

UNIVERSIDAD
DEL
ACONCAGUA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ARTERAPIA

UN RECURSO PARA ESTIMULAR
EL DESARROLLO PSICOMOTRIZ
EN NIÑOS PREESCOLARES

Alumna: MARIA FERNANDA ORTIZ TORRES

Directora: LIC. CRISTINA STRANIERO

Mendoza, agosto de 2.006

HOJA DE EVALUACION

TRIBUNAL

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesor Invitado:

NOTA:

Gracias...

A mi directora de tesina, Lic. Cristina Straniero, por acompañarme y guiarme en este proceso.

A papá, por darme tanto amor, energía y empuje y por transmitirme su pasión por la música y el baile.

A mamá y Rosi por su compañía como amigas y su guía como psicólogas.

A mis hermanos Flor, Rodri y Rosi, por elegirme.

A "la Marrana y a Dani, por acompañarme durante mi carrera.

A mis amigas, mis amigos y mi pareja por su sincero cariño, por su contención y por estar a mi lado cada vez que los necesité.

A Alicia, mi terapeuta, por acompañarme en mi crecimiento.

A la Lic. María Eugenia Montalto (Psicóloga) y la Lic. Erica Miranda (Psicomotricista), por transmitirme su experiencia profesional y bibliografía.

A todos aquellos que hicieron posible que este trabajo se concretara.

RESUMEN

Arte terapia: un recurso para la estimulación del desarrollo psicomotriz en niños preescolares

Este trabajo tiene como principal objetivo estudiar el efecto estimulador del arte en el desarrollo psicomotriz de los niños preescolares, a partir de dos casos observados en Mendoza. Se parte de la siguiente hipótesis: *“La utilización de recursos artísticos en un marco terapéutico estimula el desarrollo psicomotriz del niño de cinco años”*.

La metodología de trabajo empleada consistió en un estudio descriptivo cuali- cuantitativo con un diseño de *estudio de casos* con una evaluación previa y otra posterior. La muestra estuvo constituida por dos niños de cinco años (una niña y un niño) que asisten al Centro de Desarrollo Infantil y Familiar N°1.

El procedimiento radicó en tres etapas. En la primera de ellas, se aplicó a los niños el Test Gestáltico Visomotor (B.G.) y el Test del Dibujo de la Figura Humana (DFH) para conocer su grado de desarrollo psicomotriz. La segunda etapa implicó la aplicación de 14 talleres (incluidos el de apertura y el de cierre), los cuales fueron diseñados por la autora del trabajo, en base a la investigación teórica previa. Y por último, la tercera etapa residió en volver a tomar los instrumentos aplicados en la primera.

Se observó que en el caso en el que el niño posee un desarrollo normal, la utilización de recursos artísticos en un marco terapéutico no provoca cambios significativos en su desarrollo psicomotriz. En cambio, en el caso de un niño que posee dificultades en su desarrollo, el arte sí promueve cambios significativos, provocando progresos importantes en su desarrollo psicomotriz.

Art therapy: a resource for the stimulation of psychomotor development in preschool children

The main objective of this investigation is to study the stimulant effect of art in the psychomotor development of preschool children, taking two cases observed in Mendoza as a starting point.

Starting from the following hypothesis: *“The use of artistic resources in a therapeutic framework stimulates the psychomotor development of the five- year- old child”*.

The methodology of work applied consisted in a qualitative, quantitative and descriptive study with a design of *study of cases* with one evaluation before and one after. The sample is made up of two five-year-old children (a girl and a boy) that attend the Infantile and Familiar Development Center N°1.

The procedure was made in three stages. During the first one, the Bender Gestalt Test (B.G.) and the Human Figure Drawing Test (DFH) were applied to the children to learn about their psychomotor development degree. The second stage involved the implementation of 14 workshops (including the opening and the closing), which were designed by the author of the work on the basis of previous theoretical investigations. Finally, the third stage resided in taking back the instruments applied in the first stage.

It was observed that in the case of a child who has a normal development, the use of artistic resources in a therapeutic framework does not cause any significant changes in his psychomotor development. However, in the case of a child who has difficulties in his development, art does promote significant changes, causing an important progress in his psychomotor development.

