió de Psicomotricitat d'una hora. L'estructura de la sessió és la següent:

- **Ritual d'entrada:** es treuen les sabates i s'asseuen a la catifa (que es recull un cop finalitzat aquest ritual). Cada nen, si vol, diu el seu nom i es recorda si falta algú. Es pregunten les normes, que són: cuidar el cos (propí i de l'altre), cuidar el material i demanar permís per destruir les construccions dels companys. I es recorda que es farà un senyal per avisar que està a punt d'acabar el joc i un altre quan s'acabi el temps.
- **Joc de descarrega:** destrucció de la muralla.
- **Exploració lliure dels següents espais:** salts des de l'espatllera i l'escala als matalassos; peces d'espuma; pissarra a l'alçada de terra i retoladors; construccions amb peces de fusta; espai lliure per a altres possibles materials: pilotes, cordes, teles...
- **Recollida:** els infants poden decidir si volen recollir o no.
- **Verbalització** de la sessió realitzada per part dels infants que vulguin.

b. Atenció Primària de la Salut (A.P.S.).

Les estudiants de 2n poden triar entre dos propostes de treball:

- **Geronto-Psicomotricitat:** són sessions d'activitats dirigides que busquen millorar aspectes motrius, cognitius, emocionals i socials en la població de gent gran i es realitzen en centres de salut.
- **Població amb risc social:** són sessions que treballen activitats sobre un contingut específic (gafromotricitat, el joc...) en infants de centres educatius situats en barris amb una població de nivell socioeconòmic molt baix.

c. Diagnòstic i tractament Psicomotriu.

Les estudiantes de 4t van a centres de salut, on atenen infants derivats per altres professionals (pediatres, psiquiatres, psicòlegs...) per rebre sessions de teràpia psicomotriu de forma individualitzada o en petit grup. En les primeres visites d'un infant, realitzen el seu diagnòstic i després porten a la pràctica el tractament psicomotriu acordat amb la docent.

d. Clíniques de bebès.

Els infants són lactants d'entre 45 dies i 2 anys i les estudiantes de 4t els reben en centres de salut, derivats per altres professionals (pediatres, psiquiatres, psicòlegs...) per rebre sessions de teràpia psicomotriu de forma individualitzada. En elles, efectuen el diagnòstic inicial de l'infant i porten a la pràctica el tractament psicomotriu dissenyat amb la docent.

Pel que fa a les sessions de Formació Corporal observades, comentar que aquestes es troben dins l'assignatura de 3r d'Educació Psicomotriu i que consisteixen en quatre caps de setmana amb un horari de dissabte i diumenge, de les 9 a les 16h. En aquestes sessions, a través de diferents activitats, dinàmiques i jocs, on el cos de l'estudiant és el protagonista, es busca afavorir l'assoliment de les competències del rol del psicomotricista.

Conclusions.

Es valora molt positivament la càrrega lectiva (3.688 hores) que reben els estudiants durant la carrera i també l'elecció de les diferents temàtiques descrites en el Pla d'Estudis, ja que permet abordar una ampli ventall de disciplines relacionades amb la Psicomotricitat.

Es conclou que aquest Pla d'Estudis podria ser una bona eina de referència per a la creació del Grau de Psicomotricitat en una universitat de l'estat espanyol.

En relació a aspectes metodològics, hi ha una sèrie d'aspectes que es buscarien millorar. El fet que en el primer any, les assignatures siguin les mateixes que en d'altres carreres, fa que a les classes puguin arribar a assistir 1000 estudiants, amb tots els inconvenients que aquesta situació té.

Pel que fa a les sessions pràctiques observades es detecta una falta de concreció de la tasca del docent que acompanya els estudiants. Per aquest motiu, es valora concretar clarament els següents aspectes:

- Les competències i objectius a assolir pels estudiants.
- La programació de cadascuna de les sessions de pràctiques.

- Els treballs a realitzar per part de l'estudiant durant les pràctiques.
- Les característiques del rol del docent.
- Ampliar la càrrega lectiva de la formació corporal, ja que es considera insuficient per assolir les competències del rol del psicomotricista.

Aquests conclusions, no es poden compartir amb la coordinació d'aquesta llicenciatura, ja que no es concreta una trobada final.

Referències bibliogràfiques.

FAPEe. (2011). *Formaciones de postgrado o máster realizadas en el estado español*. Document no publicat.

Fernández, A. (2003). Formación de Psicomotricidad en el Estado Español. Comisión de Formación FAPEe. *INDIVISA, Boletín de Estudios e investigación, Monografía II*, 17-30.

Forcadell, X. (2013). La formació en Psicomotricitat a les universitats catalanes. Dins Anton i Masabeu (coords.), *Actas del 5º Congreso Europeo de Psicomotricidad*, (pp. 155-160). Madrid: FAPEe.

Palomero, J.E. (2007). La Psicomotricidad en España en el contexto de la Convergencia Universitaria Europea. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 25, 117-132.

Quirós, V. (2000). Psicomotricidad y formación docente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (2), 111-122.

**X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

L'Adult: Una presència que acompanya

COMUNICACIONS EXPERIÈNCIES INNOVADORES

Taula 3

Josep Rota (Moderador)

Una psicomotricista per a l'acompanyament emocional a l'escola.

Carola Marimon i Marimon

Consorci d'Educació de Barcelona

Grup CHM. Correu electrònic: carolamarimon@gmail.com

Resum.

Introduir un nou perfil professional a l'escola, el d'especialista en suport i atenció emocional dut a terme per una psicomotricista. Dins el marc de transformació pedagògica i per garantir l'atenció global dels infants i les seves famílies, el Consorci d'Educació de Barcelona i l'empresa grup CHM creen aquest perfil i el fan possible durant 3 cursos escolars, del 2017 al 2020.

Paraules clau.

Acompanyament emocional, escolta, transformació educativa.

Introducció.

En el marc del Pla de barris de la ciutat de Barcelona, s'ha fet una intervenció educativa en 10 barris perifèrics que consta d'introduir nous perfils professionals a 38 escoles i instituts públics de Barcelona. Cada professional s'incorpora amb major o menor hores al centre educatiu, centrant l'activitat en un centre o compaginant la labor entre diferents. Aquests perfils són: Educadores Socials, Tècniques en Integració Social, especialistes en Atenció i Suport emocional, Mestres d'Audició i Llenguatge i més personal pel CRETDIC (Centre de Recursos Educatius per a Alumnes amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta).

Contextualització.

El perfil professional és la Psicomotricitat tan educativa com terapèutica i les funcions marc des d'on basar la nostra pràctica són:

- Fomentar les competències emocionals de l'alumnat (consciència, regulació, autonomia i habilitats per la vida).
- Millorar la capacitat de contenció i disminuir el malestar emocional de l'alumnat.
- Millorar la gestió dels conflictes.
- Dotar els equips docents d'eines i coneixements per incorporar pràctiques a les escoles.
- Actuar preventivament i detectar dificultats de desenvolupament en nens i nenes.

Disseny i desenvolupament.

Psicomotricistes, terapeutes..., treballem des del què hi ha, amb el què tenim i amb les possibilitats que es van obrint, amb una actitud de *disponibilitat que implica l'acceptació del nen tal com és, reconeixent-lo com a fruit de la seva pròpia història i com a portador d'un desig de benestar des del que partir i construir* (Camps i García Olalla, 2004).

És des d'aquesta posició que mirem l'escola, com si fos una gran sala de Psicomotricitat. L'equip directiu ens fa demandes, generem propostes i anem construint un camí amb la clara intenció de contribuir a la subjectivació de la relació amb l'alumnat des de la institució educativa.

Una de les propostes estella és la professionalització de la Psicomotricitat grupal des de P3 fins a 2n amb co-intervenció amb les tutores i l'especialista d'Educació Física. Espai de trobada, de gaudi, de dificultats, de dubtes, de capacitats, de preocupacions... que amb el dia a dia anem donant forma en aquesta co-intervenció a 3 bandes, que permet una mirada múltiple als grups i un espai de vincle privilegiat per les tutores amb els seus alumnes així com d'observació i de compartir.

Una altra intervenció és la creació d'un projecte d'acompanyament a les adaptacions de P3 i la presència durant aquesta en co-intervenció amb la tutora, intentant prioritzar les entrades relaxades i graduals dels infants a l'escola, i la presència de les famílies a l'aula o a l'escola.

També es manté presència a les CAD per ajudar als docents amb els infants amb NEE i amb dificultats conductuals o emocionals i acompanyar-los davant de casos complexos. Així mateix es realitza assessorament al claustre en relació l'acompanyament emocional a l'escola.

Avaluació.

En relació a l'experiència presentada en la comunicació, durant el curs passat destaco qüestionaris passats als docents en relació a l'ajut que han rebut ells i elles.

Els docents destaquen aquest ajut en els següents aspectes::

- *Ens ha donat eines per treballar l'atenció i el suport emocional i ens ha ajudat a conèixer als nostres alumnes a través de la Psicomotricitat.*
- *Ha donat una visió dels infants des d'un altre punt de vista que ajuda a la tutoria i a conèixer l'alumnat.*
- *M'ha fet un gran suport a l'aula ajudant a resoldre conflictes i acompanyant a alumnes. També m'ha donat moltes nocions de les etapes en les que estan els alumnes i les seves necessitats.*
- *La veritat que ha estat una figura de gran ajuda en la resolució de conflictes al pati i a les aules.*
- *Gestionar conflictes i situacions a l'aula entre infants i també ajudar-me a abordar situacions en les que no sabia ben bé com actuar. Dona molts recursos i estratègies molt útils i a més t'ajuda a crear vincle amb la classe*
- *Gestionar estones de conflicte i generar dinàmiques a l'aula on es treballen aspectes del dia a dia o aspectes de caire més emocional que poden afectar l'aula.*
- *Quan vaig arribar, per fer una substitució, em va fer una molt bona acollida i em va comentar que si tenia qualsevol dubte o malestar en la meva estada que podia anar a parlar amb ella. Quan tenia algun dubte de com gestionar algun grup o nen/a, sempre em donava idees o em proposava pràctiques educatives que podia incorporar en la meva feina. I, moltes d'elles, van ser molt encertades. Crec que és una figura clau per l'escola.*

Conclusions.

En sintonia amb els temps que corren, on la salut mental en la infància està cada cop més tocada, i on no podem demanar que els mestres i les mestres facin tota la feina que no estem aconseguint fer com a societat per viure de manera més saludable, i generant espais perquè la infància pugui airejar les seves emocions, calen més professionals a les escoles:

- Per donar resposta a les necessitats cada cop més complexes de la infància.
- Per des d'equips multidisciplinars intervenir en l'acompanyament als infants

- Per pensar la pràctica docent generant espais de formació continuada tant a nivell teòric, pràctic com corporal, i incorporant espais de supervisió de la pràctica docent a les escoles.
- Per poder créixer com a professionals i per acompanyar el creixements de les criatures de manera més ajustada.

I tal i com diu Guillermo Gorostiza, la Psicomotricitat és sense cap mena de dubte, un espai privilegiat per propiciar la trobada entre la Psicologia i la labor docent.

Referències bibliogràfiques.

Arnaiz, P., Rabadán, M. i Vives, I. (2008) *La Psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Barcelona: Aljibe.

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.

Camps, C. i García Olalla, D. (2004) La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación. *Revista Entre líneas*, 16, 7-20.

Gorostiza, G.(2002) La primera relación. *Revista Infàncies*, 126, 23-26.

Psicovives: Una experiència entre l'educació, la salut mental i la Psicomotricitat.

Xus Saís Badia

Psicòloga Clínica CSMIJ Castelldefels.

Fundació Orienta.

Correu electrònic: mjsais@fundacioorienta.com

Resum.

Sota el lema de les Jornades, "L'Adult: una presència que acompanya", volem compartir una experiència realitzada en el context de la Salut Mental comunitària.

Des del CSMIJ, en col·laboració amb l'escola Lluís Vives, de Castelldefels, varem iniciar el curs passat un projecte per millorar la atenció dels alumnes amb un diagnòstic de Trastorn de l'Espectre Autista (TEA).

El projecte es desenvolupa sota els principis de la Pràctica Psicomotriu de B. Aucouturier, i des d'una escolta psicoanalítica⁵, a on el nen se sent contingut per les paraules i l'acció del terapeuta; no se li demana que faci, sinó que s'està receptiu al que vol expressar. El grup terapèutic⁶ i l'atenció en paral·lel amb un Grup de suport per a pares, dona lloc al "Psicovives".

Mestres i terapeutes formem un equip de treball per acompanyar els pacients/alumnes i els seus pares. El treball es realitza entre l'escola i el centre de Salut Mental, com un espai continuat i dinàmic.

5 Un dels conceptes que poden il·lustrar millor el concepte d'escolta és el d'atenció flotant, que permet intervenir just en el moment que cal. Atenció flotant: És una expressió creada per Freud (1912), per designar la regla tècnica segons la qual l'analista ha d'escoltar el pacient sense privilegiar cap element del discurs. Elsa Coriat (1996) sobre el concepte deïa: Per acotar la subjectivitat de la nostra mirada, i fins i tot, per saber què mirar sense buscar abans d'hora res en particular.

6 Els grups psicoterapèutics han resultat una bona manera de tractar la clínica dels nens amb TGD. TEA. Balcells,M; Iglesias,M; Palau,M; Saís,M J. Reflexiones sobre Trabajo Psicoterapeutico Grupal en el Marco Escolar a niños con TGD. XXIII. Congreso Nacional SEPYPNA 2010.

Paraules clau.

Seguretat emocional; treball en equip; joc compartit.

Introducció

Els pacients amb TEA necessiten un pla terapèutic multidisciplinari i amb una freqüència suficient perquè els doni seguretat⁷. Si l'escola està integrada a la vida quotidiana dels infants, es tracta doncs de crear al seu voltant un dispositiu que faciliti el tractament del seu malestar.

La metodologia de les sessions de Psicomotricitat, permet combinar moments col·lectius amb altres d'individuals. Les fases de la sessió i un espai organitzat, dona els elements estables que es necessiten per realitzar un procés dins de cada sessió. Els nens introdueixen els elements variables i creatius.

Una sessió de Psicomotricitat, s'estructura en tres moments ben diferenciats, acollida i preparació, joc psicomotriu i representació i cloenda⁸.

El moment de la representació facilita la introspecció i la calma. Es dedica un temps a parlar del que ha passat. Podem dir que es passa de l'acció al record de les sensacions, emocions i representacions que evoca el joc, facilitant el procés de simbolització. Així es permet que els nens experimentin un efecte contenidor, ja que les seves ansietats són verbalitzades.

Els alumnes experimenten canvis significatius en les seves primeres associacions entre món intern (sensacions, emocions, pensaments) i món extern (accions), integrant una experiència que va conformant el seu jo i enriqueix el seu psiquisme⁹.

7 PIKLER, E. (1985) i FALK, J. (1991) Del concepte de seguretat: L'autonomia es determinarà per la plena sensació de seguretat del petit. El fonament d'aquest sentiment el forma l'experiència d'ajut immediat quan en té necessitat. El nen "fa saber" que té un problema; l'adult, encara que es trobi fora del seu camp visual, apareix de seguida, almenys li fa saber que l'ha sentit.

8 COROMINES, J (1998) ens parla d'estimular el record a través de preguntes de complexitat creixent. El psicoterapeuta de grup recollirà en l'espai del comiat les vivències significatives del grup, fomentarà el record a través d'un relat dramatitzat ple d'emoció.

9 VILOCA, L (2010) "L'experiència ens confirma que una actitud terapèutica adequada ajuda a que el nen autista pugui experimentar la incorporació o introjecció en el seu món interior d'una relació interpersonal que el protegeixi. "

Contextualització.

Així doncs, tenim tres tipus de necessitats: les dels nens que necessiten atenció especialitzada, les de l'escola que ha de donar resposta educativa a la diversitat dels seus alumnes, i les del CSMIJ que necessita un espai i uns materials, per desenvolupar el pla terapèutic.

De la recerca dels espais, va sorgir la idea de sumar recursos humans i materials per donar millor atenció. El resultat ha estat un equip de professionals que ha portat a terme dos grups de Teràpia Psicomotriu i un grup paral·lel de pares. En aquest sentit podem parlar de programa innovador.

L'escola facilita un espai, la sala de Psicomotricitat, amb la participació d'una mestra d'Educació Especial, durant un temps. L'acord s'estableix entre l'EAP, l'escola i el CSMIJ. Acordem un calendari i unes reunions de coordinació durant el curs.

Mentre els nens són atesos a l'escola els pares són atesos al CSMIJ per una terapeuta del centre de salut mental, com es habitual.

Disseny i desenvolupament.

L'atenció està adreçada a nens i nenes entre 5 i 7 anys, amb diagnòstic de TEA, amb inici de llenguatge. Del total de 12 places, es reserven la meitat a alumnes de l'escola Lluís Vives. La resta de places és per altres pacients del CSMIJ, que són alumnes d'altres escoles de Castelldefels. Es porta a terme un cop per setmana d'octubre a maig.

La derivació a Psicovives, es decideix en les reunions de coordinació, prèvies a l'inici del grup. Tant un centre com l'altra, es fan propostes, però es des del CSMIJ que s'indica la idoneïtat. Es valora el diagnòstic clínic, la capacitat de comunicació¹⁰ i la disponibilitat dels pares.

L'equip està format per una mestra d'Educació Especial, una Treballadora Social, una Psicòloga i una Psiquiatra.

Durant aquest primer curs 18-19 s'ha pogut disposar de supervisions del treball per part de un professional expert, extern a les institucions. La revisió del treball ha enriquit la nostra intervenció¹¹.

10 Es valora el nivell de llenguatge oral. Es proposa grup quan el nen és capaç de construir frases senzilles.

11 La funció del supervisor la considerem una part fonamental per la nostra feina, que beneficia tant al pacient com al professional.

L'atenció a l'alumnat consta de dos grups de Teràpia Psicomotriu, que es fa a les instal·lacions del centre educatiu. L'atenció al grup de pares es realitza al CSMIJ, en paral·lel al desenvolupament dels grups.

Els objectius:

1. Possibilitar als participants, experiències de relació i comunicació en un context de joc compartit.
2. Reforçar les capacitats del jo, posant en contacte el món extern i el món intern del nen.
3. Facilitar el desenvolupament d'estratègies i habilitats per la comunicació.
4. Oferir un espai de confiança, on compartir i donar suport a la funció parental.

Avaluació i conclusions.

L'avaluació és continuada, tant del grup de nens, com del de pares mitjançant entrevistes de manera regular amb els pares.

Al final de la intervenció, realitzem una sessió conjunta mestres, pares, nens, terapeutes, per valorar la experiència.

En aquesta sessió es prepara un material audiovisual que explica als pares com han sigut les sessions a la sala de Psicomotricitat. Es convida els nens a explicar el que més els ha agradat, i tot allò que tenen ganes de comentar.

A l'inici dels grups i al final, es passa el test SCQ¹², que valora breument, les tres àrees afectades: interacció social, comunicació i comportament, i interessos restringits.

Hem observat que la bona evolució d'aquests nens està també relacionada amb l'acompanyament dels adults que estan a prop. És en aquest sentit que valorem necessària la intervenció en el grup paral·lel de pares.

Podem concloure en la clínica els fonaments teòrics i tècnics de la intervenció en grup des de la Psicomotricitat. Observem millora en el coneixement d'un mateix, en la capacitat de expressar les emocions i sentiments¹³.

També hem observat, disminució de les crisis, obertura a les interaccions amb altres companys i major capacitat d'espera.

12 SCQ instrument de *screening* destinat a avaluar de forma ràpida les capacitats de comunicació i de relació social de nens que pateixen Trastorn de l'Espectre Autista (TEA).

13 La millora s'ha pogut constatar per : l'observació directa dels nens, la observació indirecta dels pares a casa i la dels mestres de l'escola.

Els pares aprenen a observar als seus fills amb una mirada nova. El treball en paral·lel amb ells ha acabat de fer les connexions necessàries per ajudar a evolucionar els seus fills. Compartir l'experiència ha donat un impuls de confiança.

Un procés que citant a J. Coromines¹⁴, integra aspectes terapèutics i educatius a l'hora, donant pas a un procés que va des de l'acció al pensament. Des de la impulsivitat a la capacitat de mentalitzar.

Referències bibliogràfiques.

