

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



La psicomotricidad de Aucouturier y las habilidades
sociales en niños con Asperger

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE
BACHILLER EN EDUCACIÓN

AUTORA:

ANA SOFÍA ALEXANDRA MARCA DE LA CERNA

ASESOR:

ALEX OSWALDO SÁNCHEZ HUARCAYA

Lima, noviembre, 2019

RESUMEN

Esta investigación nació del deseo de reivindicar la importancia del desarrollo motor en la formación de habilidades sociales en niños con Asperger y dar a conocer la potencialidad de la psicomotricidad de Aucouturier en el desarrollo social de estos infantes. En cuanto al problema de investigación, este es el siguiente: ¿cómo se desarrollan las habilidades sociales desde el marco del enfoque psicomotor dinámico-vivencial en niños del nivel primaria con Asperger? Asimismo, tuvo como principal objetivo el análisis de la importancia de la psicomotricidad de Aucouturier en el desarrollo de habilidades sociales de los niños con Asperger. Los contenidos trabajados son las características personales y situación escolar nacional e internacional de los niños Asperger, las bases conceptuales de la psicomotricidad y los conceptos teóricos de la psicomotricidad dinámico-vivencial. Finalmente, se concluye que el enfoque psicomotor dinámico-vivencial de Aucouturier permite a los niños con síndrome de Asperger explorar una manera diferente a las palabras para expresar sus sentimientos, emociones e ideas y entablar estables vínculos socioafectivos. Además, esta investigación le brinda al docente un herramienta lúdica y vivencial que logra, a través del movimiento, el desarrollo de habilidades sociales en estos niños con el objetivo de brindarles una formación integral que vence su principal limitación: la interacción social.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se encuentra dedicada a mis padres, María y Wilfredo, quienes siempre me inspiran a ser mejor cada día.

A mi hermano, Rodrigo, quien fue la motivación inicial de este trabajo académico y de mi interés por los niños con síndrome de Asperger.

A Alberto, quien ha aportado significativamente en la visión actual que tengo sobre el movimiento corporal y su impacto en la vida social.

A mis amigas, por las grandes experiencias de vida hemos compartido.

A los docentes de Investigación y Práctica educativa que me han acompañado en este transcurso de tiempo y han convertido al trabajo de investigación en una de mis principales.

A la Facultad de Educación de mi alma mater por los 4 años de aprendizaje, experiencias significativas y acompañamiento en mi desarrollo profesional.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Resumen | III |
| Introducción | VI |
| Marco conceptual | 1 |
| Capítulo 1: El síndrome de Asperger | 1 |
| 1. Conceptos y clasificación del síndrome de Asperger en la Psicología | 1 |
| 1.1 Características del niño de 6 a 11 años con síndrome de Asperger | 3 |
| 1.2 Situación de los niños con síndrome de Asperger en Educación Básica Regular | 7 |
| 1.2.1 Los niños con síndrome de Asperger en las aulas peruanas | 8 |
| 1.2.2 Los niños con síndrome de Asperger en las aulas de Finlandia y Chile | 10 |
| Capítulo 2: La psicomotricidad y las habilidades sociales | 16 |
| 2. Discusiones conceptuales sobre la psicomotricidad | 16 |
| 2.1 Enfoques de la psicomotricidad | 21 |
| 2.1.1 Enfoques psicomotrices centrados en el control corporal | 21 |
| 2.1.2 Enfoque psicomotor dinámico-vivencial | 24 |
| 2.2 Las habilidades sociales desarrolladas en la psicomotricidad | 26 |
| 2.2.1 Habilidades sociales relacionadas a la psicomotricidad | 27 |
| 2.2.2 Impacto de la psicomotricidad en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños del nivel Primaria | 28 |
| 2.3 Actividades desde el enfoque psicomotor dinámico-vivencial para el desarrollo de habilidades sociales en niños de Primaria con Síndrome de Asperger | 31 |
| Conclusiones | 35 |
| Referencias bibliográficas | 37 |

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: El síndrome de Asperger desde las perspectivas psicológicas | 3 |
| Figura 2: El niño Asperger de 6 a 11 años | 6 |
| Figura 3: La educación inclusiva y los niños con síndrome de Asperger | 14 |
| Figura 4: Visiones conceptuales de la Psicomotricidad | 20 |
| Figura 5: La psicomotricidad vista desde enfoques | 26 |
| Figura 6: Las habilidades sociales y su relación con la Psicomotricidad | 30 |
| Figura 7: Actividades propuestas desde la psicomotricidad de Aucouturier para niños con síndrome de Asperger | 34 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1: Definición de la Psicomotricidad, según autores | 17 |
| Tabla 2: Propuestas de enfoques psicomotores centrados en el control corporal | 21 |

INTRODUCCIÓN

La inclusión en las aulas peruanas aún no es una realidad en el sistema educativo debido a que aún existen diversas falencias a nivel político, administrativo y magisterial. Sin embargo, es la falencia magisterial la que ha conllevado más impedimentos en el logro de la verdadera inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales debido a que no todos los docentes peruanos se encuentran preparados para formar a estos niños. Dentro de este grupo, se encuentran los niños Asperger, quienes son aceptados en aulas regulares pero abandonados por el docente que no sabe cómo apoyarlo en su proceso de formación.

Por ende, el tema de la investigación presenta a la psicomotricidad dinámico-vivencial como una alternativa a los docentes con la finalidad de ayudarlos en el proceso de inclusión social de los niños con síndrome de Asperger. La elección del tema nació del deseo de darle relevancia al desarrollo motor, brindar una visión social de la psicomotricidad y usar a esta como herramienta de desarrollo de habilidades sociales en estos niños. Por otro lado, este enfoque psicomotor busca que el niño y la niña desarrollen habilidades de interacción con su entorno, sus pares y los adultos a través del juego y respetando su deseo y ritmo de acercamiento a estos.

Respecto a la pregunta de investigación, esta fue la siguiente: ¿cómo se desarrollan las habilidades sociales desde el marco del enfoque psicomotor dinámico-vivencial en niños del nivel primaria con Asperger? Con base a ello, se tuvo que el objetivo general de este trabajo es analizar la importancia del enfoque psicomotor dinámico-vivencial en el desarrollo de habilidades sociales en niños con síndrome de Asperger del nivel primaria, el cual está fundamentado en los siguientes objetivos específicos: describir las características socio – afectivas y cognitivas de niños con

síndrome de Asperger y describir las bases y conceptos de la psicomotricidad y el enfoque psicomotor dinámico-vivencial aplicado a las necesidades socioafectivas de los niños con síndrome de Asperger.

Para la presente investigación se empleó la revisión bibliográfica, la cual en palabras de Gálvez (2002) es un proceso estructural que tiene como objetivo la selección de información importante que ayuda a dar solución ante cualquier cuestión o duda de un profesional. En este caso, esta metodología ayudó a dar respuesta a la duda de si la psicomotricidad podría ser una herramienta docente para el desarrollo de habilidades sociales en niños con Asperger.

Añadido a esto, Gálvez (2002) menciona que existen cinco etapas en la revisión bibliográfica. La primera etapa hace referencia a la definición de la pregunta de investigación. En este caso, el estudio presente escogió la pregunta ¿cómo se desarrollan las habilidades sociales desde el marco del enfoque psicomotor dinámico-vivencial en niños del nivel primaria con Asperger? gracias a las diversas experiencias en ayudantías en escuelas.

La segunda etapa es la de análisis y la preparación de la búsqueda, por lo que se realizó una selección de palabras importantes de la pregunta (Asperger y psicomotricidad dinámico-vivencial) y se desarrollaron, a partir de estas, los temas a trabajar.

La tercera etapa implica el uso de lenguaje académico del ámbito a estudiar. Para esta investigación, se realizó la búsqueda de elementos propios teóricos básicos del síndrome de Asperger y la psicomotricidad para que puedan ser empleados en el lenguaje dentro del estudio.

La cuarta etapa conocida como la selección de las fuentes documentales fue llevada en esta investigación a través del uso de una matriz de referencias bibliográficas divididas por temas principales, elección de citas textuales y parafraseo de las mismas.

La quinta y última etapa de la revisión documental propuesta por Gálvez (2002) implica la respuesta a la pregunta de investigación a través del análisis y síntesis de la información. Para ello, en la investigación se realizó la lectura profunda, selectiva y analítica de las referencias bibliográficas con el objetivo de encontrar información que responda a la pregunta de investigación, establecer relaciones de causa y consecuencias y semejanzas y diferencias entre lo mencionado por autores.

La investigación ha tenido como alcance describir a profundidad a los niños con Asperger, explicar las bases de la psicomotricidad dinámico-vivencial y brindar a los docentes una nueva herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales en estos niños. Sin embargo, esta investigación tuvo como limitación que no ha sido aplicada en un ámbito educativo o salón de clases inclusivo por lo que no se puede conocer la verdadera importancia de este enfoque psicomotor en el desarrollo social de estos niños.

Finalmente, la presente tesina contiene a la información organizada en dos capítulos y conclusiones. En el primer capítulo se abordan conceptos y características de los niños con síndrome de Asperger y su situación actual en las aulas peruanas, finlandesas y chilenas. En el segundo capítulo, los conceptos de la psicomotricidad, los enfoques psicomotores centrados en el control corporal, el enfoque dinámico-vivencial y actividades nacidas de este enfoque en pro de las habilidades sociales de los Asperger serán presentados. Acotando a ello, las conclusiones darán respuesta a los objetivos de esta investigación

MARCO CONCEPTUAL

Capítulo 1: EL SÍNDROME DE ASPERGER

En el presente capítulo, se pretende abordar conceptos acerca del síndrome de Asperger con la finalidad de comprender lo que es realmente este padecimiento que presenten algunos estudiantes peruanos. Si bien el síndrome de Asperger siempre se ha visto asociado a la demostración de apatía o desinterés por tener contacto social con otras personas, gracias a este capítulo, se podrá tener una visión holística de lo que implica este trastorno. Además, se expondrán las realidades educativas de estos niños en tres países: Finlandia, Chile y Perú para analizar cómo es que se lleva a la inclusión de los niños con síndrome de Asperger en las escuelas, así como llegar a la reflexión de la situación educativa nacional de los mismos en nuestro territorio.

1. Conceptos y clasificación del Síndrome de Asperger en la Psicología

Según Livingstone (2000), en la guía de bolsillo de la Clasificación de trastornos mentales y del comportamiento (CIE 10), el síndrome de Asperger es un trastorno generalizado del desarrollo. Esta es una opinión que comparte con la Asociación Americana de Psiquiatría (1995), la cual indica, en la cuarta versión del Manual diagnóstico y estadístico de Trastornos Mentales (DSM-IV), que el síndrome de Asperger es parte de un grupo que padecimientos que afectan el desarrollo humano en general. Por otro lado, la nueva versión del DSM, el DSM-V, tiene otro tipo de clasificación respecto del síndrome de Asperger.

Esta definición propuesta por Livingstone (2000) y la Asociación Americana de Psiquiatría (1995) se encuentran estrechamente relacionadas con el concepto

formulado por Dadgar, Alaghband, Soleymani, Khorammi, McCleery y Maroufizadeh (2017), quienes elaboraron un estudio para conocer cómo se manifiestan las habilidades sociales de los Asperger después de una intervención de terapia social. Esta fue la definición propuesta:

Autism Spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopment disorder defined by impairment in social and communication skills as well as restricted behaviors and interest (1). Early social behaviors play a critical role in the acquisition of further social and language skills. In addition, social communication development in preschool years is associated with other developmental domains such as motor and cognition” (Dadgar, Alaghband, Soleymani, Khorammi, McCleery & Maroufizadeh, 2017, p. 233)¹

Según Echeburúa, Salaberría y Cruz-Sáez (2014), el DSM-V ha eliminado el término "trastorno generalizado del desarrollo", grupo donde se encontraba el síndrome de Asperger, y lo ha reemplazado por el vocablo "trastorno del espectro autista (TEA)" donde ha incluido a los antiguos trastornos del desarrollo. Asimismo, el TEA se encuentra integrado en el grupo mayor de trastornos del neurodesarrollo.

Al respecto, Barragán (2012) menciona que este síndrome fue incluido dentro del trastorno del Espectro Autista sobre la base del significado en sí mismo de la palabra espectro. Esta palabra se define como una banda matizada conformada por los colores del arcoíris que resultan de la descomposición de la luz blanca. Al realizar una similitud con el síndrome de Asperger, se podría mencionar que este posee matices que lo hacen parte del trastorno del espectro autista.

