

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



La Práctica Psicomotriz y la Autonomía en los Niños de 3 a 5 años

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE BACHILLER EN
EDUCACIÓN**

AUTORA:

SOFIA BACCI ANTONIO GÓMEZ

ASESORA:

LUZMILA GLORIA MENDÍVIL TRELLES DE PEÑA

Noviembre, 2018

RESUMEN

El presente estudio pretende evidenciar la relación que existe entre la Práctica Psicomotriz Aucouturier, método enfocado en la maduración psicológica de los niños y niñas a través de la vía motriz, y el desarrollo de la autonomía en los niños de 3 a 5 años. Para alcanzar este objetivo, se describen las características de la práctica que favorecen en el proceso de desarrollo autónomo de los niños entre estas edades. La investigación se realiza en base a la metodología de estudio documental, obteniendo variada información de diversas fuentes como libros, tesis y revistas en versión física y electrónica. Esta recopilación permite organizar el contenido de la investigación en dos secciones principales. En la primera parte, se detalla cómo es el proceso de desarrollo de la autonomía en los niños de 3 a 5 años y cuáles son las dimensiones de la persona en las cuales influye: cognitiva, social, motriz y moral; mientras que, en la segunda parte, se presenta la Práctica Psicomotriz como promotora de la autonomía del niño y se especifica el rol del docente dentro de la práctica. Para finalizar, se formulan las conclusiones que se llegan con el estudio, las cuales pretenden afirmar el vínculo entre estos dos conceptos.

Palabras claves: *Psicomotricidad, Práctica Psicomotriz Aucouturier, Autonomía, Autonomía del niño*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme la bendición de poder aprender cada día.

Agradezco a mi familia por su amor, atención y comprensión todos los días de mi vida.

Agradezco a las persona que me ayudaron durante el proceso de investigación y redacción de este trabajo.

Agradezco a aquellos niños que me permitieron ser parte de sus vidas y fueron el motivo para iniciar esta aventura investigativa

Termino con una frase que acompaña mi vida y deseo transmitirla

¡Nada es imposible!

ÍNDICE

Resumen	
Agradecimientos	
Introducción	V
1. Proceso de desarrollo de la autonomía en niños de 3 a 5 años	1
1.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de autonomía?	2
1.1.1. ¿Se puede hablar de una autonomía en los niños de 3 a 5 años?	5
1.2. ¿Cómo es el proceso de construcción de la autonomía?	9
1.3. Dimensiones en las que influye la autonomía: Una mirada integral	11
1.3.1. Dimensión cognitiva	11
1.3.2. Dimensión social	12
1.3.3. Dimensión motriz	13
1.3.4. Dimensión moral	14
2. La Práctica Psicomotriz como promotora de la autonomía de niños de 3 a 5 años	16
2.1. La Práctica Psicomotriz: un enfoque global de la persona	17
2.2. Principios de la Práctica Psicomotriz Educativa desde la perspectiva de Bernard Aucouturier	20
2.3. La sesión de Práctica Psicomotriz y el desarrollo de la autonomía de niños de 3 a 5 años	23
2.4. Rol del docente en la sesión de Práctica Psicomotriz para el desarrollo de la autonomía de niños de 3 a 5 años	28
2.4. Relación entre la Práctica Psicomotriz y el desarrollo de la autonomía en niños de 3 a 5 años	29
Conclusiones	32
Referencias	34

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existen libros y autores que enfatizan en una educación que toma en cuenta las características propias de los estudiantes y que sean ellos quienes asuman el rol protagónico de su aprendizaje; en otras palabras, resaltan la importancia de formar sujetos autónomos en su proceso de aprender. Sin embargo, en nuestra realidad educativa, esta capacidad autónoma no es tomada en consideración e incluso se concibe al niño, consciente e inconscientemente, como un ser incapaz de pensar por sí mismo, de enfrentarse a situaciones de crisis, de resolver problemas o de realizar actividades por su propia iniciativa, sino que requieren de una dirección externa en todo momento.

Por su parte, el espacio de psicomotricidad también ha sido lugar de prácticas irrespetuosas de las características del niño, ya que, es el docente quien ha decidido qué actividades se ejecutarán, cómo y cuándo desarrollarlas y no se ha tomado en consideración la capacidad del propio estudiante para decidir en base a sus deseos, sus habilidades y libertad para controlarse.

Ante esta situación, la Práctica Psicomotriz desarrollada por Bernard Aucouturier surge como un enfoque centrado en la persona que busca beneficiar el desarrollo de los recursos propios del niño y a su vez propiciar un ambiente para que este sea capaz de construir su autonomía. Asimismo, esta práctica integra todos los aspectos de la persona: cognitivo, social, motriz y moral de manera conjunta y no segregada para alcanzar un niño verdaderamente autónomo.

Por todo lo mencionado, surge la siguiente pregunta ¿cómo la Práctica Psicomotriz favorece la autonomía del niño y niña de 3 a 5 años? Esta cuestión es la que se busca desarrollar en el presente estudio. Para lo cual, se plantea el siguiente objetivo general: describir cómo la Práctica Psicomotriz favorece el desarrollo de la autonomía del niño y niña de 3 a 5 años. Para alcanzar este objetivo, se toma en cuenta los siguientes objetivos específicos: identificar el proceso de desarrollo de la autonomía en niños de 3 a 5 años y reconocer la Práctica Psicomotriz como promotora de la autonomía en niños de 3 a 5 años.

Para realizar un estudio más puntual se utiliza la metodología documental, ya que esta investigación está enfocada en la revisión de documentos, de diferentes tipos, sobre el tema propuesto. Entonces, se puede decir que esta metodología está caracterizada por el uso preponderante de registros manuscritos e impresos como fuentes de información.

La presente investigación consta de dos partes. La primera pretende describir el proceso de desarrollo de la autonomía en niños de 3 a 5 años, el cual se divide en tres capítulos. El capítulo 1 plantea las concepciones de autonomía que se han ido desarrollando a través de los años haciendo un énfasis en niños de 3 a 5 años. El capítulo 2 desarrolla cómo es el proceso de construcción de la autonomía en niños de 3 a 5 años. Y, el capítulo 3 describe las dimensiones en las que impacta la autonomía; las cuales son cognitivo, social, motriz y moral.

La segunda parte de esta investigación busca evidenciar que la Práctica Psicomotriz es promotora de la autonomía de niños de 3 a 5 años y, para ello, se subdivide en cinco capítulos. En el primero se aborda las concepciones de psicomotricidad desde una perspectiva histórica terminando en la exposición de los principios de la Práctica Psicomotriz. En los siguientes tres capítulos, se hace una descripción de la distribución de los espacios en la sala, la diferenciación de los momentos o fases de la sesión y las actitudes que tiene el docente para favorecer el desarrollo de la autonomía del niño. Y, el quinto establece la relación entre la Práctica Psicomotriz y el desarrollo de la autonomía en niños de 3 a 5 años.

1. PROCESO DE DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS

En este primer capítulo se presenta las concepciones de autonomía que se ha ido desarrollando a través de los años. De acuerdo con el objetivo de esta investigación, se hace un enfoque en las definiciones elaboradas para niños de 3 a 5 años con los aportes dados por el Ministerio de Educación por medio del Currículo Nacional de los años 2009 y 2017.

Asimismo, se presentará las características más resaltantes de los niños autónomos en el periodo de 3 a 5 años, a partir del aporte de Adams (2008). Para luego, explicar cómo es el proceso de construcción de la autonomía incidiendo principalmente en el período de niños de tres a cinco años, por ser el motivo de estudio.

Finalmente, se describirán las dimensiones en las que impacta el desarrollo de la autonomía. Debido a la transversalidad del concepto, se incluyeron cuatro ámbitos: cognitivo, social, motriz y moral.

1.1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de autonomía?

I wish my life and decisions to depend on myself, not on external forces of whatever kind. I wish to be the instrument of my own, not of other men's, acts of will¹ (Berlin, 1958, p.373).

Al hablar de autonomía se hace referencia a un término que se usa en diferentes campos, con distintos enfoques y en diversos contextos desde la antigüedad hasta nuestros días. Esto, debido a que es un concepto de carácter polisémico y dinámico. A continuación, se irá desarrollando de manera detallada cuatro enfoques que se le da.

Desde la perspectiva epistemológica, el término autonomía deriva del griego (auto “uno mismo” y nomos “norma” o “ley”) (Curbelo, 2013; Adams, 2008) y se entiende como la habilidad que tiene la persona de regirse por sus propias leyes teniendo en cuenta, sus capacidades y preferencias. Siguiendo este enfoque, Curbelo (2013, p.14) menciona que la autonomía es “la capacidad [del sujeto] para darse a sí mismo sus propias leyes” y también es necesario considerar que sea capaz de realizarlas. Estas definiciones hacen alusión a un autogobierno, que no deja de lado la idea que el sujeto vive y se desenvuelve en un contexto social.

Otra, es la perspectiva psicológica, donde la palabra autonomía se enfatiza como una meta del desarrollo personal. Al respecto, el psicoanalista Erikson (1959) elaboró una teoría del desarrollo de la personalidad denominada Teoría psicosocial. En la cual, describe ocho estadios psicosociales por los cuales atraviesa el ser humano, desde el nacimiento, hasta la vejez.