- Balcells, M., Iglesias, M., Palau, M. i Saís, M^aJ. (2010). *Reflexiones sobre el trabajo psicoterapéutico grupal en el marco escolar a niños con trastorno generalizado del desarrollo*. XXIII Congreso nacional Sepypna.
- Benincasa, G., Acebo, R., Luna, A., Masabeu, E. i Morales, P. (coords) (2018). *Terapia Psicomotriz: reconstruyendo una historia*. Barcelona: Octaedro.
- Brun, J. M. i Villanueva, R. (2004). *Niños con autismo. Experiencia y experiencias*. Valencia: Paidotribo.
- Coromines, J. (1998). *Psicopatología arcaica y desarrollo: ensayo psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Morral, A., Alcacer, B., Sanchez, E., Mestres, M. i Farrés, N. (Centre Educatiu i Terapèutic Carrilet) (2012). *Comprensión y abordaje educativo y terapéutico del TEA*. Barcelona: Horsori.
- Ponce de León, E. (2002), Una propuesta interdisciplinaria: Psicoanálisis y Psicomotricidad en una técnica conjunta para el tratamiento de niños. *Revista Uruguay de Psicoanálisis*.
- Riera i Alibés, R. (2011). *La conexión emocional*. Barcelona: Octaedro.
- Rota, J. (2015). *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Barcelona: Octaedro.
- Viloca i Novelles, L (2010). *Aportacions punteres de la Dra. Júlia Coromines a la comprensió de l'autisme*. Acte d'homenatge a la Dra. Júlia Coromines en els 100 anys. Acadèmia de Ciències Mèdiques. Barcelona 15 novembre 2010.
- Pikler, E. (1985) *Moverse en Libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.

14 Coromines, J (1998): es molt útil introduir elements educatius en l'àmbit psicoterapèutic, de la mateixa manera que dins l'àmbit educatiu convé que es coneguin les defenses autístiques que s'oposen al reconeixement de l'objecte. Pàg 141.

**X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

L'Adult: Una presència que acompanya

COMUNICACIONS EXPERIÈNCIES INNOVADORES

Taula 5

Lídia Esteban (Moderadora)

De la universitat a l'escola bressol: Les estudiants del PAPCo-T porten la Psicomotricitat a l'escola.

Mar Pérez Martín i Cristina Agudo Escudero

CEIF Joaquim Blume.

Correu electrònic: mariadelmar.perez@uab.cat

Correu electrònic: cristina.agudo1@gmail.com

Font de finançament: Projecte de recerca subvencionat: *Autoavaluació de competències dels estudiants i desenvolupament professional dels mestres. Millora de la pràctica i innovació docent treballant per projectes d'aprenentatge psicomotors co-tutorats universitat-escola*. Convocatòria d'Ajuts de recerca per a la millora de la Formació Inicial de Mestres (ARMIF), de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR). Resolució EMC / 2219/2017. Referència: 2017-ARMIF-00013.

Resum.

Aquesta comunicació vol donar a conèixer l'experiència de col·laboració entre el Centre d'Educació Infantil i Familiar Joaquim Blume (Sabadell) i la Universitat Autònoma de Barcelona en el marc de l'assignatura d'Educació Corporal i Psicomotriu II, amb l'anomenat PAPCo-T, de 4t curs del Grau d'Educació Infantil, col·laboració que ha significat la implementació d'un projecte de Psicomotricitat que va des d'un canvi en la manera de concebre la corporeïtat dels infants als moments quotidians, fins a un canvi en la metodologia emprada a la sala unificant criteris i maneres de fer.

Paraules clau.

Vida quotidiana, col·laboració, transformació, canvi.

Introducció.

Tenint en compte que els nens i nenes de 0-3 anys fan servir el seu cos com a eina d'aprenentatge, coneixement, relació i afecte, i que cos i moviment són els eixos vertebradors del desenvolupament harmònic de les criatures, al curs 2014-2015 el CEIF

Joaquim Blume va engegar un Projecte de Psicomotricitat que pretenia anar més enllà de la sala repensant metodologies, espais, materials i propostes de joc per tal d'aconseguir una projecte d'escola més respectuós amb l'àmbit corporal.

Al llarg d'aquest curs es van anar modificant els espais quotidians i els materials que es posaven a l'abast dels infants amb l'objectiu de transformar-los en llocs més habitables, càlids i prou amples com per donar cabuda a les diferents necessitats de moviment de les criatures i que van suposar accions com treure mobiliari, reduir material de plàstic, augmentar el natural etc.

Paral·lelament a aquest treball de transformació l'escola va rebre 4 grups d'alumnes del PAPCo-T que van desenvolupar les seves propostes psicomotrius amb un grup de 2-3 anys acompanyades per les que, fins aquell moment, eren les dues psicomotricistes de l'escola i la mestra tutora.

Van ser aquestes sessions les que van apropar la Psicomotricitat a les professionals i a les famílies sent el veritable motor de canvi per poder implantar la metodologia de la PPA (Pràctica Psicomotriu Aucouturier) de manera sistemàtica al centre.

A partir de les propostes del PAPCo-T que es van agafar com a models, l'equip educatiu va portar a terme un treball reflexiu, que els va portar a conèixer els fonaments de pràctica del Bernat Aucouturier tot adaptant-la al context de 0-3 anys, a les característiques del centre i a les propostes que tradicionalment es feien a l'escola en el context dels anomenats "laboratoris de moviment".

Contextualització.

El CEIF Joaquim Blume és una escola bressol de titularitat municipal que acull infants des dels 4 mesos fins als 3 anys i que està ubicada a Sabadell.

L'escola com a centre de pràctiques del Departament d'Ensenyament acull al llarg del curs alumnat que ve de les diferents universitats catalanes i d'alguns Instituts de Secundària del municipi.

La majoria d'aquest alumnat porten a terme les seves pràctiques al cicle 0-3 anys ja siguin del Pràcticum II o del Pràcticum IV de Grau de Magisteri d'Educació Infantil. Degut a les característiques del centre i al seu Projecte Educatiu l'escola també ofereix la possibilitat de portar a terme unes pràctiques especialitzades en Psicomotricitat, com són ara les que es fan col·laborant amb el PAPCo-T, Projecte d'Aprenentatge Psicomotor co-Tutoritzat, que permet a l'alumnat que cursa l'assignatura d'Educació Corporal i Psicomotriu II a 4t del Grau de Mestres de la UAB, executar unes sessions de Psicomotricitat amb infants a l'escola,

sessions que prèviament s'han desenvolupat a la universitat i que estan co-tutoritzades per les mestres psicomotricistes del centre.

Disseny i desenvolupament.

Al curs 2014-2015 l'equip educatiu del CEIF Joaquim Blume engega un treball de reflexió posant la mirada en la presència corporal dels nens i nenes als diferents moments de la vida quotidiana, des de l'arribada a l'escola, les trobades amb els altres, els canvis de bolquer, els àpats... tot repensant també materials i metodologies emprades en aquests moments quotidians i en altres moments on el cos és el protagonista de la proposta, com eren les sessions de Psicomotricitat que en aquell moment s'anomenaven "Laboratoris de moviment".

Alhora que s'engegava aquest procés, 4 grups d'alumnes del Grau d'Infantil dissenyaven les sessions del PAPCo-T amb un primer contacte amb l'escola que consistia en conèixer l'espai i disposar d'informació sobre el grup d'infants amb els que les portarien a terme i acompanyades per les psicomotricistes de l'escola i una mestra de l'equip que estarien sempre presents a cada una de les sessions.

Al curs següent, 2016-2017, els grups del PAPCo-T van portar propostes amb material com paper de diari, mòduls tous i rígids, caps de cartró, etc. que tenien com a objectiu el treball de diferents continguts psicomotrius com la lateralitat, l'esquema corporal, el grafisme... que va permetre a l'escola, no només oferir-les al grup amb el que es feien les pràctiques, sinó degut a la qualitat de la proposta, mantenir-les durant un temps per tal que poguessin gaudir altres grups d'infants.



Imatge 1: Un dels escenaris muntats a la sala recreant el circ.



Imatge 2: Sessió “El circ”

La Psicomotricitat es feia un lloc al Projecte educatiu i l'espai de moviment es convertia llavors en “la sala de psico”. Les propostes de les alumnes servien com a model per a conèixer amb més profunditat la PPA i per acabar d'implantar una metodologia comuna gràcies a les observacions que es duïen durant les intervencions de les alumnes amb els infants.

Aquestes observacions van ser aprofitades per generar coneixement, no només sobre la intervenció de l'adult, sinó també sobre l'expressivitat motriu dels Infants i van ajudar a la resta de l'equip a unificar maneres de fer, organització de les sessions etc.

Un cop acabades les sessions es feia un retorn a les alumnes on es valorava com havia estat la seva intervenció a nivell global, mediadors corporals, l'acompanyament a l'infant, l'accés al joc, la manera d'atendre les diferents necessitats o la manera de resoldre els possibles conflictes que podien sorgir entre nens i nenes entre altres. Els retorns també ens van ajudar a fer una revisió de la nostra pròpia pràctica replantejant aspectes metodològics com podia ser fer servir la muralla o no en les sessions a 0-3 anys.

La co-tutorització amb la universitat es dona per finalitzada quan el grup d'alumnes porten a l'escola una documentació que ha de recollir el més significatiu del que va passar a la sessió i que l'escola va aprofitar per fer difusió de la disciplina entre les famílies.



Imatge 3: Moment de l'experimentació sensoriomotriu amb la intervenció de les alumnes.

Avaluació i conclusions.

Com a conclusió podem afirmar que les sessions del PAPCo-T han significat per a la nostra escola la possibilitat de fer realitat un projecte de Psicomotricitat integrat a la vida quotidiana, que per manca de temps no es podia acabar d'implantar i que ha significat també posar en contacte l'equip educatiu amb PPA per tal d'unificar la metodologia emprada a les sessions.

El fet de co-tutoritzar a les alumnes i acompanyar-les, tant en el disseny de les sessions com amb el retorn que es realitza un cop acabada, ens ha permès fer una autoavaluació de la nostra pròpia manera de fer com a psicomotricistes, ja que a vegades les sessions han significat replantejar-nos accions i plantejaments metodològics com la decisió de no posar muralla amb els infants de 2-3 anys arran d'unes intervencions d'aquests grups que no la van fer servir i van utilitzar altres estratègies que vam valorar s'ajustaven millor a les criatures.

Un altre aspecte a destacar és el fet que les propostes que es porten a terme en el marc d'aquesta co-tutorització són innovadores, de les que es beneficien els infants, i que per manca de temps o personal mai podríem posar a l'abast dels nens i nenes a l'escola.

Algunes d'aquestes propostes han quedat a l'escola establertes per portar-les a terme dins de les sessions que es porten habitualment amb els grups de 2-3 anys.

Cal també destacar la importància de la documentació que aquests grups d'alumnes deixa a l'escola un cop han acabat el seu treball i que ens ha permès fer difusió de les sessions de Psicomotricitat entre les famílies tot donant a conèixer la disciplina.

Enguany, aquest curs 2019-2020, el CEIF Joaquim Blume tornarà a rebre els grups del PAPCo-T que segur ens portaran noves propostes de les que gaudiran els infants i de les que l'escola es veurà beneficiada com ho ha estat al llarg d'aquests 3 anys.

Referències bibliogràfiques.

Tardos, A. (1992). La mà de l'educadora. *In-fàn-ci-a*, 11, 14-19.

Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar*. Barcelona: Graó.

Vaca, M., Varela, M. S. (2006). Estoy dentro de mi cuerpo. *Cuadernos de Pedagogía*, 353, 26-28.

Martínez-Mínguez, L., Rota, J. i Anton, M. (Coords.) (2017). *Psicomotricitat, escola i currículum*. Barcelona: Octaedro.

Un conte, dues maneres de viure'l psicomotriument en funció del plantejament de l'adult.

Sandra Ruiz i Maite Mas.

Sandra Ruiz: EBM El Rial. Correu electrònic: scvl.direccio.elrial@diba.cat

Maite Mas: EBM Can Serra. Correu electrònic: ebcanserra@cardedeu.cat

Resum.

Dues escoles bressol: El Rial de Sant Cebrià de Vallalta i Can Serra de Cardedeu tenen un interès especial en els contes perquè consideren que tenen grans repercussions en el desenvolupament cognitiu de l'infant. S'amplien les capacitats mentals superiors involucrades en els processos d'aprenentatge: l'abstracció, la capacitat d'anàlisi i de síntesi i de representar a persones, objectes i situacions més enllà de "l'aquí i l'ara".

A L'EB El Rial l'adult selecciona el conte en funció del moment evolutiu dels infants perquè l'objectiu és oferir un recurs que faciliti transitar pels diferents processos interns que es donen en cadascuna de les fases del desenvolupament. Presentem el conte en diferents formats: sensorial, manipulatiu, escenificat i vivencial.

En aquest vivencial és on l'infant pot, a través de l'acció i el joc, construir la seva primera identitat i fer aprenentatges significatius que li permetran realitzar representacions mentals, adquirir nocions d'espai i de temps i obrir-se a la comunicació amb l'altre a través d'un llenguatge ric en lèxic i funcional. Per a la vivència muntem un espai reproduint escenes i elements rellevants dels contes perquè l'infant pugui jugar de manera lliure. A la sala de Psicomotricitat els infants traslladen aquesta vivència a través del joc simbòlic i de manera espontània.

A l'EB Can Serra l'adult crea un context ambiental amb uns materials que contribueix a involucrar els infants en la història. Aquest context a més interrelaciona els continguts del conte amb diferents emocions, experiències i llenguatges a partir de la manipulació de diferents materials interactius. Després de la part manipulativa o exploratòria es passa a fer la sessió de Psicomotricitat per viure'l, corporalment. Es prepara l'aula de Psicomotricitat amb els diferents materials amb els quals s'ha interactuat durant el conte i els distribuïm per

la sala per tal que els infants puguin tornar a reviure les experiències viscudes, intercanviar comentaris o vocabulari o crear noves experiències.

Paraules clau.

Conte vivenciat versus vivim el conte; Psicomotricitat; llenguatge

Introducció.

Els contes formen i han format part de la vida de les persones. Avui en dia els contes tenen un potencial educatiu importantíssim: afavoreixen el correcte aprenentatge de la llengua i l'adquisició de lèxic, els hàbits del saber escoltar o el valor de l'empatia que l'infant desenvolupa envers els personatges del conte; també ens ofereixen referents i models, personatges amb els quals emmirallar-se i de qui aprendre a imitar comportaments, actituds i, en conseqüència, valors. Per altra banda, els contes poden ser una eina excel·lent per a la intel·ligència emocional, perquè ajuden a posar nom i a identificar les emocions que senten i viuen tant els personatges com els oients. Però, sobretot, els contes afavoreixen la imaginació, i aquesta és una eina essencial per esdevenir persones creatives, flexibles i àgils davant les diferents situacions i complexitats de la societat d'avui en dia. Per això podem dir que els contes són una eina clau per a l'enriquiment i el creixement integral de la persona.

Contextualització.

L'experiència s'ha dut a terme en dues escoles bressol municipals de dues poblacions diferents per tal de mostrar com la proposta de l'adult fa que els infants visquin experiències psicomotrius diferents.

Disseny i desenvolupament.

La proposta de les dues escoles bressol mostra com la vivència psicomotriu de l'infant pot variar en funció del plantejament que efectua l'adult. El procediment és:

- S'explica el conte.
- Es realitzen diferents propostes amb diferents llenguatges.
- Es viu el conte:
 - o A l'EMB El Rial reproduint escenes i elements rellevants del conte perquè després l'infant pugui jugar lliurement a la sala de Psicomotricitat.

- A l'EBM Can Serra distribuïnt diferents materials amb els quals s'ha interactuat durant l'explicació del conte i l'infant pugui tornar a reviure les experiències viscudes lliurement a la sala de Psicomotricitat.

Avaluació.

- El conte vivenciat permet a l'infant construir la seva primera identitat i fer aprenentatges significatius que li permetran realitzar representacions mentals, adquirir nocions d'espai i de temps i obrir-se a la comunicació amb l'altre a través d'un llenguatge ric en lèxic i funcional.
- Vivim el conte permet que la vivència i l'emoció connectin amb els interessos i les necessitats de l'infant amb tots els sentits i a través del moviment corporal. Aquesta vivència afavoreix el desenvolupament de la comunicació i del llenguatge.

Conclusions.

El plantejament adult condiciona les vivències i, per tant, els aprenentatges dels infants. En tots els casos, però, facilita la simbolització i el plaer sensoriomotriu en totes les seves diverses accepcions, potencia la comunicació i el desenvolupament del llenguatge, fomenta la creativitat i contribueix a la competència i seguretat motriu.

Referències bibliogràfiques.

- Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. Barcelona: Graó.
- Mas, M.T. i Anton, M. (Coords.) (2017). *Psicomotricidad educativa. Avanzando paso a paso*. Barcelona: Octaedro.

**X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

L'Adult: Una presència que acompanya

COMUNICACIONS EXPERIÈNCIES INNOVADORES

Taula 6

Núria Llavina (Moderadora)

El terapeuta en la terapia psicomotriz como acompañamiento al proceso de diagnóstico.

Marcela Hernández Lechuga

Doctoranda Universitat Autònoma de Barcelona, doctorado de Educación.

Fundación CICEP Psicomotricidad.

Correu electrònic: mhernandez@cicep.cl

Resumen.

El siguiente trabajo presenta el camino de un caso en el que durante los primeros años el diagnóstico fue modificándose a medida que iban apareciendo nuevos síntomas y evidencias: desde el retraso psicomotor hasta el brote psicótico. Los antecedentes eran difusos ya que aparecían a medida que el tiempo avanzaba y por este motivo, el proceso terapéutico se convirtió en un acompañamiento que permitió el trabajo conjunto con distintas instituciones de salud, judiciales y educacionales, lo que permitió incorporar la Psicomotricidad como una mirada innovadora en un caso complejo a nivel educativo, social, de salud y judicial. Se convirtió en un desafío que provocó estudio, trabajo en equipo y conformación de la red terapéutica y un constante ajuste del rol del terapeuta, situaciones que antes no se había logrado en un proceso de terapia psicomotriz en nuestro trabajo.

Palabras clave.

Terapia psicomotriz; psicosis; red terapéutica; acompañamiento; vínculo.

Introducción.

En este texto se presenta a la terapia psicomotriz como apoyo y proceso constante al diagnóstico final que llegará después de ocho años de terapia psicomotriz. La terapia siempre estuvo diseñada en dos caminos: el desarrollo integral de Luisa y el apoyo a la familia y su entorno. La supervisión constante del equipo terapéutico fue fundamental para entender el proceso patológico de la paciente. En este documento se presentarán los

tiempos que se vivenciaron como equipo. Al contrario de otros casos, la terapia fue un acompañamiento al largo proceso de diagnóstico de Luisa. Además, el caso presenta una compleja situación familiar a nivel legal y que incorpora a la Psicomotricidad dentro de una situación judicial, lo que no había sucedido anteriormente en nuestra acción profesional como institución.

Contextualización.

Este caso sucede en Santiago de Chile, desde el año 2007, cuando la madre solicita una evaluación psicomotriz para entender las dificultades que Luisa presenta a nivel de aprendizaje y convivencia escolar, hasta hoy. Comienza la terapia psicomotriz, con un proceso evaluativo de dos meses y que tuvo evaluaciones cada seis meses. Actualmente Luisa sigue con terapia psicomotriz, pero con un enfoque de inclusión social, autonomía, prevención y organización familiar pensando en su futuro.

Diseño y desarrollo de la terapia.

La psicosis ha pasado por el proceso de una definición relacionada a la locura, paranoia, delirio y alucinaciones a una situación de fragilidad psíquica. Vispe, Hernández, Ruiz-Flores y García-Valdecasas (2015) lo señala, junto con destacar la psicosis como un complejo proceso psíquico que culmina con el brote psicótico. En este caso se presentan desde el comienzo del proceso terapéutico alucinaciones que se evidenciaba en amiga imaginaria presente siempre y en autodaño que se generaba en la piel de todo el cuerpo, que fueron las primeras evidencias de que evolucionaría a algo más que un trastorno psicomotor. Para la presentación de caso se ordenará en momentos terapéuticos:

Primer momento: Primer diagnóstico. Comienza con la evaluación psicomotriz a pedido de su madre. Luisa presenta una dispraxia, al límite de la apraxia. Comienza la terapia psicomotriz, trabajando en grupo terapéutico para dinamizar su desarrollo y su vinculación de una nueva manera con el entorno, el adulto y pares. La terapia continúa con el descubrimiento de nuevos síntomas que iban entorpeciendo su desarrollo junto a transformaciones familiares importantes y que influyen en una expresión psicomotriz más torpe y mayores dificultades sociales y de aprendizaje. Se trabaja en conjunto con el colegio y la familia.

Segundo Momento: Segundo diagnóstico. Se determina el diagnóstico de discapacidad intelectual, el que obliga a transformar la red terapéutica, porque además la

situación familiar se modifica, provocando nuevas dificultades de vinculación de ella. Como señala Benincasa (2018), a través del comportamiento y expresión, podíamos entender que esto iba más allá de una discapacidad intelectual, su autodaño, sus fantasías y alucinaciones, nos daban la señal de que había algo por venir y que no lo sabíamos con certeza, pero en equipo nos preparamos analizando, reflexionando, estudiando y preparando a la familia en conjunto con el equipo externo a nuestra institución que trabajaba con ella. En este momento ya contábamos sólo con la colaboración de su padre, ya que su madre renunció a su rol y a su filiación. Luego de un tiempo, con una Luisa más adolescente, ella decide dejar de asistir a terapia con nosotros, pero continúa con terapia determinada por el tribunal, ya que su situación vuelve a complicarse en una escalada inesperada, su caso se judicializa y le suceden hechos traumáticos.