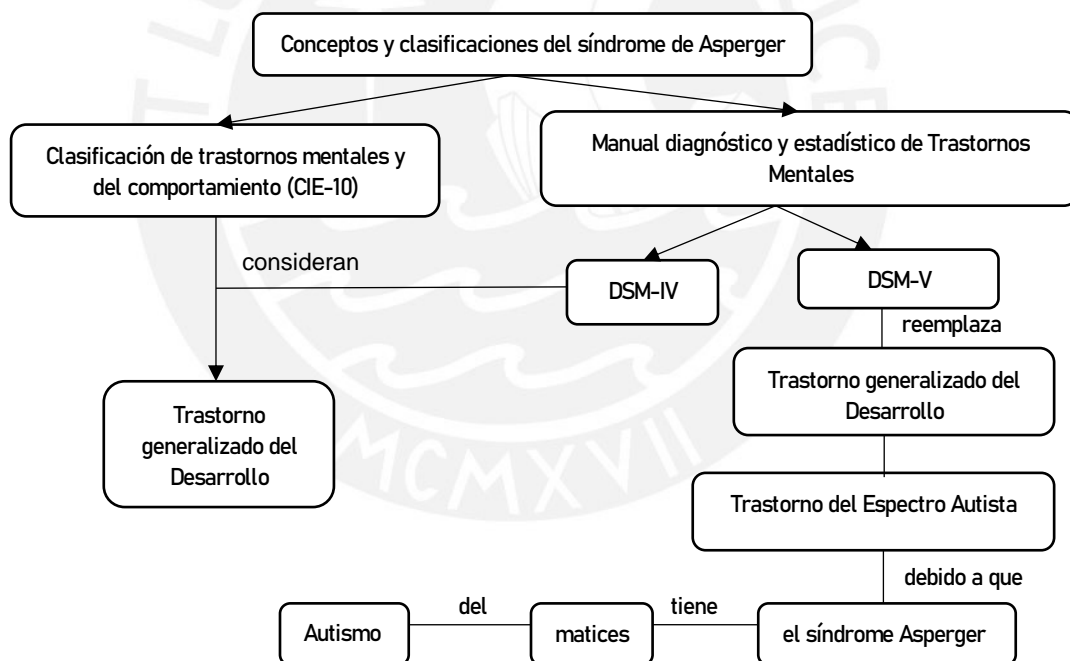
Por otro lado, Vázquez, Moo, Meléndez, Magriña y Méndez (2017) señalan que el término síndrome de Asperger ha sido excluido en la actualidad del grupo de trastornos del espectro autista (TEA) y, por ende, del conglomerado de los trastornos del neurodesarrollo. Esto se debe a que el DSM-V es un documento que se encuentra en constante renovación de información.

¹ Autism Spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopment disorder defined by impairment in social and communication skills as well as restricted behaviors and interest (1). Early social behaviors play a critical role in the acquisition of further social and language skills. In addition, social communication development in preschool years is associated with other developmental domains such as motor and cognition” (Dadgar, Alaghband, Soleymani, Khorammi, McCleery & Maroufizadeh, 2017, p. 233).

Sin embargo, familiares de las personas con síndrome de Asperger no se encuentran de acuerdo con la exclusión reciente del síndrome debido a que no se brinda una explicación de lo que padece la persona en cuestión. No obstante, para fines de la investigación, se utilizará la versión inicial del DSM-V debido a que encasilla al síndrome de Asperger en el Trastorno de Espectro Autista y se pueden comprender mejor los signos y síntomas de este padecimiento.

Teniendo en cuenta todas estas definiciones propuestas, se puede llegar a conceptualizar al síndrome de Asperger como el conjunto de signos que suelen afectar la dimensión socioafectiva y del lenguaje en las personas que lo presentan, pues no hay evidencias relevantes de que el síndrome de Asperger afecte en el desarrollo motor u otra dimensión del ser humano.

Figura N°1: El síndrome de Asperger desde las perspectivas psicológicas



Fuente: Elaboración propia

1.1. Características del niño de 6 a 11 años con síndrome de Asperger

El arquetipo de los niños con síndrome de Asperger es el de un niño que se encuentra distante de sus pares u otras personas o evita cualquier oportunidad de socialización. Sin embargo, es necesario mencionar que los niños con síndrome de Asperger también poseen otras características que los diferencian de los demás. Esto

es esencial, debido a que, para comprender y lograr implementar estrategias educativas en pro de los alumnos con síndrome de Asperger, se debe conocer los rasgos propios de ellos en todos los ámbitos de su humanidad. A continuación, se presentarán las características motoras, cognitivas y socioafectivas.

- **Características motoras**

Con base a lo mencionado por Livingstone (2000) en la CIE 10 y la Asociación americana de Psiquiatría (1995) en el DSM-IV, se conoce que los niños con síndrome de Asperger presentan una predominante torpeza motora. Es decir, tienen dificultades para poder controlar su cuerpo y usarlo como un medio para relacionarse adecuadamente con su entorno y las personas que forman parte de él. Asimismo, esta deficiencia en el manejo corporal podría ejemplificarse, mayormente, en el caminar, saltar, agarrar un lápiz, entre otros actos motores.

- **Características cognitivas**

Respecto de las características cognitivas, la Asociación Americana de Psiquiatría (1995) señala que no existe como condicionante la tenencia de discapacidad intelectual y cognitiva para que un niño sea considerado como infante con síndrome de Asperger. Sin embargo, estos niños demuestran tener dificultades en la comprensión y uso del lenguaje figurativo debido a que no son capaces de brindarle el sentido de connotación a oraciones, frases y palabras.

En otras palabras, los niños con síndrome de Asperger no logran entender fácilmente el sarcasmo, los refranes, las frases, las adivinanzas, entre otros ejemplos porque el entendimiento del lenguaje connotativo no se encuentra desarrollado en ellos. Por otro lado, es necesario mencionar que la dificultad que poseen estos niños para expresar un lenguaje figurativo influye negativamente en su capacidad de relacionarse con los demás, ya que, al no comprender las bromas o los juegos, no son fácilmente aceptados y son tildados de “niños aburridos”.

- **Características socioafectivas**

Para el CIE - 10, elaborado por Livingstone (2000), los niños que presentan síndrome de Asperger manifiestan alteraciones significativas similares al autismo en la interacción social. Esto se refiere a la falta de contacto visual cuando una persona le habla, el desinterés por entablar una relación social y afectiva con personas adultas y sus pares, la preferencia por el juego individual.

Todo lo mencionado por Livingstone (2000) se puede asociar con lo mencionado por Martos y el Equipo Deletrea (2012), quienes resaltan que los niños con síndrome de Asperger ven perjudicada su desarrollo socioafectivo, no sólo por su falta de iniciativa en la interacción social, sino que la dificultad en la comprensión del lenguaje figurado, como las bromas, impiden que puedan desenvolverse con facilidad en los ámbitos sociales con los demás niños.

Por ejemplo, si el niño o la niña no comprenden que le digan “tienes que matar” durante un partido de vóley, como una frase que implica golpear fuertemente la pelota, puede haber discordancias con los compañeros de equipo. Esto implica que puede existir una cierta dificultad para que se integre nuevamente con ellos en el juego.

Por otro lado, esta guía de bolsillo de la Clasificación de Trastornos mentales y del comportamiento (CIE-10) manifiesta que existen patrones de comportamiento intensos, restringidos, repetitivos y estereotipados en los niños con síndrome de Asperger. Esta característica también es considerada un elemento que también se encuentra en niños con autismo.

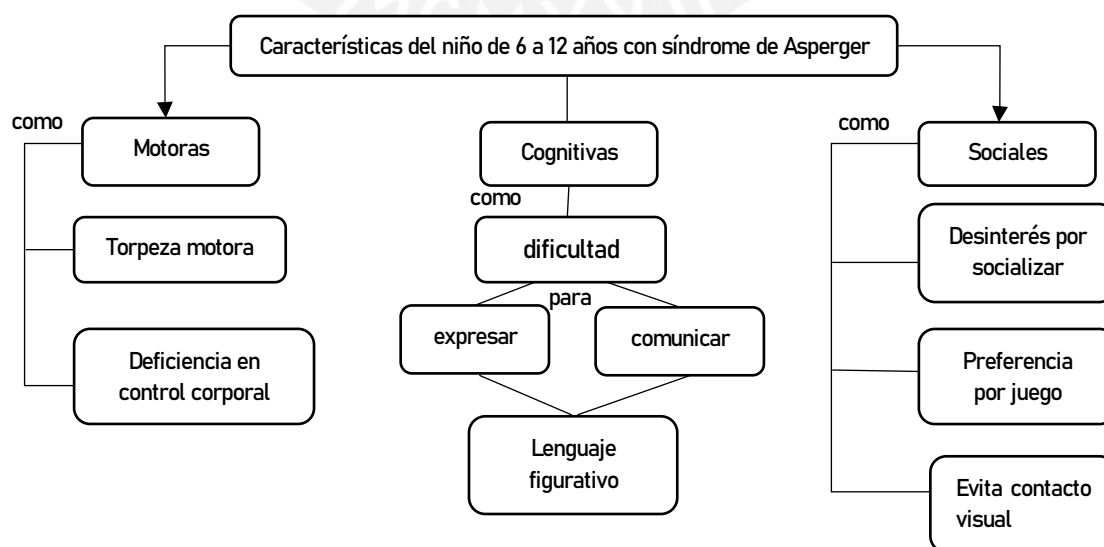
Sin embargo, los niños con síndrome de Asperger y los niños autistas se diferencian de los niños que no tienen estos trastornos del desarrollo porque estos últimos suelen preocuparse menos por rasgos peculiares y funcionales de los objetos que se usan para jugar. En otras palabras, este aspecto marca una diferencia respecto a los niños “normales” de su edad, quienes se preocupan solamente de las características generales del objeto para usarlo como elemento lúdico. En ellos no se observa que haya alguna fijación o comportamiento restrictivo durante el juego.

En vez de eso, si los niños con síndrome de Asperger encuentran un tema de interés, este se convierte en el centro de su vida y ocurre lo mismo con las acciones; si estas acciones son agradables para el niño, las seguirá realizando hasta convertirlas en un ritual de su día a día. Esta restricción y repetición en las acciones, intereses, elementos de distracción, temas, entre otros ejemplos es una característica significativa de los rasgos socioafectivos del niño con Síndrome de Asperger.

Por ejemplo, un niño con síndrome de Asperger que se encuentra encantado con los dinosaurios, preferiría juguetes de estos animales y solo jugará con estos a pesar de que se le presenten nuevos estímulos. Por otro lado, si el niño con síndrome de Asperger encuentra satisfactorio comer antes de vestirse, lo hará todos los días. Si en caso este ritual se ve afectado entrará en una crisis o se mostrará incómodo porque se está violentando una de sus rutinas.

Con base a todo lo mencionado, se puede notar que las características de estos niños se deben considerar como un elemento íntegro con la finalidad de no encasillar al síndrome de Asperger como una deficiencia en la proactividad de la interacción social. Gracias a la explicación de los rasgos del estado de las otras dimensiones humanas en este grupo de niños, se conoce que también presentan deficiencias en la motricidad y la comprensión del lenguaje connotativo. Estas dos figuras representan, también, factores que impiden el desarrollo óptimo de la socialización en los niños con síndrome de Asperger.

Figura N°2: El niño Asperger de 6 a 11 años



Fuente: Elaboración propia

1.2. Situación de los niños con Síndrome de Asperger en Educación Básica Regular

Jopen, Gomez y Olivera (2014) mencionan que el sistema educativo peruano se rige mediante tres modalidades principales, las cuales son la Educación Básica Regular (EBR), la Educación Básica Especial (EBE) y la Educación Básica Alternativa (EBA). Para fines de este trabajo de investigación solo se abordarán las dos modalidades inicialmente mencionadas debido a que se encuentran involucradas cuando se habla de la inclusión educativa.

La EBR es una modalidad educativa que “se ocupa de la atención a niños y adolescentes que pasan por el proceso educativo de forma oportuna, conforme a su evolución física, afectiva y cognitiva” (Jopen, Gomez y Olivera, 2014, p. 11). En otras palabras, la Educación Básica Regular atiende a estudiantes que no presentan percances en su desarrollo humano que puedan afectar su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la EBE, para estos autores es la modalidad educativa que vela por la educación de personas con necesidades educativas especiales con el objetivo de lograr su inclusión completa en el sistema educativo. Es decir, se busca proporcionar educación personalizada a los estudiantes que tengan dificultades en su desarrollo que impiden el adecuado proceso de aprendizaje.

