

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

LICENCIATURA EN PSICOMOTRICIDAD

Trabajo final integrador

Autora: Sabrina Matusevicius

Tutora: Mag. Laura Paiva

Agosto, 2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
FORTALEZAS Y DEBILIDADES	3
Fortalezas	3
Debilidades	6
SELECCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LOS EJES TEÓRICOS	10
Funciones ejecutivas	10
Juego como estrategia de intervención	13
Comunicación no verbal	15
ANÁLISIS	19
Viñeta I: Formación personal por vía corporal	19
Comunicación no verbal	19
Juego como estrategia de intervención	22
Viñeta II: Asignatura no disciplinar	26
Funciones ejecutivas	26
Comunicación no verbal	28
Viñeta III: Intervención psicomotriz preventiva y educativa	31
Comunicación no verbal	31
Viñeta IV: Intervención terapéutica con adultos	37
Funciones ejecutivas	37
Juego como estrategia de intervención	40
Viñeta V: Intervención terapéutica en la infancia	43
Juego como estrategia de intervención	43
PERSPECTIVAS DE FUTURO	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica del Uruguay. Corresponde al Trabajo Final Integrador, requisito para obtener el título de Licenciada en Psicomotricidad, de la estudiante Sabrina Matusevicius. A nivel académico, este trabajo se propone dar cuenta del ciclo de formación transcurrido a partir de una propuesta reflexiva e integradora en torno a la teoría y la práctica de la disciplina, así como del proceso personal transitado.

En primera instancia se presentan las fortalezas y debilidades identificadas a nivel personal en relación a las competencias técnicas y profesionales relevantes para el rol del psicomotricista. En este caso, se desarrollan la creatividad, el lenguaje verbal y la capacidad de observación como fortalezas, mientras que el trabajo en equipo, la flexibilidad y la toma de decisiones representan las debilidades.

En una segunda instancia se procede a desarrollar un marco teórico breve de los tres ejes seleccionados, a saber: funciones ejecutivas, juego como estrategia de intervención y comunicación no verbal.

En un tercer apartado, se realiza un análisis o integración de los ejes previamente descritos, con cinco trabajos formulados a lo largo de la formación en diferentes asignaturas, que corresponden a formación personal por vía corporal, intervención psicomotriz preventiva y educativa, intervención clínica en la infancia, intervención terapéutica con población adulta, y una asignatura no disciplinar.

Para cerrar el trabajo se detallan las perspectivas a futuro, dando cuenta de los intereses personales en relación a la intervención profesional y las posibles acciones que orienten a estos objetivos. Asimismo, se culmina con algunas reflexiones acerca de la elaboración del trabajo y de la finalización de esta primera etapa de formación profesional.

FORTALEZAS Y DEBILIDADES

A continuación se abordan algunas de las fortalezas y debilidades identificadas en el desempeño personal, a nivel de competencias personales y profesionales seleccionadas a partir de su abordaje reflexivo en el trayecto de la formación personal, así como el feedback de docentes y compañeras que acompañaron el proceso académico.

Fortalezas

Una de las fortalezas que he podido identificar hasta el momento es la *creatividad*, que actualmente puedo ver concretizada específicamente al momento de generar actividades en el ámbito de las prácticas estudiantiles, así como dentro de los trabajos académicos en equipo, donde suelo tratar de intervenir a partir del desarrollo de propuestas originales e innovadoras. La experiencia previa con el juego como herramienta de trabajo en el ámbito de la recreación, trabajando con poblaciones desde la infancia hasta la adultez temprana, ha sido una base sólida para lograr formular nuevas propuestas interesantes y redireccionadas al enfoque psicomotriz.

Una persona creativa es aquella que genera una respuesta nueva o poco frecuente, que resulte adaptada a la realidad o la modifique, y que suponga un cambio en la idea original. El proceso creativo refiere a un proceso cognitivo que permite a la persona identificar un problema a resolver, y generar una respuesta original y novedosa que lo solucione (Sánchez, 2019). La creatividad se refleja en actividades muy heterogéneas que tienen como factor común la producción de algo nuevo, desde una invención técnica, un descubrimiento científico, o una producción artística. Se sostiene que es una capacidad natural de la mente humana y que como tal todo el mundo la posee en mayor o menor medida, con posibilidades de potenciarla. Requiere la interrelación de dimensiones cognitivas, socio-emocionales, dominio de destrezas, entre otros (Chacón, 2005).

En función del futuro ejercicio profesional considero que es una habilidad o competencia que resulta favorable en particular en dos circunstancias: en primer lugar, a la hora de generar planificaciones y propuestas tanto para adultos como para niños, y lograr proponer actividades interesantes que sean coherentes con los objetivos de intervención; en segundo lugar, en el momento de intervenir a partir de la actividad espontánea del niño, tanto en clínica como en educación: la creatividad podría permitirme realizar intervenciones también espontáneas, que logren enriquecer el juego del niño.

Por otra parte, identifico el *lenguaje verbal*, tanto oral como escrito, como otra fortaleza personal. Con respecto al lenguaje oral, esto se ve concretizado en la claridad de las consignas explicitadas a las diferentes poblaciones, así como en la posibilidad de argumentar y justificar una postura propia en intercambios académicos y sociales en la vida cotidiana. En relación al lenguaje escrito, la fortaleza puede verse manifestada específicamente en la redacción académica, a partir de sus elementos de organización, claridad y aspectos formales.

El lenguaje verbal, refiere a la producción e interpretación de signos verbales, que necesariamente implican cierta capacidad fonológica, sintáctica, semántica y textual por parte del emisor del mensaje (Birdwhistell, s/f). La comunicación lógica que se corresponde con el lenguaje verbal, emplea símbolos (palabras), que a partir de determinadas pautas semánticas, gramaticales y sintácticas, se corresponden con significados arbitrarios (Rulicki y Cherny, 2007). El uso de la palabra permite expresar razonamientos abstractos, argumentar opiniones, formular y enunciar teorías, transmitir información, e incluso analizar la propia comunicación (Baró, 2018).

Escarpanter (2010), propone que particularmente en el lenguaje verbal oral quien emite el mensaje, lo hace con el objetivo de comunicar una idea al receptor y que este la comprenda. Para eso, es necesario hablar de forma natural, coherente, concisa y clara, que se ajuste a quien recibe el mensaje en la elección de palabras y en la forma de utilizarlas, es decir, con una sintaxis y un léxico comprendido por el destinatario.

Por otra parte, de una redacción adecuada, depende en gran medida la posibilidad de una comunicación asertiva y de lograr transmitir clara y precisamente lo que pensamos. (Maqueo, 2005). Carlino (2004), propone algunos aspectos que debería tener en cuenta un buen redactor en el ámbito académico, entre los que se destaca: tomar en cuenta al lector, integrando los objetivos de su producción con las necesidades del receptor, estar dispuesto a transformar y modificar su redacción en función de algo mejor, considerar este proceso como un instrumento para reelaborar o desarrollar conocimiento sobre un tema, y lograr un enfoque propio que no se ciña a la perspectivas de las fuentes consultadas.

La fortaleza relacionada al lenguaje oral podría ser beneficiosa para el intercambio con los usuarios, con familias y otros técnicos, mientras que la producción escrita adecuada, podría resultar positiva a la hora de la realización de informes, así como en posibles instancias de redacción vinculadas al ámbito académico y de investigación.

Finalmente, la capacidad de *observación* es una fortaleza que he identificado específicamente en el ámbito de las prácticas profesionales académicas en estos últimos dos años de formación, tanto en relación a la población adulta, como en los niños. Vale la pena aclarar, que en este caso, desarrollaré la capacidad de observación hacia otro sujeto, excluyendo la autoobservación, la cual no considero especialmente una fortaleza.

La observación es un proceso de percepción, selección e interpretación de la experiencia, que implica la estructuración, organización y sistematización de los datos obtenidos, para lograr generar la construcción de redes de significado. En este sentido, requiere de cierta actitud de sensibilidad y receptividad hacia el sujeto que se observa, para dar significado a su acción, comprenderla y generar una intervención con más sentido (García, 2000). Observar es mirar con atención y detención, esto es, concentrando selectivamente la mirada sobre una sensación y haciéndola consciente, tomándose un tiempo significativo para hacerlo (Avila, 2004).

Existe un límite en la objetividad de la observación, dado por un filtro interpretativo a partir del cual se da sentido a los acontecimientos que se observan. Este filtro está constituido por modelos internos o marcos de interpretación, compuestos de teorías y creencias (García, 2000). Los hechos observados, serán interpretados de distintas formas según el sistema de valores desde el que se los mire (Szanto, s/f). El primer obstáculo a la objetividad reside en que quien observa es un sujeto, atravesado por una historia precedente y un contexto determinado. Por otra parte, la observación es una herramienta transversal a todos los campos del saber. Cada campo desarrolla una modalidad propia de observación, con técnicas, procedimientos, rituales, hábitos y categorías diferenciadas (Avila, 2004). “Puesto que toda observación está marcada por las diferentes perspectivas de los observadores, y desde allí solo es posible tener visiones fragmentadas de la realidad, los sujetos no tienen verdades sino versiones construidas desde un particular punto de vista (...)” (Avila, 2004, p.194). Desde la disciplina psicomotriz, la herramienta más ampliamente extendida para la observación, es el uso de los parámetros psicomotrices, en los que se observa al sujeto en relación consigo mismo, con el espacio, con el tiempo, con los objetos y con los otros (García, 2000).

Esta fortaleza podría resultar útil en el proceso diagnóstico, tanto de niños como de adultos, donde la observación es una herramienta fundamental para la obtención de información y posterior análisis. Más allá de participar en la etapa diagnóstica, también es

sumamente importante a lo largo de toda la intervención, donde la observación forma parte de la escucha global al usuario.

Debilidades

El *trabajo en equipo* representa una de mis debilidades en el siguiente sentido: en general considero que existe un camino más óptimo, del que estoy poco dispuesta a desligarme. Esto me representa una dificultad cuando me encuentro con compañeros que manifiestan otras alternativas y estrategias de acción y resolución, en las que me cuesta confiar y considerar válidas, por lo que suelo tender a tratar de convencer o persuadir al resto de mi propuesta.

A grandes rasgos, el trabajo en equipo se entiende como la organización de personas en un grupo, cuyo sentido es el de alcanzar objetivos comunes (Barraycoa y Lasaga, 2010; Cardona y Wilkinson, 2006). Esto requiere que cada uno de los participantes sea consciente de la interdependencia entre los miembros del equipo y se logre obtener el máximo provecho en relación a la consecución de la meta común. La interdependencia viene dada porque cada integrante del grupo posee ciertas características (personalidad, habilidades, conocimientos, experiencias) para aportar, que son diferentes de las del resto de los miembros. Cuando los miembros del grupo hacen uso de sus aptitudes y posiciones de forma aislada, sin tomar en cuenta las diferencias personales y la interdependencia, no se está trabajando en equipo, sino que se trabaja individualmente, pero en compañía. Aunque ocasionalmente se pueda alcanzar un objetivo a partir de este formato, no es lo mismo la suma de los recursos personales, que la integración y coordinación de los mismos (Cardona y Wilkinson, 2006).

Existen algunos elementos de relevancia para el adecuado trabajo en equipo, entre los cuales se destacan: dar y recibir feedback, ser adaptable, gestionar bien el tiempo, capacidad de escucha, colaboración, optimismo (Cardona y Wilkinson, 2006), capacidad de integración, buena comunicación interpersonal, toma de decisiones, empatía, reconocimiento de los potenciales individuales y los roles grupales, responsabilidad, compromiso y respeto (Barraycoa y Lasaga, 2010).

En este caso, considero que el factor en el que encuentro una debilidad específica es la capacidad de adaptación, que refiere a la posibilidad de acomodarse y ajustarse a los otros, y a las nuevas circunstancias. Aceptar criterios diferentes a un criterio propio que se considera acertado, puede ser un desafío. En muchas ocasiones resulta difícil adaptarse a nuevas

personalidades, preferencias, formas de hacer, planes, entre otros. Es importante tratar de ser flexible para lograr gestionar conflictos y entender a los otros sin juicios, para no caer en una postura individualista (Cardona y Wilkinson, 2006). Esto repercute muchas veces a la hora de entender los roles grupales, delegar tareas y confiar en que se llevarán adelante de forma satisfactoria, por lo que generalmente tiendo a sobrecargarme con tareas por desconfianza a cómo podrían llevarlo adelante el resto de los miembros del equipo.

Esto representa un desafío actualmente en los trabajos académicos grupales, y podría representarlo en instancias de trabajo con equipos de profesionales, con quienes muchas veces se presentarán diferencias de perspectivas y formas de intervención. Este desacuerdo podría generar, en caso de que no se pueda solventar, una intervención poco coherente entre los diferentes tratamientos (que deberían ser complementarios, o al menos estar alineados en una misma dirección), y por lo tanto poco eficiente.

Por otra parte, puedo identificar la *flexibilidad* como una debilidad: me presento muy estructurada y anticipada en ciertas ocasiones, sobre todo con circunstancias previamente planificadas y en torno a las cuales había construido determinadas expectativas, lo que genera que los cambios repentinos se me presenten como desafíos y me desestabilicen. En general, es un monto de malestar que logro gestionar para que no se evidencie e interfiera con la acción en curso, pero que sería favorable trabajar para que se torne más espontáneo y auténtico, y menos forzado.

López (2017) reflexiona sobre la flexibilidad como elemento sustancial del rol del psicomotricista, identificando dos aspectos diferenciados en los que se manifestaría. El primero refiere a la posibilidad de utilizar las competencias técnico-profesionales y el sistema de actitudes, ajustadamente en relación a la población destinataria de la intervención y al momento del proceso en que se encuentren. El segundo, se relaciona con la capacidad de modificar la acción planificada, para que resulte funcional a posibles eventos que surjan individual o grupalmente, o a las diferentes contingencias que puedan presentarse desde el ambiente.

El autor destaca algunos elementos que resultan sustanciales para poder desarrollar una actitud de flexibilidad. Entre ellos se destaca la posibilidad de generar un encuadre y una planificación que sea lo suficientemente maleable, para poder ser modificada sin que se pierda la coherencia de la dirección y objetivos de la intervención. La habilidad de observación y escucha se hace indispensable para poder entender y atender las demandas del

otro, introduciendo de forma creativa variables que sigan contemplando los objetivos y atiendan a las necesidades que surjan (López, 2017).

No es en estos elementos en los que identifico una dificultad, si no en los que se presentan a continuación, también mencionados por López (2017). Es requerida cierta capacidad de autocrítica y descentración, para privilegiar los deseos y las motivaciones de los destinatarios de la intervención, en detrimento de las propias expectativas. El manejo flexible del tiempo, los espacios, los materiales y la planificación, es un elemento básico para poder generar las diferentes modificaciones. Ser flexible implica además la tolerancia a la sorpresa, a lo inesperado, y es por eso que se relaciona con la confianza en el otro y su evolución (López, 2017).