Tercer momento: Tercer diagnóstico. Es aquí cuando aparece la posibilidad de un brote psicótico y en paralelo ella también decide volver a terapia con nosotros, decisión autónoma que permitió abordarla desde este evidente diagnóstico. El planteamiento terapéutico, basadas en la propuesta de Llorca y Sánchez (2011) es trabajando sus relaciones sociales, fortaleciendo su desarrollo para disminuir sus fragilidades, sin eludir lo difícil que es enfrentar estas rupturas psíquicas que ella presenta ahora, frecuentemente.

El proceso terapéutico ha permitido que ella fortalezca su posibilidad de vincularse con otros y con ella misma, trabajando en conjunto su inclusión en una escuela regular, su familia y su entorno, que se ha transformado en una red para acompañar su fragilidad. Ella tiene dentro de sus vínculos la compañía de nosotros como terapeutas y adultos referentes, considera que le brindamos tranquilidad y seguridad. Se ha logrado establecer que el rol terapéutico y adulto es una compañía, un espacio seguro y una posibilidad de escucha.

Conclusiones.

La terapia psicomotriz puede convertirse también en un acompañamiento al proceso de diagnóstico. Cuando sucede se puede convertir en un desafío para el equipo y el entorno. El diagnóstico puede ser un largo proceso, sobre todo cuando la fragilidad psíquica está presente en el desarrollo infantil, es decir, la terapia psicomotriz puede ser el camino y acompañamiento para entender un diagnóstico que tarda en llegar o manifestarse. Este caso permitió, además, incorporar la Psicomotricidad a instituciones que no la conocían y que la valoraron como un acompañamiento integral.

Referencias bibliográficas.

- Benincasa, G., Acebo, R., Luna, A., Masabeu, E. y Morales, P. (2018). *Terapia psicomotriz, reconstruyendo una historia*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, J. S., & Llinares, M. L. (2011). Aprendiendo a vivir con los iguales: la intervención psicomotriz como proceso de socialización ante las relaciones simbióticas. *Revista iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*, 36, 4-25.
- Vispe Astola, A., Hernández González, M., Ruiz-Flores Bistuer, M., & García-Valdecasas Campelo, J. (2015). De la psicosis aguda al primer episodio psicótico: rumbo a la cronicidad. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 731-748.

Quan l'adult acompanya i es sent acompanyat

Mònica Santos Boixadera

Escola Mas Boadella.

Correu electrònic: msanto57@xtec.cat

Resum.

Qui no ha tingut mai la necessitat de sentir-se reconegut?

Parlem de l'adult, de la necessitat de reconeixement professional que satisfà l'autoestima i impulsa la motivació per seguir treballant i millorar professionalment en la disciplina de la Psicomotricitat.

Es desglossa a continuació tota una posada en escena de dues propostes psicomotrius on la magnitud de l'experiència, tant d'infants com d'adults, demostra que un bon acompanyament proporciona un creixement en el desenvolupament i els aprenentatges d'ambdós protagonistes.

Paraules clau.

Reconeixement; acompanyar; creixement.

Introducció.

L'Adult, acompanyant, observador i provocador per a l'afavoriment del creixement de l'infant en totes les seves vessants (motriu, psíquica, social, afectivo-emocional), reconeix els assoliments d'aquest per a dignificar-lo i assegurar-lo en la seva vivència. Però quan és l'adult qui és reconegut, quan aquest es sent acompanyat i escoltat per algú altre, la vocació, l'essència, l'eficàcia i per tant, l'autoestima, es multipliquen.

Així doncs, amb la difusió d'aquesta experiència vull transmetre i agrair la professionalitat de mestres que acompanyen a altres mestres i que garanteixen el desenvolupament i creixement global tant d'infants, com dels propis mestres, ajudant així, a fer créixer l'educació.

Contextualització.

L'escola Mas Boadella de Sabadell és una escola d'Educació Infantil i Primària situada en un barri relativament nou de la ciutat. És una escola de dues línies amb un vuitanta per cent del professorat en plantilla.

Les sessions de Psicomotricitat estan basades en la vivència de l'infant. S'ofereix una Psicomotricitat vivenciada que respecta el nivell *biopsicosociomotriu* de cada nen i nena per tal de desenvolupar les seves capacitats, fent-ho en un clima natural de moviment amb l'imprescindible acompanyament dels adults. Tutora i psicomotricista intervenen en la sessió; la tutora aporta principalment la visió curricular i l'estabilitat afectiva al grup i la psicomotricista elabora la proposta psicomotriu i, amb les seves característiques professionals d'escolta, mirada, predisposició corporal i el seu sistema d'actituds (Rota, 2015), proporciona l'ajuda necessària per garantir el desenvolupament integral de l'infant en relació al gaudi d'èxits en els seus aprenentatges.

Disseny i desenvolupament.

A l'escola s'han portat a terme sessions de Psicomotricitat partint de l'estructura bàsica de la Pràctica Psicomotriu Aucouturier (PPA), introduint continguts curriculars de l'etapa d'infantil, realitzant també dues sessions vivencials del projecte d'aula amb infants de 4 i 5 anys durant el curs escolar 2018-19.

Els infants de P4 i P5 de l'escola decideixen el nom de la seva classe entre tots. Després d'una pluja d'idees i un debat a l'aula sobre quina podria ser la millor opció, es decideixen per La Xocolata a P4A i Astronautes a P4B. El nom de la classe serà el projecte interdisciplinar que portaran a terme durant un trimestre del curs.

Iniciades les classes, tant els infants com les mestres van creant vincle arrel de les múltiples experiències, activitats i espais compartits durant el dia a dia. Durant aquest temps compartit, es va donant al cos la importància que es mereix, promovent el joc com a activitat natural i observant l'infant des del respecte, acompanyant-lo en el seu procés creatiu, donant-li suport per potenciar la seva satisfacció en els descobriments i establint unes relacions i comunicacions positives que afavoriran el desenvolupament integral de l'alumnat (DOGC, 2016). Parlem doncs, d'un adult que ha de tenir una capacitat d'observació i escolta que, segons Sánchez i Llorca (2001), *"és bàsica i significativa per oferir una intervenció ajustada que faciliti la maduració del nen o nena"* (p.59).

Donat que a les sessions de Psicomotricitat de l'escola hi participem dos adults, tutora de l'aula i psicomotricista, és important que la manera d'observar, entesa com la comprensió de l'expressió corporal de l'infant (Forcadell, 2014), i la manera d'acompanyar-lo, siguin unificades per tal d'aconseguir una intervenció eficaç que afavoreixi al màxim el seu desenvolupament global.

Una vegada treballats a l'aula els continguts dels projectes basats en la Xocolata i els i les Astronautes, es prepara una sessió de Psicomotricitat *especial* per a cadascun d'ells per tal de concloure'l. Ambdues sessions van tenir una preparació prèvia en quant a decidir l'espai, els tempos de cada fase, els materials utilitzats, com demanar la col·laboració a les famílies i una reorganització de l'horari matinal dels dos grups de P4. Psicomotricista i tutores van estructurar i van fer una previsió del que podia passar durant la sessió per tal de poder atendre i cobrir les necessitats que poguessin sorgir. Es va posar en avís a les famílies i es van resoldre els dubtes que anaven sorgint. Els infants emocionats van viure una sessió de Psicomotricitat molt especial que els adults van poder gaudir i observar.

La *proposta de la sessió de la Xocolata* estava basada en poder experimentar, jugar i gaudir amb el cos les tres textures (en pols, líquida i sòlida), respectant qualsevol neguit dels infants, donant pautes clares sobre els límits de joc i acompanyant-los en tot moment, acabant a la dutxa i amb una fase de representació on s'observa una clara tendència projectiva sobre l'experiència pròpia acabada de viure.



Imatge 1: Prèvia preparació de la sala.



Imatge 2: S'exposen els límits de seguretat i s'inicia la fase d'impulsivitat.



Imatges 3, 4 i 5: Descobrir sensacions, experimentar amb els 5 sentits, compartir, relacionar-se, gaudir, jugar.

Imatge 6: L'Adult acompanyant.



Imatge 7: Evidència del joc.



Imatge 8: Representació de la sessió viscuda.

La proposta de la sessió dels i les Astronautes estava basada en jugar una instal·lació de joc (Ruiz de Velasco i Abad, 2011). Els infants i les mestres es van enfundar el vestit d'astronautes per enlairar-se amb la seva nau espacial i poder arribar a un nou planeta on descobriren nous materials i noves formes de jugar. Així doncs, a través d'una narració prèvia que els proporcionaria una interpretació del context proposat, els infants van escriure la seva història a través del joc, imaginant, transformant, creant i recreant les

possibilitats que oferia la instal·lació. Una representació a les fosques, amb llum negra i colors fluorescents, va acabar de donar el toc galàctic que mereixia aquesta experiència.



Imatge 9: Prèvia preparació de la sala.



Imatge 10: La sala a les fosques.



Imatges 11, 12, 13 i 14: Descobrir sensacions, experimentar amb els 5 sentits, compartir, relacionar-se, gaudir, jugar.



Imatge 17: Evidència del joc.



Imatge 18: Representació.

Avaluació.

Un cop acabades les sessions i fent reflexió sobre l'esforç i les hores extres dedicades a la preparació i elaboració de les propostes esmentades, puc dir què la satisfacció personal i l'aprenentatge professional queda garantit. A més, he après a conèixer i valorar les persones que treballen al meu costat, per la predisposició i la implicació que han mostrat durant el procés. I una vegada més queda demostrat que si donem espai i lloc a les famílies perquè formin part del desenvolupament dels seus fills i filles, aquestes es desviuen per fer-ho.

Conclusions.

Quan dos adults comparteixen el seu enfocament envers l'aprenentatge i creixement de l'infant, el resultat de la proposta educativa esdevé quelcom difícil d'oblidar pels infants donada la magnitud de la vivència i també difícil d'oblidar pels adults (mestra i psicomotricista), que experimenten un reconeixement professional mutu, un reconeixement i agraïment dels infants a través de la manifestació de la seva alegria, il·lusió i entusiasme mostrats durant i a posteriori, de la sessió de Psicomotricitat, esdevenint així un creixement a nivell personal i professional que ajuda a mantenir un alt grau de motivació i per tant afavoreix el manteniment i millora de les actituds del psicomotricista.

Quan una sessió de Psicomotricitat és preparada amb una àmplia perspectiva de visió educativa i compartida amb professionals que poden modificar-la o donar el seu punt de vista per a millorar-la, la qualitat de la proposta augmenta, fent-la més lúdica, més motivant, més engrescadora, més participativa i per tant engreixa la qualitat d'ensenyança de l'infant que la viu.

Referències bibliogràfiques.

- Abad, J. i Ruiz de Velasco, M.A. (2018): Relato del imaginario infantil en las instalaciones de juego. L. Martínez-Mínguez, L. Moya-Prados, M. Anton i F. Forcadell (Coords). *IX Jornades de reflexió i recerca: Psicomotricitat i Escola; Els Espais*. (pp. 20-29). Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat de http://grupsderecerca.uab.cat/grepuab/sites/grupsderecerca.uab.cat/grepuab/files/actes_de_les_xi_jornades_de_reflexio_i_recerca.pdf
- Forcadell X. (2014): *L'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional* (Tesi Doctoral). Recuperat de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/285371/xfd1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Servei d'Ordenació Curricular d'Educació Infantil i Primària (2016). *Currículum i orientacions educació infantil. Segon cicle*. Recuperat de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/col·leccions/curriculum/curriculum-infantil-2n-cicle.pdf>
- Martínez-Mínguez, L., Rota, J. i Anton, M. (Coords.) (2017): *Psicomotricitat, escola i currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Rota Iglesias, J. (2015): *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez, J. i Llorca, M. (2001): El rol del psicomotricista. *Revista iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*, 3, pp. 57-76.

**X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

L'Adult: Una presència que acompanya

COMUNICACIONS EXPERIÈNCIES INNOVADORES

Taula 7

Estrella Masabeu (Moderadora)

Dona'm un like, transitant cap a l'adolescència. Acompanyament terapèutic psicomotriu en petit grup.

Abel Gasol Tolsa i Josep M^a Ordóñez Edo.

Tariqa Psicomotriu SL de Barcelona.

Correu electrònic: info@tariqapsicomotriu.com

Resum.

La present comunicació pretén explicar una manera de treballar en cointervenció en grups de teràpia psicomotriu amb edats compreses entre els 7 i els 13 anys. Desenvolupem la relació entre els dos terapeutes de sala, la seva posició vers el joc i dinàmica del grup, i la incorporació d'un 3r terapeuta que desenvolupa un treball amb les famílies, escoles i intervencions puntuals dins del grup d'infants.

Com es posicionen els terapeutes dins la sala, fruit de la pròpia experiència personal i el projecte comú amb l'altre, seran claus per encarar amb seguretat les ressonàncies, transferències i projeccions dels infants. La presència/absència, i l'alternança o complementarietat de la disponibilitat dels terapeutes, en l'esdevenir de la sessió i el projecte com a lligam temporal durant el procés terapèutic.

Paraules clau.

Cointervenció; treball personal; projecte; estratègia; presència/absència.

Introducció.

Amb aquesta comunicació pretenem explicar el treball que realitzem al nostre centre amb grups d'infants i joves, posant l'atenció en la intervenció del psicomotricista dins l'àmbit terapèutic.

Contextualització.

Emmarquem la nostra feina al centre Tariqa Psicomotriu, ubicat a Barcelona, que atén infants i joves a partir dels 3 anys en amunt. Aquesta comunicació es centra en grups terapèutics d'edats entre els 7 i els 13 anys. Els infants i joves que atenem presenten

malestars, inestabilitats i desajustos multifactorials dels quals uns destaquen sobre els altres. El treball corporal és la nostra via d'actuació que elabora psíquicament.

Disseny i desenvolupament.

En els grups terapèutics treballem la PPA amb la cointervenció de diversos terapeutes en sala. Entre els dos terapeutes és important la comunicació, la complementarietat i els acords; tres aspectes que ajuden a poder dinamitzar, sostenir i facilitar el procés terapèutic del grup.

Una de les estratègies dels terapeutes és utilitzar l'espai/temps estant a dins/fora de la dinàmica del joc dels infants, estar presents i absents, buscant la distància òptima.

Aquesta es diferencia en dues etapes d'edat.

En els grups d'entre 7 i 10 anys entenem necessària la presència dels terapeutes ja que l'autoregulació, encara és a conquerir, i la demanda d'atenció va dirigida a l'adult com a punt de referència i pont cap als iguals.

La posició terapèutica es centra en una doble intervenció dins del joc i en una alternança. En la primera, els dos terapeutes participen de la dinàmica del joc, un sostenint la impulsivitat dels infants emmarcant i facilitant la direcció de la pulsio a partir de la significació, la construcció conjunta de normes i l'organització tant de l'espai, materials com de la narració. I l'altra, intervenint de manera més individualitzada tant en aquells infants que mostren un excés en la pulsio com en la inhibició, significant-les i sostenint la dinàmica del grup a través de la mirada, la postura i gest i la paraula.

En els grups entre 10 i 13 anys el factor rellevant és facilitar l'accés a que les relacions i compromisos entre iguals siguin igual o més significatives que la referència cap a l'adult. Introduïm en el recorregut terapèutic una construcció conjunta (joves i terapeutes) de demandes i interessos a desenvolupar i explorar en les sessions (projecte). Aquesta elaboració transcendeix els límits de l'espai físic de la teràpia.

En aquesta etapa la presència del psicomotricista genera absències: totals, en un estar dins/fora de la sala, en que el grup s'autogestiona en la construcció de la dinàmica i el psicomotricista sosté des de la no presència i, a partir de l'assenyalar, plantejar preguntes en moments concrets, es manté en una distància davant del grup. L'altre és una absència parcial, on els psicomotricistes en presència acompanyen i sostenen instants de relació grupal on els joves construeixen el propi espai compartint des de la paraula amb atenció indirecta de l'adult.

La consolidació de les mirades laterals i la relació entre iguals la recollim en espais de representació segons sigui el projecte a desenvolupar.

El treball sobre la permeabilitat, la capacitat de reelaborar i l'empoderament del psicomotricista és imprescindible per tal d'acompanyar, concretar i buscar un final a cada projecte on aspectes més personals brillin i mostrin el seu camí.

L'ampliació dels recursos del psicomotricista va des d'una bústia que recull interessos, a interrogants sobre els canvis propis de l'edat, a acotar el material, a diversificar la temporalitat, a facilitar material psicopedagògic, audiovisual, etc...

Un tercer terapeuta atén la família en reunions periòdiques, i de la mateixa manera atén més individualitzadament a l'infant o jove.

Aquest treball individualitzat permet significar el moment en el que es troben, fent ponts entre les seves vivències a casa i a l'escola, i les sessions a Tariqa: allò que transmet mitjançant la seva expressivitat motriu, i les semblances o diferències que existeixen en els diferents espais que el nen habita, i la manera de relacionar-se amb les persones amb qui comparteix, és una imatge global i directa sent un tracte un a un.

Aquests moments es donen quan el tercer terapeuta ja s'ha reunit amb els terapeutes que porten el grup a sala, els pares del nen, i l'escola, i es repeteixen durant el procés terapèutic.

Aquesta figura és molt present en els infants i joves, i a l'hora recordada i/o parlada quan no està present. Això permet que en moments puntuals, esporàdics i espontanis el "tercer terapeuta" pugui aparèixer en el quotidià del grup (rituals d'entrada/sortida, espais d'expressió plàstica), posant paraules en l'actitud o treball dels infants, lligams amb temes i fent, un cop més, ponts i connexions entre temps passats, presents i futurs de la seva vida; és una mirada i presència externa que uneix l'escola, els pares i el nen que a la vegada no està investit simbòlicament, embolcallant al nen des d'un substrat superior, englobant la seva història.

Avaluació.

El sistema d'avaluació que duem a terme és el següent: Realització d'un registre per escrit de cada sessió (elaborat per tot l'equip de terapeutes), reunions mensuals entre els terapeutes de cada grup per tal d'anar fent un seguiment dels diferents casos, dinàmiques, facilitats i dificultats; i una reunió trimestral de tot l'equip de terapeutes en el que es realitza una supervisió fent ús de diferents tècniques com per exemple el suport visual, el tenir en compte tant el sistema grupal com familiar...

Conclusions.

El treball amb cointervenció amplifica les possibilitats de cada terapeuta en referència a la presència, al sosteniment, l'acompanyament i l'ajust davant dels infants. Obre la possibilitat de compartir la mirada, la intervenció, els interrogants, els neguits generant una dinàmica constant cap al grup, que facilita unificar criteris i trobar acords.

El treball personal, la supervisió de la praxis de cada terapeuta i la complicitat d'ambdós són claus per crear l'espai idoni que faciliti el procés terapèutic dels infants d'una manera ètica i conscient.

Referències bibliogràfiques.

Torras de Beà, E. (2013). *Psicoterpia de grupo*. Barcelona: Octaedro.

Aucouturier, B. i Lapierre, A. (1985). *Simbologia del movimiento*. Barcelona: Científico Médica.

Rodriguez, J.A. (2013). *La Práctica Psicomotriz en el tratamiento psíquico*. Barcelona: Octaedro.

Rota, J. (2015). *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Barcelona: Octaedro.

“Anima’t, juga amb ells” com a eina facilitadora en l’adaptació a EI3.

Montse Castellà Pagola i Meritxell Blanco Castellà.

AEC-Kairós Vallès.

Montse Castellà: Correu electrònic: m.castella007@gmail.com

Meritxell Blanco: Correu electrònic: meritxellblancocastella@gmail.com

Resum.

Des del CEIP Mestre Pla convidem a les famílies a viure el procés d’adaptació obrint les portes de la sala de Psicomotricitat per compartir un temps i un espai de joc en els seus primers dies a l’escola a partir del programa “Anima’t, juga amb ells”. Aquest programa intenta facilitar als pares i mares un espai per enfortir les seves competències implicant-los com agents actius, sensibilitzant-los com a primers educadors sempre des del respecte de la singularitat de cadascun. Generalment la institució escolar acull el sentiment que genera en els infants l’adaptació escolar. I en aquest cas, es globalitza a nivell familiar, acollint les angoixes i inquietuds de tots. Els objectius d’aquest programa es centren en el desenvolupament infantil i en la millora de les pràctiques educatives familiars.

Paraules clau.

Reconeixement; comunicació; acompanyament.

Introducció.

L’adaptació a la vida escolar acostuma a ser complexa i dolorosa pels infants i llurs famílies. Amb el programa “Anima’t, juga amb ells” oferim un nou canal de comunicació per enfortir les relacions amb les famílies, compartint l’objectiu comú que suposa l’educació dels nens i les nenes, tot mitigant la incertesa que genera l’inici de la vida escolar.