Los niños con necesidades educativas especiales, como los niños con síndrome de Asperger, se encontraban en las aulas de la modalidad de Educación Básica Especial debido a que requieren más atención y apoyo, en algunos aspectos, por parte de los docentes para que su proceso de aprendizaje no se vea afectado y puedan lograr potencializar sus habilidades y capacidades.

Esto quiere decir que implica la personalización de estrategias de enseñanza y aprendizaje, el cambio continuo de la dinámica del aula, la formación especializada y continua del docente y un vínculo del docente y el padre de familia mucho más cercano. Por tales motivos, estos niños se encontraban antes en las escuelas especiales y no lograban entrar a las aulas de la Educación Básica Regular (EBR).

Sin embargo, su caso fue evaluado y se concluyó que no presentaban dificultades cognitivas, pero que sí manifiestan dificultades para socializar con otros seres

humanos. En el caso de estos niños, el trabajo del docente es más exhaustivo debido a que este debe conocer de las características psicológicas del síndrome de Asperger, internarse en la vida familiar y personal del alumno, ser un guía y cuidador constante del educando y plantear estrategias que favorezcan su adecuada inclusión social en la dinámica del aula.

Si bien se intentó relegar a estos niños a inscribirse en la modalidad de Educación Básica Especial, el Ministerio de Educación (2012), y Jopen, Gomez y Olivera (2014) mencionan que ya existen esfuerzos para incluir niños con estas necesidades a los salones de la Educación Básica Regular.

Esto se debe a que ya se considera a la educación inclusiva como un derecho natural de las personas que tiene como propósito su desarrollo integral a través de la eliminación de barreras que impiden su aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales y fomentando la mejora escolar (Jurado y Ramírez, 2009, citado en Jurado y Bernal, 2011).

Por lo tanto, actualmente se realizan esfuerzos para integrar e incluir a los estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares. Dentro de este grupo, se encuentran los niños con síndrome de Asperger, quienes, como todos los niños regulares, tienen derecho a una educación de calidad que los valore como seres humanos que pueden desarrollar habilidades y capacidades a pesar de las limitaciones sociales, personales y económicas. A continuación, se presentará el panorama que afrontan estos niños en las aulas peruanas y en las aulas extranjeras.

1.2.1. Los niños con síndrome de Asperger en las aulas peruanas

Según el Congreso de la República (2003), citado en Cueto (2018), la educación en el Perú busca incluir a las personas en situaciones vulnerables mediante un sistema educativo inclusivo. Para el autor, este sistema se define como un elemento que permite que niños y adolescentes con necesidades educativas especiales se integren e incluyan en las aulas regulares con la finalidad de eliminar las barreras y brindarles la misma oportunidad de desarrollarse de manera integral. Asimismo, es necesario recalcar lo siguiente:

La educación peruana, mediante sus normas, busca la inclusión de personas en posición de vulnerabilidad (Congreso de la República 2003). Así, se trata de proporcionar un sistema educativo inclusivo, que permita la integración en la sociedad de niños y jóvenes con discapacidad (Congreso de la República 2003) mediante la promoción de una educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para todos (Tomasevski 2001) (Congreso de la República, 2003 y Tomasevski, 2001, citados en Cueto et al, 2018, p.23).

Ante esto, el Ministerio de Educación (2013) elaboró una guía para la atención para niños y adolescentes con síndrome de Asperger en las escuelas donde se centraba en las alteraciones que presentaban estos niños durante su desarrollo social. Asimismo, esta entidad del estado definía esta característica de los niños con síndrome de Asperger de la siguiente manera:

Puede presentarse desde un aislamiento completo, en el que la persona se queda dentro de su mundo, indiferente a las personas hasta presentar dificultades en la interacción social por problemas para comprender sutilezas sociales y por no poder codificar las reglas sociales implícitas. No les resulta sencillo apreciar las intenciones de los demás, desarrollar juegos y hacer amigos. En consecuencia, el mundo social no les resulta fácil y en muchas ocasiones no les interesa, razón por la que muestran aislamiento. Estas limitaciones sociales son especialmente marcadas en la infancia, atenuándose un poco a lo largo de la vida, ya que su interés social va aumentando espontáneamente y ello favorece el aprendizaje de nuevas competencias. (Ministerio de Educación, 2013, p.16).

Teniendo en cuenta esta definición, el Ministerio de Educación (2013) propone algunas recomendaciones al docente en esta guía de trabajo. De esta manera, el Estado intenta apoyar a los docentes en su labor con la finalidad de que este grupo de estudiante no presente dificultades durante su tiempo en la escuela. Para facilitar la comprensión de las recomendaciones, estas se han dividido en dos grupos: las actividades dentro del aula y las actividades fuera del aula.

Respecto de las actividades dentro del aula, la guía señalada propone que el docente implemente estrategias de integración, autoconocimiento y conocimiento del otro, mediante el elemento lúdico estructurado debido a que estos niños tienen dificultades para interpretar adecuadamente las reglas.

Además, el docente debe estar presente como mediador durante el trabajo en equipo con la finalidad de que el niño con síndrome de Asperger se convierta en el propio regulador y actor de su desempeño social en un ambiente. El objetivo es que el niño establezca relaciones sociales por iniciativa propia y el docente debe solo apoyar si es necesario, pero normalmente debe dejar que el niño se desenvuelva con autonomía en el contexto social del aula.

Por otro lado, las actividades fuera del aula son aquellas que se pueden realizar durante los diversos ambientes de la escuela. El Ministerio de Educación (2013) centra su atención en el desenvolvimiento del niño durante el recreo. Por ello, propone que el docente sea participe de los juegos de los niños en el recreo y no sea solo un observador.

Por ejemplo, el docente puede jugar fútbol con los estudiantes y debe dejar claras todas las instrucciones del juego para que no exista problema alguno cuando este se lleve a cabo. Si el niño con síndrome de Asperger infringe las reglas porque no las llega a comprender, el docente no debe castigar al niño. Lo ideal es que se explique nuevamente estas reglas hasta que el estudiante las comprenda y pueda divertirse con sus compañeros. Añadido a esto, el docente debe respetar las particularidades de estos niños durante el juego. Es decir, si estos desean apartarse un momento o dirigir el juego, se les debe dar dicha facilidad para no frustrar su participación en el juego.

Con base a lo propuesto por el Ministerio de Educación, se puede identificar que el juego ha sido valorado como la herramienta esencial para lograr establecer una interacción social positiva con estos estudiantes. Estos juegos deben ser reglados, grupales y físicos con la finalidad de promover la interacción total de los estudiantes y se establezcan lazos socioafectivos estables. Por lo tanto, los docentes deben tener participación activa durante el juego entre los estudiantes con síndrome de Asperger y sus compañeros.

1.2.2. Los niños con síndrome de Asperger en aulas de Finlandia y Chile

El principio de inclusión dentro de las escuelas ya se encuentra inmerso en varios sistemas educativos en el mundo. Sin embargo, para efectos del trabajo de investigación solo se considerará a dos países, Finlandia y Chile, de los cuales se

presentará información relacionada a su política de inclusión educativa respecto a los niños con síndrome de Asperger. Ambos países fueron seleccionados por su participación en el estudio “Mejor educación para todos: Un informe mundial” (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, INICO, 2009), el cual buscaba analizar la situación educativa inclusiva de diversos países del mundo.

Con respecto a Finlandia, se puede mencionar que la educación inclusiva, en la actualidad, se encuentra como parte del sistema educativo finlandés, ya que “en la escuela finlandesa, el énfasis está en la igualdad y ser parte de la idea de que todos pueden lograr buenos resultados” (Enkvist, 2010, p.56).

Por otro lado, el único y principal objetivo que posee Finlandia respecto a la educación inclusiva es, en palabras de Halinen y Jarvinen, (2008), que los ciudadanos finlandeses tengan acceso a la educación de calidad sin ninguna distinción. Para estos autores, las diferentes lenguas maternas, la realidad socioeconómica, la zona de vivienda y otros elementos no son considerados como limitantes para ofrecer el servicio educativo en el país nórdico.

Este énfasis en la igualdad prueba que la situación de la educación inclusiva en Finlandia está funcionando como se debe, ya que no deja a ningún niño sin este derecho fundamental sin importar su origen, discapacidad si en caso existe, economía, grupo social, etc.

Además, los autores manifiestan que existe apoyo para los niños que tengan alguna dificultad en alguna materia o actividad; es decir, el alumno es apoyado en todo momento para que pueda superar esta dificultad y este apoyo se incrementa más cuando se trata de un alumno con habilidades especiales. Dentro de este grupo, se encuentran los estudiantes con síndrome de Asperger debido a que presentan limitaciones en el desarrollo socioafectivo.

Asimismo, la reducción de la marginación o exclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales no es una tarea exclusiva del Ministerio de Educación finlandés. En el caso de los niños finlandeses que padecen del síndrome de Asperger, estos se ven amparados por las políticas educativas de su país y por diversas organizaciones que apoyan la inclusión de estos niños a las aulas de las escuelas regulares de la nación nórdica.

La Autistic Spectrum Finland es una organización que se enfoca en apoyar a personas que padecen de Autismo y Asperger y señala lo siguiente:

“the purpose of our organisation is to reduce marginalization and promote social inclusion and opportunities for independent life for people on the autism spectrum” (Autistic Spectrum Finland, 2019, p.1)²

Teniendo en cuenta la información recabada, se puede notar que, si bien ya existen avances legales a favor de la inclusión de estudiantes con síndrome de Asperger en las aulas finlandesas, aún existen dificultades en la integración de estos niños en la educación básica regular debido a la presencia de organizaciones que velan por la verdadera inclusión de estos niños en la educación regular.

Por otro lado, la inclusión educativa en Chile nació por iniciativa de entidades estatales debido a que el Ministerio de Educación chileno, la Dirección de Educación General y la Unidad de Educación Especial chilena (2005) manifestaron el deseo de buscar la igualdad de oportunidades para niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades especiales.

Por lo tanto, se plantea el modelo de una escuela inclusiva que contenga un currículo que se adapta a las necesidades de cada estudiante y valora la diversidad educativa mediante el empleo de estrategias personalizadas de enseñanza-aprendizaje en las escuelas regulares chilenas.

Teniendo como base lo expuesto, se podría mencionar que los avances en el marco legal de la política de educación inclusiva han beneficiado la integración y aceptación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Chile. Gracias a estos avances

² El propósito de nuestra organización es reducir la marginación y promover la inclusión social y las oportunidades de vida independiente para las personas en el espectro del autismo (Autistic Spectrum Finland, 2019, p.1).

en los lineamientos legales de la ley de educación en el país vecino del sur, se garantizó, formalmente, la inclusión de los niños con síndrome de Asperger a las aulas de las escuelas pertenecientes a la modalidad de Educación Básica Regular.

Según Blanco, Marohesi y Hernández (2014), las políticas públicas educativas poseen una gran responsabilidad en el logro de la educación inclusiva, ya que aún existen problemas de inequidad entre la educación que reciben infantes, adultos, jóvenes, hombres, indígena y personas con necesidades especiales. Estas deben ser capaces de enfrentar este problema de desigualdad que aún existe dentro del sistema educativo chileno y formar personas que sean capaces de potencializar sus capacidades y habilidades para que alcancen el máximo desarrollo.

Lamentablemente, Ortiz (2016) menciona que la inclusión educativa de los niños con síndrome de Asperger aún es un sueño que se persigue en Chile, ya que muchos de los avances respecto a la educación para los niños autistas chilenos han nacido del esfuerzo y ahínco de los padres de estos y no de las políticas educativas.

Analizando la realidad educativa de los niños con síndrome de Asperger en Perú, Chile y Finlandia, se ha demostrado que todavía existe un largo camino por recorrer para alcanzar la inclusión pertinente y adecuada de los estudiantes con síndrome de Asperger. En otras palabras, las leyes educativas y las políticas de Estado pueden brindar un sustento legal y formal para la aceptación de estos niños en las aulas regulares de las escuelas en los tres países mencionados.