INDICE

Título	2
Hoja de evaluación	3
Agradecimientos	4
Resumen	5
Índice	6
INTRODUCCIÓN	8
PRIMERA PARTE: MARCO TEORICO	11
Cap. I: Desarrollo visomotriz	12
I. La función visomotriz como función gúestáltica	13
II. Cuerpo y esquema corporal	20
a. Noción del propio cuerpo	22
b. Noción de objeto	23
c. Noción de los demás	24
III. Psicomotricidad	25
a. Dimensiones de la realización psicomotriz	28
1. Dimensión motriz- instrumental	29
2. Dimensión emocional- afectiva	30
3. Dimensión práxico- cognitiva	31
b. Campo de intervención de la psicomotricidad.	
Relación con la labor del psicólogo	32
c. Técnicas y recursos de la práctica psicomotriz	34
1. Juego corporal	34
2. Técnicas grafoplásticas	36
Cap. II: El niño preescolar	39
I. Características generales	40
II. Grafismo de la figura humana	47
Cap. III: Arterapia	52
I. Qué es el/la arte terapia o arterapia.....	53

II. El papel de la expresión simbólica	61
III. Arte y cuerpo	66
a. Planos de lo corporal	67
1. Plano de las coordinaciones senso-motrices	67
2. Plano de los afectos	67
3. Plano de la construcción del Yo corporal	67
IV. Los lenguajes artísticos	69
a. La música	69
b. El modelado	74
c. La pintura	78
d. El dibujo	81
e. La danza y el movimiento corporal	84
f. El colage	88
SEGUNDA PARTE: INVESTIGACION DE CAMPO	90
I. Introducción	91
II. Metodología de trabajo	93
1. Objetivos de la investigación	94
2. Método	95
2.1. Sujetos	95
2.2. Diseño de Investigación	95
2.3. Instrumentos	96
2.4. Procedimiento	97
III. Presentación y análisis de los resultados	115
1. Observación directa del desarrollo de los talleres	116
2. Evaluación Test Gestáltico Visomotor	139
3. Evaluación Test del Dibujo de la Figura Humana	161
CONCLUSIONES	168
Apéndice	173
Bibliografía	175

INTRODUCCIÓN

La motivación por realizar este trabajo de investigación surge del interés de la autora por integrar el arte con la psicoterapia, específicamente en el trabajo con niños.

Mucho se ha investigado acerca del desarrollo psicomotriz del niño y la importancia que tiene su estimulación durante los primeros años de vida. Sin embargo, en el momento de estimular dicho desarrollo, aparecen interrogantes debido a que existe poco material sistematizado (bibliografía) acerca de “cómo” llevar a cabo esta estimulación.

El planteo del problema nos remite a la ya conocida brecha entre la teoría y la práctica. Este trabajo de tesina tiene como fundamental objetivo ampliar los conocimientos teórico - prácticos acerca del desarrollo psicomotriz del niño. Debido a que dicho concepto es muy amplio y, por lo tanto, difícil de abarcar, se tomará como variable que forma parte de este desarrollo la capacidad gestáltica visomotora. Y se propone al arte en sus diferentes expresiones como herramienta para su estimulación.

El arte y el hombre son indisolubles. El arte es un modo humano insustituible y diferente de pensar y captar la realidad, de comprenderla y transformarla. En el acto artístico se unen la captación interna de algo que existe en la realidad o en la imaginación; la percepción de lo que se siente y piensa acerca de esa impresión y la expresión del resultado final de estos procesos en la elaboración de un producto - la obra de arte- que relaciona al hombre con su entorno. Además, los aprendizajes estéticos expresivos activan, dinamizan y enriquecen los procesos cognitivos.

El arte reclama, tanto cuando lo percibimos como cuando lo realizamos, una especie de atención no habitual. Una atención que nos pone en contacto con nuestros niveles más profundos. La obra de arte requiere para su realización, que la persona acceda a su mundo interno, tome contacto con él.

Se denomina Arte Terapia o Arterapia a la utilización de los lenguajes artísticos dentro de un marco de trabajo terapéutico. La finalidad es crear un espacio lúdico de experimentación que sirva para despertar y conocer el mundo interno del paciente. En Arterapia se entrena la atención y la sensibilidad perceptiva, se desarrolla la capacidad creativa, y se amplía y facilita la capacidad de expresión. Se trabaja con la mecánica del carácter para que éste sirva al crecimiento en lugar de impedirlo o estorbarlo. La persona, utilizando su artista interno, obtiene recursos para poder utilizar su propio potencial; y experimenta que lo que piensa, siente y hace, pueden estar en armonía.

Consiguientemente, la hipótesis de trabajo es:

“La utilización de recursos artísticos en un marco terapéutico estimula el desarrollo psicomotriz del niño preescolar”.