Contextualització.

L'experiència es desenvolupa a l'escola pública Mestre Pla de Castellar del Vallès en el període d'adaptació a EI3 durant els primers dies del curs. Es convida a la participació de totes les famílies que integren el grup.

Disseny i desenvolupament.

Dividits en tres grups amb una durada d'una hora i mitja per grup, acompanyats per la tutora, la psicomotricista i la mestra d'Educació Especial. L'experiència es desenvolupa en dos temps, en un primer moment es comparteix el joc/vivència a la sala de Psicomotricitat infants i adults, per passar a la representació gràfico-plàstica dels infants a l'aula de EI3 acompanyats de la tutora i la mestra d'Educació Especial, i la reflexió dels pares a la sala de Psicomotricitat dinamitzada per la psicomotricista.

Els eixos del programa són la interacció, la comunicació afectiva i la anàlisi d'aquesta interacció entre pares i fills/es. "Anima't, juga amb" ells parteix d'una metodologia lúdica i creativa, des del joc, la Psicomotricitat i els llenguatges expressius com a elements dinamitzadors.



Imatge 1: El plaer de l'acció compartida.



Imatge 2: Paraules que acompanyen.

Avaluació.

Actuar sobre el cos relacional equivaldrà a treballar sobre el cos real, en la seva relació amb el primer educador. Els jocs que es viuen a la sala van enfortint el procés de separació. Encara que sembli complexa, els familiars que participen desenvolupen actituds pròpies del psicomotricista, de forma natural. Per altra banda, als infants i professionals l'experiència els aporta calma, comunicació, relació, reconeixement, i familiaritat entre tots els implicats. Sens dubte, l'aplicació del programa facilita l'adaptació dels infants a la vida escolar i aporta confiança en les famílies. El recorregut resulta menys costós emocionalment, d'aquí la satisfacció i agraïment d'incloure les famílies en aquest procés.

Al finalitzar els dies destinats a l'adaptació les famílies omplen un petit qüestionari sobre l'activitat i el grau de satisfacció com usuaris del programa. Les professionals que han intervingut també realitzen una memòria avaluativa i de millora.

Conclusions.

La majoria de les famílies manifesten satisfacció per haver compartit aquests dies la sala de Psicomotricitat amb els seus fills. Es mostren agraïts per la sensibilitat mostrada per

l'escola a l'acompanyar aquest procés. Manifesten seguretat i confiança a poder conèixer més als professionals que acompanyaran als seus fills en l'etapa escolar.

"Ahora ya me siento confiada para que D. empiece la escuela" (Eva R)

Aquest és el secret del programa: poder mostrar-nos tal i com som, pares, mares i mestres, i a partir d'aquí construir ponts de comunicació.

Referències bibliogràfiques.

Arnaiz, P. (1988): *Fundamentación de la practica psicomotriz de Bernanrd Aucouturier*. Madrid: Seco-Olea .

Arnaiz, P. (2000): La práctica psicomotriz: Una estrategia para aprender y comunicar. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, nº0.

Autoria compartida (1998): *Entre infants i grans. III Jornades d'Innovació en l'Etapa de Educació Infantil*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Autoria compartida (1999): *El joc de 0-6 anys. IV Jornades d'innovació en l'Etapa d'Educació Infantil*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

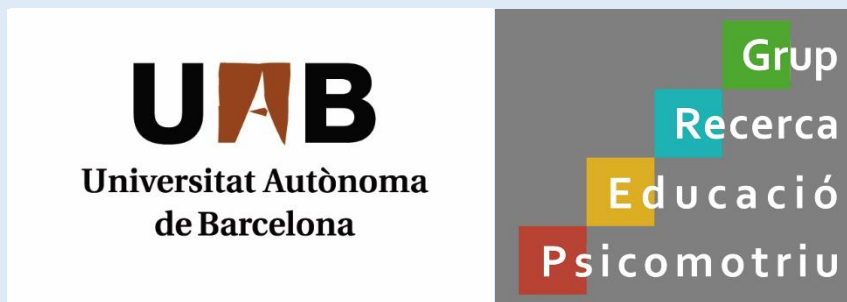
Autoria compartida (2003): *La comunicació a les primeres edats. VI Jornades d'innovació en l'Etapa d'Educació Infantil*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Hellinger, B. (2008): *Órdenes del amor*. Barcelona: Herder.

Nicolodi, J. (1992): *Maestra, guardami*. Bolonia: CSIFRA.

Stern, D. (1978): *La primera relación madre-hijo*. Madrid: Morata.

Tizón J. (1982): *Apuntes para una Psicología basada en la relación*. Barcelona: Hora



X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:

PSICOMOTRICITAT I ESCOLA

L'Adult: Una presència que acompanya

COMUNICACIONS

MODALITAT RECERCA

**X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

L'Adult: Una presència que acompanya

COMUNICACIONS DE RECERCA

Taula 4

Carolina Nieva (Moderadora)

Postgrado de Desarrollo Psicomotor de 0 a 8 años de la UAB: Percepciones sobre las competencias emocionales adquiridas y su aplicación en el juego espontáneo del niño.

M^a Gabriela Fernández Bonilla i Lurdes Martínez-Mínguez.

María Gabriela Fernández: Estudiante de Doctorado en Educación.

Universidad Autónoma de Barcelona.

Correo electrónico: mgfdez00@gmail.com

Lurdes Martínez-Mínguez: Universitat Autònoma de Barcelona.

Correu electrònic: lurdes.martinez@uab.cat

Resumen.

Esta investigación se centra en un punto clave de la formación de psicomotricistas: el trabajo corporal, espacio donde los estudiantes experimentan vivencias para su formación personal y profesional. Mi trabajo surge para poder ser un aporte para conocer el punto de vista de los psicomotricistas sobre la aplicación de las competencias emocionales adquiridas en su quehacer profesional. Para lograr este estudio se contó con la participación del profesorado encargado del módulo de expresividad motriz del adulto y de los estudiantes egresados de siete ediciones del postgrado. Con la ayuda de instrumentos como el cuestionario y las entrevistas se ha podido obtener datos relevantes para dar respuesta a los objetivos de esta investigación. Demostrando que el nivel de adquisición de competencias muestra a la conciencia emocional y las competencias sociales con un mayor grado, seguido de la autonomía emocional y regulación emocional y por ultimo las competencias para la vida y el bienestar.

Palabras clave.

Competencias emocionales; percepciones; acompañamiento; psicomotricistas; aplicabilidad.

Abstract.

This research focuses on a key point in the training of psychomotricists: body work sessions, a space where students try experiences for their personal and professional growth. My work tries to be a contribution to know the point of view of psychomotricists on the application of the emotional skills acquired at their professional environment. To achieve this study, we had the participation of the teachers this module and students graduated from seven the past postgraduate editions. With the help of instruments such as the questionnaire and the interviews, it was possible to obtain relevant data to respond to the objectives of this research. Demonstrating that the level of acquisition of competencies shows emotional awareness and social competencies to a greater degree, followed by emotional autonomy and emotional regulation and finally the competences for life and well-being.

Keywords.

Emotional competencies; perceptions; accompaniment; psychomotorists; applicability.

Introducción.

El adulto tiene el rol de dar confianza y seguridad dentro de la sala de Psicomotricidad. Por esto tiene una formación teórica, práctica y personal que le permite acompañar y observar activamente el juego espontáneo de los niños. El módulo de Expresividad Motriz del adulto es la oportunidad de unir estos tres vértices de formación para vivirlos conjuntamente y poder tener un aprendizaje significativo.

En este módulo de Expresividad Motriz del adulto, el alumno en formación aprende sobre su rol dentro de la sala de Psicomotricidad, cómo acompañar al niño en su juego espontáneo, a tener una mirada atenta, capacidades de observación y escucha, con el fin de desarrollar lo que Llorca y Sánchez (2008), han definido como las actitudes que caracterizan el perfil del psicomotricista.

Además se espera que el estudiante adquiera una serie de competencias emocionales las cuales ayudan al psicomotricista en su práctica para apoyarlo mientras acompaña el juego espontáneo del niño dentro de las sesiones de Psicomotricidad. Competencias definidas por Bisquerra y Pérez Escoda (2007, p.8), como “*el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*”.

La problemática la encontramos al momento de llevar la teoría al contexto real de práctica profesional. Esta investigación presenta una oportunidad para evaluar las competencias emocionales adquiridas a lo largo del módulo de expresividad motriz del adulto por los estudiantes ya egresados y valorar si realmente los psicomotricistas las consideran aplicables al contexto real acompañando el juego espontáneo del niño.

Método.

Esta investigación pretende evaluar las competencias emocionales adquiridas por los psicomotricistas en el módulo de expresividad motriz del adulto del postgrado de la UAB y para conseguir datos relevantes se planteó hacer una investigación mixta, combinando datos de carácter cualitativos y cuantitativos.

Los participantes de esta investigación fueron el profesorado del módulo de expresividad motriz del adulto del postgrado de desarrollo psicomotor de 0 a 8 años de la UAB y alumnos egresados de dicha formación en las ediciones IX hasta la XV que actualmente se encuentran impartiendo Psicomotricidad en algún centro educativo.

Los estudiantes fueron el centro del estudio ya que se pretendió conocer la percepción de los mismos sobre su adquisición de competencias emocionales y la contribución de éstas al acompañar el juego espontáneo del niño y el profesorado fue clave para la identificación de las competencias emocionales adquiridas por los psicomotricistas durante la realización de las sesiones de trabajo corporal en el módulo de expresividad motriz del adulto.

A continuación se presentan los instrumentos utilizados para la recogida de datos.

El *cuestionario* es de carácter cuantitativo y brindó a la investigación una pluralidad metodológica. Es una herramienta que, complementada con la respuesta del profesorado en las entrevistas, ayudó a la creación del guión para las entrevistas con los estudiantes. Escogido como instrumento por su versatilidad para la recopilación de datos y la flexibilidad que presenta al momento de ser enviado a los estudiantes ya que puede hacerse por medio de correos electrónicos.

La *entrevista con el profesorado* permitió la recopilación de información sobre el currículum de competencias desarrollado en las sesiones de trabajo corporal por los estudiantes y a partir de esta recopilación y con el apoyo del marco teórico se pasó a la creación de una tabla de competencias emocionales.

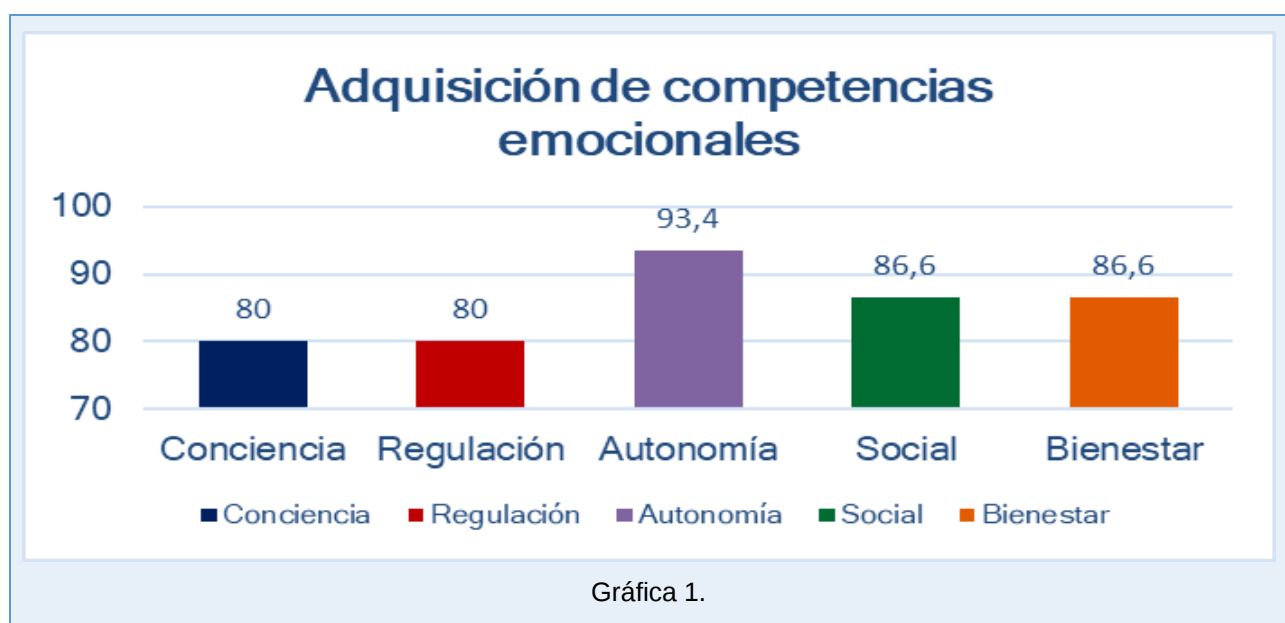
Las *entrevistas con los estudiantes* permitieron conocer la opinión que éstos tienen sobre las sesiones de trabajo corporal, la adquisición y aplicación de las competencias en

su quehacer profesional como adultos dentro de la sala de Psicomotricidad. Se decidió hacer entrevistas a dos estudiantes de cada una de las ediciones del postgrado mencionadas anteriormente, uno de calificación alta y uno de calificación baja.

Resultados.

Respecto a las variables analizadas a través de los *cuestionarios*, los resultados muestran que el nivel de adquisición de todas las competencias emocionales es muy alto y que los estudiantes son capaces de determinar cómo estas han sido desarrolladas de forma exclusiva en las sesiones y la aplicabilidad de las mismas al acompañar el juego espontáneo del niño.

En la siguiente gráfica se puede observar la valoración que se le ha dado a cada competencia emocional en concreto al nivel de adquisición de las competencias emocionales exclusivamente en el módulo de expresividad motriz del adulto.



Analizando las *entrevistas al profesorado* se logra identificar las competencias emocionales que son desarrolladas por los psicomotricistas en formación a lo largo de las sesiones de trabajo corporal en el módulo de expresividad motriz del adulto. Tanto Josep Rota como Lurdes Martínez-Mínguez, profesores encargados de las sesiones de trabajo corporal, concuerdan con que estas competencias emocionales están incorporadas dentro de las sesiones ya que son básicas para el trabajo como adulto acompañando el juego espontáneo del niño.

El análisis de las *entrevistas con los estudiantes* egresados permitió conocer la percepción de los psicomotricistas sobre las competencias emocionales adquiridas en las sesiones de trabajo corporal del módulo de expresividad motriz del adulto del postgrado de la UAB. Esta ha sido muy positiva, aunque también se muestran algunas negativas o dificultades para la adquisición de las mismas. Las competencias emocionales con más dificultad de adquisición son las competencias para la vida y el bienestar, esto se debe al poco conocimiento que hay de las mismas.

Conclusiones.

Se ha logrado *identificar las competencias emocionales* y las características que definen a cada una de ellas gracias a, la participación del profesorado, el estudio del marco teórico y del documento de las competencias desarrolladas por los psicomotricistas en su año de formación, en esta investigación. Concretamente las competencias emocionales adquiridas por los psicomotricistas son:

- Conciencia emocional.
- Regulación emocional.
- Autonomía emocional.
- Competencias sociales.
- Competencias para la vida y el bienestar.

Se planteó reformular la redacción de las competencias emocionales y sus características para que estén de acuerdo al formato presentado en el tríptico del postgrado de desarrollo psicomotor de 0 a 8 años entregado a los estudiantes y poder incluirlas dentro del mismo:

- Tomar consciencia de las propias emociones y de las de los demás
- Regular las emociones de forma apropiada.
- Sentir, pensar y tomar decisiones de forma autónoma.
- Establecer buenas relaciones sociales con los demás.
- Adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar los desafíos de forma equilibrada y sana.

Las competencias emocionales *son aplicables en el contexto profesional* de los psicomotricistas cuando acompaña el juego del niño, pero en diferente grado de aplicación.

Un aspecto a tomar en cuenta es que no solo el grado de adquisición de las competencias emocionales influye en su aplicabilidad acompañando el juego espontáneo del niño; el contexto y sus profesionales también tiene un peso importante. Los centros educativos y sus docentes deben apoyar la práctica psicomotriz para que los psicomotricistas logren aplicar las competencias emocionales de forma correcta.

Como conclusión final del objetivo general de este estudio de conocer *la percepción de los psicomotricistas sobre las competencias emocionales*, ésta se ha notado muy positiva a lo largo de la investigación.

Muchos participantes no tenían conocimiento de estas competencias previo a esta investigación, pero han logrado identificarlas sin problemas al estudiar el material de apoyo brindado por la investigadora. Los psicomotricistas han podido expresar su percepción de forma clara y han podido dar ejemplos de situaciones en las que adquirieron estas competencias en las experiencias de los fines de semana de trabajo corporal o las han podido aplicar acompañando el juego espontáneo del niño.

Referencias bibliográficas.

Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 40, 61-82. Recuperado de:

<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>

Sánchez, J. y Llorca, M. (2008). *El rol del psicomotricista*. *Revista Interuniversitaria del Profesorado* 62 (22), 35-60. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/274/27414780004.pdf>

La influència d'un Projecte d'Aprenentatge Psicomotor Co-Tutoritzat en quatre mestres-psicomotricistes.

Paco Cortés, Eva Bru, Núria Llavina i Sandra Aguilà.

Paco Cortés: Escola Pau Casals de Vacarisses.

Correu electrònic: Francisco.Cortes.Ferrero@uab.cat

Eva Bru: Escola Ítaca de Manresa.

Correu electrònic: eabru@hotmail.com

Núria Llavina: Escola Mossèn Cinto Verdaguer de Rubí.

Correu electrònic: nllavina@xtec.cat

Sandra Aguilà: Escola Betània-Patmos de Barcelona.

Correu electrònic: saguila@betania-patmos.org

Font de finançament: Projecte de recerca subvencionat: *Autoavaluació de competències dels estudiants i desenvolupament professional dels mestres. Millora de la pràctica i innovació docent treballant per projectes d'aprenentatge psicomotors co-tutorats universitat-escola*. Convocatòria d'Ajuts de recerca per a la millora de la Formació Inicial de Mestres (ARMIF), de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR). Resolució EMC / 2219/2017. Referència: 2017-ARMIF-00013.

Resum.

La comunicació s'emmarca dins d'un Projecte d'Aprenentatge Psicomotor Co-Tutoritzat (PAPCo-T) que es porta a terme en l'assignatura "Educació Corporal i Psicomotriu II" del 4t curs del Grau d'Educació Infantil (GEI) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Aquest és un projecte que es realitza conjuntament entre l'alumnat de l'assignatura, el seu professorat i diferents mestres-psicomotricistes d'escoles.

A partir d'aquest projecte, quatre mestres-psicomotricistes col·laboradors/es del PAPCo-T s'han proposat analitzar la influència d'aquest en la seva pràctica docent. La investigació portada a terme es contextualitza dins del paradigma interpretatiu, amb un enfocament qualitatiu i a partir del mètode investigació-acció.

Les categories analitzades respecte la influència de PAPCo-T en els/les mestres-psicomotricistes estan relacionades amb: la reflexió sobre la pròpia pràctica, la comunicació amb altres mestres i les famílies, la coordinació amb el claustre docent i el treball en equip entre universitat i escola.

Paraules clau.

Psicomotricitat; Projecte d'Aprenentatge Psicomotor Co-Tutoritzat; Grau d'Educació Infantil; Formació inicial dels mestres; Col·laboració universitat-escola.

Abstract.

This communication is part of the Co-Tutored Psychomotor Learning Project (PAPCo-T) that is carried out in the subject "Body and Psychomotor Education II" of the 4th year of the Degree in Early Childhood Education (GEI) of the Autonomous University of Barcelona (UAB). This is a project that is carried out jointly among the students of the subject, their teaching staff and different teachers-psychomoticians from schools.

Based on this project, four teachers-psychomoticians collaborators of the PAPCo-T have proposed analyzing the influence of this in their teaching practice. The research carried out is contextualized within the interpretative paradigm, with a qualitative approach and from the research-action method.

The categories analyzed with respect to the influence of PAPCo-T in the psychometric teachers are related to: reflection on one's own practice, communication with other teachers and families and the coordination with the teaching cloister and teamwork between university and school.

Keywords.

Psychomotricity; Co-Tutorized Psychomotor Learning Project; Degree in Early Childhood Education; Teacher training; University-school collaboration.

Introducció.

Des del curs 2014-2015 es realitza a la UAB un projecte de col·laboració entre professorat d'aquesta universitat i diferents escoles amb la finalitat d'acompanyar conjuntament als/les futurs/es mestres d'Educació Infantil per a que adquireixin competències professionals psicomotrius.

Per adquirir aquestes competències, els/les estudiants dissenyen i porten a terme una sessió de Psicomotricitat en una escola real, a partir de la co-tutoria acadèmica entre les professores de l'assignatura universitària i el/la mestre/a-psicomotricista de l'escola que els/les acull.