Para Erikson (citado por Bordignon, 2005) la autonomía tiene una mayor incidencia en el periodo de 2 a 4 años, por lo que está relacionada con el aspecto físico, la adquisición de habilidades de higiene y la verbalización. Asimismo, la ubica en el segundo estadio como una fuerza sintónica (virtud o potencialidad) contrapuesta a la fuerza distónica (debilidad o vulnerabilidad) de la vergüenza y duda. El resultado de este enfrentamiento entre la autonomía y la vergüenza y duda permite alcanzar la

¹ “Deseo que mi vida y mis decisiones dependan de mí mismo, no de fuerzas externas de ningún tipo. Deseo ser el instrumento de mis propios, no de otros hombres, actos de voluntad” (traducción libre).

virtud de la voluntad y puede ser expresada como “Yo soy lo que puedo querer libremente”.

Para alcanzar un logro positivo o fuerza básica, como lo llama Erikson, que en este estadio es la voluntad, resulta imprescindible establecer una relación significativa con los padres, ya que permite

a handling of the small individual which expresses a sense of rightful dignity and lawful independence on the part of the parents and which gives him the confident expectation that the kind of autonomy fostered in childhood will not be frustrated later² (Erikson, 1959, p.76).

Este vínculo que prioriza Erikson resulta importante, ya que son ellos principalmente quienes se encargarán de fomentar la autonomía de sus hijos que seguirá en desarrollo durante los años siguientes.

Por su parte, Benson (citado por Hu y Zhang, 2017) define la autonomía “as the capacity to take control of one’s own leaning, which was based on his desire, ability, and freedom to control³” (p.148). La definición dada hace referencia a la libertad que tiene el sujeto para decidir a partir de sus propios intereses y capacidades.

Estas múltiples interpretaciones que se le da a la autonomía en el campo psicológico resaltan el “yo” haciendo referencia a una autosuficiencia, en un sentido más ontológico, que puede llegar incluso a una posición individualista y con énfasis narcisista.

Del mismo modo, el concepto de autonomía puede ser entendido desde un sentido ético definiéndolo como “un proceso de diferenciación e integración, a través del cual la persona organiza sus experiencias de acción y de interacción en el mundo” (Sepúlveda, 2013, p.8). En otras palabras, la persona autónoma es capaz de definirse a

² “la conducción del niño para que exprese un sentido de dignidad legítima e independencia legal de los padres y le da la confianza esperada de que el tipo de autonomía fomentada en la infancia no se verá frustrada más adelante” (traducción libre).

³ “como la capacidad de tomar el control de la propia inclinación, que se basaba en su deseo, habilidad y libertad para controlar” (traducción libre).

sí mismo logrando una diferenciación con el resto para auto legislarse respetando a las personas de su alrededor, ya que reconoce que son iguales a él.

Asimismo, el sentido ético, se extiende hasta involucrar la perspectiva filosófica, en la cual la persona tiene la capacidad de tomar decisiones sin olvidar que pertenece a una comunidad que influye en su desarrollo moral.

En ese sentido, Kant determina que el soporte de la dignidad humana radica en la autonomía y en la capacidad moral de los seres humanos, conscientes de que son responsables de sus propias acciones y decisiones; así se corrobora que la construcción moral de elegir a través de la voluntad formada por el hombre es un principio de la autonomía (Maldonado, 2017, p.8).

Desde el punto de vista educativo, Xavier Bornas define la autonomía de tal manera que los docentes sepan como impartir sus clases para promover niños autónomos, responsables y con libertad en su quehacer educativo. Antes de definir la autonomía desde este enfoque, Bornas (1994) explica las dos posturas entre las cuales se encuentra la suya.

Por un lado, la postura generalista, que está relacionada con movimientos humanistas y los principios de la Escuela Nueva, propone que solo es necesario entender por autonomía el hecho de alcanzar estudiantes que aprendan, que tengan buenas relaciones interpersonales y con libertad para elegir por sí mismos. Esta idea resulta demasiado general y no permite que el docente plantee objetivos específicos para sus estudiantes.

Por otro lado, la postura reduccionista, que no se opone a lo anteriormente mencionado, hace alusión a la adquisición de hábitos diarios de higiene, alimentación, trabajo y socialización. Algunas muestras de esta autonomía son ir al baño, comer con la cuchara, coger correctamente el lápiz, saludar a sus compañeros. Sin embargo, esta definición no incluye todas las dimensiones que realmente abarca la autonomía, sino que reduce a lo estrictamente motriz y de acción.

Es en el punto medio entre estas dos posturas que Bornas (como se citó en Flores, 2006) afirma que la autonomía es “el proceso por el cual la persona constantemente realiza una serie de acciones planificadas y orientadas al logro de una meta que le

permita hacer frente a una situación dada, adquiriendo una serie de habilidades específicas y organizándolas” (p.65). Esta concepción hace alusión a una autorregulación del comportamiento que permite alcanzar objetivos propuestos por el propio niño.

Cabe mencionar que las perspectivas: epistemológica, filosófica, psicológica y educativa no están diferenciadas unas de otras, sino que convergen en algún punto, resaltando la complejidad de este concepto. A partir de todo lo anteriormente mencionado, para fines del presente trabajo, se define la autonomía como la capacidad que tiene la persona para tomar decisiones basadas en su propia voluntad, teniendo en cuenta sus propias características y del medio que lo rodea. Para ello, parte del propio reconocimiento de sus habilidades, capacidades y aptitudes hasta llegar a la identificación de sus diferencias con el otro.

Teniendo en cuenta el concepto de autonomía a nivel general a continuación, se realiza un énfasis en las concepciones en niños de 3 a 5 años.

1.1.1. ¿Se puede hablar de una autonomía en los niños de 3 a 5 años?

Debido a los diferentes enfoques y concepciones que asume la autonomía, las cuales se han dado a conocer anteriormente, existen diversas formas de entenderla haciendo referencia a niños del II ciclo del nivel Inicial. Por esta razón, se recurre a entidades reguladoras del Estado peruano para definir a los niños autónomos y cuáles son sus características a la edad de 3 a 5 años. Comparando así las concepciones del Diseño Curricular del 2009 y el Currículo Nacional del 2017.

En primer lugar, el Ministerio de Educación expresa en ambos documentos que la autonomía es un principio del nivel Inicial que debe acompañar todas las acciones educativas. En ese sentido, como bien lo menciona Bornas (1994) la autonomía cobra relevancia en el campo educativo, ya que se considera una característica esencial sin la cual no es posible trabajar en el aula.

El concepto de autonomía vista como un principio, ha tenido variaciones en ambos documentos. Por un lado, el Diseño Curricular (2009) lo limita a la adquisición de

hábitos de higiene, ya que relaciona la autonomía con la propia iniciativa del niño para asumir responsabilidades y resolver situaciones relacionadas a su aseo personal, de acuerdo con sus posibilidades. Para Bornas (1994) este tipo de concepción refleja una postura reduccionista que se centra en la adquisición de hábitos de higiene, limpieza y organización.

Sin embargo, también enfatiza que si se les da mayores oportunidades de desenvolverse a los niños estos lograrán valerse por sí mismos. De igual manera, que “el adulto debe favorecer su autonomía sin interferir en las iniciativas de los niños, salvo cuando éstas representen un peligro” (Diseño Curricular, 2009, p.64). ya que, es necesaria la presencia de una persona mayor, pero esta no debe entorpecer las decisiones de los estudiantes.

Por otro lado, el Programa Curricular de Educación Inicial (2017) amplía las dimensiones en las cuales se desarrolla la autonomía, ya que menciona de manera general que el principio de autonomía

tiene como base la convicción de que los niños y las niñas son capaces de desarrollarse, aprender y construirse a sí mismos, siempre y cuando se garantice las condiciones físicas y afectivas que requieren para ello. De este modo, serán capaces de realizar acciones a partir de su propia iniciativa (Programa Curricular de Educación Inicial, 2017, p.21).

Resaltando que, la autonomía trasciende el plano motriz y se sitúa en todo el proceso de aprendizaje y construcción de la identidad. Esto se da junto con la participación del adulto no solo brindando un espacio favorable, sino además consciente de la implicancia y el valor que tiene el plano afectivo para alcanzar niños autónomos.

En segundo lugar, la autonomía es concebida como el contenido de un área que puede ser desarrollado. En el segundo ciclo del nivel inicial, el Diseño Curricular (2009) incluye a la autonomía en el área de Personal Social vinculándola con el desarrollo de la Psicomotricidad y la construcción de la identidad personal. En este apartado el documento menciona

Las niñas y los niños construyen su identidad partiendo del reconocimiento y valoración de sus características personales y del descubrimiento de sus posibilidades. [...] La autonomía personal implica la posibilidad de valerse por sí mismos de manera progresiva y

supone el desarrollo de capacidades afectivas, motrices y cognitivas para las relaciones interpersonales (p.111-112).