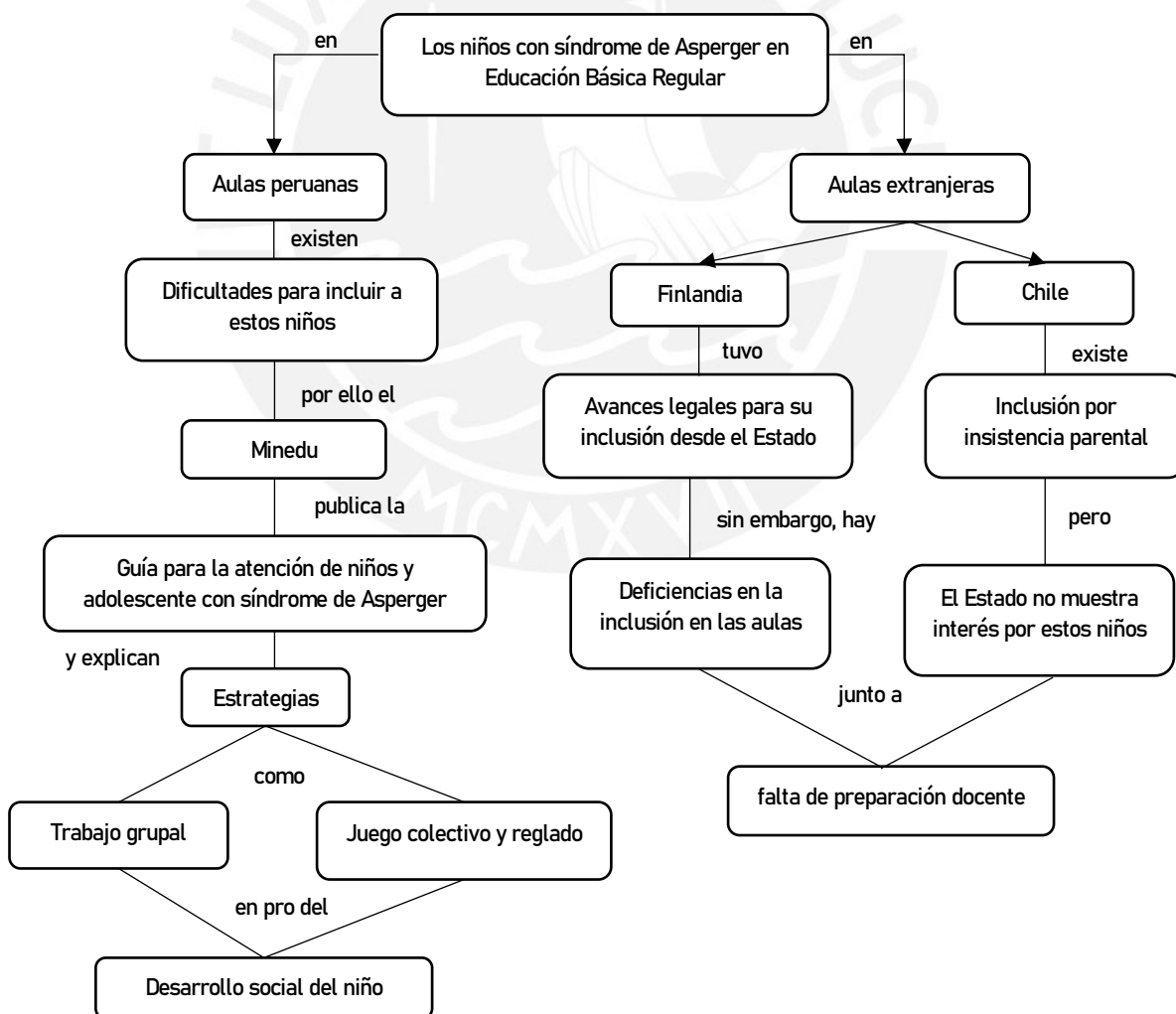
Sin embargo, en el contexto peruano parece que la falta de concientización y la falta de voluntad política por el cambio educativo hacen que la realidad de la inclusión educativa perezca ante la indiferencia social. Por lo tanto, es vital que los diversos agentes educativos peruanos tomen como ejemplo la proactividad y la iniciativa continua e intensa de los países de Finlandia y Chile respecto de la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales porque aún hace falta la implementación de políticas educativas que apoyen la inclusión educativa real de estos niños.

Por otro lado, donde aún existen más dificultades para la inclusión es en la sociedad, pues tenemos una sociedad que todavía juzga a los niños por sus condiciones y no por lo que hace. En otras palabras, solo se valora positivamente a los niños que

son “normales”, pero a aquello que presentan algunas dificultades se les ignora y se olvida que son seres humanos que merecen respeto y oportunidades solo por su esencia humana.

Por lo tanto, resulta vital la búsqueda y aplicación de estrategias que ayuden a los niños con síndrome de Asperger a desenvolverse con libertad y autonomía en la sociedad. Ante ello, la psicomotricidad podría ofrecer herramientas útiles en pro de la formación de las habilidades sociales en este grupo de niños debido a que esta disciplina no solo se enfoca en el movimiento corporal, sino que considera al cuerpo un medio de comunicación del ser humano con su entorno.

Figura N° 3: La educación inclusiva y los niños con síndrome de Asperger



Fuente: Elaboración propia

Capítulo 2: LA PSICOMOTRICIDAD Y LAS HABILIDADES SOCIALES

Este segundo capítulo busca exponer conceptos y elementos esenciales y generales referentes a la psicomotricidad y las habilidades sociales con el objetivo de brindar las bases para la comprensión de la relación existente entre el movimiento, la interacción social y el síndrome de Asperger. Gracias a la información que será presentada se podrán romper aquellos mitos que sitúan a la psicomotricidad encargada netamente de la enseñanza del movimiento corporal debido a que se conocerá aquel lado que involucran a esta disciplina en el ámbito social y humano de la persona. Asimismo, se mostrarán actividades psicomotrices que han sido planteadas para mejorar el desempeño social de los estudiantes con síndrome de Asperger en el nivel primaria

2. DISCUSIONES CONCEPTUALES SOBRE LA PSICOMOTRICIDAD

Desde el inicio de esta disciplina se han propiciado discusiones respecto al concepto y el real significado de la psicomotricidad con la finalidad de encaminar las actividades desarrolladas en pro de la formación corporal de las personas. Para brindar una visión más ordenada de los diversos conceptos planteados de la psicomotricidad, se ha visto necesario agruparlas en dos grupos: la percepción tradicional y la percepción moderna.

Antes de exponer las concepciones de la psicomotricidad de ambas perspectivas, se presentará a los autores más representativos en la construcción del concepto psicomotriz. En la siguiente tabla se pretende brindar una idea general de las perspectivas de todos los autores que ayudarán a dilucidar el campo conceptual de la psicomotricidad.

Tabla N°1. Definición de la psicomotricidad, según autores

| Autor | Definición de psicomotricidad |
|---------------------------------------|--|
| Robert Rigal | <ul style="list-style-type: none"> - Integración de la función motora y psíquica en pro del desarrollo del sistema nervioso y el desarrollo educativo de la persona. |
| Joel Defontaine | <ul style="list-style-type: none"> - Psicomotricidad unida a la conciencia corporal. - La unión del psique y el soma es la unidad de la psicomotricidad. |
| Louis Peisse | <ul style="list-style-type: none"> - La corporalidad se relaciona con la espiritualidad. - El cuerpo es una herramienta que permite el contacto con la sociedad en el mundo. |
| Juan Antonio García y Félix Fernández | <ul style="list-style-type: none"> - La psicomotricidad es un conjunto de técnicas que emplean el cuerpo como medio de expresión humana. |
| Henri Wallon | <ul style="list-style-type: none"> - Las emociones y el movimiento son elementos básicos de la psicomotricidad. - El tono muscular transmite emociones y sentimientos. |
| Myryha Hebe | <ul style="list-style-type: none"> - La psicomotricidad busca la armonía de los segmentos corporales y el sistema emocional de la persona. |

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la tabla presentada, se procederá a explicar a profundidad los diversos conceptos de la psicomotricidad y a que perspectiva pertenece cada uno de estos autores

Respecto a la percepción tradicional de la psicomotricidad, Rigal (2003), citado por González (2018), señala que esta disciplina se encuentra basada en la integración de las capacidades motoras y mentales del ser humano, la cual tiene como objetivo el desarrollo del sistema nervioso y la educación. Como se puede notar, esta es una visión centrada en el mejoramiento de las destrezas corporales del ser humano, sin tomar en consideración el contexto u entorno de la persona.

Asimismo, esta definición propuesta por Rigal (2003) se condice con la expuesta por Defontaine (1982), quien en palabras de Pastor (1994), afirma que la psicomotricidad es la herramienta para desarrollar la conciencia del ser humano mediante la percepción del cuerpo y la diferenciación del mismo. En otras palabras, sin el conocimiento del esquema corporal, el desarrollo de la conciencia humana no se podría desarrollar de manera adecuada en el ser humana.

Estos conceptos de la psicomotricidad centrada en la relación directa del control y manejo corporal y la psique humana fueron madurando hasta llegar a lo propuesto por Peisse (1884), citado por Da Fonseca (2000), quien concibe el cuerpo como “(...) un sentimiento cinestésico que aparece en el yo, como sujeto espiritual que se siente y se perfecciona. El cuerpo surge no solo como un revestimiento cutáneo sino como el eslabón de contacto con el mundo” (Da Fonseca, 2000, p. 85).

Por ello, se puede manifestar que para Peisse (1884), citado en Da Fonseca (2000), la psicomotricidad involucraba más que la maduración del sistema nervioso en pro del movimiento corporal debido a que las emociones formadas por las experiencias del ser con el entorno influenciaban en la psique humana y por ello, el cuerpo de igual manera.

Producto de estas desavenencias durante la formación de la definición de la psicomotricidad se origina la percepción moderna, la cual trasciende el desarrollo óptimo de los movimientos corporales. En otras palabras, los autores que desarrollan esta percepción consideran que hay más en la psicomotricidad que solo el movimiento.

Para ellos, el contexto, las emociones y el pensamiento influyen el movimiento corporal; así como también este último puede ser utilizado como herramienta para mejorar el desenvolvimiento de la persona en su entorno. Un ejemplo de estos se ve reflejado en las palabras de García y Fernández (2002), quienes consideran lo siguiente:

“La psicomotricidad es la técnica o conjunto de técnicas que tienden a influir en el acto intencional o significativo, para estimularlo o modificarlo, utilizando como mediadores la actividad corporal y su expresión simbólica. El objetivo, por consiguiente, de la psicomotricidad es aumentar la capacidad de interacción del sujeto con su entorno” (García y Fernández, 2002, p. 15).

Además, González (2018) afirma que Wallon (1968), un psicólogo enfocado en la psicomotricidad, fue el encargado de brindar un enfoque global a esta disciplina. Para Wallon (1968), la dimensión física, cognitiva y emocional se encuentran relacionados entre sí. Por otro lado, Hebe (1988), citado por Pastor (1994), resume a la psicomotricidad moderna como la disciplina que estudia el movimiento corporal y su influencia en la salud, el desarrollo humano, el aprendizaje y la inserción social activa.

En base a la totalidad de visiones propuestas se rompe la idea de que la psicomotricidad implica solamente movimiento del cuerpo y el conocimiento del mismo porque los autores no solo consideran la relación cuerpo-mente, sino que van más allá al tener en cuenta que el manejo corporal ayuda a la interacción social de las personas.

Teniendo en cuenta las concepciones de estos autores, se puede definir a la psicomotricidad como la disciplina encargada de desarrollar el esquema corporal integrando el aparato locomotor y la psique humana con el objetivo de proveer a la persona de herramientas de control y manejo de los movimientos del cuerpo, ya que sin estos formados no puede desenvolverse con facilidad en su entorno y con las personas.

Además, la psicomotricidad debe ser vista como una herramienta en el aula para formar seres humanos con habilidades sociales que no solo impliquen la comunicación oral. La formación de las habilidades sociales debe buscar la armonía y complementariedad de la comunicación oral y la comunicación corporal. He ahí la importancia de la psicomotricidad como herramienta para desarrollar en los estudiantes habilidades de manejo corporal en diversas situaciones de socialización.

Por otro lado, ante las definiciones expuestas y su notable maduración a través de la integración de nuevos elementos, se puede señalar que existen tres características dentro de la psicomotricidad. Estas características serían las siguientes: **a) Funcional**, **b) Integral** y **c) Lúdica**, las cuales serán explicadas a profundidad a continuación:

Respecto a la característica funcional de la psicomotricidad, García y Fernández (2002) señalan que esta disciplina debe velar por desarrollar habilidades motoras que tengan como objetivo el desenvolvimiento autónomo en un determinado contexto. En otras palabras, toda actividad psicomotriz debe ser pertinente y útil para la vida del infante debido a que el propósito de la psicomotricidad es brindar al ser humano la capacidad de involucrarse positivamente en su entorno y con las personas que lo conforman.