Aquest projecte es duu a terme en els grups-classe 6-1 i 6-2 del 4t curs del GEI de la UAB, més específicament en l'assignatura "Educació Corporal i Psicomotriu II". En cada grup-classe estan matriculats/des aproximadament uns/es 70 estudiants, que s'organitzen en 15 subgrups de treball conformatos per 4-5 estudiants. Per tant, cada curs acadèmic el PAPCo-T arriba a uns/es 140 estudiants de mostra dividits en 30 subgrups i cadascun d'ells realitzen una sessió de Psicomotricitat.

L'objectiu d'aquesta comunicació és donar a conèixer els resultats de la investigació-acció realitzada per quatre mestres-psicomotricistes que col·laboren en el PAPCo-T i, per tant, mostrar quina és la influència d'aquest projecte en la seva pràctica docent.

Mètode.

La investigació s'emmarca dins el paradigma interpretatiu amb un enfocament qualitatiu. Concretament, s'utilitza el mètode de la investigació-acció com a procés de reflexió per millorar la pròpia pràctica professional (McKernan, 2001). La mostra està conformada per quatre mestres-psicomotricistes que col·laboren en el PAPCo-T.

L'instrument emprat per recollir la informació analitzada ha estat un diari autoreflexiu, el qual ha estat escrit per cada un dels/les quatre psicomotricistes durant les sessions compartides amb els estudiants.

Per analitzar les dades obtingudes s'ha utilitzat una tècnica d'anàlisi documental, concretament d'anàlisi de continguts. Aquesta no pretén analitzar l'estil del text, sinó les idees que expressa i el significat de les paraules, temes o frases (López , 2002). Per això s'ha utilitzat un sistema de categorització emergent a partir de l'anàlisi de les dades.

Resultats i discussió.

L'anàlisi dels quatre diaris autoreflexius ha generat sis categories, que han emergit a partir del seu anàlisi. A continuació, es mostra una selecció dels resultats obtinguts en cadascuna d'elles amb algunes cites textuais dels/les diferents mestres-psicomotricistes:

- Categoria *"Revisió i reflexió sobre la pròpia pràctica"*:
"És una experiència que et fa créixer com a mestra i com a persona i, tant els meus alumnes com jo mateixa, no podríem viure si no fos pel PAPCo-T". Psicomotricista 3.
- Categoria *"Revisió de l'espai, el material i les propostes reals que pot acollir la sala"*:
"El fet de revisar i de vivenciar noves propostes i materials m'aporta idees i em fa revisar les meves inèrcies. Em fa sortir de la zona còmoda". Psicomotricista 2.
- Categoria *"Repensar la relació amb els nens i les nenes a partir de veure'ls interactuar amb altres adults"*:
"El fet d'observar em fa entendre millor als meus alumnes, i al mateix temps, repensar el meu vincle i relació amb ells/es". Psicomotricista 1.
- Categoria *"Comunicació entre el/la psicomotricista i el claustre docent i les famílies"*:
"Gràcies al PAPCo-T, he donat a conèixer, expandir i afermar a tota la comunitat educativa de l'escola (infants, mestres i famílies) el projecte de Psicomotricitat de l'escola". Psicomotricista 4.
- Categoria *"Coordinació amb altres professionals del propi claustre"*:
"La resta de companyes, sobretot del cicle, sí tenen molt present quan venen les estudiants i demanen que també facin sessions els seus infants. En realitat, sé que l'equip directiu valora i els agrada que vinguin estudiants, van confiar i acceptar que el segon dia d'estar a l'escola, els digués que m'agradaria poder col·laborar amb la universitat, però per una altra part, sé que no sabrien explicar què fem". Psicomotricista 3.
- Categoria *"Treball en equip entre universitat i escola"*:
"La importància d'un bon acompanyament, fet des de la universitat, es posa de manifest en les sessions que et proposen les estudiants". Psicomotricista 3.

Conclusions.

Es remarca que s'ha donat resposta a l'objectiu d'aquesta comunicació, presentant la influència del PAPCo-T en la pràctica docent de quatre mestres-psicomotricistes que

col·laboren en aquest projecte. Segons les aportacions, aquesta influència és eminentment positiva per a la seva pràctica docent. S'exemplificaria en la següent cita:

"L'experiència co-tutoritzant les sessions de Psicomotricitat és tan rica i tan positiva que la integrem en els nostres quefers com a mestres/as i psicomotricistes. Suposa un temps i dedicació extra, fora del nostre horari habitual, que veiem compensat per la riquesa d'aprenentatges que ens reporten". Psicomotricista 2.

Referències bibliogràfiques.

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de:

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>

Martínez-Mínguez, L. i Moya Prados, L. (2018). «Buena práctica» como Proyecto de Aprendizaje Tutorizado conjuntamente por profesorado universitario y maestros de escuelas de Educación Infantil. En S. Blanch i J.Gairín, *Manual de Educación Infantil. Orientaciones y Recursos (0-6 años)*. (Tomo II, pp. 1-12). Barcelona: Wolters Kluwer.

McKernan, J. (2001) (2ed). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales*. Madrid: Morata.

Instrument per autoavaluar les competències psicomotrius dels mestres d'Educació Infantil.

Lurdes Martínez-Mínguez i Laura Moya Prados.

Lurdes Martínez-Mínguez: Universitat Autònoma de Barcelona.

Correu electrònic: lurdes.martinez@uab.cat

Laura Moya: Universitat Autònoma de Barcelona.

Correu electrònic: laura.moya@uab.cat

Font de finançament: Projecte de recerca subvencionat: *Autoavaluació de competències dels estudiants i desenvolupament professional dels mestres. Millora de la pràctica i innovació docent treballant per projectes d'aprenentatge psicomotors co-tutorats universitat-escola*. Convocatòria d'Ajuts de recerca per a la millora de la Formació Inicial de Mestres (ARMIF), de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR). Resolució EMC / 2219/2017. Referència: 2017-ARMIF-00013.

Resum.

Aquesta comunicació pretén mostrar un instrument d'autovaloració de competències professionals psicomotrius durant la formació inicial o permanent dels mestres d'Educació Infantil o especialistes d'Educació Física que imparteixen la Psicomotricitat a les escoles. Per a la seva validació s'ha utilitzat una metodologia de recerca mixta tant a nivell quantitatiu com qualitatiu. La mostra prevista és de 730 estudiants i 20 docents de 4 universitats espanyoles que imparteixen docència en assignatures relacionades amb la Psicomotricitat en Graus d'Educació Infantil. S'ha utilitzat Projectes d'Aprenentatge Co-tutorats (PAPCo-T) i una Escala per a mesurar a l'inici i al final d'una formació les competències professionals psicomotrius adquirides. Es presenten els resultats sobre el disseny de la intervenció i l'elaboració i validació de contingut i format de l'instrument d'autoavaluació, com a primera fase de la recerca. Les conclusions preliminars apunten que el PAPCo-T, la Co-tutorització professorat d'universitat y mestre-psicomotricista de l'escola, i una escala d'autovaloració, són factors els factors clau.

Paraules clau.

Mestres Educació Infantil; Competències professionals psicomotrius; Projectes d'Aprenentatge Co-Tutorats; Instrument autoavaluació.

Abstract.

This communication aims to show an instrument of self-evaluation of psychomotor professional competencies during the initial or permanent training of the teachers of infant education or specialists of physical education that impart the psychomotor activity in the schools. For its validation, a mixed research methodology has been used both quantitatively and qualitatively. The expected sample is of 730 students and 20 teachers from 4 Spanish universities that teach in subjects related to psychomotor education in Childhood Education Degrees. Co-tutored Learning Projects (PAPCo-T) and a Scale have been used to measure the acquired psychomotor skills acquired at the beginning and end of a training. The results are presented on the design of the intervention and the elaboration and validation of content and format of the self-evaluation instrument, as the first phase of the research. The preliminary findings point out that the PAPCo-T, co-tutoring faculty university and teacher-psychomotricist of the school, and a scale of self-assessment, are key factor factors.

Keywords.

Early childhood teachers; Psychomotor professional skills; Co-Tutored Learning Projects; Self-evaluation instrument.

Introducció.

El projecte d'investigació que s'exposa coincideix amb les bases de la convocatòria d'ajuts de recerca a la qual es va presentar, per impulsar equips de professorat universitari i mestres perquè treballin en xarxa i generin nou coneixement.

L'estudi sorgeix a partir de cinc supòsits.

1. Fer més efectiu un currículum basat en competències generals i específiques o professionals en la formació inicial dels docents (Ion & Cano, 2012; Fernández-Salineró, 2014).
2. Apropar el món acadèmic al professional i a l'inrevés, fent "bones pràctiques" d'activitats d'aprenentatge i avaluació innovadores, efectives, sostenibles i replicables, que es desenvolupin en contextos reals d'intervenció (Martínez-

Mínguez, 2016; Martínez-Mínguez i Moya, 2017; Neva i Martínez-Mínguez, 2017; Zabalza, 2012).

3. Afavorir el desenvolupament professional dels mestres ja que en molts llocs no s'acaba de saber qui ha d'impartir la Psicomotricitat i ens trobem amb generalistes d'Educació Infantil i Especialistes d'Educació Física que o no se senten prou preparats per impartir la Psicomotricitat als nens de 0 a 8 anys o ho fan des d'una rutina que provoca estancament en la seva pràctica diària (Viscarro, 2010; Viscarro, Anton i Cañabate, 2012).
4. Diferents estudis avalen que sistemes d'avaluació formativa permeten millorar la motivació i els aprenentatges dels estudiants, l'adquisició de competències professionals, l'augment de la qualitat docent i el rendiment acadèmic de l'alumnat (Hortigüela, Fernández, Castejón i Pérez, 2017; López-Pastor i Sicília, 2015).
5. L'autoavaluació es considera útil per aprendre a valorar, criticar i reflexionar sobre el procés formatiu individual realitzat pel discent educant en la responsabilitat (Fraile, Pardo i Panadero, 2015; Martínez-Mínguez i Flores, 2014).

L'objectiu general del projecte és analitzar quins són els factors clau de les metodologies docents i sistemes d'avaluació per facilitar l'adquisició de competències professionals referides a l'educació psicomotriu en la formació inicial i permanent de mestres.

Mètode.

És un projecte no conclòs. Com a metodologia de recerca està previst combinar tècniques quantitatives i qualitatives. Es preveu que la mostra estigui formada per 140 estudiants de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), 80 de la universitat de Girona (UdG), 65 de la Universitat de Vic i Central de Catalunya (UVic), i 80 de la Universidad de Zaragoza (UniZar), durant 2 cursos acadèmics (2018-2019 i 2019-2020). Pel que la mostra final estarà conformada per 730 subjectes.

La investigació es basa en una activitat d'intervenció a través d'un Projecte d'Aprenentatge Co-Tutorat pel professorat de la universitat i per mestres d'escoles que es desenvolupa en 4 assignatures del Grau d'Educació Infantil de 4 universitats espanyoles (UAB, UdG, UVic i UniZar).

L'equip de recerca està format per 20 investigadors: 6 són el professorat universitari responsable de les assignatures, 1 és especialista en metodologia d'investigació i validació d'instruments, i 13 mestres-psicomotricistes en actiu en escoles.

La primera fase de la investigació comporta el disseny de la intervenció i l'elaboració i validació de contingut i format de l'escala d'autoavaluació. La segona el desenvolupament i avaluació de la intervenció realitzant entrevistes, grups de discussió, estudis de cas de cada assignatura, i respecte a l'escala d'autoavaluació administrar-la i comprovar la seva fiabilitat i validesa general. La tercera, la redacció de la versió definitiva de l'escala i manual d'instruccions de l'instrument d'autoavaluació. I l'última fase es basa en la difusió dels resultats de l'estudi.

Resultats i discussió.

Els resultats que es presenten corresponen a la primera fase de la investigació que és la que s'està desenvolupant durant aquest curs.

Respecte al Disseny de la intervenció: aquesta s'ha concretat en què els estudiants primer treballaran el marc teòric sobre què significa i abasta una sessió de Psicomotricitat. Després en grup co-tutoritzats dissenyen una sessió de Psicomotricitat contextualitzada a l'escola i grup de nens on l'aniran a posar en pràctica. Durant tot el procés els estudiants disposen d'un Instrument d'Autovaloració de Competències Professionals Psicomotrius en format esclaa d'1 a 6, que omplen l'inici i al final de l'assignatura, per constatar els canvis produïts i poder reflexionar sobre perquè s'han produït.

La Validació de contingut i format de l'Escala s'ha realitzat a través de 6 jutges que han valorat la univocitat, pertinència i importància de cada competència. A més, se'ls ha preguntat a 6 estudiants sobre la comprensió, importància, seqüenciació, i reformulació a nivell de contingut; i sobre tipus d'escala, extensió, temporalitat i grau d'acceptabilitat a nivell de format.

Els resultats de les validacions realitzades fins al moment, han dut a l'Elaboració del Instrument d'Autoavaluació de Competències Professionals Psicomotrius. S'ha acabat concretant cinc competències professionals psicomotrius (a més de les seves subcompetències però que no poden exposar-se en aquest treball per limitacions d'espai) que són:

- Dissenyar les sessions de Psicomotricitat.
- Aplicar el sistema d'actituds del mestre psicomotricista.
- Observar i avaluar l'infant i la sessió de Psicomotricitat.
- Analitzar i reflexionar sobre la pròpia pràctica i d'altres companys.
- Relacionar-se amb la comunitat educativa i científica.

Conclusions.

Les conclusions preliminars fins al moment ens permeten apuntar que sembla possible millorar la formació inicial de mestres a partir de bones pràctiques docents que faciliten l'aprenentatge connectant coneixements amb la pràctica real en escoles i fent servir sistemes d'avaluació formativa i compartida que influeixen positivament en la millor adquisició de competències professionals psicomotrius.

En els propers cursos s'avançarà en la discussió de resultats i en les següents fases de la investigació. Està previst disposar d'un instrument d'autoavaluació auto-administrat objectiu, clar, comprensible, àgil, fiable i vàlid per avaluar competències professionals psicomotrius en la formació del professorat. A més d'identificar possibilitats, avantatges, dificultats i inconvenients per transferir els resultats obtinguts a diferents assignatures, titulacions, facultats i àrees de docència universitària i en la formació permanent del professorat.

Referències bibliogràfiques.

- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación*, 26 (1), 161-186. Recuperado de:
<https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2014261161186>
- Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2015). Empleo de la autoevaluación en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En González, N., Salcines, I. & García, E. *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías. Actas IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria* (pp.561-570). Santander: Universidad Cantabria.
- Hortigüela, D., Fernández-río, J., Castejón-Oliva, J. & Pérez-Pueyo, A. (2017). Formative Assessment, work regulation, organization, engagement, tracking and attendance in Spanish Universities. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 49-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.268681>
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15, 249-270.

- López-Pastor, V.M. y Sicilia-Camacho, A. (2015). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97 <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 242-250. <http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/viewFile/42719/25484>
- Martínez-Mínguez, L. y Flores, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. *RIDU. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8 (1), 29-50. <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/371/344>
- Martínez-Mínguez, L. y Moya, L. (2017). La opinión de los estudiantes: la tutoría académica en la adquisición de competencias profesionales de educación física en los graduados en Educación Infantil. *Didacticae*, 2, 71-88. <http://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/20191/22350>
- Nieva, C. y Martínez-Mínguez, L. (2017). Proyecto de aprendizaje tutorado: Sesión de Psicomotricidad. Buena práctica para maestros-psicomotricistas de escuelas de infantil y primaria de Barcelona en colaboración con la UAB. *IEYA. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 709-715. <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/805/784>
- Viscarro, I., Anton, M. y Cañabate, D. (2012) Perfil y formación de los profesionales que realizan la practica psicomotriz en los centros educativos. *Educar*, 48(2), 321-344.
- Viscarro, I. (2010). *Evolució de la Psicomotricitat als centres d'Educació Infantil: el cas de les comarques de Tarragona*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili.
- Zabalza, M.A. (2012). El estudio de la “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 19 (1), 17-42.

**X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA**

L'Adult: Una presència que acompanya

COMUNICACIONS DE RECERCA

Taula 8

Teresa Godall (Moderadora)

L'acompanyament en les pèrdues i el dol des d'una mirada psicomotriu.

Èlia Carpio Abellán.

Correu electrònic: ellia.carpio.abellan@gmail.com

Treball final del màster internacional en Educació i Teràpia psicomotriu de la Universitat Rovira i Virgili (2016 – 2018) coordinat i avaluat per la Dra. Cori Camps Llauredó i la docent Cèlia Camps Pérez.

Resum.

La finalitat d'aquesta comunicació és prendre consciència de tot allò que esdevé i es necessita arran d'una pèrdua o mort. Parlem d'un procés de dol, que necessita temps, acompanyament, espai i recursos i estratègies per poder-lo elaborar. Com ho fem els adults? Com ho fan i què necessiten els infants? Tenim en compte que és únic, personal i intransferible? Com pot ajudar l'educació psicomotriu en l'elaboració del dol dels infants? Aquest document monogràfic, amb la revisió bibliogràfica sobre el dol dona resposta a les preguntes esmentades així com una proposta d'intervenció de com des de la Psicomotricitat podem acompanyar els infants en aquest procés del dol.

Paraules clau.

Dol; acompanyament; infants; Psicomotricitat.

Abstract.

The purpose of this communication is to take conscience of everything that is happening and is necessary as a result of a loss or death. We are talking about a bereavement process that needs time, accompaniment, space and resources and strategies to elaborate it. How do the adults to elaborate it? How do the children and what they need it? We take into account that it is unique, personal and non-transferable? How can the psychomotor education help in the elaboration of mourn of children? This monographic document, with the bibliographic review of bereavement, responds to the questions

mentioned above as well as a proposal for the intervention of the psychomotricity we can accompany the children in this bereavement's process.

Keywords.

Mourn; accompaniment; children, Psychomotricity.

Introducció.

La nostra societat no està preparada per afrontar la mort. Una mort implica un temps de trasbals, un temps per pair, per transitar... I en la societat capitalista en la que vivim, quina empresa està disposada a donar de permís tot aquest temps als seus treballadors/es?

El ritme que portem dia a dia és vertiginós i, entre la productivitat i la moda d'estar sempre bé, ens hem deshumanitzat i ja no sabem com fer front a situacions com la mort d'un ésser estimat, envaint el silenci, els espais i quant menys se'n parli, millor.

Si els adults vivim el dol així, des del silenci i la solitud, què podem dir dels infants? Processos de separació, d'adaptació, ritme i assignatures escolars, exigència, extraescolars... Quan viuen una situació d'aquesta magnitud no entenen res. On tenen aquest espai per expressar la seva angoixa i malestar si els adults no han explicat gairebé res o bé, sí que ho han fet però no els deixen participar dels "rituals" establerts d'avui en dia?

La Justificació d'aquest treball radica en aquesta vivència: la mort en accident de la meva germana i el procés de dol pel que actualment estic transitant.

Mètode.

La metodologia emprada per dur a terme aquesta investigació qualitativa ha estat, per una part, la recerca i revisió de documents en profunditat relacionats amb el dol, les pèrdues i les conseqüències derivades d'aquesta vivència. També hi ha implícita la meva vivència, així com el tarannà cultural i social de l'entorn en el què vivim. Per altra part, la revisió bibliogràfica envers la Psicomotricitat i la meva formació i experiència professional en aquest àmbit. Per tant, parlem d'un document monogràfic, una revisió bibliogràfica sobre el dol i una proposta d'intervenció sobre com la intervenció des de la Psicomotricitat pot ajudar els infants en aquest procés del dol.

Resultats.

Les pèrdues i el dol:

Tothom ha viscut alguna pèrdua, des d'allò més concret i tangible com poden ser persones, animals i objectes a allò més abstracte o immaterial, però no per això amb menys significativitat.

El dol és una resposta natural de l'ésser humà davant de les pèrdues. És un procés d'adaptació a la nova situació. El dol afecta l'ésser humà de manera globalitzada, implicant les àrees de desenvolupament (cognitiva, motriu i lingüística), les creences, l'àmbit existencial o espiritual, el nivell socioemocional i sobretot a un mateix.

Cal destacar, que la simptomatologia en moltes ocasions s'assembla a la d'una depressió. No obstant, en aquest cas no és una malaltia.