En el Currículo Nacional (2017) la autonomía se incluye en el área Psicomotriz dentro de la competencia denominada Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad. Relacionar la autonomía con la Psicomotricidad permite entender que no solo abarca el plano motriz, sino que incluye las capacidades cognitivas, las emociones que puede sentir el niño y su relación con el entorno. Puesto que,

El estudiante comprende y toma conciencia de sí mismo en interacción con el espacio y las personas de su entorno, lo que contribuye a construir su identidad y autoestima. Interioriza y organiza sus movimientos eficazmente según sus posibilidades, en la práctica de actividades físicas como el juego, el deporte y aquellas que se desarrollan en la vida cotidiana. Asimismo, es capaz de expresar y comunicar a través de su cuerpo: ideas, emociones y sentimientos con gestos, posturas, tono muscular, entre otros (Currículo Nacional, 2017, p.48).

Así pues, al igual que las definiciones de autonomía dan muestra de una evolución de la concepción. Hablar de una autonomía en los niños de 3 a 5 años, ya sea como un principio o como el contenido de un área, ha permitido comprender la complejidad que supone promover niños autónomos.

Características de un niño autónomo de 3 a 5 años

Al buscar identificar las características de un niño autónomo, no se hace alusión a las características únicamente motrices que manifiesta, sino aquellas que le permiten actuar, pensar, sentir por sí mismo teniendo en consideración su contexto. Siguiendo a Adams (2008) existen tres condiciones necesarias para el desarrollo de la autonomía en los niños que son habilidades cognitivas, atributos volitivos y preferencias no adaptativas.

Primero, ser capaces de escoger alternativas a partir de la comparación de las ventajas y desventajas de las opciones implica la adquisición de un conjunto de habilidades cognitivas. Indica un nivel de reflexión crítica, ya que es necesario concluir un

razonamiento ante una situación, tener la confianza para alcanzar o no sus objetivos y organizarse con coherencia para actuar.

Se debe resaltar que, aun cuando no puedan alcanzar cada una de estas características a un alto grado, si deben lograr el nivel mínimo para ser catalogados como autónomos. En otras palabras, una persona autónoma no puede ser irracional, imprudente o acrítica.

Segundo, los atributos volitivos son aquellas cualidades marcadas por el deseo. Estos implican un grado de autocontrol sobre lo que se desea, ya que la persona autónoma no considera cualquier deseo que tiene sino las que cataloga como deseos valiosos. Para explicar este suceso es necesario diferenciar dos tipos de deseo, los deseos de primer y segundo orden. Los deseos de primer orden deben estar coherentemente relacionados y pretender alcanzar los deseos de segundo orden. Por ejemplo, a un niño que tiene el “deseo” de golpear a otro compañero, pero tiene un deseo de segundo orden que no le permite hacer esa acción, sino que lo canaliza hacia otra actividad u objeto, este tipo de característica volitiva reconoce a un sujeto autónomo.

Sin embargo, aún con las habilidades cognitivas y los atributos volitivos no son suficientes para asegurar que se muestran el panorama completo de desarrollo de la autonomía, sino que es necesario incluir las preferencias no adaptativas.

Resulta imprescindible la formación de preferencias no adaptativas como componente culminante para decir que un niño es autónomo. Contrario a este término se encuentra las preferencias adaptativas que son las realidades que adopta el sujeto a partir de lo que el mundo le da como alcanzable para él. Elster (citado por Adams, 2008) lo denomina el fenómeno de las “uvas agrias” que hace referencia al cuento del zorro y las uvas. El zorro no coge las uvas porque se miente a sí mismo diciendo que no quiere porque seguro serán agrias, pero en realidad no las come porque no está a su alcance, pero ¿qué pasaría si las tuviera a su alcance? Esta clase de restricciones hace que un sujeto no sea autónomo y es necesario no quedarse en esta situación.

El niño adquiere estas tres características durante su proceso de construcción de la autonomía y no son habilidades para identificar en una lista de cotejo o luego de una sola observación; sino son cualidades desarrolladas progresivamente por el propio sujeto de manera intrínseca.

1.2. ¿Cómo es el proceso de construcción de la autonomía?

Centrándose en el proceso de construcción de la autonomía en las edades de 3 a 5 años, Canelada (citado por Álava y Mendoza, 2017) afirma que son cuatro las etapas que logran alcanzar los niños de este grupo etario. Primero, se inicia con la aceptación y valoración de su propia identidad. En la segunda etapa, sigue centrándose en sí mismo para alcanzar confianza en sus propias posibilidades y capacidades y poder así realizar una tarea específica. En la siguiente, ya es capaz de reconocer a los demás como personas con sentimientos, ideas, opiniones, gustos y que merecen ser escuchados para finalmente, tener una actitud abierta frente a las demostraciones de afecto de los adultos y los demás niños.

De acuerdo con esta explicación, se concuerda con el autor que el niño atraviesa por todo este proceso. Sin embargo, para el presente trabajo se ve necesario modificar la cuarta etapa debido a que, un niño que es capaz de aceptar sus diferencias con los demás, tendrá una actitud abierta frente a las demostraciones de cariño instintivamente.

A continuación, se detallará con precisión cuáles son las cuatro etapas que atraviesan los niños de 3 a 5 años en su formación como autónomos.

La primera etapa es la de aceptación y valoración de su propia identidad en la cual el niño es capaz de reconocerse como un sujeto único que no es igual a otro. En este punto, se desarrolla el reconocimiento de la propia persona, pues un niño no puede tomar en consideración a otra si no comienza a reconocerse primero como alguien que tiene una identidad y que vale.

Para alcanzar el logro de esta etapa, se desarrollan temas relacionados a la autoestima y autoconcepto. Por un lado, la autoestima presupone el autoconocimiento de características personales, fortalezas, debilidades. Por otro lado, el autoconcepto y la autoimagen fortalecen el sentido de diferenciación, fundamental para el desarrollo de las relaciones saludables con sus pares.

La siguiente etapa es la confianza en las propias posibilidades y capacidades para la realización de tareas. En esta fase, el niño ya ha identificado sus fortalezas y debilidades y avanza hasta ponerlos en práctica porque se siente confiado de realizar

ciertas actividades. Se busca que el niño autorregule sus emociones de manera que ello le permita conseguir mejores niveles de desarrollo personal y social.

En la edad preescolar, los niños que se sienten aceptados por sus pares y los adultos son capaces de aceptar sus errores para transformarlos y superarlos. Por esa razón, los padres y maestros deben evitar juzgar y, por el contrario, valorarlos tal y cómo son resaltando sus cualidades positivas y dando alternativas ante los aspectos negativos para superarlos.

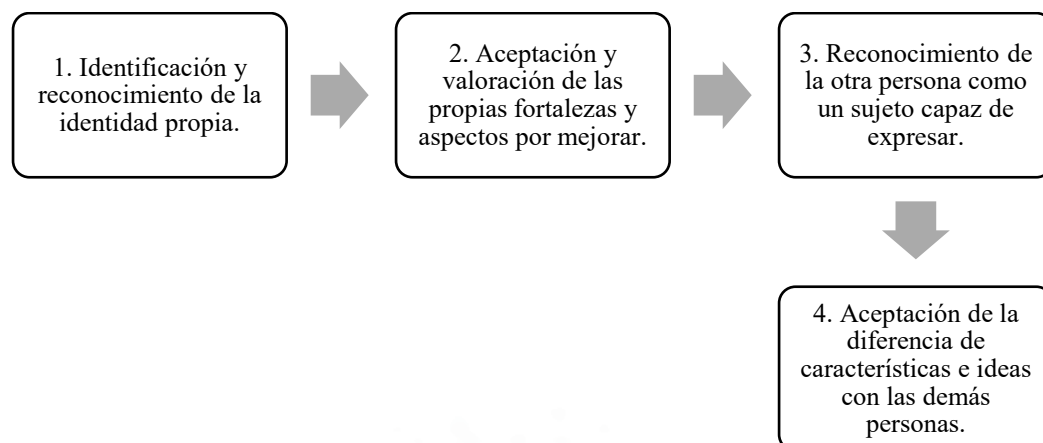
En la tercera etapa, se desarrolla el reconocimiento del otro como persona capaz de expresar sentimientos, ideas, opiniones, gustos y que merecen ser escuchados. Se desarrollan temas relacionados a la negociación, esto involucra la capacidad para ceder ante la otra persona.

Y, la última etapa es la aceptación de las diferencias en cuanto a las características con otros niños. En esta parte, se desarrolla el respeto hacia el otro como valor imprescindible para la socialización entre pares. Se enfatiza el uso del diálogo como medio para expresar sus ideas, sus intereses y sus temores y que el otro pueda entender este proceso (empatía). Se desarrollan temas como la comunicación asertiva, esto involucra las lecturas verbales y no verbales que comprenden sentimientos, emociones y reacciones).

Asimismo, en esta fase, se incluye la actitud que tiene el niño frente a las demostraciones de afecto de los adultos y los demás niños que menciona Canelada. El autor hace referencia a las respuestas que tienen los niños que son de aceptación, de reversión, de indiferencia o de imitación.

En cada una de estas etapas se van complejizando las habilidades cognitivas, atributos volitivos y habilidades no adaptativas, que son las características de los niños autónomos (Adams, 2008). Se puede decir entonces que, el proceso de adquisición de la autonomía es una construcción progresiva realizada por el propio niño, que le permite desenvolverse de manera segura en diversas situaciones y entornos.