Esta debilidad podría representar una dificultad en la práctica profesional futura, al encontrarme con situaciones que no se presenten acorde a mis expectativas, o con circunstancias que no sean las ideales, tanto en referencia al transcurso de las sesiones y los diferentes sucesos que se puedan presentar a partir de la espontaneidad de los usuarios, como en relación a otras variables del encuadre que puedan modificarse por variables externas (lugar, tiempo, materiales, recursos humanos).

La *toma de decisiones* es otro de los aspectos que considero una debilidad personal. En la mayoría de los ámbitos de mi vida, desde los cotidianos hasta los académicos o los profesionales, el sobre-análisis racional de las situaciones a las que me enfrento y la intención de tomar la decisión correcta, sin dar lugar a errores, hace que me resulte un proceso tedioso, poco económico y eficiente en relación a la energía y el tiempo que le dedico a cada cuestión que debo decidir, por más ínfima que sea.

Tomar una decisión implica la selección de una determinada alternativa, o un curso de acción. Esto involucra acontecimientos que dependen de quien decide, sucesos que dependen del entorno y consecuencias o efectos que producen las diferentes posibilidades (Prat, 2004). Es por lo tanto un proceso intencional que supone la capacidad cognitiva de elegir, implicando subprocesos de análisis, categorización, construcción de alternativas, juicios probabilísticos para arribar finalmente a una decisión (Salinas y Rodríguez, 2011).

En este proceso complejo, se ponen en juego diferentes procesos cognitivos; implica el procesamiento de los estímulos presentes en la tarea, la posibilidad de estimar las consecuencias de cada opción a elegir y contrastarlo con experiencias previas que puedan

recordarse. Es por eso, que la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas toman un papel protagonista en el proceso. A pesar de esto, la toma de decisiones no es un proceso absolutamente racional en el que se contrastan pérdidas y ganancias de cada elección, sino que actualmente la evidencia pone énfasis en que los aspectos emocionales asociados a las experiencias previas propias o vicarias, las consecuencias, o el contexto en que se toma una decisión, resultan más determinantes. De esta forma, se propone que las emociones orientan el proceso de toma de decisión, lo simplifican, aceleran, reducen su complejidad y disminuyen el conflicto entre opciones similares (Martínez, Sánchez-Navarro, Bechara y Román, 2006).

Esta debilidad podría repercutir negativamente en mi ejercicio profesional, sobre todo en decisiones que requieran de análisis previo detallado, por ejemplo, al realizar integraciones teórico-prácticas en informes de usuarios y decidir cuál sería el mejor camino a seguir, así como en la elaboración de proyectos de intervención terapéutica.

SELECCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LOS EJES TEÓRICOS

A continuación se desarrollan los ejes teóricos seleccionados para este trabajo, explicando en cada uno el motivo de su elección, conceptualizando el tema de forma general, y especificando la línea de análisis que se seguirá en los próximos apartados en relación a los trabajos elegidos.

Funciones ejecutivas

La elección de este eje se relaciona fundamentalmente con la posibilidad de comprender el funcionamiento neurocognitivo, aspecto que me ha generado interés a lo largo de todo el proceso de formación, en especial el funcionamiento ejecutivo, porque es aquello que nos hace distintivamente humanos permitiéndonos reflexionar, llevar adelante pensamientos y conductas complejas, alejándonos de lo instintivo e impulsivo, y posibilitándonos una interacción y convivencia enriquecedora con otros en sociedad.

En términos generales, las funciones ejecutivas (FFEE) son un grupo variado de habilidades cognitivas que facilitan la adaptación del individuo al medio, posibilitando la complejización y modificación de sus conductas ante situaciones nuevas y cambiantes (Rosselli, Jurado y Matute, 2008; Flores y Ostrosky-Solís, 2008). Se relacionan con la capacidad de llevar adelante una conducta eficaz, creativa y socialmente adaptada (Tirapu, Muñoz y Pelegrín, 2002), mediante la generación y supervisión de la acción destinada a la consecución de objetivos complejos, especialmente en situaciones desafiantes que requieren abordajes novedosos y creativos (Verdejo y Bechara, 2010).

Las funciones ejecutivas cobran especial relevancia en relación al carácter adaptativo del ser humano. La vida cotidiana enfrenta al sujeto a numerosas situaciones que le exigen constantes adaptaciones conductuales dado que las experiencias tienden a modificarse, evolucionar y adquirir mayores grados de complejidad, por lo que implican que el ser humano genere nuevos esquemas que le posibiliten una adaptación activa a las circunstancias cambiantes del ambiente (Flores y Ostrosky-Solís, 2008; Verdejo y Bechara, 2010).

Las funciones ejecutivas representan mecanismos de integración intermodal e intertemporal. El hecho de que sean intermodales se relaciona con que integran constantemente diferentes modalidades de información cognitiva: sistemas perceptivos de todos los sentidos (vista, olfato, tacto, gusto, audición, propiocepción), procesos cognitivos más básicos (atención, memoria, emociones) y posibilidades de respuestas motoras (Verdejo

y Bechara, 2010). Por su parte, su condición de integración intertemporal refiere a la capacidad de vincular la información que se recupera del pasado, con la posibilidad de estimar y anticipar los resultados de la acción, valorar diferentes posibilidades de respuestas en el futuro, evaluando tanto las consecuencias inmediatas, como los resultados a mediano y largo plazo (Barkley, y Bechara et. al., en Verdejo y Bechara, 2010).

Estas funciones comenzaron a ser estudiadas a partir de lesiones en el lóbulo frontal, asociadas a cambios comportamentales, motivacionales, en la iniciativa, la formulación de metas y planes de acción (Tirapu et. al., 2002). Desde ese momento y hasta la actualidad, se asocia el funcionamiento ejecutivo con las regiones de la corteza frontal (Flores y Ostrosky-Solís, 2008), específicamente con el córtex prefrontal, la última región cerebral en desarrollarse, a nivel ontogenético y filogenético. Se vincula con las funciones cognitivas más complejas y evolucionadas del ser humano, como la creatividad, la ejecución de actividades complejas, el pensamiento formal, la cognición social, la toma de decisiones y el juicio ético y moral (Tirapu et. al., 2002). A pesar de que se asocian con la corteza prefrontal, otras estructuras también participan de un funcionamiento ajustado de las FFEE, como regiones corticales posteriores, y otras estructuras del sistema límbico. Al ser la estructura más grande del cerebro, el córtex prefrontal implica una gran diversidad funcional (Verdejo y Bechara, 2010).

Actualmente, la hipótesis explicativa más aceptada entiende a las FFEE como un conjunto de procesos relativamente modulares, especializados, independientes y disociables, a pesar de que suelen funcionar de forma integrada. Esto supone a su vez que determinadas áreas de la corteza prefrontal se asocian en mayor medida con uno u otro proceso ejecutivo específico por lo que, por ejemplo, un daño en una región podría implicar el deterioro en una función en particular y no en todo el sistema ejecutivo (Verdejo y Bechara, 2010).

A partir de este postulado se puede afirmar que no existe una función ejecutiva unitaria, sino que se componen de diferentes procesos que se complementan y se interrelacionan, entre los cuales se destacan: capacidad para establecer metas, planificación, flexibilidad cognitiva, inhibición de respuestas automáticas, autorregulación del comportamiento, fluidez verbal, memoria de trabajo, anticipación, selección de objetivos y uso de retroalimentación (Rosselli et. al., 2008; Flores y Ostrosky-Solís, 2008; Tirapu et. al., 2002; Verdejo y Bechara, 2010). Existen diferentes modelos que explican el funcionamiento

ejecutivo, integrando o distinguiendo los procesos previamente mencionados. A continuación se describen brevemente los más documentados.

La ***inhibición o control inhibitorio***, refiere a la capacidad para retrasar o detener las respuestas impulsivas o comportamientos automáticos que en general son irrelevantes, predominantemente guiados por recompensas inmediatas y que muchas veces resultan desajustados para las demandas que se presentan (Flores y Ostrosky-Solís, 2008; Verdejo y Bechara, 2010).

Por otra parte, la ***flexibilidad cognitiva*** se relaciona con la habilidad para cambiar, alternar, o modificar esquemas de acción o de respuesta, utilizando estrategias alternativas ante cambios en las condiciones del ambiente o de la tarea que se va a realizar (Anderson 2001, en Rosselli et. al., 2008; Flores y Ostrosky-Solís, 2008; Verdejo y Bechara, 2010). Requiere la posibilidad de abandonar respuestas o esquemas fijos y la capacidad para generar nuevas estrategias de acción para la consecución de un objetivo (Flores y Ostrosky-Solís, 2008).

La ***toma de decisiones***, es un proceso que implica la habilidad para seleccionar la opción más beneficiosa entre una gama de opciones disponibles. Está en gran medida determinada por la subjetividad del individuo (Verdejo y Bechara, 2010). Requiere la habilidad de clasificar las distintas opciones, los posibles resultados y realizar conexiones entre las alternativas y sus consecuencias (Tirapu et. al., 2002).

La ***planificación*** refiere a la capacidad de anticipar, ensayar y ejecutar planes de acción, secuencias complejas de conducta, en un plano futuro (Verdejo y Bechara, 2010). Conlleva la integración, secuenciación y desarrollo de pasos intermedios para la consecución de logros a corto, mediano o largo plazo (Flores y Ostrosky-Solís, 2008).

La ***memoria ejecutiva o memoria de trabajo*** es un sistema que permite actualizar, mantener y manipular temporalmente la información, que interviene en diferentes tareas cognitivas, como la lectura, el pensamiento o la comprensión del lenguaje (Verdejo y Bechara, 2010; Tirapu et. al., 2002). Algunos modelos proponen que es el proceso encargado de la gestión del resto de los procesos (Tirapu et. al., 2002).

De este eje teórico, se desprenden los siguientes elementos que se analizarán en los distintos trabajos:

- La alteración en las funciones ejecutivas en sujetos con consumo problemático de sustancias psicoactivas.
- La relación del funcionamiento ejecutivo con la regulación emocional, proceso que forma parte de la inteligencia emocional.

Juego como estrategia de intervención

La selección de este eje se relaciona en primer lugar con mi historia personal de intervención en ámbitos diferentes a la disciplina psicomotriz, en donde el juego es la principal herramienta de acción. Por otra parte, es un elemento que atraviesa todo el resto de las posibles estrategias utilizadas en psicomotricidad, así como todos los ámbitos de intervención (prevención, educación, clínica con niños y adultos), y de formación (teórica, práctica y personal).

Para comenzar a desarrollar el eje parece fundamental una conceptualización general de juego, teniendo en cuenta que los acercamientos teóricos que se realicen a este término responden a la perspectiva particular desde la cual es abordado, reflejando solamente una definición parcial del fenómeno lúdico relacionada a la disciplina que lo defina (Paredes, 2003). Una vez aclarado esto, la siguiente definición parece contemplar numerosos elementos que dan un marco teórico al juego:

el juego es una acción libre, ejecutada y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material, ni se obtenga en ella provecho alguno; que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual (...) el juego es una acción o actividad voluntaria, realizada dentro de ciertos límites fijados de tiempo y de lugar, siguiendo una regla libremente consentida, pero completamente imperiosa, provista de un fin en sí misma, acompañada de un sentido de tensión y de goce y de la conciencia de ser diferente a la vida corriente. (Huizinga, en: Paredes, 2003, p. 25)

Franc (2002) también realiza un análisis de los elementos mencionados por Huizinga, relacionándolos a la práctica psicomotriz. Como propone el autor, el juego es una actividad libre en donde la imposición no tiene lugar, que se encuentra enmarcado en un espacio y tiempo. En el caso de la sesión de psicomotricidad, los espacios y tiempos se encuentran

delimitados por el encuadre y, a pesar de que el juego puede llegar a ser una actividad cotidiana para los destinatarios de la intervención (sobre todo los niños), se entiende que es un espacio de juego diferente del que se desarrolla en el resto de los ámbitos.

El hecho de que esta definición refiera a normas pautadas y libremente consentidas, no la hace contraria a la producción de juego espontáneo durante las sesiones de psicomotricidad, ya que sólo a través de un marco organizador y contenedor de normas es que puede desarrollarse la actividad espontánea. En relación al sentido de tensión y goce mencionado por Huizinga, Franc (2002) acuerda con el autor y propone que el juego siempre se acompaña de la emoción, que abarca más que simplemente la tensión y el goce.

A lo largo de la extensa bibliografía existente en relación al juego, muchos autores hacen énfasis en el mismo como elemento fundamental dentro del desarrollo del niño. Entre ellos Winnicot (en Cerutti, 2008), quien propone las diferentes funciones del juego en la infancia: vivencia del placer, posibilidad de expresar la agresión, control de la ansiedad, adquisición de nuevas experiencias, establecimiento de contactos sociales y comunicación, e integración de la personalidad.

A pesar de que la dimensión protectora de salud del juego sea la más desarrollada a nivel bibliográfico, en el presente trabajo se abordará la temática del juego principalmente como estrategia de intervención dentro de la disciplina psicomotriz. Una estrategia de trabajo es un conjunto de acciones determinadas, orientadas al logro de determinados objetivos. La selección de dichas estrategias dependerá de la interrelación entre: el perfil de los usuarios con los que se interviene, las características del encuadre en términos de posibilidades y limitaciones, la evolución del tratamiento y la tecnicidad del psicomotricista. En el caso de la psicomotricidad, el juego representa una estrategia central y transversal en la intervención (López, Capiello y Spagnuolo, 2017).

Más allá de que las estrategias de intervención (como el juego) se orientan a conseguir ciertos objetivos, Le Boulch (en López et. al., 2017), propone que la actividad lúdica no tiene una finalidad inmediatamente útil, incluso muchas veces no tienen un objetivo definido más allá del placer que experimenta quien juega, acordando con la definición planteada previamente por Huizinga (en Paredes, 2003). “El proceso transitado durante la instancia lúdica adquiere significado y valor en sí mismo, más allá de los objetivos que se proponen desde la intervención” (López et. al., 2017, p. 187).

Por otra parte, en general el juego es un concepto que remite de inmediato a la infancia, sin embargo, no es una actividad exclusiva de esa etapa del desarrollo vital, sino que

es una conducta humana, forma parte del comportamiento humano. Y al igual que el ser humano es niño, adolescente, adulto y anciano, el juego recorre también junto a él y con él todas las etapas evolutivas. El juego por tanto: nace, viaja, acompaña y muere con el ser humano. (Paredes, 2003, p. 24)

López, Capiello y Spagnuolo (2017) refieren al juego también como estrategia fundamental en la intervención psicomotriz con adultos, siendo un elemento protector de la salud y del desarrollo (físico, afectivo, cognitivo y social) en cualquier etapa de la vida. Durante la vida adulta las actividades que implican el cuerpo y el movimiento frecuentemente son limitadas, mientras que, en la experiencia lúdica, el cuerpo y el movimiento son protagonistas.