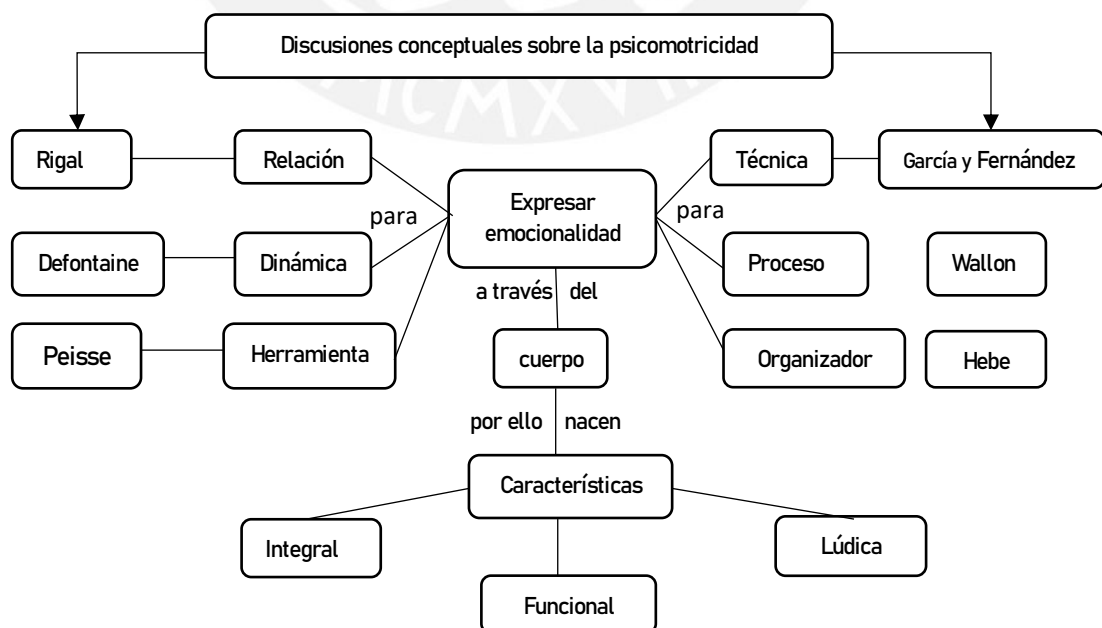
Por otro lado, la característica de la integración hace referencia a los nuevos elementos de la psicomotricidad. Para González (2018), el contexto u ambiente, los pares, el aprendizaje y la salud son elementos que se han integrado gracias a las

perspectivas modernas de la psicomotricidad y le han brindado a esta disciplina un enfoque integral que relaciona el movimiento corporal con la vida diaria y el desarrollo del ser humano. Es decir, la psicomotricidad se influenciada por cada dimensión del ser humano. Asimismo, las actividades psicomotrices deben usar elementos del entorno y propiciar la socialización para ayudar a los niños a emplear su cuerpo con pertinencia durante cada situación social.

Referente a la característica lúdica, Pastor (1994) y Da Fonseca (2000) mencionan que la psicomotricidad no solo debe enfocarse en realizar o crear ejercicios de actividad física monótonos, sino que debe integrar actividades de diferentes tipos de juegos. Estos juegos deben ser simbólicos, imaginativos, creativos y de movimiento para lograr que los niños comiencen a relacionarse con ellos mismo y los demás.

Con base a todo lo expuesto, se puede mencionar que todas las perspectivas psicomotrices confluyen en que esta disciplina reafirma la existencia de una relación entre el cuerpo y la psique humana. Además, potencializa esta relación a través de tres características principales propias de la disciplina con el objetivo de formar seres humanos capaces de expresar corporalmente sus emociones, sentimientos e ideas y promover la adecuada y constante interacción interpersonal e intrapersonal del ser humano.

Figura N°4: Visiones conceptuales de la psicomotricidad



Fuente: Elaboración propia

2.1. Enfoques de la psicomotricidad

La psicomotricidad como disciplina ha pasado por momentos de discusión respecto a su definición, pero en especial estas desavenencias se han provocado por el objeto de estudio y el fin de esta disciplina. He ahí donde radica la existencia de diversos enfoques psicomotrices, los cuales enfocan sus esfuerzos en la parte corpórea, la psique, el entorno o la relación entre estos tres elementos propios de la disciplina. Para fines de la investigación, se ha considerado exclusivamente a los enfoques psicomotrices centrado en la corporalidad y al enfoque dinámico-vivencial con el propósito de establecer la diferencia entre ambos y, así facilitar la comprensión de los mismos.

2.1.1. Enfoques psicomotrices centrados en el control corporal

Dentro de la explicación de los enfoques psicomotrices centrados en la parte corpórea del ser humano, se han considerado a los autores Le Boulch, Picq y Vayer, y Wallon. Estos tres autores son los más representativos dentro del trabajo de la corporalidad, por lo que se explicará con mayor profundidad sus perspectivas en la psicomotricidad.

Tabla N°2. Propuestas de enfoques psicomotores centrados en el control corporal

| Enfoque psicomotor | Propuestas |
|---|--|
| Enfoque psicomotor psicocinético de Jean Le Boulch | <ul style="list-style-type: none"> - Medio pedagógico - Control corporal como base de desarrollo de las actividades sociales, cognitivas y emocionales. - Centrado en el control corporal |
| Enfoque psicomotor psicopedagógico de Louis Picq y Pierre Vayer | <ul style="list-style-type: none"> - Enfoque psicopedagógico de la psicomotricidad. - Control corporal como el elemento primordial para mejorar la conducta del infante. |
| Enfoque psicomotor dialéctico de Henri Wallon | <ul style="list-style-type: none"> - Control corporal permite la relación entre el ser humano y su entorno. |

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, González (2014) señala que Jean Le Boulch (1969) es el creador del enfoque psicocinético de la psicomotricidad, el cual podría ser considerado como un método pedagógico que emplea el movimiento humano con el objetivo de desarrollar en el ser humano la consciencia humana. Para esto, el autor Le Boulch

propone la existencia de tres tipos de cuerpo: el cuerpo vivido, el cuerpo percibido y el cuerpo operativo.

En palabras de Pastor (1994) y Da Fonseca (2000), el cuerpo vivido es la primera imagen corporal del niño, la cual le hace sentir su cuerpo como un todo con el que puede moverse en el entorno y expresar emociones. El cuerpo percibido es la formación del esquema corporal de la persona en base a la imagen corporal, las sensaciones de tacto y movimiento. Finalmente, el cuerpo operativo es la unión del esquema e imagen corporal en pro de la conducta y la acción adaptativa en la socialización.

Le Boulch (1969) intentaba no quedarse en la predominancia del control corporal, sino que buscaba relacionar el desarrollo motor con aspectos cognitivos de los niños y las niñas. Estos intentos de relacionar el aspecto se pueden dilucidar mejor en lo señalado por Neagu (2013):

“Le Boulch expanded the educational field beyond corporeality movement, by taking it to what we define as *education for movement by movement*, as an important precursor of the child’s *operating thinking* by operating with abstract concepts: generalization, induction, deduction, analysis, synthesis etc” (Neagu, 2013, p.226)”.³

Si bien Le Boulch (1969), según Pastor (1994), intenta integrar el aspecto social en su enfoque, todavía se percibe la predominancia del control del cuerpo para lograr el desarrollo de la autoestima a través de la imagen corporal o el desarrollo de la escritura por un adecuado trabajo de la lateralidad del cuerpo. Debido a la gran importancia que le brinda al desarrollo del control y esquema corporal, se le ha considerado parte de estos enfoques.

Respecto a Piq y Vayer (1969), representantes del enfoque psicopedagógico de la psicomotricidad, González (2018) consideran que para ellos el control del cuerpo es esencial para conocer el propio mundo, el de los objetos y el de los demás. Ellos ven al cuerpo como un medio de expresión y comunicación de la persona con el mundo.

³ Le Boulch expandió el campo educativo más allá del movimiento de corporeidad, llevándolo a lo que definimos como educación para movimiento por movimiento, como un precursor importante del pensamiento operativo del niño al operar con conceptos abstractos: generalización, inducción, deducción, análisis, síntesis, etc. (Neagu, 2013, p.226)

En estos autores ya se observa el cambio que deseaba realizar Le Boulch (1969), pues ya consideran al niño como un ser con necesidades e intereses particulares que ayudarán a construir habilidades cognitivas (por ejemplo, escribir) a través de la educación del movimiento. En otras palabras, enseñarle a escribir a un niño depende de la educación motriz que reciba porque no se puede pedir que este escriba si no ha desarrollado el movimiento de los dedos, la lateralidad, la posición adecuada al sentarse, entre otros elementos.

Por último, el enfoque dialéctico de Wallon (1968), en palabras de Pastor (1994) y González (2018), considera que la unión del psiquismo y la motricidad tienen como producto la expresión del individuo. Esto quiere decir que la psique del ser humano y el movimiento corporal permiten a la persona expresar emociones, sentimientos y pensamientos. Sin embargo, Wallon (1968) se centra demasiado en el movimiento y la importancia de la construcción del esquema corporal para desarrollar el control corporal de una persona, este último permite al individuo desenvolverse con libertad y autonomía en el entorno.

Por otro lado, Da Fonseca (2000) menciona que Wallon (1968) resalta la importancia de integrar al niño en las diversas actividades de los adultos, pues de esta manera los infantes tienen la posibilidad de desenvolverse en entornos reales a su contexto de la vida diaria y pueden aprender a formar el concepto de la vida social organizada de los adultos. Aunado a ello, Birns y Voyat (1979) consideran que Wallon (1968) enfatiza que “(...) the infants earliest dominant relationship with its environment is an affective relationship with people (...)” (Birns y Voyat, 1979, p. 326).⁴

Respecto a toda la información recabada se puede concluir que estos tres enfoques centrados en el control corporal intentan que el ser humano tenga control total del cuerpo, desarrollen un esquema corporal adecuado y posean una imagen corporal pertinente a su cuerpo. Todos estos elementos permitirán que el individuo sea capaz de desenvolverse con autonomía y libertad en las diversas situaciones de la vida diaria.

⁴ La relación dominante más temprana con su entorno es una relación afectiva con las personas (Birns y Voyat, 1979, p.326).

Además, en estos autores de la psicomotricidad se observa el deseo de integrar la afectividad y la socialización. Sin embargo, aún no existe en lo expuesto por cada enfoque una relación diáfana y concreta entre el movimiento, el cuerpo y la expresión socioemocional del ser humano porque los autores consideran a la psicomotricidad como una disciplina que solo optimiza el desarrollo corporal de la persona.

2.1.2. Enfoque psicomotor dinámico-vivencial

Ya se han visto expuestos los enfoques psicomotrices centrados en el desarrollo del control corporal de la persona; así como el intento fallido de estos autores por integrar la emocionalidad y la corporalidad humana. A pesar de ello, André Lapierre y Bernard Aucouturier lograron encontrar la relación entre la dimensión socioafectiva y corporal del ser humano y establecer el enfoque psicomotor dinámico-vivencial centrado en el desarrollo social de la persona a través del movimiento.

Para Martín (2008), Aucouturier y Lapierre (1985) proponen una educación psicomotriz vivenciada debido a que el objetivo de este enfoque es brindar las facilidades para la expresión psicomotriz. Para los autores de este enfoque, la “expresión psicomotriz” es la manera original de ser del niño en el mundo. Por ende, la psicomotricidad en el enfoque dinámico-vivencial de la psicomotricidad debe favorecer la escucha a las necesidades del niño con el objetivo de crear situaciones que le ayuden a formar su personalidad.

Para Aucouturier y Lapierre (1985), el cuerpo no es solo un objeto, sino que es reconocido “(...) como sujeto, como sujeto actuante y libre de sus actos” (Aucouturier y Lapierre, 1985, p.68). De ahí se deslinda la importancia de la libertad supervisada en el niño, a quien se le debe dar la posibilidad de interactuar con el entorno a su propio ritmo, respetando sus intereses, su personalidad y sus propios deseos de socializar.

Acotando a ello, Mas, Jiménez y Riera (2018) consideran que Aucouturier ve a la psicomotricidad de la siguiente manera:

“(...) psychomotricity is based on every person’s experience, in relation to his/her body, the environment, and the relationship with people” (Mas, Jiménez y Riera, 2018, p. 39)⁵.