Los objetivos establecidos fueron los siguientes:

- proporcionar un conocimiento sistemático acerca del desarrollo psicomotor, en general, y visomotriz, en particular, del niño preescolar.
- estudiar el efecto estimulador del arte en el desarrollo psicomotriz de niños preescolares.

La presente investigación ha quedado organizada en dos partes: la parte teórica y la parte práctica.

La primera consta de tres capítulos. El primero de ellos está abocado a explicar el desarrollo visomotriz del niño. El segundo capítulo brinda una aproximación de las características del niño preescolar. Y el último, introduce la arte terapia como una disciplina terapéutica. En la segunda parte, se detalla la investigación de campo realizada.

Por último se presentan las conclusiones.

PRIMERA PARTE

MARCO TEORICO

CAPITULO I

DESARROLLO VISOMOTRIZ

1. La función visomotriz como función giestáltica

“La evolución del psiquismo está íntimamente ligada e interrelacionada con la maduración biológica (...) La maduración vegetativa y motora del organismo infantil genera, posibilita y condiciona la evolución afectiva, intelectual y representativa del niño”.

M. Cristina Gay de Wojtuñ

La función giestáltica visomotora es una función fundamental. Está asociada con la capacidad del lenguaje y con diversas funciones de la inteligencia (percepción visual, habilidad motora manual, memoria, conceptos temporales y espaciales y capacidad de organización o representación).

La función o capacidad visomotriz es una compleja función integrativa que comprende tanto la percepción como la expresión motora de la percepción.

Según Etel Kacero (2005) el proceso involucrado en la percepción visomotora comprende cuatro etapas:

- a. la visión del estímulo
- b. la comprensión de lo que se ha visto (percepción)
- c. la traducción de lo percibido en acción o expresión motora
- d. la coordinación de la acción motriz.

El Test Guestáltico Visomotor es uno de los instrumentos más empleados para la medición del desarrollo visomotriz en niños, para el diagnóstico de las dificultades o déficit en la madurez de esta capacidad. La investigación en el tema reúne miles de reportes con el uso de este instrumento, a partir del trabajo de L. Bender.

Por esto, se considera importante nombrar y describir algunos puntos significativos sobre dicho test, el cual proporciona una estimación del desarrollo visomotor que, en general, corre en paralelo al desenvolvimiento mental de un niño.

Lauretta Bender se propuso estudiar la función guestáltica en distintas condiciones de la personas; cómo operaba cuando se habían perdido ciertas ligazones cerebrales y, por otro lado, medir el nivel de maduración visomotor. De su trabajo surge El Test Gestáltico Vismotor, conocido como B.G. (Bender Gestalt) el cual fue construido por la autora entre 1932 y 1938.

La base científica sobre la que se construyó el B.G. es la psicología de la Gestalt y sus estudios sobre la percepción. Las investigaciones de Wertheimer, Köhler y Kofka mostraron que la percepción no puede interpretarse como una suma de sensaciones separadas. Estos autores concuerdan en que el organismo no responde a estímulos locales con respuestas locales. Responde a constelaciones de estímulos en un proceso total, es la respuesta del organismo en su conjunto a una situación total. La captación de esa totalidad se da de una manera inmediata e intuitiva. Ese tipo de captación sigue ciertas leyes de organización formal (de la buena forma, de cierre, etc.).

L. Bender define la función guestáltica como:

“aquella función del organismo integrado por la cual éste responde a una constelación de estímulos dada como un todo, siendo la respuesta misma una constelación, un patrón, una gestalt” (Bender, 1989).

Agrega que este patrón de respuesta está determinado por el escenario total del estímulo y el estado de integración del organismo. Partiendo de esta proposición, puede utilizarse una constelación estimulante dada y estudiar la función giestáltica. Cualquier patrón del campo sensorial puede ser considerado como un estímulo potencial. Los patrones visomotores, según la autora, han demostrado ser los más satisfactorios.

A su vez, Bender cita en su obra a Schilder, quien introdujo el concepto de gestalt en su estudio acerca de la imagen corporal. Este investigador escribe en el prefacio de la obra:

“La psicología de la gestalt ha destacado los procesos perceptuales, pero tiene el convencimiento de que sus principios fundamentales son válidos también en otros sectores de la vida psíquica (...) La Dra. Bender no olvida que los patrones giestálticos constituyen experiencias de un individuo con problemas, y que la configuración final de la experiencia no es un mero problema de percepción sino de personalidad. Esto se manifiesta con especial claridad cuando se estudia la función giestáltica en los neuróticos” (Schilder, en Bender, 1989).