Figura 1. Proceso de construcción de la autonomía en los niños de 3 a 5 años.



Fuente: Elaboración propia.

1.3. Dimensiones en las que influye la autonomía: Una mirada integral

Como se mencionó anteriormente, un niño autónomo no es solo aquel que puede realizar actos motrices sin ayuda externa, sino que la autonomía abarca distintas dimensiones del ser humano, estos llegan a ser los componentes de la autonomía. Por tal motivo, es necesario comprender el desarrollo de la autonomía desde el enfoque cognitivo y motor, donde intervienen los procesos afectivos y el contexto social. Son tres los aspectos que la componen: cognitivo, social y motriz. Y, a su vez se complementan entre sí. Además, se agrega la dimensión moral para reconocer la transversalidad de la autonomía de la persona.

1.1.1. Dimensión cognitiva

Desde la dimensión cognitiva, la autonomía “es una construcción mental de conocimientos que se genera a partir de las relaciones que establece la persona con los otros” (Fernández y Huamani, 2015, p.11). De este modo, una persona autónoma es capaz de hacer frente y resolver problemas, a partir de la toma de decisiones, de la aplicación del sentido crítico, del análisis y la comprensión de las decisiones de los demás.

Son tres las capacidades que conforman el ámbito cognitivo.

En primer lugar, la autorregulación que hace referencia al proceso de respuesta de la persona frente a una demanda sin la dependencia de los demás. Bornas (1994) afirma que esta “sin la dependencia de los demás” no se refiere a una autosuficiencia que lleva al narcisismo, sino que se involucran el respeto y empatía con el medio social.

En segundo lugar, está el autocontrol que es definido por Saura (citado por Fernández y Huamaní, 2015) como el “dominio de una serie de habilidades que permiten al individuo, ante un problema, hacerse cargo de la situación y de decidir una salida entre las posibles reacciones” (p.11). Un ejemplo, es el caso de Juan de 5 años quién ya no muerde a sus compañeros, sino que utiliza el mordedor como una alternativa para expresar sus emociones. En ese sentido, Adams (2008) afirma que una persona autónoma expresa sus deseos, pero no van en contra de sí mismo, ni de los demás.

Finalmente, la resolución de problemas es considerada una característica de la persona autónoma, ya que muestra la madurez del sujeto para actuar no solo sobre sí mismo, sino también en relación con su entorno. Logrando alcanzar metas o acuerdos que benefician a ambas partes que están en conflicto.

El ámbito cognitivo cobra sentido cuando el sujeto se encuentra en relación con sus pares u otras personas destacando la importancia del medio social.

1.1.2. Dimensión social

Con respecto a la dimensión social, para que el sujeto alcance sus objetivos particulares implica la interacción y adaptación con su entorno adquiriendo así habilidades interpersonales. Este contacto con los demás, supone que una persona autónoma sea capaz de valorarse como sujeto diferente, confiar en sus habilidades, capacidades y destrezas para relacionarse con los demás y desenvolverse sin interrumpir la autonomía de los otros sujetos.

Al igual que la dimensión anterior, son tres las capacidades que logran en este ámbito social.

Para comenzar, están las habilidades sociales que permiten manifestar las ideas propias, sin negar o transgredir el derecho de expresar de los demás. Según Alberti y Emmons (citado por Flores, 2006) la habilidad social es una “conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (p.58). Esto supone una evolución que parte del reconocimiento de sí mismo para más adelante tomar en consideración a los demás.

En segundo punto, está la asertividad que tiene una estrecha relación con las habilidades sociales, ya que una persona asertiva es capaz de expresar sus ideas porque reconoce que todos las personas tienen derechos básicos. Flores (2006, p.57) la define como “un comportamiento de defensa de los derechos y opiniones personales y de respeto a los derechos y a la opinión de los demás, así como el auto-refuerzo y el refuerzo de los demás”.

Por último, el comportamiento adaptativo es “una respuesta del organismo dirigida al ambiente con el objeto de adaptarse a las condiciones de este y aumentar las posibilidades de aceptación o de poder funcionar independientemente en el entorno social” (Flores, 2006, p.58)

La participación de la persona autónoma en su medio se muestra con acciones concretas que realiza. Esto supone que el sujeto sea capaz de realizar tareas específicas, seguir rutinas, de acuerdo con sus capacidades motrices.

1.1.3. Dimensión motriz

El desarrollo de la autonomía en la dimensión motriz se hace más evidente en las edades tempranas, ya que en esta etapa se inicia el proceso de exploración de su entorno y va probando nuevas destrezas motrices, de acuerdo con lo que está listo física y cognitivamente.

Según, Fernández y Huamaní (2015) es a partir de las rutinas básicas de cuidado donde el niño torna su proceso más activo y desarrolla una capacidad más autónoma, a través

de movimientos y acciones específicas. En esta línea, Vallet (2010) afirma que un sujeto en proceso de autonomía puede ocuparse de tareas básicas como vestirse solo, asearse, organizar la ropa, comer sin ayuda y convivir con los demás. En otras palabras, aprende hábitos de higiene, alimentación y orden y jerarquización del entorno.

Por su parte, Chokler (2010) va más allá de los hábitos que puede adquirir el niño y asegura que

el niño aprende a observar, a actuar, a utilizar su cuerpo, a prever el resultado de su acción, a modificar sus movimientos y sus actos, a registrar y tener en cuenta sus propios límites, aprende la prudencia y el cuidado de sí, aprende a aprender. En una palabra, desarrolla su competencia ejerciendo y ejercitando sus competencias. Pero aprende al mismo tiempo la confianza en sí mismo, en sus propias percepciones, en sus propios intereses, en sus cuestionamientos, en sus conclusiones, en sus propios encadenamientos lógicos y en sus propias maneras de resolver sus situaciones problemáticas. (p. 4).

Esta última interpretación de la autonomía en la dimensión motriz refleja un panorama más completo, ya que considera a la persona como un ser con diferentes dimensiones que busca desarrollarse de manera global y no segmentada. Es en este sentido que la Práctica Psicomotriz aporta al desarrollo de la autonomía motriz, ya que “tiende a favorecer el desarrollo de los propios recursos del niño, así como permitirle encontrar su propio camino hacia la autonomía” (Aucouturier y Mendel, 2004, p.20). Permitiendo el desarrollo personal que abarca también la dimensión moral.

1.1.4. Dimensión moral

La moral es un principio fundamental para el desarrollo del hombre. Al referirnos al desarrollo del juicio moral de la persona es importante señalar a dos autores que han investigado a profundidad sobre el tema que son los psicólogos Jean Piaget y Lawrence Kohlberg basados en los principios de moralidad del filósofo Immanuel Kant.

El desarrollo de la autonomía “permite realizar juicios y tomar decisiones, independientemente de cualquier recompensa, y teniendo en cuenta a las demás

personas implicadas” (Flores, 2006, p.63). De esta forma la persona realiza una reflexión personal para luego, ejercer un juicio de valor sobre lo que considera bueno o malo de una acción, de tal manera que sus valoraciones sean justas para todos. Lo que indica que una de las dimensiones que desarrolla una persona autónoma es un nivel de autonomía moral. “Para Piaget el respeto hacia sí mismo y hacia otros es el elemento esencial de la moralidad” (Sepúlveda, 2003, p.29). Para alcanzar este punto, la persona pasa de una moral heterónoma que es la etapa dónde se obedece sin críticas a la autoridad a una moral autónoma que se caracteriza por buscar un acuerdo entre las diferentes opiniones o puntos de vista.

Por su parte, Kohlberg basa sus investigaciones en los estudios realizados por Piaget, pero se da cuenta que en las etapas piagetianas no se alcanzan verdaderamente el juicio moral autónomo. Por esta razón, establece tres niveles de desarrollo moral cada uno compuesto por dos estadios que van de menor a mayor autonomía (Maldonado, 2017).

Es en el tercer estadio denominado post convencional donde el sujeto cumple la norma por aceptación individual, es decir, no está condicionada a las leyes o normas de la sociedad, sino que surgen por iniciativa del propio sujeto, lo que Kant define como la autonomía de la voluntad.

Se puede decir entonces que, tener una mirada integral de la autonomía reconoce que existen diversas dimensiones en las que está presente. Y, cada uno de estas (cognitivo, motriz, social y moral) tienen componentes que permiten identificar el logro de una persona autónoma.

En conclusión, este primer capítulo expone múltiples definiciones, desde diferentes perspectivas, del término autonomía que permiten desarrollar un concepto que verdaderamente se ajuste a la presente investigación. Asimismo, se tiene en consideración las características de los niños de 3 a 5 años y cómo se concibe la autonomía en este período, puesto que, el foco de interés es el proceso de construcción de la autonomía a esta edad. Luego del análisis de todo este proceso hacia la autonomía, se deduce que una persona autónoma no es evidente solo en una actividad que implique el movimiento del cuerpo, sino que involucra diferentes dimensiones, en otras palabras, la autonomía tiene un enfoque integral.

2. LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ COMO PROMOTORA DE LA AUTONOMÍA DE NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS

En este segundo capítulo se aborda las concepciones de psicomotricidad desde una perspectiva histórica. El presente estudio empieza con los aportes de autores como Dupré y Ajuriaguerra culminando en la metodología de la Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA), propuesta por Bernard Aucouturier, que se caracteriza por tener un enfoque global de la persona desde un trabajo dinámico vivencial.

Luego, se expone los principios de la Práctica Psicomotriz que se basan en tres objetivos que busca desarrollar esta práctica para pasar del placer de actuar al placer de pensar.

Se continúa con una descripción de la distribución de los espacios en la sala, la justificación de las fases de la sesión y la explicación de las actitudes que debe tener el docente para favorecer el desarrollo de la autonomía del niño.

Finalmente, se establece una relación entre la Práctica Psicomotriz Educativa y el desarrollo de la autonomía en niños de 3 a 5 años en los diferentes espacios y momentos de la sesión, así como, en el rol que asume el docente.

2.1. La Práctica Psicomotriz: un enfoque global de la persona

“El niño es perfectamente capaz de pasar espontáneamente de un modo de pensar al otro, de modificar sus formas de pensar y de representar, en función de las necesidades y en función de su finalidad” (Lapierre y Aucouturier, 1977, p.214).

Existen diversas concepciones que se le da a la psicomotricidad que pueden provocar una errónea interpretación de la palabra al momento de intentar comprenderla, pero todas concuerdan que “la principal finalidad de la psicomotricidad es el desarrollo de competencias motrices, cognitivas y socio - afectivas” (De Quirós, 2012, p.20).

El término psicomotricidad es una palabra compuesta por dos raíces “psico” y “motricidad” (del Arco, 2017). Por un lado, “psico” hace referencia a todas las funciones psicológicas y a la mente que está relacionado con la dimensión cognitiva y emocional de la persona. Por su parte, la “motricidad” se vincula con la ejecución del movimiento por medio de la vía motriz. Esta concepción etimológica mantiene presente que la persona se encuentra dentro de una sociedad, en la cual se desenvuelve y con la que se relaciona, de esta manera, se incluye el factor social.

Al realizar un recuento de la evolución del concepto de psicomotricidad se toma en consideración aportes realizados desde el campo psicológico, neurológico y del psicoanálisis.

Da Fonseca (2000) destaca a Dupré como el primero en emplear el término psicomotricidad, luego de realizar estudios sobre las relaciones psíquicas y motoras, desde una perspectiva patológica. En sus publicaciones, introduce la noción de debilidad motriz que es la deficiencia de las funciones motrices, permitiéndole relacionar ciertas anomalías psíquicas con las motrices, pues mientras más estudiaba los trastornos motores y psicóticos le era más evidente la relación entre los dos.

En este mismo contexto, Wallon diseñó un modelo de estadios de desarrollo que surge mientras realizaba estudios sobre el desarrollo psicológico del niño. Este modelo de desarrollo consta de cinco estadios que son de impulsividad motriz y emocional, sensorio-motriz y proyectivo, del personalismo, del pensamiento categorial y, de la pubertad y la adolescencia. Que luego, le permitió realizar una serie de publicaciones

que permitieron comprender al niño a nivel motor, intelectual y afectivo (De Quirós, 2012).

Por su parte, Aucouturier, Darrault y Empinet (1985) al igual que del Arco (2017) afirman que Julián de Ajuriaguerra, considerado como pionero en la psicomotricidad, se da cuenta de que algunos trastornos motrices no son causados por un problema estructural, orgánico o funcional. Puesto que, durante sus observaciones no había signos de lesiones neurológicas encontradas en comparación de otros trastornos y alteraciones del movimiento como es la parálisis.

Se puede deducir que, en sus inicios, la psicomotricidad establece una relación entre las alteraciones motoras y psíquicas, vinculándose con campos como la neurología hasta la psicopatología, lo que permite contemplar la continuidad del dualismo de mente y cuerpo.

En esta búsqueda por la identidad de la psicomotricidad, en Francia de 1960, se publica la primera Carta de Reeducción Psicomotriz que permite especificar objetivos y diseñar programas de reeducación para trastornos psicomotores. Además, se crea “el primer certificado universitario de reeducación de la psicomotricidad en el hospital de la Salpêtrière de París” (De Quirós, 2012, p.21). Esto permite que la psicomotricidad empiece una línea de trabajo educativa.

Durante este periodo de mayor análisis e investigación, surgen diversos puntos de vista que dan lugar a la formación de diferentes escuelas como la escuela instrumentalista de Pick y Vayer, la educación psicomotriz o psicocinética de Le Boulch y la escuela de educación vivenciada de Lapierre y Aucouturier (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985). La principal diferencia entre estos enfoques se haya en la metodología que plantea cada una.

De Quirós (2012) y Del Arco (2017) especifican la característica más resaltante de cada escuela. Para empezar, Pick y Vayer plantean un modelo de psicomotricidad reeducativa con la creación de instrumentos para medir y evaluar el desarrollo psicomotor del niño. Por su parte, Le Boulch plantea una pedagogía directiva en la cual los niños adquieren conceptos y parámetros psicomotores como lateralidad, esquema corporal, ubicación espacio - temporal, entre otros, por medio de actividades planificadas con anticipación. Mientras que, Lapierre y Aucouturier, desde la Sociedad

Francesca de Educación y Reeducción Psicomotriz, se centran en una pedagogía no directiva que permite la expresión libre y espontánea de todos los participantes dentro de la sala de práctica

Este último enfoque toma en cuenta el lugar donde se debe realizar la sesión de psicomotricidad y cómo es la distribución del tiempo y espacio. Sin embargo, las actividades no son programadas, sino que surgen de la espontaneidad de los niños, lo que permite asegurar que no es una metodología dirigida por el docente.

A partir de esta diferencia de ideas entre los tres enfoques, coexisten dos corrientes de psicomotricidad opuestas. Por una parte, la psicomotricidad dirigida, instrumental o funcional que enfatiza los aspectos motores y cognitivos. Para lo cual, primero, identifica la deficiencia que tiene un niño y luego, aplica técnicas o ejercicios para sobrepasar esa dificultad. Por otra parte, la psicomotricidad vivenciada, relacional o afectiva que es desarrollada a partir de los aportes de Lapierre y Aucouturier, concibe un desarrollo global de la persona, pero se centra en los aspectos socioafectivos y la actividad motriz espontánea.

Es necesario mencionar que, Lapierre y Aucouturier deciden separar su enfoque, pues “la práctica psicomotriz con adultos suponía un mayor contacto físico, una mayor implicación personal que Aucouturier no permitía” (De Quirós, 2012, p.23). Lo que originó que, dentro de la corriente de psicomotricidad vivenciada, se formara la psicomotricidad relacional de Lapierre y la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier (PPA) enfocada exclusivamente a niños entre los 0 y 7 años.

Así pues, Bernard Aucouturier idea los principios y el marco metodológico para la Práctica Psicomotriz con los aportes de varios autores que resaltan la relación entre la psicomotricidad, la libertad de movimiento y el proceso de generación del pensamiento en el niño. Algunos de los cuales han sido mencionados anteriormente como son Wallon, Ajuriaguerra y Lapierre; y otros como Piaget y Freud.

“Contributing to enhancing their self-esteem, their sensory–motor coordination, their creativity sources, their social skills and, in general, their cognitive functioning”⁴

⁴ “contribuyendo a mejorar su autoestima, su sensibilidad sensorial-motora. La coordinación, sus fuentes de creatividad, sus habilidades sociales y, en general, su funcionamiento cognitivo” (traducción libre).

(Esposito et al., 2013, p.1434). Este alcance que plantea tener la Práctica Psicomotriz abarca las diferentes dimensiones de la persona.

2.2. Principios de la Práctica Psicomotriz

Aucouturier (2007) orienta la Práctica Psicomotriz hacia dos enfoques para posibilitar una atención coherente con las necesidades específicas de los niños.

Primero, se menciona la Práctica Psicomotriz Educativa y Preventiva que se desarrolla durante las actividades lúdicas espontáneas de los propios niños. Esta práctica está dirigida a los niños de 0 a 7 años para propiciar el paso del “placer de actuar” al “placer de pensar”, es decir, que pasen del estadio sensoriomotor al operacional por medio del juego simbólico; y sean capaces de sentirse seguros frente a sus angustias (Del Arco, 2017).

En este proceso, existen niños que presentan algún tipo de retraso en su desarrollo psicológico como es el caso de los autistas. Para ellos, se aplica la Práctica Psicomotriz de ayuda terapéutica que está orientada a fortalecer la representación simbólica en el cuerpo y sentir placer al actuar por medio de la relación con el terapeuta.

Según Aucouturier (2007) los principios de la Práctica Psicomotriz Educativa están orientadas por tres objetivos.

El primero es favorecer el desarrollo de la función simbólica, lo que significa que esta práctica busca que los niños pasen por niveles más complejos de simbolización. Esto se da mediante un itinerario de maduración que parte del placer del hacer al placer del pensar el hacer.