⁵ La psicomotricidad se basa en la experiencia de cada persona, en relación con su cuerpo, el medio ambiente y la relación con las personas people (Mas, Jiménez y Riera, 2017, p. 39).

Por ende, se podría mencionar que el objetivo principal del enfoque psicomotor dinámico-vivencial es la búsqueda del desarrollo de la relación del niño con su entorno y sus pares con el objetivo de que descubra el mundo por medio de la interacción social con los demás seres humanos, su cuerpo y los objetos

Asimismo, Pastor (1994) señala que existen dos principios fundamentales en el enfoque psicomotor dinámico-vivencial. Estos son el diálogo y la relación tónica. Respecto al diálogo, este autor menciona que la actitud de escucha es esencial para conocer al niño y la niña y, así establecer la creación de situaciones personalizadas a las necesidades de los infantes con el objetivo de favorecer el juego social e individual sin que las actividades sean percibidas de manera impositiva.

Por otro lado, la relación tónica propuesta por Aucouturier y Lapierre (1985), para Pastor (1994), es aquella comunicación que se establece entre los cuerpos cercanos o separados a una relativa distancia. Esta permite que establezcan un lazo de comprensión, comunicación y agrado. Es decir, la transmisión de emociones a través del estado de tonicidad muscular y posición corporal.

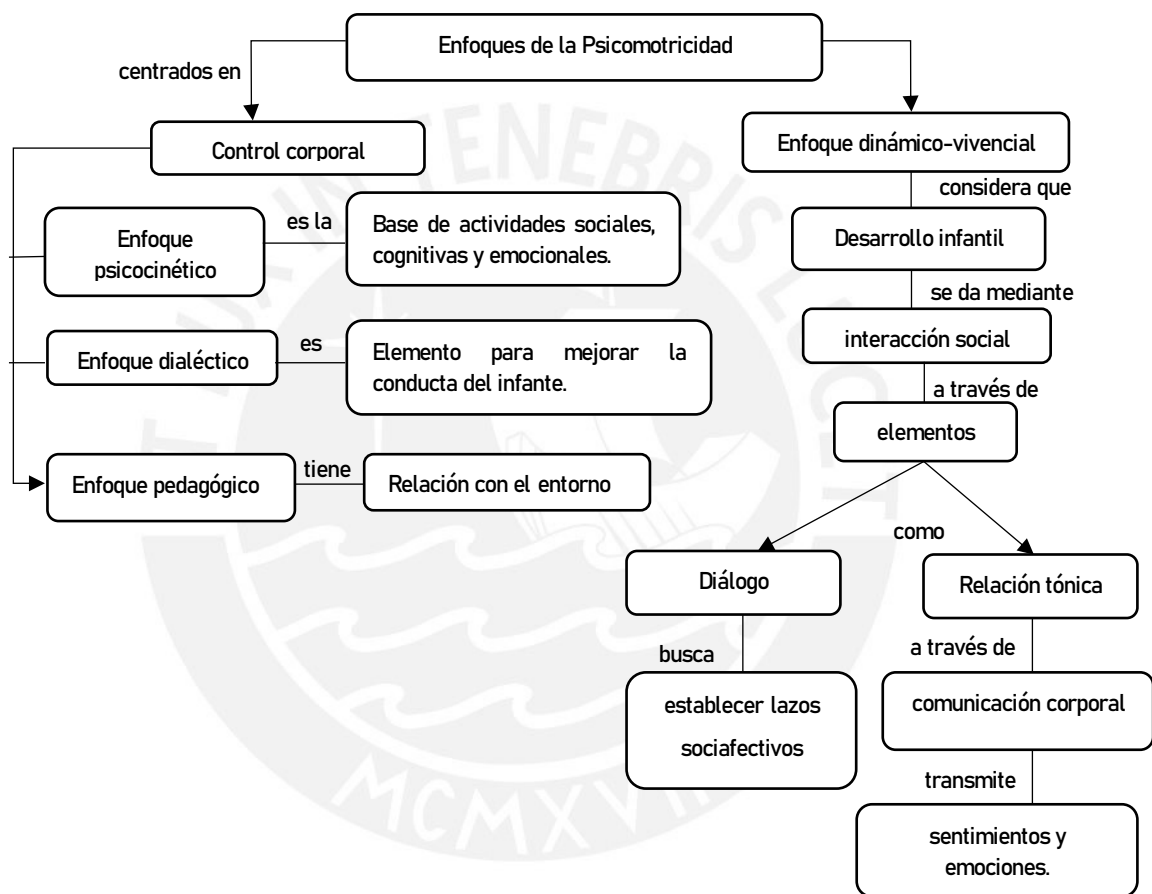
Por ello, es que la psicomotricidad de Aucouturier y Lapierre (1985) tiene como “(...) fundamento práctico y punto de partida el juego, que es más que una simple diversión; es la forma propia de actuar del niño, la manera con que descubre el mundo, a través de la acción sobre su cuerpo, sobre los objetos y sobre los otros” (Álvarez, 2013, p.344).

Entonces, se puede mencionar que el juego es una característica y herramienta de vital importancia para estos autores debido a que el juego, como fuente de expresión de los estados socioemocionales del niño y la niña, permite que este se integre e involucre en los diversos entornos sociales sin ninguna imposición. Así como puede establecer relaciones sociales con otros niños y niñas.

Agregando a esto, la libertad en la interacción humana es una cualidad propia de este enfoque porque para Aucouturier y Lapierre (1985) el movimiento es una herramienta constantemente usada por el niño para relacionarse con todos los seres y objetos de su entorno y, por esta razón, no puede verse subordinada al mero control de movimiento. Esta herramienta debe usar el control corporal para relacionarse e interactuar en el entorno.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede concluir que la psicomotricidad vivenciada es una manera de ver a la psicomotricidad como una organización estructuradas de las relaciones propioceptivas del cuerpo, la relación con el mundo exterior, la representación corporal y el conocimiento de las limitaciones y posibilidades del accionar corporal con el objetivo de emplear el movimiento como un medio para aprender.

Figura N°5: La psicomotricidad vista desde enfoques



Fuente: Elaboración propia

2.2. Las habilidades sociales desarrolladas en la psicomotricidad

Considerando la definición propiamente construida de psicomotricidad, se nota que esta disciplina no solo se centra en el desarrollo motor y el control del cuerpo. Sus esfuerzos también se encuentran dirigidos al desarrollo del aspecto social del ser humano debido a que permite a la persona entrar en contacto con su entorno y los elementos que lo conforman. Por lo mencionado últimamente, se ha visto necesario ahondar en la dimensión social de la psicomotricidad con el objetivo de explicar y

responder a los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son las habilidades sociales desarrolladas por la psicomotricidad? ¿Cuál es el impacto específico de la psicomotricidad en el desarrollo de las habilidades en los niños del nivel Primaria?

2.2.1. Habilidades sociales relacionadas a la psicomotricidad

Las habilidades sociales, en palabras de Jerez (2014), son tipos de pensamientos, sustentados en las emociones y sentimientos, que son expresados en las conductas humanas con el objetivo de desenvolverse en una determinada situación de manera efectiva. Esta conducta humana debe ser aceptada por el sujeto y por el contexto social en el que se encuentra. Asimismo, las habilidades sociales pueden ser vistas como la expresión del sistema afectivo en espacios como la resolución de conflictos, conocer nuevas personas, entablar conversaciones, entre otros.

En el complejo mundo de la socialización humana, existen diversas habilidades sociales. Sin embargo, la psicomotricidad se encargaría de impulsar la formación de las siguientes habilidades: empatía, asertividad y resolución de conflictos. Estas han sido consideradas porque, en palabras de Martín (2008), Aucouturier y Lapierre (1985) y García y Fernández (2002), la psicomotricidad permite al individuo establecer relaciones interpersonales estables mediante el movimiento del cuerpo. A continuación, se procederá a explicar cada una de estas habilidades sociales:

Jerez (2014) resalta que la empatía es la capacidad de comprender el problema del otro y colocarse en su situación. Esta habilidad social es muy difícil de lograr en el infante porque implica romper la barrera del egocentrismo y empezar a pensar o sentir como el otro para comprenderlo. Por otro lado, la asertividad, según Jerez (2014) y Delgado y Contreras (2008), es la habilidad que le permite a las personas expresar lo que sienten y piensan sin provocar malestar o animadversión en el sentir de la otra persona.

Finalmente, los autores mencionados definen a la habilidad de resolución de conflictos como aquella capacidad de analizar una situación considerando el motivo del problema, los intereses propios y ajenos, así como los sentimientos de los involucrados para darle una solución equilibrada al conflicto. Esta es una habilidad necesaria en el proceso de socialización debido a que permite resolver desavenencias

teniendo en cuenta los ideales propios y ajenos en busca de la comodidad de ambas partes conflictuadas.

Respecto a la relación de la psicomotricidad estas habilidades sociales, Pastor (1994), señala que esta disciplina utiliza juegos colectivos de actuación que invitan al niño y la niña a ponerse bajo la piel de un personaje de este modo comienza a trabajar la comprensión de los sentimientos y pensamientos de otros. Asimismo, estos espacios grupales de actividad lúdica llevan al infante a estar en contacto social constante con el otro, por lo que tendrá que resolver conflictos que se susciten en el momento del juego con asertividad y comprensión.

Por todo lo expuesto, se debe decir que las habilidades sociales son elementos esenciales en el desarrollo del ser humano debido a que le brindan facilidades para interactuar positivamente con el mundo y las personas que lo conforman. Estas habilidades no solo se forman con ayuda de situaciones vivenciadas, sino que la psicomotricidad a través de sus actividades propicia el desarrollo de habilidades sociales vitales para establecer y mantener una interacción asertiva y empática con el entorno.

2.2.2. Impacto de la psicomotricidad en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños del nivel Primaria.

Los niños y niñas del nivel Primaria tienen edades entre los 6 años y 11 años y es en esta etapa de su vida que se encuentran en momento cumbre del desarrollo de sus habilidades socioafectivas. Esto se condice con lo señalado por el Consejo consultivo de la UNICEF México y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2005) respecto al aspecto social de estos niños:

“(...) aprenden los modos de relacionarse con los demás y aceleran la formación de su identidad y su autoestima. Se trata, por tanto, de una etapa decisiva. Cuando no se les brindan las condiciones adecuadas, las consecuencias son nefastas: (...) no aprenden a convivir satisfactoriamente, a trabajar en equipo, a solucionar conflictos ni a comunicarse con facilidad y pueden convertirse en personas angustiadas, dependientes e infelices” (Consejo consultivo de la UNICEF México y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2005, p.4).

Asimismo, Delgado y Contreras (2008) precisan que los niños y las niñas empiezan a falsear sus emociones de manera consciente. En otras palabras, ocultan sus

verdaderas emociones y regulan la expresión de las mismas porque conocen el efecto que estas podrían tener en la situación en la que se encuentra. Esto se podría considerar como la base de la inteligencia emocional debido a que reflexionan acerca de sus emociones y sentimientos antes de emitir una respuesta conductual que influya en el otro.

Ante esto, la psicomotricidad debe ser entendida como el adecuado control y manejo del cuerpo en base a las emociones y sentimientos personales que se manifiestan en diferentes contextos de la vida cotidiana. Sin embargo, todavía en estos niños se ve una motricidad inestable que, en palabras de Caballero (2017), es normal y puede ser trabajada con psicomotricidad porque esta no solo empodera el control corporal, sino que apoya en el desarrollo de la empatía y fortalece la interacción social.

Para lograr el impacto positivo de la psicomotricidad en el desarrollo de las habilidades sociales se precisa de dos herramientas fundamentales: la imitación y el juego. En los niños de primaria, como mencionan Delgado y Contreras (2008), se observa el deseo de imitar las actitudes de un modelo, que puede ser un compañero de juegos o un adulto responsable. Por ello, es necesario recalcar “(...) the important role of imitation in development of early language and social communication” (Dadgar, Alagband, Soleymani, Khorammi, McCleery & Maroufizadeh, 2017, p. 236).⁶

Además, Kenny, Hill y Hamilton (2016) mencionan que “(...) imitation and action understanding were closely linked” (Kenny, Hill y Hamilton, 2016, p. 8)⁷. Esto se debe entender como la relación existente entre la imitación y la comprensión de las actitudes del otro. Cuando los niños comienzan a imitar actitudes del otro pueden comprender cómo se siente esa persona y desarrollar la empatía, aunque aún de una manera superficial, que a través de la práctica será comprendida de un modo más reflexivo y profundo.