Schilder sostuvo que la gestalt se autoconstruye en el sistema nervioso y que no solo hay “forma” sino que también hay “formación”. Existe un constante remodelamiento, un movimiento de producción, no sólo gestalt sino gestaltung (reconstrucción). Sostiene, además, que las gestalten están influidas en todos los niveles por las experiencias, la afectividad y los complejos específicos.

Al respecto, Kacero dice:

“Ver y reproducir diseños geométricos no es una tarea simple de aprendizaje; existen numerosos factores involucrados en este procedimiento. La manera en que cada individuo maneja cualquier experiencia depende no sólo del desarrollo biológico alcanzado en el área visomotora, sino de todos los patrones de conducta que ha desarrollado.

La represión, rigidez, facilidad o dificultad para la expresión emocional, dependencia o autonomía, etc. todo ello interviene en los patrones motores y se puede estudiar en el test" (Kacero, 2005).

Bender establece que el tiempo es fundamental en la organización perceptiva. Hablar de factor temporal nos remite al concepto de madurez y éste, a su vez, entraña la idea de maduración en el tiempo. Explica que si en el adulto se reduce el factor temporal al mínimo, se advierte una tendencia a hacer una regresión a la reacción más primitiva.

"Es casi como si en cada nuevo acto de percepción, en una unidad de tiempo pequeña pero mensurable, un individuo volviera a experimentar el proceso de maduración total de dicho campo sensorial, y al experimentarlo lo integrara en el patrón. No basta con que exista un patrón en el mundo físico externo que represente un patrón dado, y un campo visual receptivo que lo es precisamente porque existe en él un constante movimiento que permite que cualquier patrón encaje adecuadamente en la matriz; sino que el patrón y el campo móvil deben contar con tiempo suficiente para alinearse en completa armonía; y la capacidad del campo móvil para alinearse en forma armónica con el patrón depende del período de madurez" (Bender, 1989).

Asimismo, la relación activa que existe entre el observador y el estímulo es la que crea la gestalt o experiencia visomotora. Esta relación también requiere un tiempo real para ser creada y este factor temporal da como resultado un tipo diferente de experiencia giestáltica. Si el tiempo es insuficiente, el patrón experimentado es similar al del niño pequeño. Por todo esto, se concluye que la integración del factor temporal en la situación total es de suma importancia para la maduración de los patrones visomotores y no es posible separarlo del patrón total sin que dé como resultado una reacción más primitiva.

Según Bender, el factor temporal nunca falta en la función giestáltica visomotora. En el niño pequeño parecería que esto se da en forma más

conciente, o al menos se hace más obvio para quien observa al niño. El niño percibe primero una fila, luego otra y después una tercera, en una sucesión predeterminada que parece estar condicionada biológicamente y por las leyes de la gestalt. En cambio, en el adulto esto sucede de una manera inconciente y en un periodo breve casi instantáneo, aunque lo bastante largo como para que si aquél se acorta, la percepción se interrumpa en un estadio de integración incompleta o inmadura.

La autora sostiene que:

“El primer principio de la percepción es el de la motilidad, que se acusa de ordinario en los remolinos del campo visual, que de por sí implica la noción de tiempo. Es segundo es el de la dirección, por lo general en sentido horizontal y hacia la derecha, que también presupone tiempo. El tercero es el del conglomerado, que consiste en una dirección bidimensional y que también involucra tiempo. De ellos surgen formas reales debido a la inhibición del movimiento de remolinos en círculos cerrados o segmentos de círculos; de la dirección en una línea y de la masa en una forma que se halla en un fondo. Inhibición significa empleo de una unidad de tiempo. La complejidad del patrón experimentado depende de la capacidad para percibir de inmediato las diferentes unidades de acuerdo con los principios establecidos por los patrones perceptuales y motores. Tal capacidad está, también, determinada por el nivel de maduración” (Bender, 1989).

En conclusión, es posible definir que los factores que determinan la gestalt, son los siguientes:

- el patrón estimulante del mundo físico, que debe obedecer a ciertas leyes ggestálticas; es decir, la naturaleza del estímulo;
- la recepción de los órganos sensoriales; en este caso, la visión;
- la situación en la que se produce la reacción;
- la totalidad de la personalidad, lo cual incluye factores emocionales;

- el factor temporal;
- el estado del sistema nervioso y su función integradora (sin lesión);
- la tendencia inmediata de cada uno de estos factores a no separarse de los otros.