El análisis se centrará en los siguientes elementos:

- El desarrollo de la capacidad lúdica del psicomotricista como objetivo de la formación personal.
- El juego como estrategia de elección para la consecución de objetivos en usuarios con drogodependencia.
- La importancia del juego como herramienta dentro del proceso diagnóstico en la clínica psicomotriz infantil.

Comunicación no verbal

La dimensión no verbal de la comunicación se encuentra profundamente relacionada con la psicomotricidad. Es uno de los elementos principales que se utilizan en la interacción en cualquiera de los ámbitos de intervención psicomotriz y por lo tanto resulta un aspecto fundamental en el desarrollo del rol del psicomotricista, sobre todo en relación a sus posibilidades de disponibilidad y escucha. Las manifestaciones no verbales se encuentran dentro del campo de estudio de la psicomotricidad, otorgándoles un valor preponderante dentro del abordaje corporal. Considero que allí recae la importancia de la selección de este eje.

La comunicación es un proceso complejo de intercambio de información entre un emisor y un receptor. Tanto los factores verbales como no verbales se complementan, formando parte de un proceso global de comunicación que favorece la comprensión de los

interlocutores (Birdwhistell, s/f). A pesar de que muchas veces el comportamiento no verbal funciona como subrayado de lo expresado verbalmente, otras veces resulta contradictorio, frente a lo que se tiende a confiar más en el componente no verbal por ser menos probable su control voluntario o consciente (Birdwhistell, s/f). La expresión no verbal puede carecer de relación con el lenguaje verbal, utilizándose como medio exclusivo e independiente de comunicación en algunas circunstancias (Rulicki y Cherny, 2007).

La comunicación no verbal (CNV) es aquella transmisión de información desprovista de palabras orales y escritas (Birdwhistell, s/f; Rulicki y Cherny, 2007), que se relaciona en mayor medida con el “cómo se dice” algo, implicando un conjunto de signos de mayor complejidad que el lenguaje verbal, y con mayor contenido expresivo, tanto voluntario como involuntario. Algunos ejemplos de los elementos que lo componen son: gestos, movimientos corporales, expresiones faciales, utilización del espacio, entre otros (Birdwhistell, s/f).

Es a partir de la CNV que se puede expresar y percibir el mundo afectivo propio y del otro: emociones, sentimientos, estados de ánimo, incluso determinados aspectos en relación al funcionamiento cognitivo de la atención, la memoria o la imaginación. También quedan en evidencia las valoraciones positivas o negativas hacia otras personas, algunas de las intenciones que pueda tener el interlocutor (sinceridad, engaño), y ciertos aspectos de su actualidad biofísica (cansancio, vitalidad, salud, enfermedad). A pesar de que la CNV provoca más reacciones entre los interlocutores que la verbal, pocas veces se le presta atención voluntaria, ya que transcurre de forma principalmente inconsciente (Rulicki y Cherny, 2007).

Todos los elementos que forman parte de esta modalidad de comunicación se encuentran profundamente vinculados al estilo particular y la personalidad de cada sujeto, así como también a la cultura que pertenece y el contexto en el que se encuentra (Birdwhistell, s/f; Rulicki y Cherny, 2007). El movimiento expresa una determinada manera de ser, de personalidad en una situación, exterioriza emociones y sentimientos, da a conocer una subjetividad (Boulch, 1992).

A continuación se presentan algunas características fundamentales de la CNV, propuestas por Baró (2019). Tiene la cualidad de ser omnipresente, se presenta en todas las interacciones, tanto por presencia, como por ausencia de intención comunicativa. Cumple diferentes funciones, la expresión de emociones, la búsqueda de determinada impresión o reacción en el interlocutor, así como la consecución de cualquier otro objetivo característico

de las relaciones humanas. Se manifiesta de forma simultánea por diferentes canales: aspecto, movimiento, olor, voz, distancia, objetos utilizados. A la vez que la CNV permite enriquecer los intercambios comunicativos, también puede generar confusiones en tanto no es unívoca en sus manifestaciones, por lo que su interpretación es dependiente de variados factores. Se transmite generacionalmente y colabora en la conformación de la cultura, cohesionando a los individuos pertenecientes a un grupo y diferenciándolos de otros (Baró, 2019).

La CNV se presenta anterior a la verbal, tanto en el desarrollo filogenético como en el ontogenético. Antes de generar un código verbal, el ser humano se comunicaba a través de mecanismos no verbales para hacerse entender, relacionarse y vivir en comunidad (Corrales, 2011; Baró, 2018). Asimismo, es la primera forma de comunicación que se desarrolla en el niño. Desde el nacimiento, las variaciones tónicas refieren a la necesidad y la expresión de las emociones primarias del sujeto (Boulch, 1992; Baró, 2018). Esto se ve claramente vinculado con la disciplina en relación al diálogo tónico como organizador del desarrollo psicomotor (Chockler, 1998). El mismo, descrito en primera instancia por Ajuriaguerra, refiere al constante intercambio, percepción, modificación y ajuste de las conductas tónico-emocionales, entre el bebé y la figura referente. Representa la primera forma de comunicación del sujeto, que configura su matriz de comunicación, posibilitándolo paulatinamente a incorporar otros códigos más formales como el lenguaje verbal (Chockler, 1998).

La CNV tiene diferentes orígenes. Algunas conductas no verbales surgen de la herencia neurológica genética, es decir, están establecidas en el sistema nervioso del ser humano: por ejemplo las expresiones faciales de las emociones básicas. Otros comportamientos no verbales se relacionan con el desarrollo cultural de la especie. Estos son elementos que compartimos con todo el resto de los seres humanos, por ejemplo, el hecho de llevarse las manos a la boca se relaciona con la sensación de hambre universalmente. Por otra parte, existen algunos comportamientos más específicos de una cultura o grupo social particular, que son compartidos entre sus miembros. Se relacionan con las creencias y los hábitos sociales (Rulicki y Cherny, 2007).

En relación a la codificación, se puede decir que la relación entre el comportamiento no verbal y su significado, puede parecerse en cierta forma a lo que trata de denotar, o puede no tener parecido alguno. Existen numerosos estudios que buscan una significación generalizada de lo que cada comportamiento simboliza. La lexicalización de estos

comportamientos ayuda en gran medida a comprender su significado. Algunos ejemplos son las expresiones coloquiales y literarias, que vinculan emociones y actitudes a determinadas acciones corporales. Ejemplos son: “cuello estirado” o “nariz respingada” para referirse a actitudes de soberbia, o “bajar la cabeza” relacionado a una actitud sumisa, entre otras muchas expresiones cotidianas de esta índole (Rulicki y Cherny, 2007).

Los subejos de análisis se centrarán principalmente en:

- El autoconocimiento de la CNV en el psicomotricista como objetivo de la formación personal.
- La observación de la CNV en el niño en relación a los parámetros psicomotrices.
- La relación entre la CNV y el desarrollo de la inteligencia emocional

ANÁLISIS

Viñeta I: Formación personal por vía corporal

- **Asignatura:** Formación personal por vía corporal: disponibilidad y acompañamiento empático
- **Docente:** Daniel Rivero y Mariana Pais
- **Título del trabajo:** Ficha de lectura
- **Fecha:** 03/2020
- **Objetivo y contenidos destacados del trabajo:** Esta producción escrita individual consiste en una ficha de lectura del texto “La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación” de las autoras Camps y García. En la ficha se realiza un resumen de las ideas principales que abordan: conceptualización general de la formación personal, objetivos de la misma, características del encuadre, contenidos abordados, y el papel de los formadores y los alumnos en el proceso.
- **Enfoque del análisis:** En primera instancia, se profundiza en relación al objetivo que refiere al autoconocimiento de la expresividad motriz, y se relaciona con la posibilidad de conocer las características de la comunicación no verbal en uno mismo. Se propone que a partir de la autoobservación, la capacidad de observar e interpretar el lenguaje no verbal del otro se vería beneficiada. Se nombran además algunos recursos investigados por la teoría de la CNV, que se asemejan a recursos que se utilizan desde la psicomotricidad. En segunda instancia, se profundiza en la capacidad lúdica del psicomotricista como objetivo de la FPVC y como elemento fundamental del rol, relacionado a la disponibilidad corporal.
- **Ejes teóricos jerarquizados:** Comunicación no verbal, Juego como estrategia de intervención.

Comunicación no verbal

Entre los distintos objetivos de la FPVC trabajados en la ficha de lectura, se selecciona para comenzar este análisis el que refiere a: “Que se configure un proceso de conocimiento personal, sobre la propia identidad, la manera de vincularse con otros, y la construcción de un sistema de actitudes propio del psicomotricista”. Esto puede relacionarse

con el reconocimiento y toma de conciencia del propio cuerpo y su expresividad motriz, en relación a su gestualidad, sus posturas, sus posibilidades de movimiento y comunicación, en primera instancia a partir de los otros estudiantes como espejos, y paulatinamente convirtiéndose en su propio espejo (Valsagna, 2003 y 2009; Camps y García, 2004; Mila, Cherro, García, de León y Peceli, 2000; Cappiello, 2017). Esto implicaría una capacidad de autoobservación y autoescucha, inherentes al rol del psicomotricista: lograr esta capacidad para tomar conciencia de su actitud (disponibilidad corporal, cambios y transformaciones tónico-posturales) a lo largo de la intervención permite que pueda situarse en una distancia óptima del niño, y por lo tanto diferenciar lo que es propio de lo que es del otro (Camps, 2008).

Al vincularse con la capacidad de autopercepción, implica el monitoreo de la comunicación no verbal, lo que supone la habilidad de intencionalmente atender y hacer consciente lo que en un determinado momento y ámbito nos está sucediendo, registrar las propias sensaciones y pensamientos a la vez que se atiende a las propias reacciones corporales. Se propone que culturalmente se ha adquirido la tendencia a atender particularmente al lenguaje verbal, mientras que se pierde una enorme cantidad de información que proviene del componente no verbal. Hacer consciente, entender y analizar las posibilidades y el repertorio de comunicación no verbal, generaría un beneficio no solamente en atender a las propias manifestaciones corporales y poder ajustarlas en consecuencia, si no que permitiría estar más disponibles a la atención del lenguaje corporal del otro con quien se interactúa (Rulicki y Cherny, 2007). “La conciencia de saber qué significan los signos y señales no-verbales ayuda a que este registro se produzca de manera espontánea (...) Sólo podemos observar objetivamente a los demás si llevamos a cabo el seguimiento de nuestro propio comportamiento” (Rulicki y Cherny, 2007, p. 95).

A grandes rasgos, se podría concluir que el conocimiento de las propias capacidades de comunicación no verbal (gran parte de la expresividad motriz), no solo permitiría una mejor capacidad de autoescucha en relación al rol, si no que también sería beneficioso para la observación e interpretación de las señales no verbales de los otros.

El saber acerca del propio cuerpo, desarrollando una mirada y una escucha sensible, proporciona al profesional de la Psicomotricidad mayores posibilidades de establecer comunicación, de comprender al otro en su demanda, de adecuar sus propios mensajes corporales, y de poder participar más eficazmente en un diálogo tónico. Hay una

comprensión corporal desde la propia vivencia, desde las propias reacciones corporales, desde la percepción propia, que permite abrirse a la percepción del decir corporal del otro. (Valsagna, 2003, p. 6)

Conocer, comprender y actuar estratégicamente a partir del estudio de los elementos de la comunicación no verbal y sus significados, genera mayores posibilidades de construir un vínculo empático, sin embargo, no se debe caer en la utilización planificada de estas estrategias, es decir, forzar o interpretar ciertas posturas, gestos, movimientos, actitudes, porque entendemos racionalmente que pueden ser beneficiosas para el vínculo con otros (Rulicki y Cherny, 2007). “Ninguna actuación es perfecta y las filtraciones de las verdaderas intenciones causarán, tarde o temprano, sensaciones negativas en el otro, aunque este no las registre conscientemente en forma inmediata” (Rulicki y Cherny, 2007, p.136).

Aquí se pone en juego otro elemento fundamental del rol, la autenticidad, propuesta en primera instancia por Rogers, y entendida por López (2017) como sinónimo de genuinidad y congruencia, elemento fundamental para alcanzar el vínculo de escucha empática. Implicaría básicamente ser uno mismo en el encuentro con el otro, para lo que es necesario en primer lugar un proceso de autoconocimiento en relación a la identificación de valores interiorizados, modalidades vinculares y sentimientos (López, 2017), y en segundo lugar, que se produzca una sintonía entre el mundo interno del sujeto, su conciencia del mismo y lo que finalmente termina comunicando al otro (Bermejo, en López, 2017). Para eso, es esencial evitar el “hacer como”, por ejemplo, simulando la aceptación incondicional del sujeto, o “haciendo como si” nos pusiéramos en su lugar; en cambio, sería adecuado manifestar únicamente los aspectos que nos atraviesan realmente (Sassano, 2003). López (2017) coincide con lo que se plantea previamente acerca de la “actuación” de un mensaje engañoso que se quiera transmitir, que además de ser fácilmente identificable para un otro (especialmente a través del lenguaje no verbal), se contradice con los principios de humanización del vínculo a los que se apuntan desde la disciplina psicomotriz. “La autenticidad surge de la concordancia entre sentir, pensar y decir, tanto de forma verbal como gestual y corporal. De lo contrario un vínculo con potencial terapéutico queda en un plano superficial y por ende inocuo” (López, 2017, p.37). De esta forma, se ve el estrecho vínculo entre el reconocimiento de las propias posibilidades y recursos de la comunicación no verbal, para el establecimiento de vínculos auténticos y empáticos.

Otro de los objetivos de la FPVC mencionados en el trabajo refiere a la progresiva incorporación de estrategias que puedan enriquecer posteriormente las intervenciones en el marco de las sesiones de psicomotricidad. Uno de los recursos utilizados por el psicomotricista es la imitación del niño con el que se trabaja, en general, para officiar de espejo de su accionar. Imitar los gestos, movimientos o juegos del niño, es un medio de relación con él, permitiéndole verse identificado con el psicomotricista, y tomar conciencia de su ser y estar (Rodríguez y Llorca, 2001). En este sentido, desde la comunicación no verbal, tomando los aportes de Rulicki y Cherny (2007) se plantea que el sincronismo de gestos y posturas entre dos sujetos estaría promoviendo o manifestando, la existencia de un estado de armonía entre ambos. Según los autores, esto puede darse espontánea y naturalmente, pero también se puede generar intencionalmente para lograr acercarse o llegar a un entendimiento con personas que en principio parecen estar menos predisuestas (Rulicki y Cherny, 2007).