Acotando a esto, los autores mencionados concuerdan en la relevancia del juego colectivo como una de las herramientas para el desarrollo de habilidades sociales de

⁶ (...) el importante papel de la imitación en el desarrollo del lenguaje temprano y la comunicación social (Dadgar, Alagband, Soleymani, Khorammi, McCleery & Maroufizadeh, 2017, p. 236)

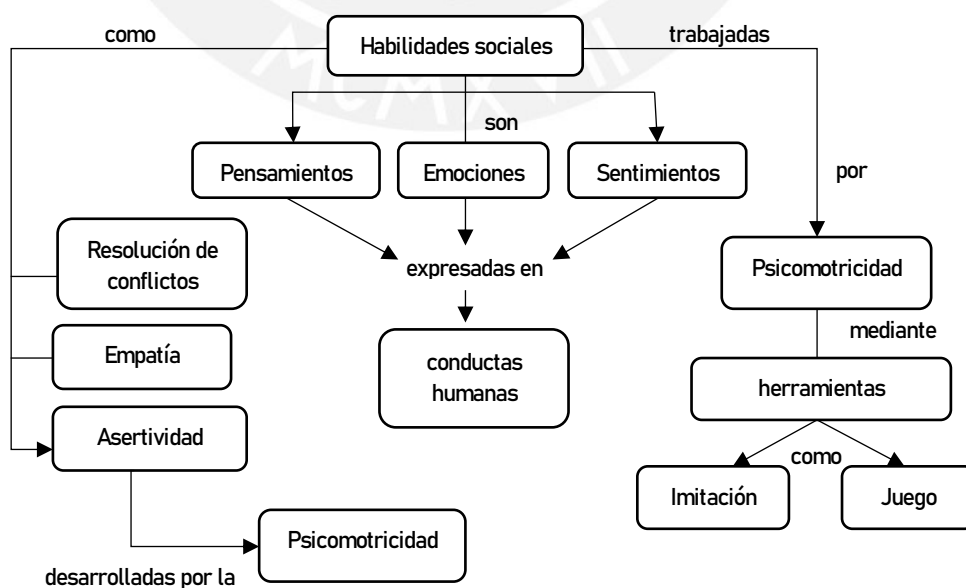
⁷ (...) la comprensión de la imitación y la acción estaban estrechamente vinculadas (Kenny, Hill y Hamilton, 2016, p. 8)

los infantes de 6 y 12 años de edad. El juego colectivo les enseña a ordenarse y controlarse debido a que descubren las normas de la sociedad al encontrarse en constante interacción con otros infantes. De esta manera comprenden que las acciones propias pueden influir en el otro de manera negativa o positiva.

Entonces, se ha de reafirmar que la imitación y el juego son herramientas esenciales de la psicomotricidad durante la formación de las habilidades sociales en este grupo de niños. No obstante, se debe aclarar que la imitación nace del juego libre y colectivo de los infantes porque entre ellos empiezan a observarse e intentar replicar las actitudes del otro durante el momento lúdico. He ahí el momento en el que los niños y las niñas comienzan a conocerse como seres sociales, pues imitan al otro ser a través del juego para intentar sentir lo que el otro siente y así establecer con ellos una relación socioafectiva de amistad y compañerismo.

Por ende, se concluye que la psicomotricidad debe ser vista como una disciplina enfocada en el desarrollo de la dimensión socioafectiva de la persona a través del control corporal debido a que posee dos herramientas principales, la imitación y el juego, que permiten que el niño y la niña lleguen a formar habilidades sociales a través del movimiento en cada una de las actividades propuestas desde la psicomotricidad.

Figura N°6: Las habilidades sociales y su relación con la Psicomotricidad



Fuente: Elaboración propia

2.3. Actividades desde el enfoque psicomotor dinámico-vivencial para el desarrollo de habilidades sociales en niños de Primaria con Síndrome de Asperger

Con base a las características sociales de los niños del nivel Primaria que padecen síndrome de Asperger se han programado diversas actividades, las cuales serán agrupadas en tres grandes ejes: autoconocimiento, comunicación y conocimiento del entorno. Estos tres ejes serán explicados y se presentarán las actividades planteadas para cada uno de ellos.

Respecto al primer eje conocido como el eje del autoconocimiento, Del Arco (2017) menciona que dentro de este eje se encontrarían las siguientes capacidades: el reconocimiento corporal, y el disfrute de la actividad lúdica y actividades compartidas. Para lograr la adquisición de estas capacidades se parte del conocimiento de las partes del cuerpo, el control del equilibrio, la postura y lateralidad y el gusto por el juego.

Dentro de este eje, se pueden realizar actividades psicomotoras dinámico-vivenciales centradas en el juego colectivo, el juego simbólico y el juego sensoriomotor. En palabras de Del Arco (2017) y Carrillo (2015), una actividad grupal como la creación de juegos a partir de materiales sencillos como cajas, sogas, globos, entre otros elementos contienen los tres tipos de juegos necesarios para este eje porque el niño juega con sus pares, le otorgan características de otros objetos a los materiales que usan y al manipular estos últimos desarrollan sus sentidos.

En el caso del segundo eje conocido como el eje de la comunicación tiene, para Del Arco (2017), como capacidades el reconocimiento y expresión de sentimientos, pensamientos y emociones, y el empleo de diversas formas de lenguaje. Estas capacidades tienen como objetivo que el niño sea capaz de saber cómo se siente y desarrolle su creatividad e imaginación.

Carrillo (2015) y Pastor (1994) proponen actividades de este enfoque psicomotor que tengan rituales comunicativos. Por ejemplo, el grupo de niños con síndrome de Asperger generan un gesto propio para saludar y despedir al encargado de la sesión de psicomotricidad. Estos serían rituales comunicativos que tiene el objetivo de ayudar al niño con Asperger a adentrarse en el proceso de la comunicación oral e integración en un grupo.

Asimismo, actividades lúdicas y gráfico-plásticas como la expresión de sentimientos a través de señas, dibujos, movimientos corporales respetan la libertad y el ritmo de inserción comunicativa por iniciativa propia de este grupo de niños porque no se les impone como deben expresarse o comunicarse, sino que ellos eligen como expresarse. Así, estos niños se sienten cómodos y no forzados a interactuar, viendo así a la comunicación con el otro como algo natural.

Por último, el tercer eje conocido como el conocimiento del entorno se encarga de potenciar estas capacidades, según Del Arco (2017) y Aucouturier y Lapierre (1985): conocer y respetar las normas sociales y establecer relaciones sociales y afectivas con otros. Básicamente, estas capacidades tienen como fin brindarle al niño con síndrome Asperger la motivación y seguridad para respetar las reglas conductuales aceptadas por la sociedad y, así tener interacciones socioafectivas adecuadas.

Estos niños tienen dificultades para respetar las reglas o normas sociales porque su padecimiento le impide reconocer la importancia de desenvolverse y ser aceptado en un grupo humano, lo cual provoca que puedan tener dificultades para tener amigos o comunicarse. Por ello, Pastor (1994) y Lapierre y Aucouturier (1985) proponen que las actividades a realizar con estos niños para potenciar estas capacidades son los juegos de roles y juegos colectivos.

Esto se debe a que mediante la representación de situaciones sociales comunes como los conflictos este niño puede aprender y asimilar las normas sociales que se aplican a diferentes situaciones. Sin embargo, en los diferentes tipos de juegos colectivos se prioriza que los niños se encuentren juntos y, libremente o con ayuda del encargado, comiencen a jugar con sus pares. Por ello, se usan materiales sencillos como cajas, cintas, latas, entre otros, porque estos favorecen la imaginación y el deseo de jugar con otros.

Por ejemplo, si a cada niño se le entrega una caja, este puede querer jugar individualmente por un momento. Pero, en un instante con la regulación del encargado, los niños querrán tener más cajas para jugar otro tipo de actividad lúdica. He ahí cuando los niños con síndrome de Asperger tendrán la necesidad de interactuar con los otros para conseguir las cajas y jugar juntos. De esta manera, se respeta el ritmo del niño para integrarse al grupo y socializar. Además, todas estas actividades le permiten

a este grupo de niños desarrollar habilidades sociales fundamentales para la interacción social en diversas situaciones de su entorno.

En síntesis, lo expuesto por estos autores respecto a las actividades programadas para estos niños se ve rescatado en lo siguiente:

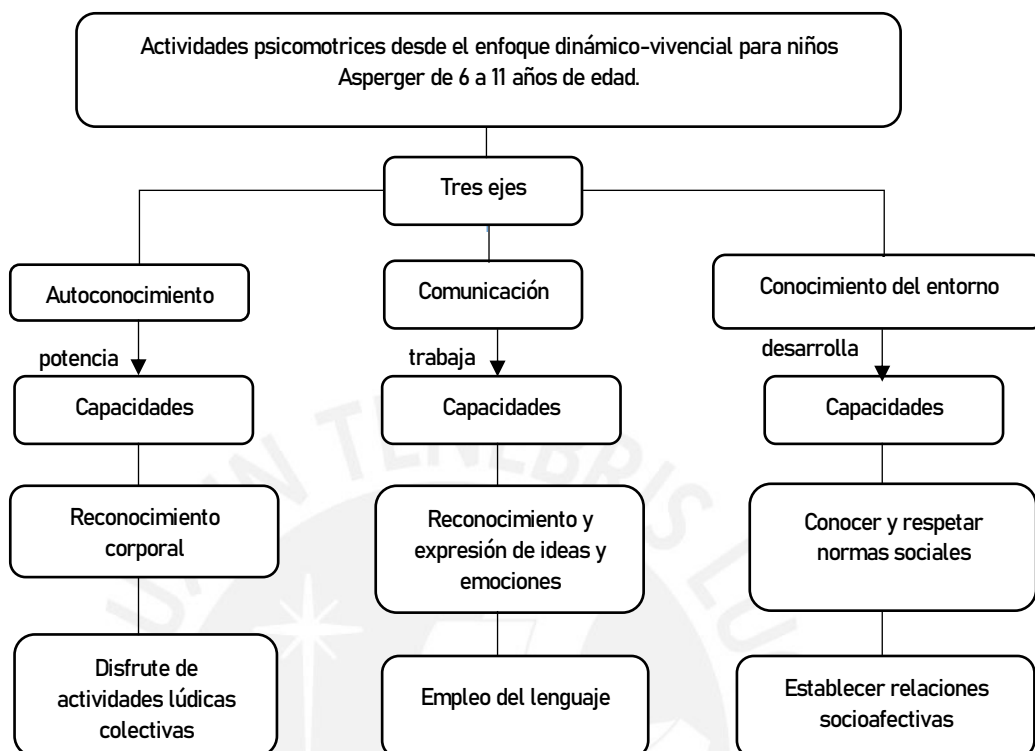
“One avenue to assure generalization of skills is through programmed practice in naturalistic settings, allowing practice with unfamiliar adults and children (Beidel et al., 2002; Krasny et al., 2002). Thus, including opportunities to practice skills acquired in treatment with unfamiliar peers and adults in unfamiliar settings appears to be a necessary treatment component (Rao, Beidel y Murray, 2007, p. 359)⁸

Entonces, se ha de afirmar que las actividades propuestas para estos niños deben ser programadas y organizadas debido a sus características motoras, cognitivas y socioafectivas, ya que sin esta información el propósito que se desea alcanzar puede no ser logrado o limitar el desarrollo socioafectivo de los niños Asperger en diversas situaciones cotidianas, sus pares y los adultos.

Por último, dentro de esta sección se puede concluir que las actividades psicomotrices destinadas a los niños con síndrome de Asperger tienen como objetivo desarrollar habilidades sociales imprescindibles al momento de interactuar con el mundo. Para ello, Aucouturier propone actividades que impliquen ritos de saludo-despedida, momentos de expresión gráfico-plástica y juegos de roles. Estas actividades tienen el objetivo de permitirle al niño Asperger aproximarse e incluirse, a su propio ritmo, en el mundo del cual no se siente parte.