El cambio del plano de realidad al plano fantasmático [simbólico] es frecuente en el niño ya que la alternancia entre los dos planos que se produce en su juego, tanto en lo que se refiere al comportamiento como a su estado tónico y emocional, le permite vivir intensamente todas sus identificaciones proyectivas, acompañadas de emociones muy vivas, que le permitirán entrar con más placer en el registro simbólico del juego y en la realidad del mundo que le rodea (Aucouturier, 2007, p.105).

Este intercambio entre los dos planos permite que no solo actúe para disfrutar del movimiento, sino que piense la acción que está realizando, establezca una relación entre la acción que ejecuta con su identidad y lo disfrute. Por ejemplo, un niño que salta en la colchoneta y lo disfruta, es diferente a un niño que juega como si fuera un salvavidas que salta a la piscina para rescatar al animal en peligro y disfruta de lo que expresa.

El progreso en la función simbólica es evidente tanto durante las fases de la sesión como en los espacios de la sala de práctica.

El segundo es favorecer el desarrollo de los procesos de aseguración frente a las angustias. Aucouturier (2007) denomina angustias arcaicas a todas aquellas angustias del cuerpo que vive la persona durante la gestación, el nacimiento y los primeros meses de vida.

Primero, se encuentra la angustia de pérdida de cuerpo, que se asocia con el miedo a la muerte y el deseo de supervivencia, puesto que el bebé vive cada acontecimiento como una amenaza contra su vida. Segundo, está la angustia de la caída, que se origina por la pérdida del saco uterino en el vientre de la madre y por ello, surge la necesidad de sentirse bien sostenido. Tercero, la angustia de la falta de límites, la cual no permite que los niños sean capaces de crear límites espaciales y temporales, ya que se siente como un objeto compuesto de elementos fluidos y gases, incapaz de ser contenido. Cuarto, la angustia de explosión, que se da por el miedo a que explote él o los objetos que lo rodean que representan la violencia en sus pensamientos. Finalmente, la angustia de despellejamiento y de amputación, que se manifiesta cuando el bebé es separado de su madre, pues siente como si le estuvieran arrancando alguna parte de su cuerpo debido a la relación unificada que tiene con ella.

Por esta razón, para la Práctica Psicomotriz resulta inevitable brindar ayuda a los procesos de modificación tónico emocionales y favorecer el desarrollo de la acción por medio de los fantasmas de acción. Según Aucouturier (2007, p.52) “el fantasma de acción es una representación inconsciente de la acción, es el deseo y el placer de recuperar el “objeto” y de actuar sobre él”. Dicho de otra manera, estos fantasmas de acción son imágenes mentales ilusorias que crea el niño que permiten exponer las

angustias arcaicas que tienen y actuar frente a ellas, lo que dará paso a evidenciar su miedo y el deseo de actuar sobre él.

Este entramado entre las angustias arcaicas y los fantasmas de acción dan lugar a una emoción mayor, el miedo. El cual es un tema que muchas veces es dejado de lado. Pues, la escuela y la sociedad la han catalogado como una emoción de personas cobardes haciendo que muchos niños lo escondan y no hablen sobre ello; y solo sean capaces de expresarlos cuando se sienten un en ambiente de confianza íntima.

El espacio de expresividad motriz permite que los niños puedan expresar sus miedos e incluso jugar con ellos, proponiendo el juego a “tener miedo” a diferentes personajes como el lobo, la bruja, el monstruo, pero al final es el niño quien vence. Logrando que aleje sus angustias hasta asumirlas positivamente porque siente que ha realizado un hecho sorprendente, aunque solo se dé en su imaginación. Fernández y Huamaní (2015) incluyen este proceso en la dimensión cognitiva de la persona autónoma, ya que incluye la autorregulación, el autocontrol y la capacidad para resolver problemas por parte del niño.

Este reconocimiento que alcanza el niño de sí mismo, de sus cualidades, de sus temores y sus posibilidades para hacer frente a situaciones de conflicto, luego, le permite “ver” a los demás lo que significa un avance en el proceso de construcción de su autonomía.

El tercer objetivo es favorecer el desarrollo del proceso de descentración. Lo que implica que el niño salga del pensamiento de sí mismo hasta realizar representaciones mentales de los demás.

La descentración se traduce en un cambio importante en la personalidad y en la manera de comunicar; ahora el niño es capaz de tener al otro en consideración y de escucharle. Se desarrolla la función de socialización. Simultáneamente el niño se transforma en el propio espejo y se ve a sí mismo actuando, independientemente de la mirada externa (Aucouturier, 2007, p.159).

Este objetivo se relaciona con la dimensión social de la persona autónoma que implica la adquisición de habilidades sociales, la asertividad y un comportamiento adaptativo que le permita desenvolverse sin poner en riesgo la autonomía de las demás personas.

Para alcanzar estos objetivos, la sesión de Práctica Psicomotriz está estructurada de manera que se ofrezcan todas las condiciones necesarias para que los niños puedan expresar y actuar con espontaneidad desarrollando su autonomía.

2.3. La sesión de Práctica Psicomotriz y el desarrollo de la autonomía.

Dentro de la sesión de Práctica Psicomotriz existen dos mecanismos que crean un marco de contención: el dispositivo espacial y el dispositivo temporal. Tener estos espacios y momentos clarificados permite que los niños se sientan seguros en el medio para desenvolverse con autonomía.

Para comenzar, en el dispositivo espacial, que es la sala de Práctica Psicomotriz, se diferencian dos lugares. El primero está enfocado a la expresividad motriz y el segundo, a la expresividad gráfico - plástica y el lenguaje.

Aucouturier (2007) define la expresividad motriz como “la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de una manera autónoma y de manifestar el placer de descubrir y de conocer el mundo que le rodea” (p.130). Dicho de otra manera, es la capacidad que tiene el niño de actuar, sin presión, por medio de su cuerpo teniendo en consideración sus capacidades y a las personas que lo rodean.

Ejecutar acciones como saltar, correr, trepar, tirar, gatear, entre otras le permitan reconocer quién es y cuáles son sus posibilidades de acción. Esto se relaciona con lo que Canelada (citado por Álava y Mendoza, 2017) menciona que sucede en el proceso de construcción de la autonomía, pues afirma que comienza con la identificación de sí mismo para llegar al reconocimiento de los demás.

Por esta razón, se reserva un espacio amplio para las actividades de juego motriz con materiales específicos, ya sean duros o blandos, para su disposición. (Figura 1).

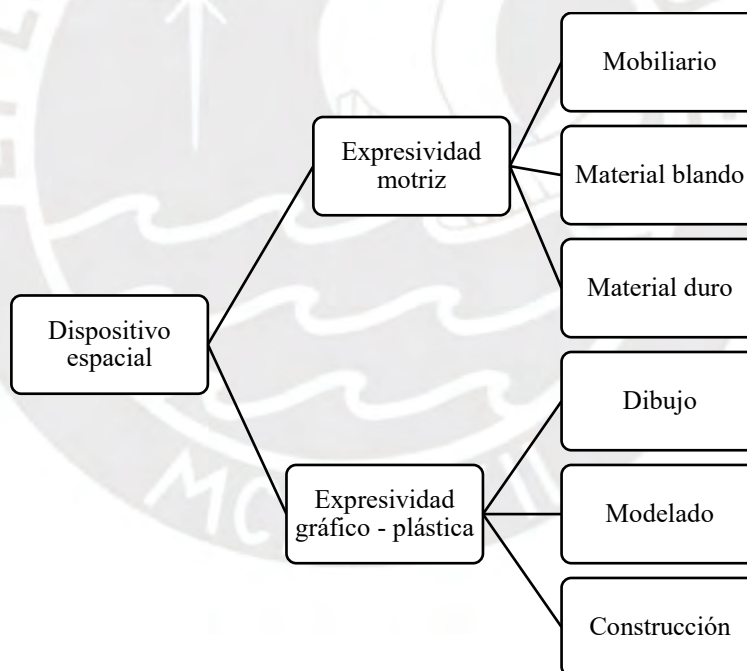
El espacio que se ocupa es toda la sala [...] determinándose principalmente los espacios; uno para el desarrollo de actividades más de tipo sensoriomotoras con material y estructuras físicas (espalderas, plataforma de salto, colchones y colchonetas de grandes dimensiones, etc.) y un espacio libre que ofrece otros materiales (bloques de gomaespuma, telas, cuerdas, cajas, peluches, etc.) para otro tipo de

actividades más de tipo representativas i simbólicas (Del Arco, 2017, p.20).

Asimismo, hay un espacio más pequeño dedicado a la expresividad gráfico-plástica donde los niños pueden realizar actividades como dibujo, modelado o construcción. Cada una de las tres áreas cuenta con los materiales necesarios para su desarrollo. Se debe señalar que esta distribución permite que sea el niño quien escoja que tipo de material desea utilizar, con quiénes quiere trabajar y qué desea expresar.

Ambos ambientes (de expresividad motriz y de gráfico - plástica) se distinguen en la sala y, a su vez, dentro de ambas existen diferencias para que el material no sea llevado de un lugar a otro.

Figura 2. Distribución de los sectores dentro de la sala de Práctica Psicomotriz Aucouturier.



Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Aucouturier (2007)

En cuanto al dispositivo temporal, que son los momentos de la sesión de Práctica Psicomotriz, se dividen en cinco fases sucesivas promoviendo que los niños alcancen diferentes niveles de simbolización, es decir, que pasen de la comunicación por medio del cuerpo al lenguaje oral.