Es importante reconocer el sincronismo postural en el sentido contrario, es decir, cuando esta sintonía responde a una escalada en el nivel de confrontación entre dos sujetos, manifestandose posturas cerradas y actitudes agresivas (Rulicki y Cherny, 2007). Esto recuerda claramente al cuidado que se debe tener en la intervención, para no mimetizarse con el grupo en aspectos que no resulten auspiciantes de un buen vínculo terapéutico y/o grupal.

Más allá de la sincronía postural, existen otras estrategias que se proponen desde el estudio de la CNV, que también son acordes a las actitudes que se esperan vinculadas al rol del psicomotricista: mantener posturas disponibles (con el cuerpo y el rostro orientados en la dirección del interlocutor, sin cruzar brazos ni piernas, con las manos a la vista y acompañando el discurso), expresividad facial que intente transmitir una actitud empática y una escucha activa, voz y entonación asertivas, contacto físico cuidadoso (Rulicki y Cherny, 2007).

Juego como estrategia de intervención

A continuación se desarrolla el vínculo entre el juego como estrategia de intervención y el proceso de FPVC. En el trabajo seleccionado los objetivos excluyen en cierta medida esta estrategia y su vínculo con el rol, mencionándola sólo parcialmente cuando refiere a la posibilidad de que el estudiante se reencuentre con el placer sensoriomotor. Sin embargo, profundizando en los objetivos de la FPVC y complementando la ficha de lectura

seleccionada, se puede ver que la valorización del juego a partir de la propia experiencia y participación en situaciones lúdicas y la vivencia del placer de jugar, son elementos centrales en este proceso (Valsagna, 2003 y 2009; Camps y García, 2004; Mila et. al. 2000; Capiello, 2017). Más precisamente, Lapierre (2005), plantea que con este objetivo no se propone que el estudiante aprenda a jugar, sino que pueda retomar la espontaneidad y la creatividad característica del niño en el juego; para el psicomotricista, jugar no debería representar un trabajo, sino un acto placentero en el cual implica su persona, y no su personaje de forma superficial.

Peña y Ablin (1991) proponen que un terapeuta que no sabe jugar, no estaría capacitado para su función. La actitud lúdica del mismo se refleja en la acción y en las propuestas que genera desde la totalidad de su persona, para lo que es necesario que se pongan en juego aspectos de su propia imaginación, afectividad y pensamiento, manifestados a partir de su capacidad de representación, simbolización y verbalización. Las autoras destacan la importancia de tener un bagaje de recursos lúdicos en continua construcción, para poder proponerlos en relación a los requerimientos de cada situación y encuadre. Destacan los juegos deportivos, de competencia, dramáticos, de armados y encaje, y simbólico, como los más corrientes dentro de la clínica psicomotriz, siendo estos recursos y su utilización creativa, en conjunto con la actitud lúdica, un eje central de la intervención (Peña y Ablin, 1991).

Entrar en el juego del niño supone situarse en otro lugar a veces desconocido para los educadores, supone entrar en el juego del niño como un compañero más, donde la relación es más fluida y menos desigual, donde se pierde el poder de enseñar para entrar en el poder de comunicar, de responder, de entrar y salir cuando ya no se hace necesaria la presencia. (Rodríguez y Llorca, 2001, p.61)

En relación a esto, se proponen ciertas estrategias que el psicomotricista debería presentar idealmente en el momento de implicarse en el juego, entre ellas: la colaboración y el acuerdo, la sorpresa, la afirmación, el refuerzo, la invitación, la provocación, la contención, la frustración, la imitación, la afectividad, la posibilidad de favorecer la autonomía, la promoción de las relaciones de grupo, y el mantenimiento de la seguridad en el mismo (Rodríguez y Llorca, 2001).

Según Calmels (2018), la actitud lúdica se compone de la integración de las capacidades de aceptación y valoración de la comparación, la metáfora y el disparate. La

primera hace referencia a la posibilidad de asemejar una realidad, a aquello que se quiere representar: “mis brazos son como alas”. La segunda, implica la eliminación del “cómo”; siguiendo el ejemplo, se correspondería con hacer referencia a los brazos como “mis alas”. La tercera refiere a la posibilidad de aceptar elementos presentes en el juego que irrumpen el orden de la lógica y desarman el pensamiento lineal. Aquí Calmels (2018) cita un segmento de Alicia en el país de las maravillas, que representa poéticamente la capacidad (o incapacidad) de tolerar el disparate:

-Sírrete un poco de vino- la voz de la Liebre de Marzo sonó invitadora.

Alicia recorrió la mesa con la mirada, pero no vio en ella otra cosa que té.

-No veo ningún vino- observó.

-No lo hay- dijo la liebre de Marzo. (Carroll, en Calmels, 2018, p.167).

El autor describe las características de la actitud lúdica en contraposición a la actitud observante, otra de las formas de disponibilidad que se consideran en el psicomotricista. La actitud lúdica se desarrolla en un espacio transicional entre el psicomotricista y el niño, en el cual predominan las acciones lúdicas intersubjetivas, la cercanía o proximidad, las variaciones en la expresividad del psicomotricista para ajustarse al “personaje jugado” o interpretado; mientras que la actitud observante se desarrolla en un espacio externo al juego, en el que se construyen hipótesis desde una mirada más global de la escena, percibiendo y registrando la misma desde la distancia (Calmels, 2018). Esto no quiere decir que una actitud sea más válida o importante que la otra, sino que se complementan y actúan de acuerdo al momento y circunstancias de la intervención.

La actitud lúdica entonces, no sería solamente resultado de un proceso de razonamiento intelectual, sino que más bien se relaciona con una experiencia vivencial de disfrute (Calmels, 2018). Es en este sentido que el espacio de FPVC es un lugar privilegiado para comenzar a vivenciar la actitud lúdica. “La disponibilidad lúdica y la capacidad de sorprenderse no son cualidades que están de por sí; necesitan un aprendizaje, una vivencia y un ejercicio en que el placer tenga un lugar preponderante” (Calmels, 2018, p. 165).

Es por eso que está estrechamente relacionada con la disponibilidad corporal, específicamente desde lo que Camps (2008) plantea como la capacidad de transformación: el psicomotricista debería poder ser modificable a nivel motor y postural, así como también tónico-emocional, según los requerimientos del sujeto. Rodríguez (en Camps, 2008), hace referencia al concepto de medium maleable, que presenta ciertas características que podrían

ser básicas también dentro de la capacidad lúdica del psicomotricista: la posibilidad de sostener la agresividad del niño sin dejarse destruir (sobreviviendo a sus ataques), ser sensible a las variaciones afectivas del niño y poder adoptar los diferentes roles y formas que se le propongan.

En conclusión, la capacidad lúdica es un elemento mencionado y abordado implícitamente dentro de los objetivos de la formación personal. Es un aspecto del rol íntimamente relacionado con la disponibilidad corporal, y que al ser producto de las vivencias y experiencias personales, más allá del análisis y comprensión intelectual, resulta muy oportuno de abordar desde una vivencia corporal tal como la ofrecida por FPVC.

Viñeta II: Asignatura no disciplinar

- **Asignatura:** Psicología, perspectivas y procesos.
- **Docente:** Gabriela Vorraber
- **Título del trabajo:** Control de lectura
- **Fecha:** 14/06/2017
- **Objetivo y contenidos destacados del trabajo:** El presente trabajo corresponde a un control de lectura individual, en relación a la comprensión de la introducción y el primer capítulo del texto “Inteligencia Emocional” del autor Daniel Goleman. Consiste en sucesivas preguntas acerca del funcionamiento cerebral de las emociones, y su relación con el control racional del neocórtex. Se reproducen los planteos del autor acerca de la interdependencia del sistema emocional y el racional, su ventaja evolutiva, y el cuestionamiento de su eficiencia actual.
- **Enfoque del análisis:** Se retoma la explicación neuropsicológica de la “mente emocional” y la “racional”. Se analiza la participación de las funciones ejecutivas, específicamente la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de inhibición, en la habilidad de regulación emocional. Por último se relaciona con la comunicación no verbal, a partir de la analogía entre la inteligencia emocional y la inteligencia no verbal.
- **Ejes teóricos jerarquizados:** Funciones ejecutivas, Comunicación no verbal.

Funciones ejecutivas

Aunque el sistema nervioso actúa de forma integrada, es cierto que algunas estructuras cerebrales se relacionan con determinadas funciones específicas. Goleman (2010) describe en el texto en base al cual se realiza la ficha de lectura los fundamentos neuropsicológicos de la respuesta emocional de los individuos. Destaca la participación de la “mente emocional” conformada por las estructuras límbicas (amígdala e hipocampo principalmente), primera en desarrollarse tanto a nivel ontogenético como filogenético; y de la “mente racional” asociada con el desarrollo del neocórtex. Mientras la primera se relaciona con las respuestas emocionales rápidas e instintivas que apuntan a la supervivencia, la segunda implica la modulación de las respuestas proporcionadas por el sistema límbico, generando respuestas más analíticas y reguladas (Goleman, 2010). En base a estos

fundamentos, sería lógico pensar entonces que si la regulación emocional está vinculada principalmente a las estructuras cerebrales frontales, como lo es el neocórtex, y esta zona está asociada también al funcionamiento ejecutivo, como se propone en el desarrollo del eje teórico, regulación emocional y funcionamiento ejecutivo se relacionan de alguna forma.

La regulación emocional tiene dos variables implicadas, en primer lugar, la vivencia de la emoción, es decir, su experiencia subjetiva de afecto, y en segundo lugar, la expresión de la misma. Entendiendo esto, podemos recurrir al modelo elaborado por Gross y John (en Cabello, Fernández, Ruiz y Extremera, 2006) acerca de la regulación emocional, en la que proponen que la misma depende de dos momentos o estrategias de regulación: un enfoque previo a la emoción, en donde se reevalúa o reinterpreta la situación que podría generar la emoción; y un enfoque posterior, dirigido a la respuesta conductual a las emociones ya existentes. De este modo, la regulación emocional dependería de la posibilidad de reevaluación cognitiva para modificar el impacto emocional, y de la posibilidad de inhibir la conducta de expresión emocional (Gross y John, en Cabello et al., 2006).

La habilidad de reevaluación cognitiva (HRC), correspondiente al primer enfoque, refiere a la resignificación de una situación o evento, para modificar su efecto emocional. Las funciones ejecutivas son uno de los elementos que contribuyen al control cognitivo de la emoción; se ha encontrado que particularmente las funciones involucradas en este proceso son la memoria de trabajo, la inhibición conductual, y la flexibilidad cognitiva (Andrés et al., 2016).

La memoria de trabajo se relaciona con la habilidad de mantener activa determinada representación, con el objetivo de realizar con la misma ciertas tareas cognitivas complejas (Cowan, en Andrés et al., 2016). Esto permitiría sostener en la conciencia las diferentes opciones de reinterpretación de la situación, manipulando, seleccionando y reemplazando las evaluaciones cognitivas iniciales del evento emocional (Andrés et al., 2016).

La capacidad de inhibición refiere a la capacidad de bloquear o suspender respuestas preponderantes, pero que resultarían inapropiadas (Diamond, en Andrés et al., 2016). Esta función permite poner en segundo plano las evaluaciones cognitivas que se presentan en primera instancia, y la interferencia que se genera a partir de la activación emocional, dando lugar a la liberación de recursos para la generación o identificación de las nuevas interpretaciones (Andrés et al., 2016). También puede relacionarse con el segundo enfoque de Gross y John, al inhibir la respuesta conductual de la emoción.

La flexibilidad cognitiva permite cambiar el foco de atención entre diferentes aspectos de un problema, evitar la perseveración, permitiendo el flujo de múltiples soluciones. Con respecto a la regulación emocional, permitiría la construcción de diferentes interpretaciones para el evento y la selección de la más apropiada para cada caso, variando desde una evaluación cognitiva negativa inicial, hacia una con carácter más positivo (Andrés et al., 2016).

A pesar de todos los mecanismos que se encuentran al servicio de la regulación emocional, las experiencias emocionales muy intensas resultan difíciles de regular. Existiría un nivel de intensidad que una vez sobrepasado, dificultaría las capacidades de funcionamiento ejecutivo (Andrés et al., 2016).

Comunicación no verbal

La posibilidad de traer a la conciencia los aspectos no verbales de la comunicación habilita una mejor recepción de las relaciones humanas, dado que nos permite percibir de forma más lúcida e integral los procesos comunicativos. Esto incluiría el desarrollo de la capacidad para evitar conflictos, estableciendo relaciones productivas, que permitan una mejor comprensión del otro, y una manifestación estratégica de las propias emociones. La práctica del reconocimiento y la atención en aquello que sucede más allá de las palabras a lo largo de la vida cotidiana permite la puesta en juego de estrategias más adecuadas o eficientes, que configurarían un tipo especial de inteligencia no verbal denominada inteligencia emocional, que permite resolver y prevenir conflictos presentes en los patrones de comportamiento emocional no verbal inconscientes, que no podrían abordarse de otra forma (Rulicki y Cherny, 2007).

A diferencia de lo que se podría imaginar, los acuerdos entre sujetos se dan mayoritariamente a partir de las afinidades emocionales, más allá de la coincidencia de ideologías. Es decir, aquellas personas con las que se presenta cierta armonía emocional, vivenciada como una sensación física de bienestar, son aquellas con las que se establece un vínculo más estrecho (Rulicki y Cherny, 2007). Esto nos interesa particularmente como psicomotricistas, dado que es la base fundamental del vínculo terapéutico. Ampliar y reconocer el propio repertorio de actos no verbales, así como el de los otros, permite una mayor adaptabilidad a los ambientes variables y una efectividad mayor en la comunicación, capacidades esenciales dentro de la inteligencia emocional (Rulicki y Cherny, 2007).

Goleman (2010), fue el responsable de expandir el concepto de inteligencia emocional, que pone de manifiesto un asunto que otros expertos ya habían abordado previamente. La inteligencia estaba hasta ese momento limitada a la habilidad para adquirir y manipular el conocimiento académico, en relación al dominio de ciertas disciplinas como la escritura o las matemáticas. El autor asegura que el éxito en la vida personal y profesional de muchos sujetos, no estaba relacionado con esta acepción de la inteligencia, sino que se vinculaba en gran medida con su capacidad de gestionar las emociones. La definición de inteligencia emocional que propone, refiere a la habilidad para el reconocimiento tanto de los propios sentimientos como los de los demás y a partir de eso, el logro de una motivación orientada a la acción y un manejo adecuado de las relaciones sociales (Baró, 2018; Goleman, 2010).