Segons Puyané i Sabanés (2016): *“El procés de dol no és un procés estàtic ni lineal, sinó dinàmic i canviant. És a dir, que la persona va experimentant diferents estats emocionals al llarg del temps [...] A més a més, es tracta d'un procés molt personal, és a dir, que no hi ha dos processos de dol iguals. Dependrà de molts factors, com ara la relació amb la persona que s'ha mort, si la mort ha estat esperada o sobtada, edat de la persona que ha marxat, entre altres.”*

Segons Díaz (2004): *“L'elaboració del dol requereix temps, i en aquest període la persona experimenta moments dolents i d'altres de millors, i després moments dolents un altre cop. No és una línia ascendent, sinó que va i ve, millora i empitjora”.*

No hi ha un temps indicat ni un full de ruta establert. Aquesta autora explica que *“Neimeyer (1998) proposa la idea que el dol s'elabora i es reelabora al llarg de la vida; en cada etapa es presenten emocions i pensaments que tenen a veure amb la pèrdua, cada vegada amb una intensitat diferent”.*

Les fases del dol:

Kübler-Ross (1969) va formular la **"teoria de les cinc fases del dol"¹⁵**: la negació, la ira, la negociació, la depressió i l'acceptació. Aquest model ha estat molt popular durant moltes dècades i tot i tenir encara vigència, s'ha demostrat que les fases no sempre segueixen aquest ordre i la gran majoria d'ocasions es sobreposen.

¹⁵ Teoria extreta del Llibre sobre el Dol i el Dolor de Kubler – Ross, E. & Kessler, D (2006)

El dol i els infants:

Els més petits tenen curiositat per la mort com a part natural de la vida. La inclouen en els seus jocs i fan preguntes relacionades. Puyané i Sabanés (2016) recomanen aprofitar aquests moments: *“Són moments ideals per descobrir les seves inquietuds al respecte, però també per intuir les emocions que els genera el tema de la mort”*. Creure que els infants no entenen que vol dir la “mort” i que per això cal evitar les situacions de pèrdues i allunyar-los de tot el que tingui relació és un error. *“Si els acompanyem en el procés d’elaboració del concepte de la mort, els donarem les eines que necessiten per a sentir-se més segurs i preparats”*. Això no vol dir que no patiran, com ja hem dit, és una resposta natural; ara bé, tindran més recursos per afrontar-ho.

En aquests moments de preguntes i de joc relacionats amb la pèrdua, l’adult és un clar referent. L’infant així actuarà i expressarà el seu malestar en relació la informació que se li hagi donat prèviament o bé, que observi durant el procés.

Trobo de gran interès, la diferència que fan Levine i Kline (2016) en referència a la simptomatologia del dolor pel dol i pel trauma. És important per poder guiar l’infant durant l’estat de xoc. Quan ignorem l’estat de xoc, el dolor queda perpetuat, no es resol i el dol no pot fer el seu recorregut natural, donant pas al trauma.

Com pot ajudar l’educació psicomotriu en l’elaboració del dol dels infants?

A continuació destaco els aspectes principals de l’educació psicomotriu, des d’una perspectiva dinàmica i vivenciada.

La sala de Psicomotricitat:

La sala de Psicomotricitat és un espai d’expressió, de desig i d’espontaneïtat donant lloc a un espai privilegiat. És un espai on no hi ha la muralla del silenci. Es posa en joc la història de cada infant, la realitat i l’imaginari, l’alegria, la tristesa, la ràbia i la por, el holding i el handling, les nostres angoixes i fantasies d’acció...en definitiva, la vida i la mort. Un laboratori d’assaig–error, únic; on l’error no es culpabilitzat i sí és facilitador de noves oportunitats.

L’estructura espacial i temporal de la sessió de Psicomotricitat facilita la vivència i la interiorització.

L'adult-psicomotricista:

La/el psicomotricista, amb el seu sistema d'actituds, proporciona una estructura que dona contenció i límits, a la vegada que fa funció maternal i una eina de joc i relació que potencia el procés de recordar, repetir i reelaborar.

Segons Camps (2008), les actituds principals que el psicomotricista ha de manifestar durant la intervenció psicomotriu són: la capacitat d'escolta, la disponibilitat i la contenció. Per Martínez, Rota i Anton (2017) *"l'adult és el responsable d'adaptar-se a les necessitats i interessos tant del grup com de cada infant"* (p.27). *"L'adult ha de crear un entorn acollidor, segur, facilitador i també esctructurant, ordenat, contenidor"* (Arnáiz, Rabadán i Vives, 2008, p.119).

Discussió.

Partint de la meua vivència en el procés de dol, les sessions de Psicomotricitat donen cabuda a l'expressió del conjunt de sentiments que emergeixen. Ajuden a elaborar la pèrdua i el procés de dol.

Les diferents fases, amb els jocs que es duen a terme en cadascuna d'aquestes, faciliten l'acompanyament des de la contenció, el vincle i el respecte, potenciant la reelaboració de la seva història al ritme individual de cada infant. L'aquí i l'ara del ritual d'entrada ajuda a situar-nos en el present, no en el que va passar, però permet que puguin emergir paraules de dolor, ràbia, culpa... vinculades a la pèrdua que l'infant està vivint. La fase de descàrrega ajuda a treure tota la ràbia interna que es viu en un moment del dol. El fet de construir-destruir, els equilibris i desequilibris, la caiguda amb la pèrdua i la integració de límits, faciliten la estructuració interna de l'infant davant del terrabastall, batibull d'emocions i angoixes que genera la pèrdua. Els jocs simbòlics ajuden a fer com si, a reviure les situacions que han generat dolor, a intentar entendre-les, per integrar-les en la nostra essència, per reelaborar-les i donar-los-hi un altre lloc des de l'acceptació.

En la fase de relaxació es poden produir jocs maternals o bé, espais de cura i benestar per a reconèixer i gestionar les emocions. Pel que fa a la proposta dels contes, en situació de dol és el moment ideal per treballar contes relacionats amb la temàtica.

En la fase de representació plàstica l'infant pot expressar el conjunt d'emocions del procés de dol, facilitant-ne la vivència per poder elaborar-les i convertir-les en expressió

lingüística. És una de les poques vies d'expressió pels infants més petits a part de l'expressió tònica i corporal.

I per concloure, el ritual de sortida expressa una altra pèrdua, un comiat, seguint en el camí de la vida.

Conclusions.

1. Les pèrdues formen part del procés de la vida. Des del moment del naixement s'evidencia que som éssers finits.
2. El dol és una resposta natural davant la pèrdua. És únic i personal. Són els sentiments d'enyorança i tristesa que generen l'angoixa davant la nova situació. Afecta de manera globalitzada a l'ésser humà.
3. El procés de dol per la pèrdua d'un ésser estimat és llarg. No hi ha una durada establerta i tot allò que es realitza per transitar-lo, afavoreix la seva elaboració.
4. La teoria de les 5 fases de dol de Kübler–Ross és una guia per comprendre tot allò que estem vivint davant la pèrdua. Generalment aquestes fases es sobreposen, avancen i fan retrocs, etc. depenent de la persona, historia, recursos i eines i vincle.
5. El dol és un procés que necessita acompanyament, escolta, suport, empatia, no judici...
6. Els infants viuen el dol de la mateixa manera que els adults, ara bé, aquest es dona amb les característiques pròpies de la infantesa. Necessiten saber, comprendre, expressar i elaborar igual que nosaltres.
7. La Psicomotricitat, amb el seu marc teòric, metodològic i el sistema d'actituds del psicomotricista és un espai idoni per acompanyar infants, adolescents i adults en els processos de pèrdua i dol.

Referències bibliogràfiques.

Camps, C. *La observación de la intervención del psicomotricista: Actitudes y manifestaciones de la transferencia. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62(22,2), 123-154. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27414780008.pdf>

- Díaz, I. (2004). *I ara, on és? Com ajudar els nens i adolescents a entendre la mort*. Editorial Viena Edicions.
- Kessler, D. i Kübler – Ross, E. (2006). *Sobre el dol i el dolor*. Editorial La butxaca.
- Levine, P i Kline, M. (2016). *El trauma visto por los niños*. Editorial ELEFThERIA.
- Martínez-Mínguez L., Rota, J. i Anton, M. (2017). *Psicomotricitat, escola i currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Puyané, M. i Sabané, A. (2016). *En la vida i en la mort. Com acompanyar en el procés de dol els nens i els adolescents*. Editorial Pam.
- Rota, I. (2015). *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Barcelona: Octaedro.

La importància de l'acompanyament del psicomotricista per afavorir el benestar infantil: Estudi de cas amb infants amb germans/es amb alteracions en el seu desenvolupament.

Francesc Porta Martínez i Lurdes Martínez-Mínguez.

Francesc Porta: Universitat Autònoma de Barcelona.

Correu electrònic: FrancescXavier.Porta@uab.cat

Lurdes Martínez-Mínguez: Universitat Autònoma de Barcelona.

Correu electrònic: lurdes.martinez@uab.cat

Resum.

La recerca que es presenta té com a protagonistes un grup d'infants que tenen un germà/na més gran amb una alteració en el seu desenvolupament.

Es planteja una intervenció psicomotriu preventiva i sistemàtica al llarg d'un curs escolar amb dos infants per reconèixer els efectes beneficiosos que els ha aportat. Aquest acompanyament el porta a terme un adult, un psicomotricista.

La situació familiar, la manera com és viscuda per part dels seus membres i el grau i tipus l'afectació del germà/na amb l'alteració, pot haver estat un dels factors (entre d'altres) que ha provocat mancances en aquests infants, principalment a nivell afectiu, social i relacional.

Es presenten els resultats obtinguts de l'anàlisi de dos dels instruments (Parental Development Interview (PDI) i la Tècnica de Rejilla), d'un dels dos infants de la investigació.

Paraules clau.

Psicomotricista; Psicomotricitat; Germans; Discapacitat; Família.

Abstract.

The main characters of the present research are a group of children with siblings with a disability in their development.

A preventive and systematic psychomotricity intervention is considered with two infants during a school year to recognize the beneficial effects that have contributed to them. The accompaniment is carried out by an adult, a psychomotor specialist.

The family situation, the way their members live it and the degree and type of affectation of the sibling with disability, may have been one of the factors (among others) that have caused shortages in these infants, mainly in an affective, social and relational level.

The results obtained from two instruments (Parental Development Interview (PDI) and "Técnica de Rejilla") of one of the two investigation's children are presented.

Keywords.

Psychomotor specialist; Psychomotricity; Siblings; Disability; Family.

Introducció.

L'objectiu d'aquesta investigació és reconèixer els efectes beneficiosos d'una intervenció psicomotriu preventiva sistemàtica amb infants que tenen un germà/na més gran amb una alteració en el seu desenvolupament.

La figura del psicomotricista i l'acompanyament que aquest ofereix al llarg de la intervenció són claus.

Mètode.

S'utilitza una metodologia qualitativa.

La mostra és de dos infants.

Els instruments utilitzats per la recollida de dades són els següents:

- Tècnica de Rejilla: s'ha realitzat un pretest i un post-test amb els dos infants.
- Graella d'observació (sessions de Psicomotricitat): Anàlisi de tres sessions de cadascun dels dos infants: inicial, una sessió intermèdia i la final. La graella ha estat validada per un total de 13 jutges.

- Grups de discussió: amb mestres i amb famílies d'infants d'escoles que tenen algun fill/a amb una alteració en el seu desenvolupament.
- Entrevistes: S'han realitzat entrevistes als mestres de referència i a la mestra d'Educació Física. Per l'entrevista amb les mares s'ha utilitzat el Parental Development Interview (PDI). Té com a objectiu estudiar el funcionament reflexiu parental i en quin punt la mare es troba en el procés d'acompanyament de construcció del seu fill/a.

L'anàlisi de la transcripció permet detectar indicis de la consciència o reconeixement del subjecte sobre els estats mentals. Segons Zucchi et al. (2011), *“Se consideran estados mentales a los sentimientos, creencias, pensamientos, deseos, intenciones o experiencias mentales internas (“Yo pienso”, “Yo creo”, “Yo quiero”, “Yo sé”, “Yo siento”)”* (pàg.143).

S'utilitza la triangulació com a mètode d'investigació. Se'n realitzaran dues de diferents amb cadascun dels dos infants. Posteriorment se'n farà una de conjunta:

- Triangulació d'instruments: graella d'observació, grups de discussió, entrevistes i Tècnica de Rejilla.
- Triangulació d'agents: infants, mestres, famílies i psicomotricista.

Resultats i discussió.

La transcripció de l'entrevista (PDI) és valorada per un codificador extern autoritzat per Anna Freud Center (AFC, University Center of London, UCL). Això garanteix la rigorositat i la fiabilitat de la prova, tal i com indica l'Addendum to Reflective Functioning Scoring Manual de Fonagy, Steele, Steele & Target (1998, revisat el 2005).

Una vegada puntuada (imatge 1) la transcripció, el primer fet destacat és que el resultat quantitatiu de la valoració global de l'entrevista pel que fa al Funcionament Reflexiu (FR) de la mare és 3 (FR=baixa). Això és degut a que el valor 3 és el que més es repeteix en les puntuacions dels ítems analitzats en l'entrevista. Això indica un nivell de funcionament reflexiu baix, ja que està per sota del punt mig, que és 5.

RF CODING FORM FOR PDI-R

3
LOW
RF

Subject ID#: Rater:	PAGE	LINE	TYPE	RF	NOTES
Clicked	3-		A ₄ C ₅ B ₁	2	
			B ₁ C ₃	3	
Not clicked	4		B ₁	2	
	4		B ₂ B ₄	2	
Rela. aff. Personality	5		C ₅ C ₅ B ₅	3	
Joy	5		B ₅	3	
Pain or difficulty	6		B ₁ B ₄	3	
	8		B ₁	2	
Having e changed you	8		D ₁	3	
	8		C ₂ C ₂ C ₄	2/3	
Needy	11		B ₁	3	
	12		B ₁	2	
Angry	12		B ₁	2	
	13		C ₂	3/X	
Guilty	14		C ₂	4	
C upset	14		D ₅		
Rejected	18		C ₄ C ₄	3	
Parents	17			3	
C's feelings about sep'n	19		B ₄	3	
M's feelings about sep'n	20		C ₅	2	
	21		B ₁	4	
Losing			C ₂		

8-2

Imatge 1. Resultat(s) de la Parental Development Interview (PDI).

Un exemple de baix nivell de funció reflexiva, extret d'una entrevista a una mare, citada per Fonagy, Steele, Steele & Target (1998) és: *"Ell pensa que és el jefe", "És un nen feliç", "Surt fora i tanca la porta darrera seu. Deixo que es refredi i ja tornarà una altra vegada i demanarà perdó".* (pàg. 3)

Alguns ítems que s'avaluen a l'entrevista feta a la mare de la recerca i que denoten aquest baix nivell de funcionament reflexiu són: alegria, pena o dificultat, pèrdua, rebuig, necessitats, malestar o enuig,... Tots els ítems tenen puntuacions inferiors a 4.

Pel que fa a l'entrevista, referent a la pena o dificultat, el valor és 3. Alguns moments que determinen aquesta puntuació són: *"él se cree como si fuera yo... y está, como que es indiscreto. Como que no, todo lo sopla (llanto)... tú no puedes decir todo lo que te llega a la mente (llanto)".* Una altra frase que indica la dificultat de la mare és: *"Tú sabes yo me enfado con él porqué hacen lo que les da la gana contigo... si quieren algo de Neu (padre) lo manipulan, a mi no".*

Sobre la necessitat, el valor també és 3. Hi ha una frase que diu la mare i que és molt significativa: *“Bueno, estamos hablando de It”*. En un moment de l'entrevista la mare s'adona que està parlant més del germà que no de l'It. Té una necessitat important de parlar-ne. Posteriorment, la mare indica la necessitat que creu que té en relació al seu fill, l'It. La seva resposta a la pregunta: *“¿Qué es lo que más te preocupa de It?”* és: *“Que no lo pueda yo ayudar”*.

Destacar que un dels sentiments i fets que afecta i té més importància per la mare és el de la pèrdua. Està separada de la seva mare i la seva germana des de fa bastants anys, uns dotze.

Per Fonagy (1998), aquest tipus de respostes sovint poden fer ús del llenguatge d'estats mentals com “alegre”, “trist”, “estimat”, “segur”... sense deixar clar o explícit que el subjecte comprèn de debò la implicació de la seva declaració (per exemple, el pare o mare no poden elaborar-ho sobre la seva descripció). De fet semblen tòpics, banals, superficials o paraules estàndard. En les frases d'exemple citades anteriorment, així es pot apreciar.

La tècnica de Rejilla es porta a terme abans de començar la intervenció i una vegada acabada. Els resultats dels tests d'aquest infant es presenten a la següent taula (taula 1). Aquests resultats s'han contrastat amb el Dr. Botella, expert en l'instrument:

ÍTEM	RESULTAT PRE-TEST	RESULTAT POST-TEST	VALORACIÓ
NOMBRE D'ELEMENTS	12 elements.	12 elements.	Predominen de l'àmbit escolar. L'investigador afegeix el germà.
NOMBRE DE CONSTRUCTES	7 constructes.	7 constructes.	Poca complexitat en el seu sistema.
RELACIONS ELEMENTS	Resultats alts però un d'un company negatiu ($r=-0,02$).	Baixos, negatius menys una companya ($r=1,00$) i un company ($r=0,49$)	No té cercle d'amics. Infant amb alta alteració al post-test té una alteració.
AUTO-DEFINICIÓ	No és mogut, no diu coses dolentes, és amic i no diu paraulotes.	És bo, no és mogut, no pega, s'enfada i és amic.	En el post-test apareix “s'enfada” com un aspecte positiu.

CONSTRUCTES CONGRUENTS	No és mogut, que no pega, que no s'enfada, que no diu coses dolentes i és amic.	Bo, no és mogut, que s'enfada, és amic i que no diu paraulotes.	Té molts punts forts. Destaca "s'enfada" com a positiu.
CONSTRUCTES DILEMÀTICS	No n'apareix cap.	No n'apareix cap.	Es veu bé tal i com és. No hi ha cap aspecte a millorar.
AUTOESTIMA	(r=0,00)	(r=1,00)	Autoestima puja al valor màxim.
AÏLLAMENT SOCIAL AUTO-PERCEPTIU	(r=0,91)	(r=0,09)	Quelcom ha provocat aquest aïllament que al pre-test no hi era.
ADEQUACIÓ PERCEBUDA DELS ALTRES	(r=0,91)	(r=0,09)	Els elements ja no són tan referents com en el pre-test per quan sigui gran.

Taula 1. Comparació pre-test i post-test infant 1.

Partint de l'entrevista es pot afirmar que un infant, independentment de l'edat, té un sistema de constructes¹⁶, i segons la seva maduresa serà capaç d'identificar constructes més senzills (alt-baix) o més complexes (crítica- no crítica).

Segons Botella, que els elements dels tests siguin d'escola, indica que el seu món és l'escolar, no el familiar. Aquest aspecte és fonamental ja que reforça la intervenció del psicomotricista.

Pel que fa a valors concrets, segons Botella, passar d'una autoestima de r=0,00 (pre-test) a r=1,00 (post-test) indica que el que ha passat durant la intervenció l'ha ajudat a ser gairebé com voldria ser. Passar d'una correlació nul·la a una correlació màxima positiva (r=0,00 a r=1,00) no pot ser produït, segons ell, per l'atzar.

¹⁶ Per Kelly (1963) el sistema de constructes és una estructura ordenada jeràrquicament mitjançant la qual tot individu accedeix a la seva realitat (organitza el coneixement). Els constructes s'organitzen de manera dicotòmica: alt-baix; verdader-fals.

Conclusions.

La principal conclusió que s'extreu és que malgrat no hi hagi una família que acompanyi i afavoreixi en el desenvolupament i benestar de l'infant, si hi ha un adult que sí ho fa (psicomotricista) es poden produir millores en alguns aspectes d'aquests infants, com es pot comprovar en aquesta recerca.

Referències bibliogràfiques.

- Aguilar Gavira, S. & Barroso Osuna, J.M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, 47, 73-88. Recuperat de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/45289>
- Botella, L. & Feixas, G. (2008). *Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. (Edición electrónica revisada y corregida en 2008 de la obra del mismo título editada en 1998).
- Donolo, D.S. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10 (8). Recuperat de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>
- Feixas, G. & Cornejo, J.M. (1996). *Manual de la técnica de Rejilla mediante el programa RECORD V. 2.0* (2ª edición revisada y ampliada). Barcelona: Paidós.
- Fonagy, P., Steele, H., & Steele, M. & Target, M. (1998). Addendum to Reflective Functioning Scoring Manual (comunicació personal no publicada)
- Fonagy, P., Steele, H., & Steele, M. & Target, M. (1998). Reflective-functioning manual, version 5.0, for application to adult attachment interviews. *London: University College London*.
- Forcadell, X. (2014). L'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament professional (Tesi doctoral). Recuperat de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/285371>
- Kelly, G. (1963). A theory of personality. The psychology of personal constructs. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Mila, J. (2008). *De Profesión Psicomotricista*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Porta, F. (2017). El bienestar infantil. El caso de niños con hermanos discapacitados. Dins M. Anton i M. Mas (coord.), *Psicomotricidad educativa: avanzando paso a paso* (pp. 89-106). Barcelona: Octaedro.