Así como es importante el factor temporal, igualmente lo es el factor espacial. Kacero (2005) cita en su libro a Sami Alí, quien propone que es la inserción corporal primordial la que permite que el espacio empiece a existir desplegándose en profundidad.

“Tanto el cuerpo como los objetos del mundo tienen características espaciales y ellas están indisolublemente ligadas” (Kacero, 2005).

La percepción y la experiencia del propio cuerpo se implican una en otra.

En el transcurso de la ejecución del B.G. el sujeto tiene la oportunidad de mostrar cómo se han organizado en él las articulaciones espaciales y temporales a partir de sus particulares experiencias con su cuerpo. La experiencia del espacio está determinada por la presencia de un cuerpo, que no flota en el espacio, sino que se organiza a partir de ciertas coordenadas: arriba- abajo; izquierda- derecha; atrás- adelante. Estos parámetros organizadores básicos determinan que la experiencia vivida acerca del propio cuerpo juegue un rol esencial para la creación del esquema corporal en el niño.

Dice Kacero:

“La manera en que las figuras son construidas en el espacio de la hoja, constituye la “puesta en espacio” del propio cuerpo” (Kacero, 2005).

Y esto es así porque si bien la consigna del Test insita a la reproducción, no dice nada a cerca de la manera de proceder. Cabe pensar, entonces, que la manera de hacer los dibujos, de cómo distribuirlos en la hoja, la construcción final que aparece plasmada en el

papel es el producto de un complejo proceso que obedece a la manera en que se configuran una multiplicidad de rasgos. Rasgos que pertenecen a las cualidades visuales de cada una de las figuras y que se imbrican con aspectos del sujeto mismo, de su relación con el mundo y de su acción sobre los objetos del mundo.

II. Cuerpo y esquema corporal

*“En tanto tengo un cuerpo y actúo a través del mismo en el mundo,
el espacio y el tiempo no son para mí una suma de puntos yuxtapuestos;
yo no estoy en el espacio y en el tiempo,
no pienso en el espacio y en el tiempo,
soy del espacio y del tiempo y mi cuerpo se aplica a ellos y los abarca”.*

M. Ponty

La representación está inserta en la vivencia corporal. Es sabido que el niño construye desde el nacimiento el espacio y que esa construcción está ligada a sus progresos y experiencias perceptivo- motrices. En este estado inicial el espacio está arraigado en la motricidad, resume acciones simples como seguir con la mirada y con la mano, tocar, acercar, dar la vuelta.

Es la experiencia con el cuerpo la que va construyendo el espacio y los objetos. Para Piaget (1987) la experiencia sensorial pasa por transformaciones y complejizaciones que van conformando unidades primordiales, estructuradas y estructurantes: los esquemas de representación. Éstos permiten una elaboración cada vez más precisa de los datos a partir de los procesos de asimilación y acomodación.

Sin embargo, el hecho de que los esquemas de representación estén saturados de vivencia corporal, determinaría la idea de que es el cuerpo mismo

el que funciona como esquema de representación. El cuerpo es desde el comienzo una realidad sensorial y es también ese espacio que se crea a partir de gestos, de movimientos de manipulación entre la madre y el niño.

La percepción misma está consustancialmente ligada a la proyección sensorial. Ambas se construyen desde un principio a partir de la motricidad y de las relaciones con el entorno. Aunque más tarde la percepción se libera de la motricidad y del “ser en el espacio”; para poder representar el espacio es necesario que hayamos sido introducidos por nuestro cuerpo. Éste nos brinda el primer modelo de transposiciones, equivalencias, identificaciones, que hacen del espacio un sistema objetivo y posibilita que tengamos experiencias con los objetos. En pocas palabras, la experiencia kinestésica del propio cuerpo es el fundamento de la organización y del dominio del espacio.

Aún cuando se hayan alcanzado niveles de objetivación y abstracción, el cuerpo no cesa de funcionar como esquema de representación. No se puede separar el cuerpo de la red de comunicaciones de la cual es, a la vez, centro y periferia. En la adquisición de la identidad se incluyen los modos de organización espacio-temporales, relacionales y sinestésicos. El trazo sale del cuerpo, no sólo metafóricamente: es la mano misma la que deja la huella sobre el papel, hay algo de “mano” en ese trazo.