Algunas de las habilidades relacionadas a una persona competente o inteligente emocionalmente son las siguientes: conciencia, reconocimiento y regulación de las propias emociones, identificación e interpretación de las emociones que experimentan otros sujetos, autonomía emocional (regular la forma en que los estímulos externos afectan la vivencia emocional interna), la posibilidad de construir redes sociales y convivencias saludables, la motivación y perseverancia a pesar de las frustraciones, el control de impulsos, la posibilidad de diferir las gratificaciones, la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Baró, 2018; Goleman, 2010).

Parece oportuno tomar la definición de inteligencia no verbal de Baró (2018), que se asemeja en gran medida a lo que Goleman (2010) plantea como inteligencia emocional. “La INV es la capacidad para percibir e interpretar el comportamiento no verbal de otras personas, y la habilidad para responder y actuar no verbalmente en cada contexto, según los objetivos que se quieran alcanzar” (Baró, 2018, p. 37).

La autora propone seis ejes de los cuales dependen la competencia no verbal de una persona (Baró, 2018):

- La *percepción* del comportamiento de los demás, a partir de todos los sentidos, desde los movimientos, hasta la conducta general, adoptando una actitud de predisposición a la observación y de receptividad a todo tipo de información.
- La *interpretación* del comportamiento observado, cuestionando los motivos de la conducta y relacionándolos con factores tales como la cultura, la edad, el sexo y las circunstancias de la persona.

- La *autoconciencia* del propio comportamiento no verbal, logrando un autoanálisis de nuestra propia expresividad, dejando de lado por un momento el lenguaje verbal en el que solemos centrarnos.
- La *autorregulación* del comportamiento, que implica tanto la regulación de las reacciones y el estilo de comunicación, como la posibilidad de manifestar proactivamente aquello que puede ser más difícil de demostrar.
- La *adaptación al contexto y el interlocutor*, buscando una sincronía o conexión que permita lograr los objetivos de la interacción, adecuándose a las circunstancias contextuales, por ejemplo, culturales o de formalidad.
- La *proacción*, que refiere a la habilidad para tomar la iniciativa, tomar decisiones sobre las acciones a seguir, y ser promotor de la interacción, por ejemplo acercándose al interlocutor o buscando el contacto para iniciar un intercambio.
- La *planificación* de las acciones de comunicación, que implica la reflexión previa acerca de la mejor forma para la consecución de un objetivo predeterminado.
- El *entrenamiento* para mejorar las propias competencias, en relación a la adaptación a nuevos roles, entornos y desafíos, la búsqueda de recursos para el autoanálisis, la modificación de hábitos perjudiciales, de forma que todos estos elementos se presenten de forma automática.

Ser inteligentes no verbalmente, implicaría la posibilidad de una comunicación espontánea, natural, eficaz y auténtica, que repercuta en los receptores (Baró, 2018). “La excelencia comunicativa es la punta del iceberg de lo que es una persona en conjunto: formación, experiencia, inteligencia emocional, personalidad, cultura, actitud y mucho más” (Baró, 2018, 67).

Teniendo en cuenta la neuroplasticidad, la inteligencia en general y en específico la emocional es una capacidad desarrollable, factible de evolucionar a partir de las experiencias por las que se transita y la influencia de quienes nos rodean (Baró, 2018). Por lo tanto considerar el concepto de inteligencia emocional en su relación con el de inteligencia no verbal (en tanto depende del conocimiento del funcionamiento de la comunicación no verbal), resulta útil no solamente como capacidad elemental para desarrollar y enriquecer el rol del psicomotricista, sino además, para considerarlo como posible objetivo a proponerse con las distintas poblaciones con las que se trabaje.

Viñeta III: Intervención psicomotriz preventiva y educativa

- **Asignatura:** Profundización en intervención psicomotriz preventiva y educativa.
- **Docente:** Ana Inés Cajarville
- **Título del trabajo:** Análisis de la intervención del psicomotricista en relación a la expresividad motriz de un niño
- **Fecha:** 26/09/2019
- **Objetivo y contenidos destacados del trabajo:** Esta producción escrita corresponde a un trabajo domiciliario e individual, que consistió en la observación de parámetros psicomotrices de un niño de 3 años durante una sesión de psicomotricidad educativa en el marco de la práctica llevada adelante en el jardín 311 a lo largo del año 2019. A partir del mismo se desarrollan y analizan las intervenciones del psicomotricista desde el rol.
- **Enfoque del análisis:** se propone una analogía entre el constructo de “estilo no verbal” y el de expresividad motriz; y entre los elementos de la comunicación no verbal y los parámetros psicomotrices.
- **Ejes teóricos jerarquizados:** Comunicación no verbal.

Comunicación no verbal

El trabajo parte de la base de una observación de los parámetros psicomotores del niño para lograr formular un esbozo de su expresividad motriz, la cual guiará la intervención del psicomotricista. La observación de la expresividad motriz a través de los parámetros psicomotrices es una herramienta fundamental y principal dentro de la intervención psicomotriz en cualquiera de sus ámbitos. Particularmente en la intervención educativa y preventiva, es el elemento principal que se utiliza para conocer sobre el desarrollo y las características psicomotrices de cada niño y del grupo, y para poder intervenir oportunamente en relación a las mismas. A continuación se presenta una analogía entre lo que la teoría de la CNV presenta como “estilo no verbal”, y la expresividad motriz característica de nuestra disciplina; y la relación entre los parámetros psicomotores y los elementos que conforman la CNV.

De igual forma que en el lenguaje verbal, en la CNV existe un sistema de signos (unidades básicas) que combinados de diferentes formas producen diferentes significados; el

lenguaje corporal se compone de unidades básicas llamadas gestos, definidas como la “alteración en la posición de cualquier parte del cuerpo en un momento dado” (Rulicki y Cherny, 2007, p.91). Estas unidades básicas tienen la característica de ser fugaces, es decir, de poca duración, y variadas, en el sentido de que se pueden producir grandes cantidades de gestos que representan un repertorio amplio de emociones, valoraciones y procesos cognitivos del sujeto (Rulicki y Cherny, 2007).

Cuando un gesto se mantiene inalterado durante un período de algunos segundos, se lo denomina postura. De igual forma, cuando un conjunto de gestos y posturas se repiten frecuentemente, configuran una actitud, que refiere a un comportamiento más estable e intenso que los niveles más básicos que lo conforman (gesto y postura). Sucesivamente, cuando una actitud se manifiesta frecuentemente en diferentes situaciones, se alude al concepto de estilo no verbal (Rulicki y Cherny, 2007).

El estilo no-verbal de un individuo está representado por los gestos, posturas, y actitudes predominantes en su comportamiento, es decir, lo que se manifiestan con mayor frecuencia. Cada estilo está asociado a una gama específica de emociones, y también a un tipo especial de carisma (...). (Rulicki y Cherny, 2007, pp.93)

Parecería ser entonces, que el constructo de estilo no-verbal, sería en gran medida abarcado por el concepto de expresividad motriz propuesto por Aucouturier. La expresividad motriz, a la que podemos nombrar también como estilo psicomotor, representa la forma particular de manifestarse de un sujeto, de ser y estar en el mundo, a partir de sus posibilidades de movimiento, su trasfondo tónico-emocional, y la forma en la que capta el mundo que lo rodea desde sus parámetros cognitivos (Arnaíz y Bolarín, 2000).

Siguiendo con esta lógica, tiene sentido que los elementos observados en el estilo no-verbal de un sujeto, sean abarcados por los elementos que sostienen la observación de la expresividad motriz (a través de los parámetros psicomotrices). A pesar que distintos autores han realizado diferentes taxonomías o categorizaciones de la CNV, existe en gran medida un acuerdo sobre los elementos que la componen. A continuación se desarrollan los principales y se relacionan con los parámetros psicomotrices. Cabe definir previamente el concepto de parámetros psicomotrices: estos hacen referencia a los constructos que orientan la observación de la expresividad motriz de un sujeto, a partir del investimento que el mismo realiza de su entorno, su movimiento, el espacio, el tiempo, los objetos y los otros (Arnaíz, Rabadán y Vives, 2001; Arnaíz y Bolarín, 2000).

La *kinesia* es el estudio que se realiza de la comunicación no verbal a partir de los diferentes movimientos corporales. En él se incluyen las diferentes posturas que se adoptan, los gestos, especialmente en relación al rostro (expresividad facial), y a las manos cuando acompañan el discurso verbal, tanto en presencia de movimiento como en su ausencia. Este elemento de la CNV transmite aspectos tales como el estado anímico, la disponibilidad para la acción y la apertura hacia el vínculo, entre otros. Algunos autores incluyen también en esta categoría la háptica (que refiere al contacto corporal), y el contacto ocular (Baró, 2018; Rulicki y Cherny, 2007). El contacto visual o físico entre las personas implica una fuerte carga emocional, por lo que brinda información sobre la relación que se establece, que depende de las diferentes modalidades de contacto, las partes del cuerpo, y la posibilidad de mantener un contacto o no. También se considera en esta categoría, la manipulación de objetos en tanto pueden proyectar metafóricamente el estado emocional de quien los manipula, sus pensamientos valorativos y sus intenciones, por ejemplo, al golpetear un lápiz (Rulicki y Cherny, 2007).

Este es el elemento de la CNV que observamos dentro del parámetro denominado “*el sujeto y el movimiento*”, o “el sujeto consigo mismo”. Este parámetro se centra en la observación del sujeto en relación a tono, movimiento y postura, y sus diferentes características. A grandes rasgos, con respecto al **tono** se centra en la calidad (normotono, elevado, descendido), sus posibilidades de modificación acorde a la acción y la emoción, y su distribución en las diferentes zonas corporales; con respecto a la **postura**, el último hito postural adquirido, la adoptada con mayor frecuencia, la posibilidad de variación y transiciones posturales; del **movimiento** se observa la cantidad, la calidad, la armonía, la efectividad (vinculado a la coordinación, el equilibrio, la actividad práxica), los desplazamientos que se utilizan, y al placer o displacer ligado al movimiento. Se incluye también en este parámetro, la observación de la gestualidad, su riqueza o pobreza, y los gestos característicos (Arnaíz et al., 2001; Arnaíz y Bolarín, 2000; García, 2000).

Particularmente la háptica y el contacto ocular, se relacionarían más con el parámetro que refiere al “*sujeto y su relación con los otros*”. Este parámetro incluye la observación de cómo el sujeto se relaciona, tanto con adultos, como con sus pares. Se analiza su necesidad de dependencia en contraposición a su capacidad de autonomía e individuación, sus competencias relacionales y de comunicación, las distintas formas que utiliza para construir vínculos, sus modalidades de interacción (iniciar propuestas, adecuarse a las propuestas de otros, provocación, imitación, oposición, cooperación, seducción, inhibición, miedo), el

lenguaje verbal, el contacto establecido con otros (mirada, contacto corporal), y la tolerancia a los límites del adulto, entre otros aspectos que se podrían mencionar (Arnaíz et al., 2001; Arnaíz y Bolarín, 2000; García, 2000).

Este parámetro también estaría muy vinculado al elemento de la CNV denominado *paralenguaje*. Este refiere a los elementos vocálicos que acompañan la emisión de las palabras, como el volumen, el tono, el timbre, la velocidad del habla, las pausas, el ritmo, la modulación y articulación, y también aquellos sonidos que se manifiestan con la voz, pero son independientes del habla: suspiros, chasquidos de lengua, resoplidos, gritos. Cuando acompaña al lenguaje verbal, el paralenguaje agrega otra información, como emociones, actitudes, personalidad u origen geográfico, mientras que cuando se manifiesta de forma independiente, puede tener ciertos significados asociados en determinados contextos, por ejemplo, un suspiro puede indicar un estado de cansancio (Baró, 2018; Rulicki y Cherny, 2007)

La *proxémica* corresponde a otro de los elementos de la CNV y refiere al estudio de las formas de utilizar el espacio personal y social para las interacciones comunicativas de los sujetos: cómo se sitúan, las distancias que se establecen y las formas de acercarse o alejarse de otros. Existen diferentes distancias adecuadas para cada tipo de intercambio: íntimo, personal, social, y público, que pasan desde el contacto más estrecho y reservado al espacio corporal propio, hasta el espacio que nos separa de los desconocidos (Baró, 2018; Rulicki y Cherny, 2007).

Este elemento de la CNV, se analiza particularmente en la observación del “*sujeto y el espacio*”. Este parámetro atiende particularmente a: los tipos de espacios que ocupa el sujeto (centrales, todo el espacio, cercanos a los límites físicos, visibles, escondidos, abiertos), las formas en que lo inviste (con el cuerpo, mirada, voz, objetos, delimitándolos, construyéndolos), los espacios que privilegia o que evita, la variación, estabilidad o fijación en los diferentes sectores, la posibilidad de construir y compartir espacios colectivos, la relación espacial establecida con otros, y con los objetos, la diferenciación entre el espacio corporal y el exterior, las nociones de distancia y la orientación espacial (Arnaíz et al., 2001; Arnaíz y Bolarín, 2000; García, 2000).

Por último, la *cronémica* refiere al uso particular del tiempo en la comunicación, el concepto del mismo, la valoración del tiempo propio y del tiempo de los otros. Todo esto marca un formato de relacionamiento no verbal con otros: el tiempo es un regulador de las

interacciones a pesar de que no sea explícito, a partir del ritmo de los movimientos, las pausas y las velocidades del habla, la duración de los contactos físicos y visuales (Baró, 2018; Rulicki y Cherny, 2007).

Podríamos ubicar la observación de las características cronémicas de la interacción, dentro del parámetro del “*sujeto y el tiempo*”. Este abarca la observación del tempo espontáneo del niño (su ritmo personal), la posibilidad de adecuación a tiempos pautados de forma externa, cuánto tiempo dedica a cada espacio o cada actividad, el desarrollo de actividades como proceso, con un principio y final, la adquisición y puesta en juego de nociones como velocidad, duración, continuidad, sucesión, simultaneidad (Arnaíz et al., 2001; Arnaíz y Bolarín, 2000; García, 2000).

El parámetro que se enfoca en el análisis del “*sujeto y los objetos*”, es el menos evidente de relacionar. Se centra en la observación de material seleccionado, la forma de utilizarlo (repetitiva, creativa, funcional, transformadora, habilidosa, agresiva, obsesiva), el valor relacional del objeto (en tanto el material es un mediador de comunicación posible con otros), la posibilidad de compartirlos y elaborar proyectos comunes, la aplicación de operaciones lógicas sobre los mismos (asociar, clasificar, seriar, ordenar), y el valor simbólico que se les otorga, tanto en relación a la carga afectiva implicada en el objeto, por ejemplo en los objetos transicionales, como en la posibilidad de usarlo como representación de otro significante ausente (Arnaíz et al., 2001; Arnaíz y Bolarín, 2000; García, 2000).