- Slade, A., Aber, J.L., Berger, B., Bresgi, I. & Kaplan, M. (2004). The parent development interview-revised. Unpublished protocol. New York, NY: The City University of New York (comunicació personal no publicada).
- Stoneman, Z. (2005). Siblings of children with disabilities: Research themes. *Mental Retardation*, 43, 339-350.
- Zucchi, A., Oelsner, J., Huerin, V., Vardy, I., Laplacette, J. A., Cunqueiro, G. & Raznoszczyk De Schejtman, C. (2011). La entrevista de desarrollo parental y su relación con la regulación afectiva. In III congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires. Recuperat de <https://www.aacademica.org/000-052/383.pdf>
- Fonagy, P., Steele, H., & Steele, M. & Target, M. (1998). *Reflective-functioning manual, version 5.0, for application to adult attachment interviews*. London: University College London.

Del cos viscut al cos representat. (Cor)-relació entre acció i cognició.

María del Carmen González i Lurdes Martínez-Mínguez.

María del Carmen González: Universitat Autònoma de Barcelona.

Correu electrònic: marysimuchi@gmail.com

Lurdes Martínez-Mínguez: Universitat Autònoma de Barcelona.

Correu electrònic: lurdes.martinez@uab.cat

Resum.

En la present comunicació s'exposa un avanç del projecte de tesis doctoral que s'està portant a terme en la Universitat Autònoma de Barcelona en el marc del Doctorat en Educació dins l'àmbit de la didàctica de l'expressió musical, plàstica i corporal.

L'objectiu és indagar si treballant el cos viscut des del joc sensoriomotor i passant al cos representat, en la sessió de Psicomotricitat, s'afavoreixen els processos cognitius dels infants de tres anys. Es tracta d'una recerca amb caràcter ecològic, on el paper de l'adult com a psicomotricista i investigador facilita una continuïtat en el treball i al mateix temps afavoreix l'entorn humà en el qual participa l'infant, entenent que aquesta relació afavoreix la presa de consciència del jo de cada alumne.

La presentació dels resultats obtinguts ens permet començar a definir elements per la discussió, trobant fins al moment alguns indicis que donant certa llum a la recerca.

Paraules clau.

Psicomotricitat; representació; processos cognitius.

Abstract.

In this communication we present an advance on the doctoral thesis project that is being carried out at the Autonomous University of Barcelona in the framework of the Doctorate in Education in the field of the didactics of musical, plastic and body

The objective is to investigate if working the body from the sensory motor game and moving to the body represented, within the psychomotor room, the cognitive processes of three-year-old children are favored. This is an ecological research, where the role of the adult as a psychomotor and researcher facilitates continuity in the work and at the same time favors the human environment in which the child participates understand that this relationship favors the self-awareness of each student's self.

The presentation of the results obtained allows us to begin defining elements for the discussion, finding some indications that give some light to the search so far.

Keywords.

Psychomotor; representation; cognitive processes.

Introducció.

“Del cos viscut al cos representat: (Cor) relació entre acció i cognició”, és una recerca que neix de la pròpia pràctica i amb tot el que comporta ser part implicada a dues bandes: psicomotricista i investigadora. Una recerca que parteix de l'interès personal i professional, emmarcada en la Pràctica Psicomotriu (Aucouturier, 2004) per aprofundir sobre la tasca diària dins de la sala de Psicomotricitat.

Després de revisar la bibliografia (Arnaiz, Vives, Rabadán, 2001; Lapierre, Llorca, Sánchez, 2015, Aucouturier, 2004; entre d'altres) i no trobar estudis que parlin sobre com la presència o absència de les representacions poden contribuir al desenvolupament cognitiu de cada infant, es va considerar interessant investigar sobre aquesta temàtica. Un qüestionament centrat en si la representació pot afavorir o no el desenvolupament de les funcions cognitives de memòria, llenguatge receptiu, velocitat de processament, motricitat fina, coordinació visomotora i cognició.

A partir d'aquest primer plantejament l'objectiu de la present comunicació és exposar els avanços en la recerca a partir del treball amb les dades obtingudes sense oblidar el paper determinant de l'adult en el procés de desenvolupament de l'infant.

La representació en si mateixa no afavoreix els processos cognitius sense la intervenció del psicomotricista, donat que, és qui posa en joc el plaer de l'acció, del joc i del llenguatge, és qui dona significat a les actuacions dels infants.

Mètode.

Ens plantejem una recerca emmarcada en la metodologia mixta, sense oblidar el paper de l'adult com a investigadora i com a psicomotricista i seguint a Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014) definim:

a) Objectius de la Recerca:

Objectiu general	Verificar la correlació entre la representació dins de les sessions de Psicomotricitat i el desenvolupament cognitiu en els infants de 3 anys.
Objectius específics	1. Explorar la relació entre representació i la funció cognitiva de cognició. 2. Explorar la relació entre representació i la funció cognitiva de motricitat fina. 3. Explorar la relació entre representació i la funció cognitiva de llenguatge receptiu. 4. Explorar la relació entre representació i la funció cognitiva de memòria. 5. Explorar la relació entre representació i la funció cognitiva de velocitat. 6. Explorar la relació entre representació i la funció cognitiva de coordinació visomotora.
Hipòtesi	En infants de 3 anys que en totes les sessions de Psicomotricitat realitzen la fase de presentació, milloren les seves funcions cognitives més que els infants que no realitzen la fase de representació en cada sessió.

Quadre 1. Objectius i hipòtesi de la recerca. Elaboració pròpia.

b) La població: Alumnes de segon cicle d'Educació Infantil, P3.

- **Mostra:** 75 alumnes d'una escola concertada del barri de Sant Antoni en Barcelona, d'origen multicultural i plurilingüe. Dividits en tres grups: **P3A:** 15 alumnes, **P3B:** 13 alumnes, **P3C:** 11 alumnes.
- **Definició de criteris:** Seguint les consignes del test a utilitzar:
 - Criteri d'inclusió: alumnes que parlen o entenen el català i el castellà.
 - Criteri d'exclusió: alumnes que no parlen i/o no entenen el català ni el castellà.

c) Procediment: Tres grups experimentals amb intervenció: fer representació en: **P3A 0%**, **P3C 50%** i **P3B 100%**.

d) Material: Els instruments utilitzats en la recerca permetran la triangulació de dades:

Objectiu: Conèixer el nivell de desenvolupament cognitiu dels infants de la mostra a partir de les 7 escales de la Bateria Cognitiva.

Aplicació: en dos moments: Pretest al llarg del període d'adaptació dels infants a l'escola.

Posttest, un cop s'han realitzat les sessions programades amb els percentatges d'intervenció.

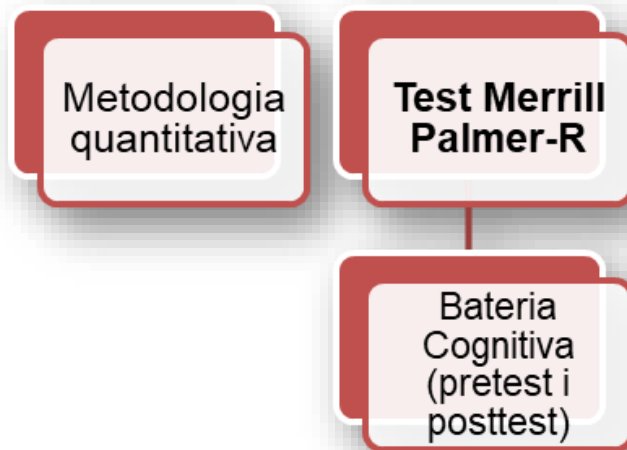


Figura 2. Instrument: Test Merrill-Palmer-R

Objectius:

- Fer una descripció en imatges dels moments de la sessió.
- Fer un seguiment de cada infant a partir de les seves representacions per sessions.



Figura 3. Instrument: Diari de sessions i diari de representacions.

Utilitzant plantilles per fer el seguiment:

Observació grupal de sessió de pràctica psicomotriu.				
Curs: 2017-2018				
Classe:	Data:	Nº de sessió:	Hora d'entrada:	Hora de sortida:
Duració:				
Nens que participen en la sessió:				
Nens absents:				
Incidències:				
Elements a tenir en compte de la sessió anterior:				
1. Ritual d'entrada:				
2. Moment d'expressivitat motriu:				
3. Activitat de representació: Dibuix				
Motivació:				
Proposta:				
Materials utilitzats:				
Observacions generals:				
4. Ritual de sortida:				

Plantilla 1. Model de diari d'observació de la sessió de Psicomotricitat.
Elaboració pròpia.

NOM	IMATGE	REPRESENTACIÓ	COMENTARIS

Identificació de l'infant amb un codi.

Representació que l'infant fa.

Imatge de l'infant durant la sessió.

Explicació de allò que s'ha observat a la sessió i el que l'infant verbalitza del que representa.

Plantilla 2. Model de seguiment de representacions i verbalitzacions dels infants de la mostra.

Resultats.

Organitzats en dos blocs:

a) Test Merrill-Palmer-R.:

A partir de les dades obtingudes es defineixen i organitzen les variables en el programa estadístic: SPSS.(IBM SPSS V25):

GRUP Intervenció	A 0%	B 100%	C 50%
Variables	Edat cronològica en pre-test vs. cadascuna de les escales en pre-test. Edat cronològica en post-test vs. cadascuna de les escales en post-test entre tots els grups.		
	Edat cronològica en pre-test vs. cadascuna de les escales en pre-test. Edat cronològica en post-test vs. cadascuna de les escales en post-test entre tots els grups.	Edat cronològica en pre-test vs. cadascuna de les escales en pre-test. Edat cronològica en post-test vs. cadascuna de les escales en post-test entre tots els grups.	Edat cronològica en pre-test vs. cadascuna de les escales en pre-test. Edat cronològica en post-test vs. cadascuna de les escales en post-test entre tots els grups.
	A vs. B en pre-tests i post-tests.	B vs. C en pre-tests i post-tests.	C vs. A en pre-tests i post-tests.

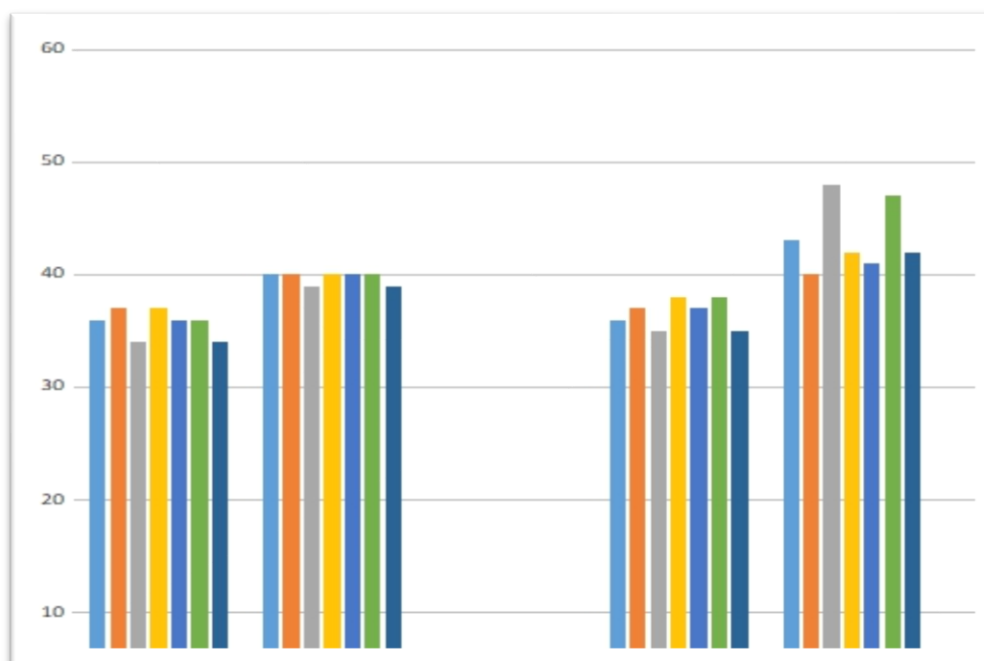
Taula 1. Combinació de variables. Elaboració pròpia.

1. D'acord amb l'estadístic descriptiu *Shapiro-Wilk* els valors de les variables no segueixen una distribució normal, fet que porta a tractar els resultats amb proves no paramètriques.
2. Tenint en compte aquesta premissa es treballarà amb els resultats a partir de les proves de *Rangos con signos de Wilcoxon* per dues mostres relacionades:

GRUP	A			B			C		
ESCALA	Pre-test	Post-test	Sig.	Pre-test	Post-test	Sig.	Pre-test	Post-test	Sig.
Índex global	36	40	0,001	36	43	0,002	37	42	0,005
Cognició	37	40	0,001	37	40	0,002	37	40	0,007
Motricitat fina	34	39	0,001	35	48	0,002	35	41	0,005
Llenguatge	37	40	0,007	38	42	0,002	37	41	0,026
Memòria	36	40	0,001	37	41	0,005	37	40	0,029
Velocitat processament	36	40	0,002	38	47	0,002	38	45	0,012
Visomotor	34	39	0,001	35	42	0,003	34	40	0,004

Taula 2. Dades obtingudes en pre-test i post-test expressades en edat.
Elaboració pròpia. A partir del test de rango con signo de Wilcoxon.

Aquestes mostres, tenint en compte que mentre menor sigui el nivell de significació més fort pot arribar a ser l'evidència que no es deu a una mera coincidència, ens indiquen que en cada grup els resultats obtinguts, entre pre-test i post-test, són significatius. Si ho expressem en un gràfic, tindríem:



Gràfic 1. Diferències entre grups a partir del tractament. Elaboració pròpia.

Mostrant una primera evidència que el grup que obté una millora significativa és el B.

3. S'utilitza la prova de diverses mostres independents en (*Kruskal-Wallis* i *U de Mann Whitney*) per comparar grups.

GRUP ESCALA	A-B-C	A-B	A-C	B-C
Índex global	0,199	0,088	0,54	0,277
Cognició	0,487	0,274	1	0,342
Motricitat fina	0,178	0,058	0,574	0,361
Llenguatge	0,166	0,142	1	0,082
Memòria	0,195	0,08	0,838	0,228
Velocitat de processament	0,099	0,029	0,574	0,252
Visomotor	0,244	0,088	0,64	0,392

Taula 3. Diferències significatives entre grups en posttest. Elaboració pròpia.

Els resultats de la Bateria Cognitiva un cop analitzats amb el programa estadístic comencen a aportar elements que ens permetran discutir els resultats i triangular-los amb les dades dels altres instruments.

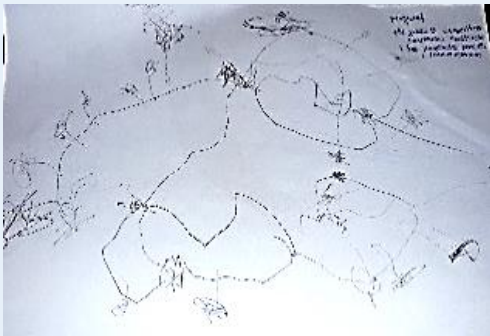
A partir de l'anàlisi estadístic, amb la prova de Mann-Whitney, trobem que hi ha diferències significatives entre els grups A i B, posterior al tractament en l'escala motriu i de velocitat de processament. Mentre que la diferència significativa varia entre els grups B i C posterior al tractament en l'escala de llenguatge.

Entre el grup C i A no es detecten de moment diferències significatives posteriors al tractament.

b) Diari de sessions i de representacions.

Amb aquest seguiment s'han establert possibles relacions entre el que l'infant juga (i és captat per la càmera) i el que representa després de la sessió plasmant-ho en un dibuix, construcció, verbalització o modelatge de plastilina. Es fa una transcripció d'allò que l'infant verbalitza respecte al que ha fet a la sala.

B09



Verbalitza: “He jugao a saltar, saltado, saltado y he jugao a pesas y fantasmas”.
(Paraules de l’infant).

Quadre 2. Exemple de seguiment de representació de cada alumne que és part de la mostra.

Per establir les possibles relacions entre el que l'infant ha jugat a la sessió i el que ha representat s'ha fet un quadre per cada classe (B i C) que permetrà visualitzar de cada sessió i de cada infant quina ha estat l'evolució respecte a la representació i la verbalització.

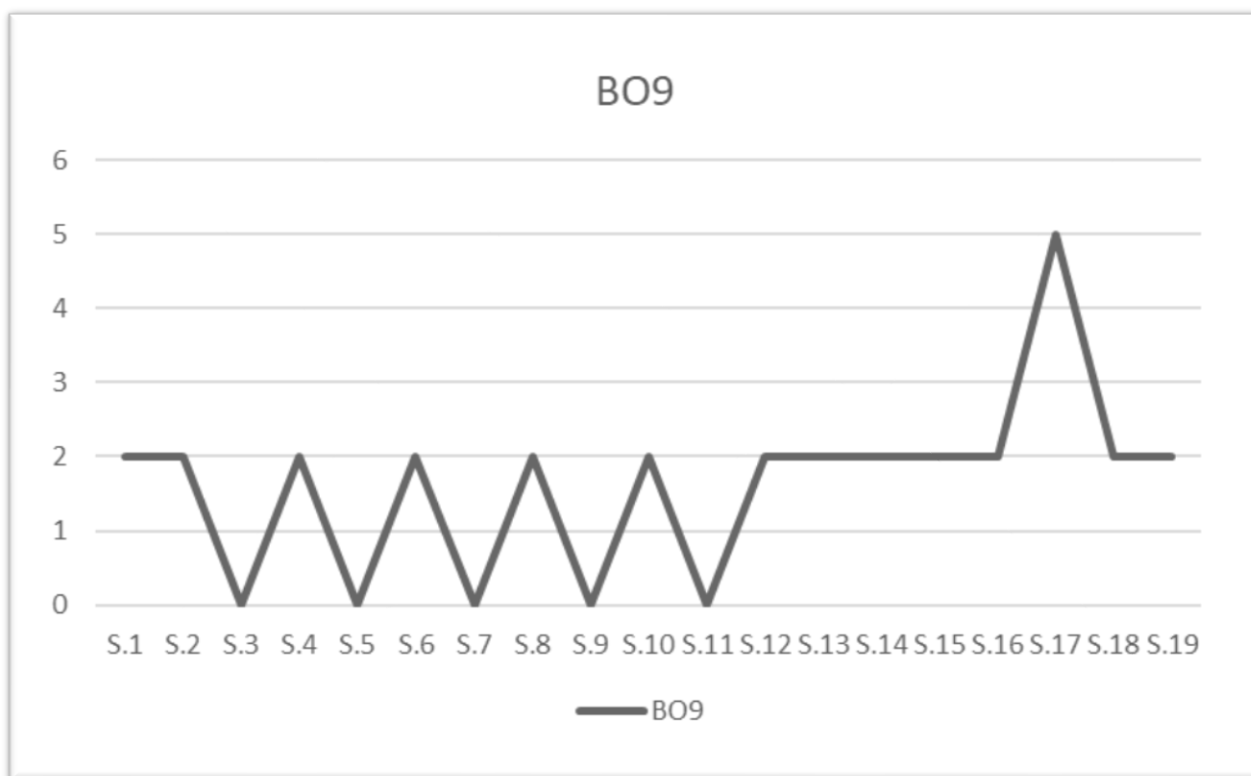
En el seguiment amb imatges de les sessions i de les representacions trobem coincidències entre la foto del que fa l'infant i la verbalització de la seva representació. En aquest punt cal destacar el paper de l'adult com a facilitador en el moment de la representació.

NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
BO1	0	0		5		0		0	5	5		5	0	5	5	5	5	5	5
BO2	5	5		5		5		5	5	5		5	5	5	5	0	5	5	5
BO3	1	3		5		5		5	0	5		5	5	5	0	5	5	5	5
BO4	1	1		1		5		5	5	1		5	1	5	1	2	1	1	1
BO5	1	5		5		5		5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5
BO6	5	5		5		5		5	0	0		0	5	5	5	0	5	5	5
BO7	1	1		0		0		0	0	0		1	1	5	5	5	5	5	5
BO8	1	5		5		5		0	0	5		5	5	5	5	5	5	5	5
BO9	2	2		2		2		2	0	2		2	2	2	2	2	5	2	2
BO10	5	5		5		5		5	0	5		5	5	5	5	5	5	5	5
BO11	5	0		0		0		2	1	5		2	5	5	5	5	5	0	5
BO12	5	3		5		5		0	0	5		0	5	0	5	0	0	5	5
BO13	0	4		5		5		5	0	5		5	5	5	5	0	5	5	5

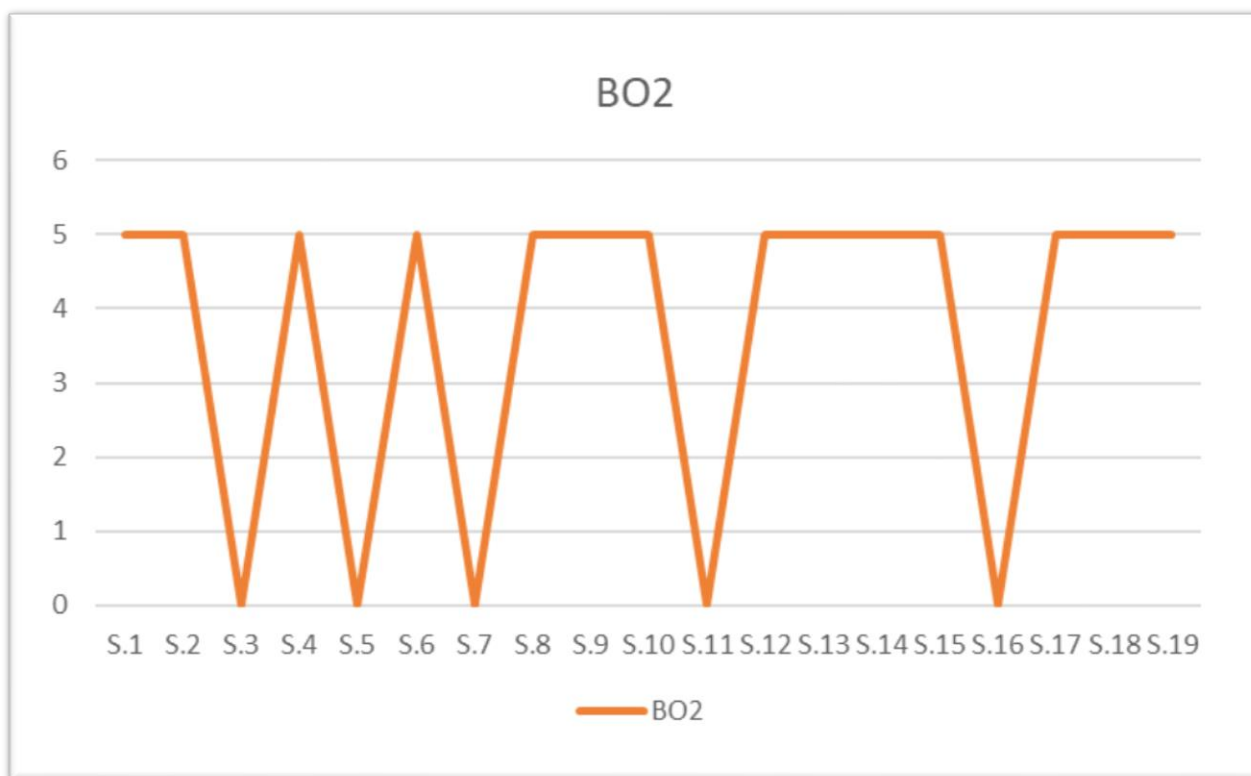
Taula 7. GRUP B. Llegenda: 0 absent, 1 No Verbalitza, 2. Verbalitza per no s'enten el que diu, 3 Verbalitza i no hi ha relació, 4 Verbalitza amb ajuda, 5 Verbalitza i hi ha relació.

NEN	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10	S.11	S.12	S.13	S.14	S.15	S.16	S.17	S.18	S.19
CO1	0			0			1		5		1		5		5		1		1
CO2	5			5			5		0		5		5		5		5		5
CO3	0			2			5		0		0		2		0		5		0
CO4	5			5			5		5		5		5		5		5		5
CO5	2			1			5		0		5		5		5		5		5
CO6	2			5			5		5		5		5		5		5		5
CO7	5			0			5		5		5		0		5		5		5
CO8	5			5			5		5		5		5		5		5		5
CO9	5			5			5		1		5		5		5		5		5
CO10	5			5			5		5		5		5		5		5		5
CO11	5			5			5		0		1		0		5		5		1

Taula 8. GRUP C. Llegenda: 0 absent, 1 No Verbalitza, 2. Verbalitza per no s'enten el que diu, 3 Verbalitza i no hi ha relació, 4 Verbalitza amb ajuda, 5 Verbalitza i hi ha relació.



Gràfic 2. Perfil de l'alumne BO9. Evolució de les seves representacions.



Gràfic 3. Perfil de l'alumne BO2. Evolució de les seves representacions.

L'obtenció del perfil de cada alumne ens permetrà relacionar-lo amb els resultats que cada infant ha obtingut en la Bateria Cognitiva del Test Merrill-Palmer.

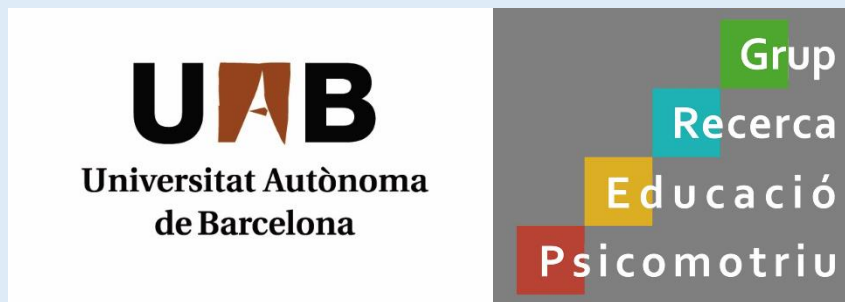
Conclusions.

1. Es detecta una **evolució en els tres grups** en la qual es reconeix la possible intervenció **d'altres variables no contemplades**.
2. Hi ha **diferències a considerar** entre el grup que no rep tractament i els que reben en diferents percentatges.
3. **Hi ha indicis** per afirmar que la realització de les representacions, en finalitzar les sessions de Psicomotricitat, **afavoreixen les funcions cognitives de velocitat de processament i de motricitat fina**.
4. **Hi ha indicis** per afirmar que els alumnes amb puntuacions de verbalitzar amb relació el que fan a la sessió, **obtenen puntuació alta en l'escala de Llenguatge** en el test Merrill Palmer-R.
5. **Hi ha indicis** per afirmar que els **alumnes amb millores entre pre-test i post-test** verbalitzen el que fan a la sala i **hi ha relació entre el que han fet i el que representen i verbalitzen**.
6. **Hi ha indicis** per afirmar que **el paper d'adult**, en el moment de la representació, **ha afavorit la verbalització** dels alumnes respecte al que han fet a la sala.

Referències bibliogràfiques.

- Arnaiz , P., Rabadán, M. & Vives, I. (2008): *La Psicomotricidad en la escuela. Una práctica preventiva y educativa*. Barcelona: Teide.
- Arnaiz, P. Bolarín, M.J. (2000): Guía para la observación de los parámetros psicomotores *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 37, 63-85. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118059>
- Aucouturier, B. (2004): *Los Fantasmas de Acción*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R. (1989): *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Coll, C. (1996): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014): *Metodología de la investigación* (6ª ed). México: McGraw-Hill.

- López, F. (1995): Necesidades de la infancia: Respuesta familiar. *Infancia y Sociedad*, 30, 8-47.
- Martínez-Míguez, L., Rota, J. i Anton, M. (Coords.) (2017): *Psicomotricitat, escola i currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez-Mena García, M. (2001): *La perspectiva ecológica de la investigación en ciencias sociales*. Ponencia presentada al Taller XVII Aniversario del CIPS, La Habana, marzo de 2001. Recuperat de:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/16R104.pdf>



X JORNADES DE REFLEXIÓ I RECERCA:

PSICOMOTRICITAT I ESCOLA

L'Adult: Una presència que acompanya

CONVERSA DE CLAUSURA

**Qui fa què? Adult i infant des de la neurociència
i la Psicomotricitat**

Marta Portero Tresserra i Josep Rota Iglesias

Moderadora: Lurdes Martínez Minguez

Qui fa què? Adult i infant des de la neurociència i la Psicomotricitat.

Marta Portero Tresserra

Doctora en Neurociències.

Professora de la unitat de Psicobiologia de la Universitat Autònoma de Barcelona i del Grau de Medicina de la Universitat de Girona.

Investigadora en el grup de Neurobiologia de l'Aprenentatge i la Memòria de l'Institut de Neurociències de la UAB.

Josep Rota Iglesias

Psicòleg i psicomotricista.

Formador de psicomotricistes.

Col·laborador del GREP.

Dinamitzadora: Lurdes Martínez-Mínguez.

Coordinadora del Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (2017-SGR-0137).

Desenvolupament del cervell.

Marta Portero

Quan naixem el nostre cervell és encara un òrgan molt immadur i això implica que tinguem una infància molt prolongada i siguem molt sensibles a les influències ambientals. A més, aquesta immaduresa permet al cervell humà una propietat que el diferencia de tots els altres, un grau de plasticitat molt elevat relacionat a una capacitat d'aprenentatge incomparable.

Què determina el desenvolupament de el cervell, l'herència o l'ambient? La resposta es troba en la interacció sincronitzada entre tots dos factors; algunes etapes estan completes abans del naixement, mentre que altres continuen durant la infància i l'adolescència fins a finalitzar en l'inici de l'edat adulta, així que els factors ambientals i les

experiències viscudes durant la infància i l'adolescència estan influenciant directament en la construcció de l'arquitectura cerebral. Naixem amb un cervell molt gran ple de neurones, aproximadament 100 milions de neurones, però encara es troben immadures, ja que necessiten connectar-se amb altres per ser funcionals. Durant els primers anys de vida el cervell creixerà ràpidament fins al voltant dels 7 anys que aquest òrgan ja pesarà el mateix que el d'un adult.

D'aquesta manera, una de les etapes de maduració més rellevants que té el nostre cervell durant la primera infància és la creació de noves connexions neuronals, anomenades sinapsis. Durant els primer anys de vida hi ha un augment impressionant de el nombre de sinapsis, més de les que un cervell madur necessita. Però passat els primers anys de vida, s'inicia un procés de poda neuronal en la qual es produeix una selecció de sinapsis i per tant hi ha una disminució important del nombre de connexions neuronals (Portero-Tresserra, 2016). Durant tota la infància i fins passada l'adolescència aquelles connexions que hagin estat estimulades per l'entorn perduraran, i les que no, es perdran ja que seran connexions que no han estat útils per a l'adaptació de la persona en el seu entorn.

Períodes sensibles.

El cervell no madura tot de cop. Hi ha regions que maduren abans que altres i hi ha regions que triguen relativament poc, mentre que d'altres no finalitzen de madurar fins passada l'adolescència. Durant les etapes de maduració del cervell podem trobar períodes sensibles considerats finestres en les que el cervell és més sensible per a l'adquisició de certs aprenentatges i per tant serà molt més eficient que si, per contra, aquesta estimulació es produeix abans o després de aquest període. Aquesta finestra sol acabar-se quan finalitza la poda neural de la regió cerebral corresponent (Portero-Tresserra, 2018). Per exemple, si un nen no rep estimulació ambiental en la qual pot escoltar llenguatge oral abans dels 8-10 anys de vida, tindrà dificultats importants per aprendre a parlar, ja que les regions del llenguatge ja hauran acabat la seva maduració i els processos de plasticitat seran més limitats.

Totes les regions de cervell segueixen madurant en el moment de néixer, l'únic és que algunes triguen més que altres. Les regions corticals que acaben abans són aquelles relacionades amb els sentits (escorces sensorials), és a dir la vista, l'oïda, el sentit de el cos com el tacte i la propiocepció, l'olfacte i el gust, així com les regions motores que permeten el moviment, la coordinació i l'equilibri. És per aquesta raó que durant aquesta etapa és important proporcionar estimulació ambiental específica que permeti l'exploració i

l'experimentació sensorial, així com activitats de Psicomotricitat tant fina com gruixuda. Per altra banda, durant els primers anys de vida també és imprescindible una exposició al llenguatge tant a nivell de quantitat com una bona qualitat de l'input lingüístic, així com dedicar temps a la interacció social i a l'establiment d'un vincle emocional segur amb les persones del nostre voltant. Tots dos seran factors protectors per a un correcte desenvolupament cognitiu, social, lingüístic i emocional.

Referències bibliogràfiques.

Carballo, A., Portero, M. (2018). Diez ideas clave Neurociencia y Educación. Barcelona: Graó.

Portero-Tresserra, M. (2016). Desarrollo del cerebro y riesgos de la sobreestimulación en la infancia. *Aula de infantil*, (85), 25-26.

Portero-Tresserra, M. (2018). El desarrollo del cerebro: de la infancia a la adolescencia. *Aula de innovación educativa*, (275), 12-17.

L'acompanyament de l'infant, per part de l'adult, en el context de la Psicomotricitat.

Josep Rota Iglesias

La intervenció de l'adult psicomotricista, a la sessió, és un reflex de l'acompanyament que els adults referents fan als infants en el seu procés de creixement. En aquest procés de maduració, vull assenyalar tres moments que em semblen significatius:

- L'establiment del vincle.
- Les relacions intersubjectives primàries i secundàries.
- La incorporació i integració de la llei.

L'establiment del vincle.

Chokler (1988), parla del vincle com el primer organitzador de la vida psíquica. La seva funció és la de protegir, contenir, sostenir i tranquil·litzar l'infant en la seva relació amb el món. Quan no es dona aquest sosteniment físic i emocional es fragilitzen els estats d'integració i unificació, que es donen en una maduració harmònica, "*provocando*

sensaciones caóticas de desborde y de disgregación de sí, con una activación excesiva de las ansiedades primitivas, que fueron descritas, entre otros, por Winnicott (1958)” (a Chokler, 1988, p.85).

En el terreny de la clínica, l'observació de les alteracions del vincle ha portat a definir una tipologia de trastorns (Barudy i Dantagna, 2005):

- Trastorn de l'aferrament (*apego*) insegur evitatiu.
- Trastorn de l'aferrament insegur ansiós-ambivalent.
- Trastorn de l'aferrament insegur desorganitzat.

La intersubjectivitat.

Els autors referents utilitzats són: Trevarthen (1998), Stern (1991), Grup de Boston com a psicoanalistes relacionals entre els quals Riera (2011).

La intersubjectivitat primària és la que es refereix a les relacions primeres, la que es duu a terme dins uns patrons de relació no verbal, a través d'uns registres corporals i afectius. Ajuriaguerra (1977) s'hi refereix a través del que ell va anomenar “*diàleg tònic-emocional*”. Riviere (1987), psicòleg cognitivista, parla d'una “*intersubjetividad fundida y corporeizada*”, que no presuposa cap distinció entre allò mental i allò corporal.

Riera (2011, p.155): “*Los humanos estamos diseñados para nacer en un entorno familiar empático que sintonice con nuestras emociones y que esté genuinamente interesado en saber qué sentimos. De la misma forma que estamos diseñados para encontrarnos, después del parto, en un ambiente en que el aire contenga oxígeno, los humanos tenemos una biología cerebral para la cual necesitamos también encontrarnos con un entorno receptivo a nuestras emociones*”.

La intersubjectivitat secundària es la que es desenvolupa en el segon any de vida, on l'infant experimenta el procés de separació i diferenciació. L'exploració de l'altre i de l'entorn. Apareixen unes pautes de comunicació intencionada. La dinàmica psicològica del triangle: adult–infant–objecte. L'objecte intermediari en la comunicació amb l'altre.

La incorporació i integració de la llei.

Una llei que no és repressora, una llei que dona seguretat i que significa límits i contenció. Una contenció i limitació necessàries en l'etapa evolutiva on l'infant mostra les seves fantasies d'omnipotència.

Una cita de Wild (2012, p.72): *“Els adults que han respectat l’ajust en els infants entre autonomia i dependència, descobriran les relacions sorprenents que existeixen entre llibertat i límits”*.

Fins aquí les referències al procés de maduració.

La finalitat de la intervenció psicomotriu és la d’acompanyar, sostenir i afavorir la maduració psicològica de l’infant. Una maduració psicològica, que, en les primeres edats, es produeix per la via corporal. Entenc el cos com una Unitat corporal, on conflueixen els aspectes funcionals, instrumentals i competencials amb els aspectes emocionals i afectius. En la etiologia d’aquesta Unitat corporal hi trobem els aspectes neurològics, biològics i genètics i també la història de relació de cada infant. Uns i altres interactuen d’una manera absolutament interdependent, dins un context social. En definitiva, l’infant és un ser bio-psico-social.

L’eina d’intervenció per excel·lència, en el camp de la Psicomotricitat, és el joc. Em vull referir als diferents tipus de jocs, que assenyalen l’evolució madurativa de l’infant i que utilitzem a la sessió:

- Jocs de reassegurament.
- Jocs presimbòlics.
- Jocs simbòlics.

No descriuré la funció i el sentit de cadascun d’aquests jocs. Em limitaré a concretar la funció de l’adult . En els jocs de reassegurament, la presència de l’adult és absolutament necessària per acompanyar, sostenir i, sobretot, reconèixer les accions de l’infant. Com un mirall, on l’infant es reconeix competencialment i emocionalment. Fan referència a aquelles primeres etapes, a les quals Winnicott (1958) es referia quan deia que un infant sol no existeix; existeix en la relació amb l’altre. Però aquest infant ha de progressar cap a l’autonomia i aquesta és la funció del següent tipus de jocs.

A través dels jocs presimbòlics (amagar-se/ser trobat; escapar-se/ser atrapat...), l’infant juga tot el que té a veure amb el procés de separació i diferenciació, per arribar a assolir una consciència corporal estructurada i diferenciada. Igualment, l’acompanyament de l’adult és necessari per a que l’infant experimenti lúdica aquest procés de separació.

A través dels jocs simbòlics l’infant s’identifica amb personatges diferents d’ell. La dinàmica de les identifications és una dinàmica psicològica necessària per a una evolució harmònica. Són els jocs del “com si...”, però difícilment un infant podrà jugar a “com si...”,

si no té una consciència de qui “és” ell. L’adult acompanya també aquests jocs, sostenint-los i sobretot significant-los des de fora.

En la Psicomotricitat, ens referim a un sistema d’actituds que l’adult ha d’aconseguir per poder acompanyar les accions de l’infant. Parlem de la capacitat d’escolta, de reconeixement, de contenció, de constituir-se com una llei que assegura. Aquest sistema està basat en un principi filosòfic i humanista, que és el de creure en la persona i en les seves possibilitats d’autorealització.

L’acompanyament significa també acompanyar a l’infant a que transiti des de la seva subjectivitat i autenticitat cap a l’objectivitat i a la capacitat d’adaptar-se a la realitat externa. L’adult ha de fer aquest acompanyament també des de la seva autenticitat i és des d’aquesta autenticitat que podem parlar de:

- Les ressonàncies tònico-emocionals recíproques.
- La dissimetria.
- La capacitat empàtica.

Està clar que aquest sistema d’actituds s’adquireix a través d’una formació que passa necessàriament per un treball corporal de les persones. En definitiva, l’acompanyament es situa en un equilibri entre el respectar i el proposar. En paraules de Rogers (1979), una directivitat no directiva.

Amb l’ànim de concretar una mica més aquesta intervenció en la pràctica, podria dir que, en la pràctica educativa i preventiva, aquesta intervenció es concreta en la creació d’un espai ajustat i que, a la vegada, suposi reptes. I en una pràctica d’ajuda, parlem d’una intervenció directa en el joc dels infants, fins i tot de provocació... Sempre, però, a partir de la comprensió del sentit de les alteracions de l’expressivitat motriu dels infants.

Reflexions compartides des de la Psicomotricitat i des de la neurociència, en relació a l’acompanyament.

L’acompanyament positiu, suficientment bo, per part de l’adult, pot modificar i fer que augmentin les connexions neuronals, fonamentalment en els tres primers anys de vida.

Fent referència als infants amb autisme, es parla d’una disminució en ells de les neurones mirall, responsables de la capacitat d’imitar i de la comunicació en general. Igualment, un clima d’acompanyament ajustat i saludable podria generar un augment de les connexions d’aquestes neurones. Tot i que, actualment, sembla clar que la funció d’imitació i de comunicació no es pot atribuir només a les neurones mirall.

S'ha de sobrepassar la dualitat cos–cervell. El cervell opera a través del cos. No opera en el buit; opera en la “res extensa” i no en la “res cogitans”, com proposava Descartes (1987).

Les emocions estan insertades en el cos. L'emoció és més fonamental que el raonament. Si observem les connexions neurològiques entre l'amígdala i l'escorça cerebral, veiem que hi han moltes més connexions de baix cap a dalt, que de dalt cap a baix.

Referències bibliogràfiques.

Ajuriaguerra, J. (1977): *Manual de Psiquiatria Infantil*. Barcelona: Masson.

Barudy, J. y Dantagnin, M. (2005): *Los Buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.

Chokler, M. (1988): *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Cinco Ediciones.

Descartes, R. (1987): *Discurso del método*. Madrid: Alhambra.

Riera, R. (2011): *La conexión emocional*. Barcelona: Octaedro.

Riviere, A. (1987). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*, pp. 113-130. Madrid: Alianza Editorial.

Rogers, C. (1979): *El proceso de convertirse en persona*. Madrid: Alianza Editorial.

Stern, D. (1991): *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós.

Trevarthen, C. (1998): *The concept and foundations of Infant intersubjectivity*. Cambridge: University Press.

Wild, R. (2012): *Llibertat i limits. Amor i respecte*. Barcelona: Herder.

Winnicott, D. (1958): *Los bebés y sus madres*. Buenos Aires: Paidós.