Se inicia con el ritual de entrada que “es el momento de la acogida, de recibimiento, del saludo donde se reconoce a cada uno de ellos. Momento para recordar las normas y para dialogar de forma breve sobre lo que desean jugar” (Del Arco, 2017, p.19). Este ritual posibilita que los niños diferencien la sesión de otros momentos educativos y, a su vez, crea imágenes mentales con cada frase que el docente y los alumnos intercambian. Por ejemplo, al mencionar que se puede saltar en la sala, pero no encima de su compañero establece las condiciones para desenvolverse en el ambiente libremente, pero respetando a los que están con él.

Luego sigue, la fase de expresividad motriz que es el tiempo cuando los niños juegan de forma espontánea y libre. Estos juegos posibilitan que los niños se aseguren frente a sus angustias en dos niveles profundo y superficial.

En lo referido a los juegos simbólicos de aseguración profunda, están relacionados con las angustias arcaicas del miedo de ser destruido y perder a la madre lo que provoca emociones muy intensas y empezar a jugar con el propio miedo.

Aparecen diferentes tipos de juego como jugar a destruir sin tener culpa al cometer la acción (figura 2), jugar al placer sensoriomotor logrando que el niño realice nuevas acciones que le generen confianza en sí mismo, jugar a involucrarse mostrando el deseo de ser protegido y cuidado, jugar a esconderse simbolizando la angustia que le genera la ausencia y la seguridad de permanencia en el espacio al ser encontrado, jugar a ser perseguido mostrando el miedo a la persecución y controlándolo al proponerse como perseguidor, jugar a identificarse con el agresor permitiéndole separarse con el miedo, y jugar a llenar y vaciar, reunir y separar produciéndole sorpresa cuando se producen cortes en la repetición de acciones.

Figura 3. Relación entre el juego de destrucción y el logro del pensamiento operatorio.



Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Aucouturier (2007)

Por su parte, los juegos simbólicos de aseguración superficial son caracterizados como aquellos juegos que permiten la identificación y simbolización, es decir, “tiene la función de proteger la personalidad de la posible angustia de ser uno mismo” (Aucouturier, 2007, p.184). Debido a que, los niños pueden expresarse sin temor a la desaprobación por parte del adulto. Adicionalmente, permiten la autorregulación de sus pulsiones, pues se establece claramente la diferencia entre jugar como si fuera un personaje y pasar al plano real. Un ejemplo sería el caso de un niño que quiere jugar a ser un soldado en la guerra, pero no puede golpear a los amigos realmente.

Seguidamente, se pasa a la fase de la historia que es concebida como la transición de la expresividad motriz a la representación gráfico – plástica. Este momento permite establecer relación de los juegos de aseguración profunda con el juego dramático y del lenguaje logrando que el niño adquiera la capacidad de descartación que “facilita el acceso a otras representaciones con menos implicación del cuerpo que se producirán en el segundo espacio” (Aucouturier, 2007, p.193)

En este punto, la historia cobra sentido cuando se propician dos sucesos importantes; primero, la subida de la angustia que es la representación de un miedo por medio de la intervención de un personaje antagonista que destruye, devora, aplasta, encierra,

persigue, entre otros; y el retorno de la seguridad emocional que permite al niño identificarse con el héroe vencedor de la historia contra el agresor que puede ser el lobo, la bruja, el fantasma, el monstruo y demás criaturas. Acompañado a estos dos sucesos diferenciados, el docente debe incluir las variaciones de voz y la gestualidad.

Continuando está la fase de la expresividad gráfico – plástica que representa un momento indispensable de la sesión. Aucouturier (2007) afirma que una sesión de Práctica Psicomotriz sin un momento de dibujo, modelado o construcción está incompleta o amputada y no respondería a los objetivos trazados.

Finalmente, se da el ritual de salida que es el momento en el cual “los niños deberían volver a la realidad de la sala de práctica psicomotriz y dejar el material, como lo han encontrado al inicio de la sesión, lo que sería otra ayuda para la descentración” (Aucouturier, 2007, p.208). Para este ritual se utilizan diferentes estrategias como puede ser una canción en grupo que sepa toda la clase o una asamblea entre todos para despedirse con un gesto que hacen los adultos como, por ejemplo, un apretón de manos.

Cabe mencionar que Aucouturier (2007) clasifica en tres etapas la implementación del segundo dispositivo, debido a que se modifican de acuerdo con las edades y el desarrollo de las capacidades de los niños para accionar y simbolizar. Primero, en los niños de tres o cuatro meses hasta aquellos que alcanzan de manera segura la posición vertical se enfatiza el momento de expresividad motriz. Mientras que, a aquellos niños que se mantienen en la posición erecta hasta el tercer año ya se puede presentar todas las fases de la sesión, pero teniendo la libertad de realizar modificaciones.

En el grupo de los niños entre los tres y seis o siete años, se separa la sesión en tres tiempos: momento de expresividad motriz, sigue la historia y finaliza con el momento de expresividad gráfico - plástica. Este orden de momentos debe ser respetado por la persona que dirige la sesión y los niños, aunque cuando el grupo ha logrado interiorizar bien puede flexibilizar los momentos, ya que este enfoque educativo no busca ser un modelo repetitivo, sino sentar un marco de referencia respetando la libertad del profesional para innovar y adecuar a su contexto.

2.4. Rol del docente en la sesión de Práctica Psicomotriz para el desarrollo de la autonomía de niños de 3 a 5 años.

Dentro de la Práctica Psicomotriz, se denomina psicomotricista a la persona que ha sido formada en las escuelas ASEFOP (Asociación Europea de Escuelas de Formación en Práctica Psicomotriz) de esta misma práctica, pero en la presente investigación se usa el término docente por ser el título de la persona que adopta el rol educativo de los niños de 3 a 5 años y se encarga de acompañar en la sesión de Práctica Psicomotriz.

La actitud que mantiene el docente dentro de la práctica está fundamentada en el principio filosófico de creer en la persona, ya que no hay edad, problemas, condición física o cognitiva que amerite lo contrario (Aucouturier, 2007). El respeto hacia el otro es y la condición de persona única son las ideas que promueve esta metodología para alcanzar los objetivos que se ha trazado en el campo educativo.

Esta fe depositada en los niños y la capacidad que se le atribuye de lograr metas establecidas no debe promover la intromisión en sus acciones o actividades, sino que “todo profesional debe proponerse tener en cuenta a cada niño como el actor de su desarrollo: no puede considerarse como un ser-objeto, sino más bien como un niño-sujeto” (Aucouturier y Mendel, 2004, p.10).

Entonces, ¿cómo debe ser el rol del docente si no es trazando los objetivos que el niño debe alcanzar? Pues, el profesional debe “acoger las emociones del otro con una distancia, [...] una actitud de escucha que favorece la comunicación, la disponibilidad y la comprensión del otro: comprensión del sentido de su vivencia, especialmente de sus producciones no verbales” (Aucouturier, 2007, p. 202).

Este énfasis que se le da a la comunicación entre el docente y el niño es debido a la evidente necesidad que todo ser humano tiene de comunicar, producto de las interacciones con el medio que lo rodea. La comunicación es una demanda permanente, y no es un caso contrario en los niños, pero en esta edad, esa necesidad requiere de un deseo de comunicar y sentirse escuchado.

El acompañamiento que se pretende realizar está enfocado a niños de 3 a 5 años, por tal motivo, se debe poner énfasis en la comunicación no verbal.

El ajuste tónico y postural, la mímica, la mirada y la sonrisa, en definitiva, la expresión del placer de estar ahí, con cada uno de ellos, son la manifestación de la intención del psicomotricista para dinamizar la comunicación verbal y no verbal. El psicomotricista habla con autenticidad con los niños y de los niños: cómo son y qué hacen, sus gestos, sus posturas y sus emociones, facilitando la construcción de un discurso gestual y verbal, desde las primeras edades. (Aucouturier, 2007, p. 203).

Cuando un niño siente que es respetado y en un ambiente de confianza, es capaz de expresarse sin temor a lo que digan los demás que es el componente culminante para decir que un niño es autónomo. Como menciona Adams (2008) un niño autónomo adquiere habilidades no adaptativas que permite que no se adecúe a las realidades que su contexto le da como alcanzables, sino por el contrario lo reta a salir de esa situación.

2.5. Relación entre la Práctica Psicomotriz y el desarrollo de la autonomía en niños de 3 a 5 años

“la práctica de Aucouturier tiende a favorecer el desarrollo de los propios recursos del niño, así como permitirle encontrar su propio camino hacia la autonomía” (Aucouturier y Mendel, 2004, p.20).

Como se ha ido mencionando en los acápites anteriores la Práctica Psicomotriz permite el desarrollo de la autonomía de los niños en los diferentes momentos de la práctica. Esta relación es evidente en los principios de la Práctica Psicomotriz, en la distribución de los espacios de la sala, en la flexibilidad de las fases o momentos de la sesión y el rol que asume el docente durante el acompañamientos de los niños.