Podríamos decir que se vincula de alguna forma con la kinesiología, en tanto, como se plantea previamente, incluye la manipulación de objetos. Sin embargo, en este parámetro se observa la manipulación e interacción con objetos más allá de la proyección de estados internos, sino también en cuanto a movimiento transitivo o práxico. La manipulación de objetos muchas veces, deja en evidencia, además, las habilidades visoconstructivas, perceptivo motrices e instrumentales del sujeto. Cuando forma parte de un juego, la utilización de objetos da nociones del funcionamiento cognitivo, en relación al tipo de juego presentado, y a otros aspectos cognitivos tales como el conocimiento de formas, tamaños, proporciones, posiciones. Es a partir de esto que se puede afirmar que tanto los movimientos expresivos destinados a transmitir una subjetividad cargada de emociones y sentimientos, como los transitivos, enfocados en el dominio de un objeto, dirigidos a un fin funcional o un objetivo a alcanzar (Boulch, 1992), son elementos no verbales que nos brindan información.

Todas las acciones no verbales de un sujeto, se transforman en comunicación para el receptor, aunque el sujeto no sea consciente de esto (Baró, 2018).

Parece relevante destacar que esta distinción entre los elementos que componen la CNV es meramente para poder analizarla, ya que se manifiestan simultánea e integradamente en las interacciones reales (Rulicki y Cherny, 2007). Lo mismo aplica para la distinción entre parámetros, ya que entendemos al sujeto como una globalidad, y no como un conjunto de dimensiones fragmentadas.

El objetivo de esta interrelación entre los parámetros psicomotrices y los elementos de la comunicación no verbal, y por consiguiente entre expresividad motriz y estilo no verbal, es dar cuenta de que la comunicación no verbal es un elemento que predomina dentro de las manifestaciones de un sujeto y por lo tanto requiere de una atención significativa. Esto puede afirmarse sobre todo en el trabajo con los primeros años de vida en los que el lenguaje no verbal es, en principio, el único presente. Particularmente en la descripción de parámetros del trabajo elegido no se observa frecuentemente el uso del lenguaje verbal como mediador para la comunicación (aunque ya se encontraba adquirido). A pesar de esto, se logra obtener mucha información valiosa acerca de su expresividad motriz, a partir de la observación de los elementos no verbales e intervenir a partir de los mismos.

Viñeta IV: Intervención terapéutica con adultos

- **Asignatura:** Intervención psicomotriz terapéutica con jóvenes, adultos y adultos mayores.
- **Docente:** Laura Paiva
- **Título del trabajo:** Planificación de sala
- **Fecha:** 28/09/2020
- **Objetivo y contenidos destacados del trabajo:** El trabajo fue realizado en una dupla de trabajo, encargada de planificar y coordinar sesiones grupales de intervención psicomotriz terapéutica en la institución de rehabilitación de consumo problemático de drogas IZCALÍ. Se describen las diferentes actividades de la sesión y sus características, pero para esta instancia, resulta pertinente enfocarse en el primer objetivo general y el primer objetivo específico, relacionado con el trabajo sobre funciones cognitivas y ejecutivas de los usuarios, y en el carácter lúdico de todas las actividades propuestas en el bloque central.
- **Enfoque del análisis:** El análisis se desarrollará en primera instancia a partir de una fundamentación más profunda de la validez del objetivo del abordaje de FFEE en esta población. En segundo lugar, a partir del análisis de la conceptualización de juego como estrategia con población adulta, y su adecuación a usuarios con consumo problemático de drogas.
- **Ejes teóricos jerarquizados:** Funciones ejecutivas, Juego como estrategia de intervención.

Funciones ejecutivas

En el trabajo seleccionado uno de los objetivos se centra en el abordaje de las funciones ejecutivas. En este apartado del trabajo se analiza por qué este objetivo es coherente con el perfil de los sujetos con drogodependencia, profundizando en su justificación y fundamentación, más allá de que los objetivos deben ajustarse particularmente a cada población.

De esta forma, parece necesario comenzar con una conceptualización del término adicción: refiere a una enfermedad crónica del cerebro, cuya característica esencial es la búsqueda y el consumo compulsivo de drogas, a pesar de la conciencia de sus consecuencias perjudiciales (NIDA, 2014). Es una problemática de especial complejidad, porque confluyen

numerosas variables biológicas, sociales y psicológicas (Aguilar, Mendoza, Valdez, López y Camacho, 2012), que a su vez repercuten a nivel médico, familiar, laboral, social, económico, psicológico y legal (García, García y Secades, 2011). Dentro de las variables biológicas, encontramos el funcionamiento cerebral, que forma parte del inicio, desarrollo y perpetuación de la conducta adictiva (Aguilar et al., 2012). A pesar de que las bases neuropsicológicas de la adicción son condiciones necesarias para que se manifieste, no son suficientes, por estar implicadas otras condiciones, por lo que no sería correcto reducirlo únicamente al funcionamiento neuropsicológico (Fuentes, Caballero y Rodríguez, 2016).

Las drogas están compuestas por sustancias químicas que modifican el funcionamiento cerebral alterando el sistema de comunicación neuronal, imitando la estructura química de los neurotransmisores naturales, aumentando de forma desmedida su producción, o evitando la recaptación normal de los neurotransmisores en el cerebro (NIDA, 2014). Es por eso que se las denomina sustancias psicoactivas: tienen un efecto directo en el funcionamiento cerebral, por lo que es coherente afirmar que su consumo prolongado genera alteraciones en este funcionamiento (Aguilar et al., 2012; NIDA, 2014). Estos cambios son neuropsicológicos y neuroanatómicos, lo que produce modificaciones vinculadas al funcionamiento cognitivo, motivacional, conductual y emocional en la vida diaria, variando las consecuencias en dependencia a la historia de consumo, el tipo de sustancia, la frecuencia y la vulnerabilidad individual (García et al., 2011).

Las investigaciones neuropsicológicas sobre la adicción han ayudado a cambiar un paradigma antiguo, pero todavía presente, en el que se entiende el fenómeno como un trastorno mental crónico en el que las personas carecen de moral y fuerza de voluntad, pasando por alto las alteraciones neurológicas que subyacen, visualizando a la problemática más como un fracaso moral que como una cuestión sanitaria, enfatizando el castigo y no la prevención o el tratamiento. Actualmente se tiende al paradigma que comprende la adicción como una alteración en el funcionamiento cerebral, que implica dificultades en la toma de decisiones y control de impulsos en relación al consumo, y por lo tanto factible de intervenciones terapéuticas y parcialmente reversible (Aguilar et al., 2012; Fuentes et al., 2016; Ruiz, Pedrero, Rojo, Llanero y Puerta, 2011; NIDA, 2014).

Recientemente se trata de investigar si las alteraciones neuropsicológicas son causas o características previas al abuso de sustancias, configurando un factor de vulnerabilidad en la persona, o si son consecuencia del consumo prolongado, presentándose posteriormente al

mismo. Esta cuestión no está resuelta aún, pero se tiende a pensar que es una combinación de ambos factores (García et al., 2011; Llanero et al., 2008).

Se han encontrado alteraciones en gran cantidad de dominios cognitivos en el sujeto adicto, entre los que se destacan: atención (selectiva, sostenida, alternante, dividida), integración y procesamiento de la información, ejecución de planes de acción (planificación), memoria (a corto y largo plazo, y de trabajo), toma de decisiones, autorregulación, velocidad de procesamiento, flexibilidad cognitiva, fluidez, inhibición, toma de decisiones y teoría de la mente (cognición social) (García et al., 2011; Bausela, 2008; Aguilar et al., 2012; Agualongo y Robalino, 2020; Ruiz et al., 2011).

Como se describe previamente, abarca un amplio rango de funciones, pero la mayoría se relacionan con el funcionamiento ejecutivo. Más allá de estas características como consecuencia del consumo, las alteraciones en FFEE también se relacionan con el mantenimiento de la adicción, a partir de dos elementos ejecutivos fundamentales: la toma de decisiones y la inhibición conductual. El hecho de que el sujeto siga consumiendo a pesar de ser consciente de los efectos nocivos, indica una falla en la regulación de los sistemas motivacionales y ejecutivos (García et al., 2011)

La dificultad en la toma de decisiones se relaciona con el sistema motivacional: la SPA activa los sistemas de recompensa dopaminérgicos (relacionados con sensaciones de placer), actuando sobre el sistema límbico, especialmente la amígdala, encargada de los aprendizajes vinculados a estímulos positivos o negativos. A partir de esto, la sustancia se vuelve un reforzador mucho mayor que cualquier otro reforzador natural. Aquí es donde participa la denominada teoría del marcador somático: esta propone que los marcadores emocionales (elementos asociados a cambios vegetativos, musculares, neuroendócrinos, o neurofisiológicos) dirigen la toma de decisiones (García et al., 2011), anticipando las posibles consecuencias de los diferentes escenarios que se derivan de las opciones de elección, integrando información episódica, contextual e interoceptiva, para seleccionar la mejor opción en función de la historia personal, las motivaciones y los objetivos del sujeto (Verdejo y Bechara, 2010). Cuando este sistema está alterado o desajustado, y existe una disfunción en la asignación del valor emocional adecuado, fomenta una toma de decisiones basada en la urgencia y el deseo del consumo, eligiendo una recompensa inmediata (otorgada por la sustancia), ignorando las potenciales consecuencias adversas futuras, que actuarían como

castigo demorado (Verdejo y Bechara, 2010; García et al., 2011; Llanero et al., 2008; Aguilar et al., 2012).

Por otra parte, la alteración en la inhibición, formaría parte de la imposibilidad de controlar la conducta de consumo, por lo que se relaciona con la etapa del craving, en la que se pierde la capacidad de inhibir las respuestas evocadas por el factor estimulante que representa la SPA (Llanero et al., 2008; Aguilar et al., 2012).

Es de común acuerdo entre autores, que la rehabilitación de funciones ejecutivas, específicamente el control inhibitorio y la toma de decisiones, debería ser un objetivo fundamental dentro de este tipo de tratamientos (García et al., 2011; Llanero et al., 2008; Agualongo y Robalino, 2020). A pesar de que algunas lesiones cerebrales producidas por el consumo implican irreversibilidad y por lo tanto poca probabilidad de retomar niveles de funcionamiento normal (Bausela, 2008), la evidencia sostiene que a partir de la manipulación conductual y ambiental, y la exposición a experiencias oportunas y adecuada estimulación, se pueden generar modificaciones en las estructuras anatómicas gracias a la neuroplasticidad (García et al., 2011).

La planificación presente en el trabajo, abordó en gran medida las funciones cognitivas en general, y las ejecutivas en específico, alteradas por el consumo de drogas. Este objetivo es en términos generales adecuado a una población cuya característica común es la drogodependencia. Sin embargo, habría que realizar una evaluación más profunda para determinar cuáles son los déficits y las fortalezas particulares del grupo e intervenir de forma más ajustada, dada la gran variabilidad de las disfunciones ejecutivas presentes generalmente en esta población.

Juego como estrategia de intervención

Se puede observar que en cada una de las actividades presentes en la planificación el carácter lúdico es evidente. A continuación se analiza de qué forma es utilizado el juego en este abordaje, desde qué perspectiva se emplea, y por qué sería una estrategia de elección en el abordaje clínico de usuarios con drogodependencia.

Se propone que existen dos tendencias generalizadas en torno al juego: la instrumentalista y la fundamentalista. La primera, común dentro de la corriente sociopedagógica, entiende al juego como una herramienta o instrumento que se adecúa para

ser utilizado dentro de diferentes disciplinas profesionales, en tanto adquiere importancia por resultar estimulante y potenciador del desarrollo de otras esferas de actividad, siendo subsidiario de estas otras áreas. Por su parte, la tendencia fundamentalista, resalta la importancia del juego como realidad en sí misma, en tanto elemento constitutivo y esencial en el ser humano y la satisfacción de sus necesidades. El juego sería desde esta perspectiva, un fenómeno con valor en sí mismo, un fenómeno intrínseco que, a pesar de no encontrarse marginado de otros dominios de la integridad del sujeto, no es subsidiario de las mismas (Lema y Machado, 2013).

Por otra parte, Lema y Machado (2013) distinguen el juego libre del juego dirigido, y analizan con cuál tendencia se alinea más cada tipo de juego. El juego libre es una actividad espontánea y voluntaria, que no se propone (al menos de forma consciente) otro resultado que el propio placer que se deriva del mismo. Por lo contrario, el juego dirigido se propone que sus participantes logren alcanzar ciertas metas u objetivos, para lo que se sujetan a ciertas normas que lo determinan, generalmente dictadas por quien genera la propuesta (Pérez, en: Lema y Machado, 2013). De esta forma, la tendencia instrumentalista, tendría un mayor grado de afinidad con el juego dirigido, mientras que la tendencia fundamentalista, se relacionaría más con el juego libre o espontáneo (Lema y Machado, 2013).

Se podría decir que la psicomotricidad como disciplina de intervención se alinea con ambas tendencias, utilizando el juego de forma estratégica para lograr ciertos objetivos (instrumentalista), y entendiéndolo como una categoría vital esencial en el desarrollo del sujeto (fundamentalista). A diferencia de lo planteado por los autores, muchas veces se utiliza el juego dirigido desde una corriente fundamentalista. En la intervención psicomotriz con población adulta, los juegos son generalmente dirigidos. A pesar de que suelen ser utilizados para el abordaje de ciertos objetivos de trabajo con una población específica (lo que se correspondería con la corriente instrumentalista), muchas veces cobran valor en sí mismos, al proponerlos para que los usuarios experimenten el placer intrínseco del juego y para intentar concientizar acerca de su relevancia como factor de protección de salud a lo largo de todo el ciclo vital (lo que se relacionaría con la corriente fundamentalista). En el mismo sentido, y particularmente con la población de Izcalí, se ha encontrado a lo largo de las sucesivas prácticas, que esta población encuentra en el juego una nueva forma de contacto entre el cuerpo y el placer que estaban obturados y concretizados únicamente en su vínculo con las sustancias psicoactivas.