⁸ Una vía para asegurar la generalización de las habilidades es a través de la práctica programada en entornos naturalistas, lo que permite practicar con adultos y niños desconocidos (Beidel et al., 2002; Krasny et al., 2002). Por lo tanto, incluir oportunidades para practicar las habilidades adquiridas en el tratamiento con pares y adultos desconocidos en entornos desconocidos parece ser un componente de tratamiento necesario (Rao, Beidel y Murray, 2007, p. 359)

Figura N°7: Actividades propuestas desde la psicomotricidad de Aucouturier para niños con síndrome de Asperger



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

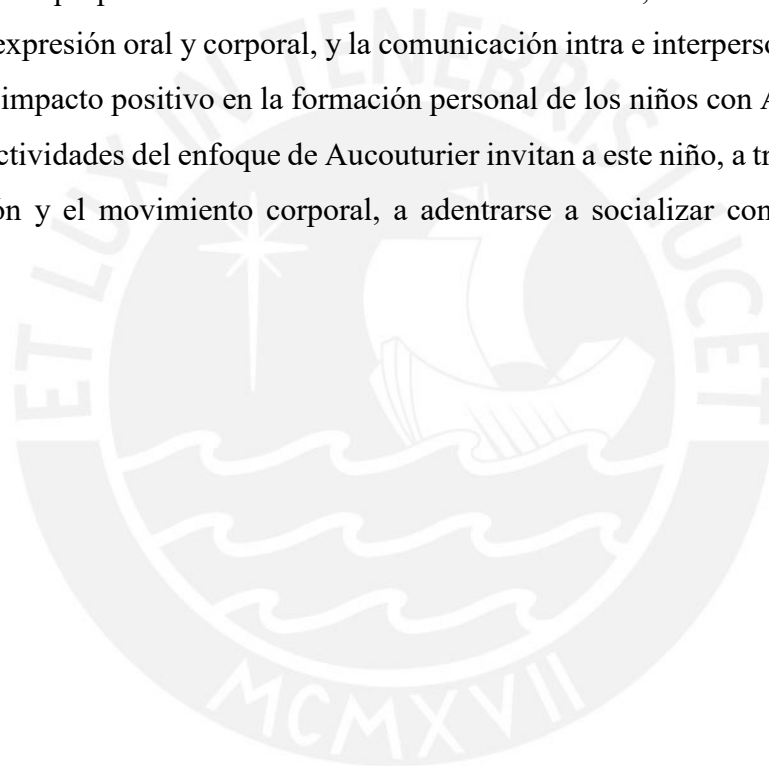
Los niños con síndrome de Asperger entre los 6 a 11 años tienen características motoras, cognitivas y socioafectivas. En primer lugar, estos niños tienen torpeza motora y dificultad del control corporal. En segundo lugar, los niños con Asperger manifiestan características cognitivas; específicamente en el lenguaje debido a que no logran comprender y expresar lenguaje figurativo como refranes, adivinanzas, frases y bromas. Finalmente, sus características socioafectivas son las más resaltantes y preocupantes, ya que no tienen iniciativa propia por socializar y/o establecer vínculos socioafectivos con otros seres humanos, lo cual conlleva a un aislamiento social e impedimentos en su desarrollo como persona parte de una sociedad. Estas características permiten al docente conocer cuáles son las necesidades educativas de estos estudiantes y emplear las estrategias adecuadas.

La psicomotricidad ha demostrado ser una disciplina valiosa para la formación de seres humanos capaces de emplear su cuerpo para expresar y comunicar pensamientos, emociones y sentimientos durante la perpetua interacción con el entorno debido a que los movimientos del cuerpo transmiten un mejor mensaje que la simple oralidad. Esta disciplina es funcional, integral y lúdica ya que sus actividades buscan dotar al ser humano de destrezas motoras que lo ayuden a desenvolverse en las diversas situaciones y contextos de la vida diaria a través de estrategias lúdicas.

El enfoque dinámico-vivencial de Aucouturier y Lapierre es totalmente diferente a los enfoques psicomotores centrados en el control corporal del ser humano, ya que los autores ven a la psicomotricidad como un ente organizado de la propiocepción corporal, el contacto con el mundo exterior, la elaboración del esquema del cuerpo y

el reconocimiento de las limitaciones y facilidades del cuerpo para interactuar. De esta manera el cuerpo humano puede ser usado como un medio de expresión, comunicación y aprendizaje. Asimismo, los autores proponen una herramienta conocida como el diálogo tónico, la cual no es más que el estado de tensión o relajación del cuerpo, el cuál puede expresar emociones y sentimientos al otro.

A diferencia de los enfoques psicomotores centrados en el control corporal, el enfoque dinámico-vivencial ofrece una respuesta y atención a aquellos niños que tienen dificultades para socializar con las demás personas debido a que sus actividades psicomotrices proponen el desarrollo del autoconocimiento, el conocimiento de los demás, la expresión oral y corporal, y la comunicación intra e interpersonal. Todo esto tendría un impacto positivo en la formación personal de los niños con Asperge debido a que las actividades del enfoque de Aucouturier invitan a este niño, a través del juego, la imitación y el movimiento corporal, a adentrarse a socializar con otros niños y adultos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L. (2013). Instrumento de psicomotricidad vivenciada para niños y niñas autistas. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 16 (2), 343 – 350. Recuperado de <https://bit.ly/32SjoEj>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (APA, 1995). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). En Flores, T., Masana, J., Toro, J., Treserra, J. y Ubina, C. (trad.), *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Editorial Masson. Recuperado de <https://bit.ly/2g6wsB8>
- Aucouturier, B. y Lapierre, A. (1985). La symbolique du mouvement. En Vera, F. (trad.), *La simbología del movimiento*. Madrid: Editorial Científico-Médica. Recuperado de <https://bit.ly/2WtfO1j>
- Autistic Spectrum Finland. (2019). *Autistic Spectrum Disorder*. Recuperado de <https://bit.ly/2YI4vm0>
- Barragán, J. (octubre, 2012). *Síndrome de Asperger: Nuevos criterios diagnósticos en el DSM-V*. Trabajo presentado en la III Jornada Aspali, Alicante. Resumen recuperado de <https://bit.ly/2FYyhHd>
- Birns, B y Voyat, G. (1979). Wallon and Piaget. *Enfance*, 32(5), 321-333. Recuperado de <https://bit.ly/2qPITYV>
- Blanco, R., Marohesi, A. & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Fondo Editorial de la Organización de Estudios Iberoamericanos. Recuperado de <https://bit.ly/1rmXuyM>
- Caballero, D. (2017). *Dominando las habilidades sociales y personales a través de la psicomotricidad* (Tesis de Bachiller, Universidad de La Laguna, Tenerife, España). Recuperado de <https://bit.ly/2Wkl8mi>
- Carrillo, G. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de habilidades sociales en niños de 9 a 12 años* (Tesis de Doctorado, Universidad de Granada, Granada, España). Recuperado de <https://bit.ly/2JuNOoG>
- Consejo consultivo de la UNICEF México y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2005). Vigía de los derechos de la niñez mexicana. *Índice de los derechos de la niñez mexicana*, 1 (2), 1-15. Recuperado de <https://bit.ly/31Tr3Ro>
- Cueto, S, Rojas, V., Dammert, M., & Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Lima: Editorial Grade. Recuperado de <https://bit.ly/2FWgDs3>

- Da Fonseca, V. (2000). *Estudio y g nesis de la psicomotricidad*. Barcelona: INDE.
- Dadgar, H., Alagband, J., Soleymani, Z., Khorammi, A., McCleery, J. & Maroufizadeh, S. (2017). The Relationship between Motor, Imitation, and Early Social Communication Skills in Children with Autism. *Iranian J Psychiatry, 12*(4), 33-237. Recuperado de <https://bit.ly/2XSq7Pm>
- Del Arco, G. (2017). *Práctica psicomotriz Aucouturier en Educación infantil: Desarrollo y aprendizaje a través del cuerpo en movimiento*. (Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja, España). Recuperado de <https://bit.ly/2BRqZXX>
- Delgado, B. y Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional. En Delgado, B. (Ed.), *Psicología del Desarrollo* (35-66). Madrid: McGraw-Hill. Recuperado de <https://bit.ly/2pToFgv>
- Echeburúa, E., Salaberría, K., & Cruz-Sáez, M. (2014). Aportaciones y limitaciones del DSM-5 desde la psicología clínica. *Terapia Psicológica, 32* (1), 65-74. Recuperado de <https://bit.ly/2JiXLpu>
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón, 62* (3), 49-67. Recuperado de <https://bit.ly/2eeCrAz>
- García, J. y Fernández, F. (2002). *Juego y psicomotricidad*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- González, J. (2018). *La psicomotricidad: Evolución histórica, concepto y cómo se concibe hoy en día. Visión actual de dos maestras de educación infantil en Segovia* (Tesis de Bachiller). Recuperado de <https://bit.ly/2BKtqeO>
- Halinen, I., & Harvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. *Perspectivas, 38*(1), 97-127. Recuperado de <https://bit.ly/2JlBkor>
- Heron, M., Gil, P. y Sáez, M. (2017). Contribución de la terapia psicomotriz al progreso de niños con discapacidades. *Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad de Colombia, 66* (1), 75-81. Recuperado de <https://bit.ly/2PqTWI1>
- Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. (INICO, 2009). *Mejor educación para todos cuando se nos incluya también: Un informe mundial*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://bit.ly/2FZoLix>
- Gálvez, A. (2002). Revisión bibliográfica: usos y utilidades. *Matronas Profesión, 10*, 25-31. Recuperado de <https://bit.ly/2PkoKo2>
- Jerez, M. (2014). *Motricidad y habilidades sociales en la atención a la diversidad en Educación Infantil* (Tesis de Bachiller, Universidad de Jaén, Jaén, España). Recuperado de <https://bit.ly/2pmxOOD>

- Jopen, G., Gomez, W., Olivera, H. (2014). *Sistema educativo peruano: Balance y agenda pendiente* (Documento de trabajo N° 379). Recuperado del sitio de Internet del Departamento de Economía de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) <https://bit.ly/1VaElid>
- Jurado, P., Bernal, D. (2011). El alumno afectado con Síndrome de Asperger en el aula ordinaria. *Revista Educación Inclusiva*, 4 (2), 29-46. Recuperado de <https://bit.ly/1VqzNG1>
- Kenny, L., Hill, E., y Hamilton, A. (2016). The Relationship between Social and Motor Cognition in Primary School Age-Children. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-12. Recuperado de <https://bit.ly/348gE6a>
- Livingstone, C. (2000). Pocket guide to the ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. En García, P. y Magariños, M. (trad.), *Guía de bolsillo de la Clasificación de trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Editorial Panamericana. Recuperado de <https://bit.ly/2RH5f6G>
- Martín, D. (2008). *Psicomotricidad e intervención educativa*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Martos, J. & Equipo Deletrea. (2012). *Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento: Otra forma de aprender*. Madrid: CEPE.
- Mas, M., Jiménez, L. y Riera, C. (2018). Systematization of the Psychomotor Activity and Cognitive Development. *Psicología Educativa*, 24(1), 38-41. Recuperado de <https://bit.ly/332jyt7>
- Ministerio de Educación. (Minedu, 2012). *Educación básica especial y educación inclusiva: Perspectiva y Balances*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bit.ly/2eVa9Nz>
- Ministerio de Educación. (2013). *Guía para la atención educativa de niños y jóvenes con trastorno del espectro autista- TEA*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://bit.ly/2t1thin>
- Ministerio de Educación chileno, Dirección de Educación General y Dirección de Educación Especial de Chile. (2005). *Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación chileno. Recuperado de <https://bit.ly/2XPszGq>
- Neagu, N. (2013). A psychokinetic approach regarding the Relationship between physical education and psychomotor education of children. *Palestrica of the third millenium-Civilization and Sport*, 14(3), 223-227. Recuperado de <https://bit.ly/34636YB>
- Ortíz, R. (diciembre, 2016). *En primera persona: Radiografía de un Asperger al Sistema Educativo chileno*. Recuperado de <https://bit.ly/2NFaw1L>

- Pastor, P. (1994). *Psicomotricidad escolar*. Madrid: Universidad Alcalá de Henares.
- Rao, P., Beidel, D. y Murray, M. (2007). Social skills interventions for Children with Asperger's Syndrom or High Functioning Autism: A Review and Recommendations. *Journal of Autism and Development Disorders*, 32(8), 353-361. Recuperado de <https://bit.ly/2WiQgUI>
- Vázquez, L., Moo, C., Meléndez, E., Magriña, J. & Méndez, N. (2007). Revisión del trastorno del espectro autista: Actualización del diagnóstico y tratamiento. *Revista mexicana de Neurociencia*, 18 (5), 31-45. Recuperado de <https://bit.ly/2CvnFlq>