En referencia a los principios, la Práctica Psicomotriz destaca “la importancia de que sea el propio niño el sujeto activo de su desarrollo en un entorno afectivo asegurador, que no limite el crecimiento simbólico ni el juego de la vida de relación social” (Aucouturier, 2007, p.270). Esta concepción permite encontrar diferentes aportes de la práctica hacia el proceso de construcción de la autonomía.

Primero, la Práctica Psicomotriz separa la Práctica Psicomotriz Educativa de la Ayuda Terapéutica resaltando el valor de la persona y desarrollando un proceso autónomo en

la dimensión moral, pues el respeto hacia sí mismo y hacia los demás es el elemento esencial de la moralidad (Sepúlveda, 2003).

Segundo, señala que si el niño realiza una determinada acción sin ayuda de otra persona no significa que esté actuando con autonomía. Para este enfoque es necesario pasar del pensamiento de que hacer es pensar a la idea de pensar el hacer y aún más allá del hacer. En otras palabras, que el niño no se conforme con realizar la acción que la docente le pida, sino que elija su acto, busque maneras de modificarla acorde con sus capacidades e identifique las consecuencias de su acto, es decir, que comprenda el acto y lo que deriva de él).

Tercero, toma en cuenta el proceso de descentración que significa salir de la visión de sí mismo y poder tener en consideración a los demás. Esto se logra trabajando en la fase de historia y la fase de gráfico – plástica, ya que exigen tener en cuenta una realidad, un contexto, un grupo de personas y sus características que están relacionadas con la dimensión cognitiva del proceso de autonomía del niño.

En cuanto a la distribución de la sala de Práctica Psicomotriz, los niños de 3 a 5 años cuentan con la presencia de ambos sectores (expresividad motriz y expresividad gráfico - plástica) propiciando que ellos pongan en acción su capacidad de decidir en cuál de los dos sectores prefieren estar. No por una directiva del docente, sino que surge del deseo del propio niño. Esto, debido a que, cuando no se tiene poder sobre los actos que se ejecutan y están enmarcados por las decisiones de otras personas no hay presencia de placer, motivación o responsabilidad sobre ellos. Por el contrario, cuando si existe poder, no solo de actuar, sino de elegir el acto (saltar, correr, gatear, etc.), modificar la acción y controlar las consecuencias que desencadena favorece la experimentación del placer, motivación y responsabilidad (Aucouturier y Mendel, 2004).

Por su parte, la flexibilidad de los momentos de la sesión son un ejemplo de respeto por el desarrollo autónomo, ya que cada niño es un ser particular y con un proceso distinto. En ese sentido, acomodar los tiempos permite “poder llegar lo más lejos posible en la realización de sí mismo y sentirse bien con los demás” (Aucouturier, 2007, p.130). Puesto que, no se califica a un niño por sus capacidades, destrezas y habilidades, sino que se le reconoce y valora independientemente de ellas.

En lo que corresponde a la actitud del docente, es importante resaltar el énfasis que se pone al título de “acompañante” del proceso. Esto implica respetar el ritmo propio y la capacidad innata que tiene los niños para guiar sus aprendizajes, ya que cada ser humano es único y se hace a si mismo por medio de la interacción con su medio. Este vínculo que se establece debe propiciar que “el psicomotricista [hable] con autenticidad con los niños y de los niños: cómo son y qué hacen, sus gestos, sus posturas y sus emociones, facilitando la construcción de un discurso gestual y verbal, desde las primeras edades” (Aucouturier, 2007, p.203).

En conclusión, la Práctica Psicomotriz permite que los niños sean personas activas, no solo capaces de seguir indicaciones de otras personas, sino de elegir, proponer, actuar y reflexionar. Asimismo, se delega la responsabilidad a los niños sobre los actos que realizan y que sean conscientes de las consecuencias que tienen sobre ellos mismos y sobre las demás personas. De esta manera, se pone en evidencia la influencia de la Práctica Psicomotriz en el proceso de desarrollo autónomo del niño, ya que, a lo largo de la sesión, se observa la aplicación de la capacidad que tiene el niños para tomar decisiones en cuanto a los actos que realiza teniendo en consideración sus capacidades y habilidades al momento de ejecutarlas, así como de la relación que tienen con su entorno.

CONCLUSIONES

La autonomía es una capacidad indispensable de desarrollar dentro de los primeros niveles del proceso educativo. Haciendo énfasis en los niños de 3 a 5 años se afirma que permite alcanzar la capacidad de tomar decisiones basadas en su propia voluntad, teniendo en consideración sus características y sus relaciones con los demás.

Durante el proceso de desarrollo de los niños de 3 a 5 años se manifiesta una evolución en la construcción de la autonomía. Debido a que, los niños autónomos van adquiriendo características intrínsecas que dan muestra de su desarrollo en las diferentes dimensiones de la persona que son cognitiva, motriz, social y moral. Este proceso gradual inicia con la aceptación y valoración del propio niño para alcanzar el reconocimiento de las diferencias de los demás.

A partir de la investigación, se puede afirmar que la Práctica Psicomotriz de Aucouturier (PPA) es una metodología que promueve el desarrollo de la autonomía en los niños de 3 a 5 años. Siendo tres las formas principales de favorecer dicho proceso; primero, a partir de la sala de práctica; segundo, durante las fases de la sesión y tercero, desde el rol que desempeña el docente.

La distribución de espacios en la sala de Práctica Psicomotriz permite que los niños sean capaces de elegir acciones o actividades por su propia iniciativa teniendo a la vez cuidado de sí mismo, pues deben respetar sus fortalezas y limitaciones al desenvolverse. Asimismo, posibilita que tengan control sobre sus movimientos, ya que tienen que contemplar la presencia y acciones de sus pares.

La temporalidad de la sesión de Práctica Psicomotriz favorece primordialmente la regulación del movimiento y pensamiento en los niños de 3 a 5 años, ya que cada fase demanda un avance en los niveles de simbolización. De igual modo, implica adaptar la acción a la palabra, es decir, el paso del cuerpo al lenguaje.

La presencia del docente es imprescindible dentro de la sala de Práctica Psicomotriz. Él busca comprender lo que el niño expresa por medio de la comunicación verbal, pero principalmente no verbal. Para ello, desempeña la función de acompañante empático durante los momentos de expresividad.



REFERENCIAS

- Álava, C. & Mendoza, E. (2017). *Influencia de la identidad y autonomía en la calidad del acompañamiento familiar de los niños de nivel inicial de la Escuela de educación básica Lorenzo Luzuriaga, zona 4, distrito 13D01 provincia de Manabí cantón Portoviejo, parroquia Simón Bolívar sector El Limón periodo 2015-2016*. (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/25240/1/BFILO-PD-EP3-11-025A.pdf>
- Adams, H. (2008). *Justice for children: autonomy development and the state*. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com>
- Aucouturier, B. (2007). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B., Darrault, I. y Empinet, J. (1985). *La práctica psicomotriz: Reeducción y Terapia*. Barcelona: Científico – Médica.
- Aucouturier, B., Lapierre, A. (1977). *Educación vivenciada. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico – Médica.
- Aucouturier, B. & Mendel, G. (2004). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?: Lugar de acción en el desarrollo psicomotor y la maduración psicológica de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Berlin, I. (1958). *Two concepts of liberty*. Recuperado de <http://web.ics.purdue.edu/~mjacovid/Two%20Concepts.pdf>
- Bornas, X. (1994). *La autonomía personal en la infancia: Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Curbelo, D. (2013). *Principio de autonomía*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44868>
- Da Fonseca, V. (2000). *Estudio y génesis de la Psicomotricidad*. Zaragoza: INDE
- De Quirós, M. (2012). *Psicomotricidad. Guía de evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.

- Del Arco, G. (2017). *Práctica Psicomotriz Aucouturier en Educación Infantil. Desarrollo y aprendizaje a través del cuerpo en movimiento*. (Tesis de postgrado). Universidad Internacional de la Rioja, Pamplona.
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle: selected papers*. Oxford, England: International Universities Press.
- Esposito, M., Gimigliano, F., Ruberto, M., Marotta, R., Gallai, B., Parisi, L., ... & Carotenuto, M. (2013). Psychomotor approach in children affected by nonretentive fecal soiling (FNRFS): a new rehabilitative purpose. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 9, 1433-1431.
- Fernández, S. K., & Huamaní, M. L. (2015). *Influencia del espacio en la adquisición de la autonomía de niños de una institución educativa inspirada en la filosofía Reggio Emilia*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Flores, E. (2006). *Los proyectos de aula y su incidencia en la adquisición de autonomía en niños y niñas de 5 años de edad en centros de educación inicial*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Hu, P. & Zhang, J. (2017). A pathway to learner autonomy: a self-determination theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 18, 147-157. doi: 10.1007/s12564-016-9468-z
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1977). *Educación vivenciada. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico – Médica.
- Ministerio de Educación. (2017). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular – Segunda Edición*. Lima: Ministerio de Educación, Viceministerio de Gestión Pedagógica, Dirección General de Educación Básica Regular.
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa Curricular de Educación Inicial*. Lima: Ministerio de Educación.
- Sepúlveda, G. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), 27-35. doi: 10.5354/0719-0581.2012.17294