El adicto se va centrando cada vez más en sí mismo, deja de verse, de pensarse, el cuerpo sólo existe en el dolor de la abstinencia. Lo corporal se vuelve el enemigo, hay que acallar señales de sufrimiento, de desesperación y la manera conocida es volviendo a consumir. Podemos decir entonces que la dimensión corporal va quedando opacada hasta ser sólo un objeto molesto e inquieto que se debe calmar a cualquier precio. (Curbelo, 2017, p. 207)

El juego genera un contexto particular, distinto a la realidad, en el que disminuye la ansiedad en relación a ser lastimado o destruido, posibilita el “jugar con” emociones que podrían ser abrumadoras por su intensidad, habilita el reconocimiento de la propia realidad de forma menos amenazadora, promueve el ensayo de nuevos roles y formas de ser, a partir del desprendimiento de lo que uno es en realidad, lo que no se podría hacer en el marco de una circunstancia ordinaria (Adler, en Curbelo, 2002). Este último elemento, recuerda lo mencionado por Huizinga (en Paredes, 2003), en su conceptualización de juego: habilitaría la conciencia de ser diferente que en la vida corriente.

El juego entonces, potenciaría particularmente en esta población una cantidad de factores, entre los que se destacan: el reencuentro con sus capacidades creativas, de descentración y entrega, disfrute individual y compartido, aumento en la autoestima, valorización del otro dentro de la diversidad grupal, control de impulsos de auto y heteroagresión, mayor tolerancia a las frustraciones y a la espera, conexión con las dificultades propias, a la vez que genera el deseo de ponerse en situación de juego y de compartirla con otros (Curbelo, 2002).

En conclusión, se puede decir que las funciones ejecutivas son efectivamente un dominio apropiado y fructífero para trabajar con este perfil poblacional, y que el juego es una estrategia adecuada y beneficiosa para hacerlo.

Viñeta V: Intervención terapéutica en la infancia

- **Asignatura:** Intervención psicomotriz terapéutica en la infancia
- **Docente:** Laura Paiva
- **Título del trabajo:** Análisis de una situación de juego
- **Fecha:** 11/2020
- **Objetivo y contenidos destacados del trabajo:** El presente trabajo, de modalidad individual, puede dividirse en dos partes: una primera parte de abordaje teórico del juego, y una segunda instancia en la que se analiza el juego particular de un niño con el que se estaba trabajando en el marco de la práctica clínica en la infancia en el centro CEVIP durante el segundo semestre del 2020. En la primera parte, se aborda el concepto de juego, su función en la infancia y su rol como estrategia central en la clínica psicomotriz infantil. En la segunda parte, se procede a la presentación del niño y la descripción de la situación de juego, que más adelante es analizada en torno a los siguientes aspectos: clasificación y evolución del juego, importancia del desarrollo de ese juego en particular para el caso del niño abordado, intervención rol y tecnicidad del psicomotricista
- **Enfoque del análisis:** Se analiza la importancia del juego como estrategia durante la fase diagnóstica de la intervención psicomotriz clínica en la infancia.
- **Ejes teóricos jerarquizados:** Juego como estrategia de intervención

Juego como estrategia de intervención

A lo largo del trabajo correspondiente a la viñeta presentada, se aborda la importancia del juego como estrategia de intervención principal a lo largo del tratamiento en la clínica psicomotriz infantil, los elementos en los que radica su importancia en general y en particular para el niño presentado en el caso. Sin embargo, se pasa por alto o no se menciona la relevancia del juego también en la fase diagnóstica, partiendo de la concepción que entiende este proceso como un acercamiento al conocimiento del estilo de funcionamiento psicomotor particular de un niño, su construcción a lo largo de su historia personal y lo que representa para él mismo y su entorno (Bergés en Henig, 2017). Sería adecuado profundizar en este conocimiento, más allá del diagnóstico con el que es derivado (en este caso “Retraso global del desarrollo”) que no define la subjetividad del niño.

Cuando analizamos las diferentes técnicas diagnósticas estandarizadas que se utilizan en el proceso diagnóstico (si es que se utilizan), podemos distinguir claramente el carácter lúdico en la mayoría de sus consignas. Esto es porque el juego nos brinda información acerca del funcionamiento psicomotriz del niño en todas sus dimensiones. Más allá de las técnicas estandarizadas, la observación de parámetros en la actividad espontánea del niño, es la herramienta de evaluación principal en el diagnóstico psicomotriz (Henig, 2017) y esa actividad espontánea suele corresponderse con instancias de juego.

A partir de la bibliografía encontrada que refiere particularmente al juego en el diagnóstico, se pueden diferenciar dos líneas que, aunque pueden complementarse apuntan en direcciones diferentes: la primera, que utiliza el juego dirigido para evaluar el funcionamiento psicomotor del niño de una forma cuasi cuantitativa, y la segunda, de una corriente más psicoanalítica, que se propone analizar las significaciones profundas del juego en el vínculo transferencial con el psicomotricista, desde una propuesta ampliamente más cualitativa.

El primer caso se corresponde con escalas estandarizadas que analizan funciones que se presentan en mayor medida en cierto tipo de juegos. Este es el caso, por ejemplo, de los juegos interactivos virtuales que son utilizados en el ámbito de las neurociencias para medir ciertos dominios cognitivos. En el caso del ámbito psicomotriz, Garaigordobil (1999), se propone diseñar una batería de evaluación del desarrollo psicomotor a partir de la observación sistemática de una serie de funciones psicomotoras a partir de juegos previamente estipulados, a los que se les califica obteniendo puntajes para su comparación con una estandarización (Garaigordobil, 1999).

Este formato se aleja en cierta medida de las bases teórico-prácticas vigentes en la intervención psicomotriz que se desarrolla actualmente a nivel nacional, que se sustenta en gran medida en el juego libre y espontáneo del niño. Cuando se observa y se obtiene información acerca del niño a partir del juego, se suele hacer a partir del juego espontáneo y libre. En este sentido, encontramos a Levin (2019), que dedica un libro exclusivamente a la importancia del juego en el diagnóstico.

El autor propone que el proceso diagnóstico es un continuo tratar de conocer “la dimensión desconocida de la infancia”, pero que nunca queda completamente descubierta. A medida que nos acercamos a deducirla, se aleja. Es una especie de adivinanza que se crea en el “entredós” (refiriéndose a la interacción entre el niño y el terapeuta y a los procesos transferenciales que suceden) y que nunca termina de resolverse. No se trata de llegar a un

etiquetado patológico (déficit, síndrome, trastorno), sino de analizar aquello que se repite en la escena lúdica, que configura un sufrimiento en el sujeto. El autor plantea que una vez que nos basamos en un rótulo diagnóstico, la posibilidad del conocimiento en esa red transferencial queda anulada, pierde el sentido. El acto de jugar es construido entre el niño y el terapeuta y por lo tanto es siempre provisorio y no existe un modo fiel, preciso y objetivo de determinar qué es lo que le sucede al niño (Levin, 2019): “la infancia es proclive a la plasticidad, donde se juega la experiencia de lo indeterminado en contraposición a lo definido y ya establecido” (Levin, 2019, p.57).

No diagnosticamos una patología, sino una experiencia que produce y afecta el acto psíquico-corporal, o sea, a la posibilidad de conformar, la imagen del cuerpo, las representaciones, el circuito pulsional y el artificio ficcional propio de la infancia. Jugar nos permite alejarnos de las etiquetas, del presupuesto nosológico de los problemas de la infancia y pensar qué está aconteciendo, produciendo, con la experiencia que realiza. (Levin, 2019, p.77)

Al entrar en el juego con el niño, buscamos compartir sus angustias, sus malestares, sus deseos, sus placeres, su historicidad puesta en escena lúdica. Es en el juego donde los niños sustentan y sostienen la dimensión desconocida que intentamos conocer. Mientras jugamos, desconocemos cómo se producirá y se estructurará el juego, esa es la cuestión que permite sostener la curiosidad y despertar el deseo; si supiéramos cómo se desarrolla y finaliza el juego, se elimina la dimensión desconocida y el juego desaparece (Levin, 2019).

Es importante que, como terapeutas, cuando juguemos nos descentremos de nuestro propio deseo en búsqueda de la construcción de la experiencia con el niño. Si no lo conseguimos, el niño es colocado en el lugar de objeto del adulto (Levin, 2019).

Un elemento importante que se desprende del postulado de Levin es la importancia que le otorga al juego simbólico. Propone que los juegos que carecen de componentes representativos, o de la posibilidad de interacción simbólica con otros y con objetos, y que por el contrario, se presentan sistemáticos, estereotipados o repetitivos, carecen de significado y valor para la experiencia del niño. Son los que evidencian un padecimiento corporal (Levin, 2019).

Cuando entramos en juego, en este “entredós”, nos relacionamos de una forma diferente, nos introducimos en la incertidumbre y en la apertura a las infinitas posibles experiencias que puedan surgir, imposibles de predecir o anticipar, alejándonos de los

prejuicios (Levin, 2019). Las evaluaciones estandarizadas no dan lugar a esta variada gama de experiencias que hablan de la subjetividad de cada niño, simplemente brindan un resultado cuantitativo “x”, que puede ser el mismo resultado para dos sujetos. La diferencia recae en los componentes subjetivizantes que se puedan extraer de otras instancias, o de la observación del proceso llevado adelante para resolver pruebas estandarizadas: observar el “cómo” se realizan, más allá del resultado. El juego y aún más el juego compartido, es un escenario propicio para analizar estas variantes de cada sujeto: no hay dos niños que jueguen igual, que “pongan en juego” los mismos elementos, a pesar de que se los observe jugando “el mismo juego”. No hay dos instancias lúdicas que se desarrollen de la misma forma. Ahí radica la posibilidad de encontrar la subjetividad que caracteriza a la mirada psicomotriz.

Junto al niño, creamos jugando el acertijo del diagnóstico. Si un terapeuta no puede jugar, creemos que tampoco puede diagnosticar. Jugar implica, para cada terapeuta, la esperanza incierta de dar otro lugar al sufrimiento del sujeto y, para el niño, la posibilidad de poner en escena el desasosiego de lo otro, lo desconocido, lo raro, lo extraño, aquello que no alcanza a comprender y le resulta imposible de habitar, cuestionándolo. Al jugar, un niño coloca el cuerpo en escena, hace uso de la imagen del mismo y arma red, anuda para volver a enlazar nuevas experiencias devenidas acontecimientos. (Levin, 2019, p.98)

La perspectiva propuesta por Levin (2019) en relación a esta temática, se asocia a la “observación psicomotriz interactiva”, propuesta previamente por Aucouturier (2005). La misma refiere justamente a la observación de la expresividad motriz del niño, pero desde un rol participativo, en interacción fluida con el niño que se observa, siendo una condición indispensable para el inicio de lo que el autor denomina la ayuda psicomotriz individual. El establecimiento de una relación empática es requisito fundamental para la posibilidad de este tipo de observación, dado que se genera entre el niño y el psicomotricista, una interacción corporal y emocional que les permitan vivenciar una resonancia tónico-emocional recíproca, que favorezca la seguridad afectiva del niño, y lo habilite a manifestar su historia de placer y displacer. La observación no se compondrá entonces solamente de lo que el psicomotricista “ve”, sino que también de lo que él mismo “vive y entiende” de la expresividad motriz en esa interacción (Aucouturier, 2005), o en ese “entredós” que describe Levin (2019).

A partir de esta interacción, el psicomotricista podría generar hipótesis sobre el niño en relación a sus capacidades o limitaciones de funcionamiento psíquico arcaico, la facilidad o dificultad para implicarse en la sesión, la relación con el técnico, el placer de actuar y jugar,

sus posibilidades de aseguración profunda y movilización tónico-emocional, de aseguración profunda o superficial, su capacidad de simbolizar, la inseguridad (impulsividad, inhibición, miedo, repeticiones), y la actitud emocional al terminar la sesión. Al culminar una serie breve de encuentros, esta información debe ser redactada de forma que de cuenta del proceso diagnóstico y del acercamiento a esa expresividad motriz, considerando especialmente lo que los padres del niño estén preparados para entender a nivel afectivo, entendiendo que las palabras que allí coloquemos tendrán una importancia significativa en el contexto familiar, pero sin subestimar lo observado (Aucouturier, 2005).

González (2015), proveniente de la psicología, destaca un elemento no menor que también ha de ser tenido en cuenta en el proceso diagnóstico psicomotor: la información que se obtenga a partir del juego del niño tiene sentido solamente si se logran entrelazar y analizar en conjunto con el resto de la evaluación, como las evaluaciones estandarizadas, pero sobre todo con respecto a la información de la historia evolutiva del niño, tratando de comprenderlo dentro de un contexto familiar y sociocultural de pertenencia.

En este sentido, el trabajo presentado en la viñeta logra asociar las características del juego del niño con las de su posicionamiento corporal en su entorno familiar y socio-cultural, específicamente en relación a los juegos pre-simbólicos que permiten reelaborar las situaciones de separación de sus adultos referentes. Sin embargo, el análisis allí desarrollado podría haber cobrado mayor profundidad si más allá de los motivos por los que cada juego resulta beneficioso para el niño, se hubiera cuestionado lo siguiente: ¿qué dice del niño el juego que desarrolla? También si se hubieran podido integrar las resonancias más subjetivas de la interacción, más que la mera observación descriptiva del juego.

PERSPECTIVAS DE FUTURO

Actualmente, luego de los años de formación académica y desde la poca experiencia que aún presento, puedo orientarme en principio hacia el futuro profesional en dos grandes líneas.

La primera se relaciona con el campo de la *investigación académica*, que se vincula con mi interés particular por la *neuropsicología y las neurociencias*. Tengo conocimiento de que no son los ámbitos de inserción laboral más regular dentro del campo de la psicomotricidad, sin embargo, estoy convencida de que existen numerosos aportes que se pueden realizar desde la disciplina y de hecho, muchos aspectos a profundizar, actualizar o comenzar a indagar en relación a la psicomotricidad y todo lo que abarca. También sé que en Uruguay la investigación no se encuentra dentro de los ámbitos a los que todos los profesionales logren acceder y en todo caso, se destinan los escasos recursos económicos a disciplinas que hoy en día tienen un mayor poder hegemónico (ciencias biológicas). Sin embargo, continuar mi formación académica profesional en el exterior, es otro de los objetivos que persigo. Considero sumamente valiosa la interacción entre culturas a nivel personal, pero también en relación a perspectivas académicas y posibilidades de desarrollo en investigación. Es sabido que países más desarrollados destinan mayor cantidad de fondos a los proyectos de investigación y cumplen con otras condiciones que favorecen estos procesos (demográficas, tecnológicas, económicas, recursos humanos profesionalizados).

Aquí se pone de relevancia mi fortaleza dentro de la observación, que es dentro de las ciencias humanas la herramienta básica de investigación (Avila, 2004). Por otra parte, me vería enfrentada a superar mi debilidad en los trabajos en equipo, ya que esta es la modalidad de trabajo que prevalece en el campo de la investigación (y de la intervención como psicomotricista en general).

Considero que un buen inicio para acercarme progresivamente al ámbito, es realizar algún posgrado nacional (por ejemplo el generado por la UCU: “Neuropsicología del desarrollo y el aprendizaje”), o internacional, relacionado con las neurociencias, ámbito de estudio y desarrollo que hoy se encuentra en auge.

Otro de los caminos hacia los que me gustaría orientarme, es el que se relaciona con uno de los motivos por el cual elegí una carrera con estas características: la interacción directa con otro y la posibilidad de contribuir en alguna medida con su desarrollo

biopsicosocial a lo largo de todo el ciclo vital. En este sentido, me interesaría generar *proyectos de intervención directa (preventiva o terapéutica) con cierto tipo poblaciones, especialmente aquellas que no son las usualmente consideradas* y de esta forma abrir el campo de intervención y descubrir otros usuarios que puedan encontrar en esta intervención una experiencia significativa.

Estos proyectos se sustentarían en experiencias lúdicas, con el juego como estrategia principal de intervención; herramienta en la cual hoy encuentro mi mayor fortaleza y seguridad, así como en la que tengo mayor experiencia. Sobre todo, me motiva y me siento a gusto desarrollando actividades planificadas y guiadas (más allá de las libres y espontáneas, más características de la infancia).

Considero que una buena forma de comenzar a transitar este camino, es conocer qué poblaciones se han visto beneficiadas de nuestra intervención hasta el momento y analizar qué otras sería oportuno incluir. Actualmente, en conjunto con otras compañeras de carrera, nos encontramos colaborando con el docente Dr. Alejandro López y el grupo de docentes de intervención terapéutica con adultos, en el desarrollo de una bibliografía referente a esta temática. Particularmente, nosotras nos encargamos de indagar sobre las diferentes poblaciones y ámbitos dentro de los que se ha trabajado en psicomotricidad terapéutica con adultos, así como los objetivos propuestos. Creo que esta experiencia podría resultar beneficiosa para cuestionarnos e indagar en qué nuevas poblaciones existe la posibilidad de generar proyectos.

Para finalizar, me gustaría concluir con algunas reflexiones que fueron surgiendo a lo largo de la elaboración del trabajo final integrador, que se relacionan además con el proceso de formación profesional y personal vivenciado los últimos años.

Al comienzo de la elaboración de este trabajo, me resultó muy compleja la interrelación de tantas variables (fortalezas, debilidades, ejes teóricos, trabajos, bibliografía) de tan diversa índole. Sin embargo, a medida que comencé a construirlo, las formas en que todos estos elementos se vinculan se fueron haciendo evidentes, permitiéndome interconectarlas de forma espontánea. Esto pone de manifiesto la variabilidad de temáticas que aborda y que toma en sus bases la disciplina psicomotriz, y cómo logra generar intersecciones entre ellas con un significado coherente y enriquecedor.

Siguiendo en la línea de cómo la psicomotricidad se nutre fuertemente de otras disciplinas, otro elemento que pude identificar en la elaboración del trabajo es que en cada texto presente en la bibliografía da cuenta claramente de la corriente teórica de base desde la que se redacta y las diferentes orientaciones que existen a nivel internacional específicamente sobre intervención psicomotriz. Hay corrientes más psicoanalíticas, algunas que se orientan más hacia la rehabilitación o reeducación, así como tendencias más integradoras. Un texto que me resultó particularmente muy difícil de integrar y comprender, fue el libro de Levin (2019), con una tendencia psicoanalítica muy fuerte, que se aleja en gran medida de mi forma de conocer y dar sentido a la realidad, un tanto más racional y estructurada, y menos incierta y abarcativa de las ambivalencias.

Esta característica de mi personalidad fue un elemento que me desafió a lo largo de toda la formación: mi necesidad de racionalizar toda creencia y perspectiva, controlarla, no permitir las incertidumbres. Esto me generó dificultades para aceptar la complejidad del trabajo con personas, en donde no es solamente lo racional y el pensamiento lo que se pone en juego, sino que también los elementos que refieren al sentir y a lo afectivo: vivencias que no son posibles de racionalizar, estructurar o predecir con exactitud. De hecho, mi trabajo final de FPVC, aborda mi proceso de progresivo equilibrio entre la extrema y recurrente racionalización, a la paulatina vivencia de experiencias corporales más allá del razonamiento, que no pueden pasar por un filtro cognitivo y se vinculan sobre todo con la afectividad.

Esto se conecta claramente con mi dificultad en la toma de decisiones: en la bibliografía referente a toma de decisiones como FFEE, así como en la que se relaciona con inteligencia emocional, se pone de manifiesto que la emoción orienta y facilita la toma de decisiones y por lo tanto, la importancia de la emoción y la afectividad más allá de lo racional. Esto me recordó al postulado de un filósofo contemporáneo argentino que analiza el vínculo con las experiencias a nivel afectivo en contraposición a la racionalización. Considero que esta propuesta representa este proceso de transformación que he ido viviendo a lo largo de la formación y el cual he constatado por medio de la bibliografía estudiada en el presente trabajo.

Parecería que todo lo que hacemos tiene una explicación, o por lo menos debería tenerla; pero muchas veces el móvil que hace que nos arrojemos a lo que hacemos encuentra esa explicación después. Primero actuamos y después justificamos lo que hacemos. Primero actuamos y después justificamos. El móvil siempre es previo. Y

además, es emocional. Heidegger decía eso: ojo que nuestra relación con las cosas primero es afectiva y después es racional. Que hayamos construido la imagen de un ser humano que ejecuta lo que antes piensa es otra cosa: es una manera de autojustificación, de expiación, incluso de autoelevación en nuestras capacidades. Pero hay algo que no manejamos, una disposición afectiva. Nuestra apertura al mundo primero es afectiva; o sea, las cosas nos afectan. Disponen en nosotros estados de ánimo. Las cosas nos van o no nos van, y después armamos todo un sistema de justificación racional para que cobren sentido en nuestro entendimiento (Sztajnszrajber, 2019, p. 19,20)

Finalmente, entiendo que para ejercer el rol para el que me he estado formando en los últimos años necesito, además de mantener la reflexión y el análisis racional, seguir construyendo la disposición afectiva y la posibilidad de movilización emocional que tanto caracteriza y particulariza a esta disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agualongo, J. y Robalino, D. (2020). Consecuencias del consumo de drogas en las Funciones Ejecutivas en adolescentes y jóvenes adultos. *Revista Científica*, 5, pp. 127-145.
- Aguilar, E., Mendoza, M. A., Valdez, G., López, M. A., y Camacho, R. (2012). Disfunción cerebral en adicciones. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 17(2), pp. 119-124.
- Andrés, M. L., Castañeiras, C., Stelzer, F., Canet, L., y Introzzi, I. (2016). Funciones ejecutivas y regulación de la emoción: evidencia de su relación en niños. *Psicología desde el caribe*, 33 (2), pp. 169-189.
- Arnaíz, P., Rabadán, M., & Vives, I. (2001) *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe
- Arnaíz, P. y Bolarín, M. J. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotrices. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (37), pp. 63-86.
- Aucouturier, B. (2005). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. España: Graó.
- Avila, R. (2004). La observación, una palabra para desbaratar y re-significar. *Cinta de moebio*, 21, pp. 189-199.
- Baró, T. (2018). *Inteligencia no verbal*. Barcelona: Paidós.
- Barraycoa, J. y Lasaga, O. (2010). La competencia de trabajo en equipo: más allá del corta y pega. *Vivat Academia*, 111, pp. 01-05.
- Bausela, E. (2008). Neuropsicología y adicciones. *Revista chilena de neuropsicología*, 3(2), pp.1-3.
- Birdwhistell, R. (s/f). *Antropología de la gestualidad*. (s.n) (s.l)
- Boulch, J. L. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano: introducción a la psicokinética*. España: Editorial Paidós.
- Cabello, R., Fernández, P., Ruiz, D. y Extremera, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), pp. 155-166
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Camps, C., (2008). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2), pp. 123-154.
- Camps C., García L. (2004). La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación. *Dossier*. 16, pp. 7-20.
- Cappiello, K. (2017). La formación personal vía corporal, la vivencia y la construcción del saber. En López, A. y Menéndez, A. (Coord.) *Psicomotricidad. Aportes a la disciplina* (71-84). Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Cardona, P. y Wilkinson, H. (2006). Trabajo en equipo. *Occasional Paper*. 7 (10), pp. 01-08.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Revista Venezolana de Educación*, 8 (26), pp. 321-327.
- Cerutti, A. (2008). *La práctica psicomotriz en la educación*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Chacón, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (1), pp. 01-30.
- Chokler, M. (1998) *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Del mecanismo a la psicomotricidad educativa. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.
- Corrales, E. (2011). El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano. *Revista Comunicación*. 20 (1), pp. 46-51.
- Curbelo, G. (2002). La expresividad motriz y el juego en las Comunidades Terapéuticas para adictos a drogas. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 5, pp. 5-8.
- Curbelo, G. (2017). Psicomotricidad terapéutica en el área del uso problemático de sustancias psicoactivas. En A. López y A. Menéndez (Coords.) *Psicomotricidad. Aportes a la disciplina* (177-197). Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Escarpanter, J. (2010). *La comunicación oral*. Recuperado de: https://elibro.net/es/ereader/ucu/36451?as_all=comunicaci%C3%B3n_no_verbal&as_all_op=unaccent_icontains&prev=as&fs_page=2

- Flores, J., y Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de Lóbulos Frontales, Funciones Ejecutivas y Conducta Humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8 (1), pp. 47-58
- Franc, N. (2002). En torno al juego y la intervención psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 5, pp.33-46
- Fuentes, Y., Caballero, A., y Rodríguez, G. (2016). Funciones ejecutivas en pacientes con dependencia alcohólica. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 13(3)
- Garaigordobil, M. (1999). Evaluación del desarrollo psicomotor y sus relaciones con la inteligencia verbal y no verbal. *RIDEP*, 8(2), pp. 9-36
- García, L. (2000). La observación psicomotriz: transformar la experiencia compartida en comprensión. Propuestas para un análisis interactivo. *Entre líneas*, (7), pp. 10-14
- García, G., García, O., y Secades, R. (2011). Neuropsicología y adicción a drogas. *Papeles del psicólogo*, 32(2), pp.159-165.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. (s.l): Editorial Kairós
- González, F. (2015). *El juego y su importancia como recurso para el abordaje del psiquismo infantil dentro de la Hora diagnóstica*. Memoria de grado. Facultad de Psicología, UDELAR, Montevideo, Uruguay.
- Henig, I. (2017). *Fundamentos teóricos y prácticos de una metodología de intervención en clínica psicomotriz infantil*. En A. López y A. Menéndez (Coords.) *Psicomotricidad. Aportes a la disciplina* (129-152). Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Lapierre, A. (2005). La formación personal en psicomotricidad. *Revista iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, 19, pp. 21-26.
- Lema, R. y Machado, L. (2013). *La recreación y el Juego como intervención educativa*. Montevideo, IUAJ.
- Levin , E. (2019). *La dimensión desconocida de la infancia: el juego en el diagnóstico*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Llanero, M., Ruiz, J. M., Pedrero, E. J., Olivar, A., Bouso, J.C., Rojo, C., y Puerta, C. (2008). Sintomatología disejcutiva en adictos a sustancias en tratamiento mediante la versión

- española del cuestionario disejecutivo (DEX-Sp). *Revista de neurología*, 47(9), pp. 457-463.
- López, A. (2017). *Rol del psicomotricista en la intervención con adultos. Aportes desde la teoría de la Relación de ayuda*. Fundación Astur.
- López, A., Capiello, K., y Spagnuolo, L. (2017). Metodología de la intervención psicomotriz con adultos y adultos mayores. En A. López y A. Menéndez (Coords.) *Psicomotricidad. Aportes a la disciplina* (177-197). Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Maqueo, A. (2005) *Redacción*. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr&id=1MVfeGIFtQ4C&oi=fnd&pg=PA5&dq=redacci%C3%B3n+&ots=sBBVbRwE-K&sig=FW2u3qHp5JjAJ0sNn5TmLGyBmys&pli=1#v=onepage&q=redacci%C3%B3n&f=false>
- Martínez, J. M., Sánchez-Navarro, J. P., Bechara, A., y Román, F. (2006). Mecanismos cerebrales de la toma de decisiones. *Revista neurología*, 42 (7), pp. 411-418
- Mila, J., Cherro, M., García, B., de León, C. y Peceli, R. (2000). La formación del rol del psicomotricista a través del trabajo corporal. *Revista iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, 0, pp. 65-75.
- National Institute on Drug Abuse (NIDA), (2014) Las Drogas, el Cerebro y el Comportamiento. *La Ciencia de la Adicción*.
- Paredes, J. (2003). *Juego, luego soy: teoría de la actividad lúdica*. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucusp/detail.action?docID=5102527>.
- Peña, P., y Ablin, M. (1991). Psicomotricidad: la construcción del rol terapéutico. *Cuadernos de psicomotricidad y educación especial*, 2 (5), pp. 1-5.
- Prat, M. B. (2004). *La toma de decisiones en la organización*. Recuperado de https://elibro.net/es/ereader/ucu/48268?as_all=toma_de_decisiones&as_all_op=una_ccent__icontains&prev=as
- Rodríguez, J., Llorca, M., (2001). El rol del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 3, pp.57-75.

- Rosselli, M., Jurado, M., y Matute, E. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8 (1), pp. 23-46
- Ruiz, J., Pedrero, E., Rojo, G., Llanero, M., y Puerta, C. (2011). Propuesta de un protocolo para la evaluación neuropsicológica de las adicciones. *Revista Neurología*, 53 (8), pp. 483-493
- Rulicki, S., y Cherny, M. (2007). *Comunicación No-Verbal - CNV : cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Buenos Aires: Granica.
- Salinas, L., y Rodríguez, H. (2011). *Toma de decisiones*. Recuperado de https://nuestroscursos.net/pluginfile.php/4629/mod_resource/content/1/Competencia_Toma_de_Decisiones.pdf
- Sánchez, I. (2019). *Relación entre creatividad, funciones ejecutivas e identidad social en alumnado de ESO*. Universidad internacional de la Rioja.
- Sassano, M. (2003). El psicomotricista y el desarrollo de las actitudes terapéuticas. *Revista iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, 10, pp. 25-42.
- Szanto, A. (s/f). Acerca de la observación. *La hamaca*.
- Sztajnszrajber, D. (2019). *Filosofía a martillazos*. Buenos Aires: Paidós.
- Tirapu, J., Muñoz, J.M., y Pelegrín, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Revista de neurología*, 34 (7), pp 673-685
- Valsagna, A. (2003). La formación corporal del psicomotricista. *Revista iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, 11, pp. 05-12.
- Valsagna, A. (2009). La formación corporal del psicomotricista: un cómo y un por qué, de un saber que se in-corpora. *Revista iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*, 33 (9), pp. 85-94
- Verdejo, A., y Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22 (2), pp. 227-235