Pierre Vayer (1977) explica en su libro “El diálogo corporal” que en la actividad corporal hay dos aspectos complementarios: por un lado el aspecto funcional, utilizado por la educación física; y por el otro, el desarrollo del yo y la organización progresiva del conocimiento del mundo, a través de la acción de ese yo corporal.

“Esos dos aspectos son absolutamente inseparables y en la primera infancia del niño aún más que en las etapas posteriores del desarrollo, siendo necesario pensar en términos de unidad y globalidad de la persona” (Vayer, 1977).

El niño pequeño vive y crece en el seno de un mundo exterior del que depende, es el mundo de los objetos y de los demás. Quedan así definidas tres nociones íntimamente relacionadas entre sí, que son la base del desarrollo general del niño: la noción del cuerpo propio, que es extensiva a la de esquema corporal, la noción de objeto y la noción de los demás (Vayer, 1977).

a. Noción del cuerpo propio

El primer objeto que el niño percibe es su propio cuerpo: satisfacción y dolor, movilizaciones y desplazamientos, sensaciones visuales y auditivas, etc., y este cuerpo es el medio de la acción, del conocimiento y de la relación.

“La construcción del esquema corporal, es decir, la organización de las sensaciones relativas a su propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior, juega un papel fundamental en el desarrollo del niño, ya que dicha organización es el punto de partida de sus diversas posibilidades de acción” (Vayer, 1977).

Se entiende por esquema corporal:

“la organización de las sensaciones relativas al propio cuerpo en relación con los datos del mundo exterior” (Vayer, 1977).

El esquema corporal se elabora progresivamente al compás de la maduración nerviosa, paralelamente a la evolución sensoriomotriz y en relación con el cuerpo de los demás.

Vayer divide el proceso de elaboración del esquema corporal en etapas. Y establece que a partir de los cinco años el niño pasa del estadio global y sincrético al de la progresiva diferenciación y análisis; de la actuación del cuerpo a la representación. La elaboración del esquema corporal prosigue hasta los 11- 12 años, siguiendo siempre las mismas leyes.

En la construcción del yo corporal se halla implicado el ser por completo, cada sensación tiene su motilidad, la sensación lleva en sí una respuesta motriz. Por lo tanto, no se puede disociar la motricidad del psiquismo, ya que ambos son aspectos indisociables del funcionamiento de una misma organización.

b. Noción de objeto

“Partiendo del cuerpo y con referencia a él se establece la organización del espacio y la conquista del mismo, proseguida a lo largo de la infancia, objetivada por la experiencia muscular y cinestésica y, por ende, íntimamente unida a la formación del esquema corporal” (Vayer, 1977).

Con frecuencia se escucha decir que en el niño el tiempo está siempre referido al espacio. Esto es así porque en la construcción del espacio, el cuerpo es siempre referencia, y el tiempo, el espacio vivido.

Gracias a los movimientos de su cuerpo el niño sale de su confusión primitiva. La construcción de objetos sólidos y permanentes permite el pasaje del egocentrismo a la elaboración final de un universo exterior. La actividad corporal es la que prepara las acciones lógicas toda vez que la lógica reposa en la coordinación general de las acciones antes de formularse en el plano del lenguaje. El niño aprende las palabras y su significado gracias a los mismos procesos de desarrollo que los que estructuran la percepción de los objetos. Las palabras, antes de llegar a ser expresión de los deseos e instrumentos del pensamiento, son en principio una prolongación del gesto.

Así, el niño progresivamente va tomando conciencia, adquiere conocimiento y dominio de los elementos que constituyen el mundo de los objetos gracias a los desplazamientos y a la coordinación de sus movimientos. En pocas palabras, gracias a un uso cada vez más diferenciado y preciso de su cuerpo.

c. Noción de los demás

“El niño está inmerso en un universo relacional tal como sus órganos están en tejido intersticial. Y este universo relacional, al igual que el tejido intersticial, le proporcionan la primera materia de su desarrollo” (Vayer, 1977).

Las relaciones con los demás están estrechamente ligadas a la actividad motriz y sensoriomotriz del niño. Esta actividad le permite reconocer el mundo de las cosas así como el mundo de los demás, diferenciarse y progresivamente adaptarse e integrarse.

Según Vayer (1977) lo vincular está dominado por la satisfacción de dos necesidades fundamentales del niño: la de seguridad y la de autonomía progresiva. Los lazos con los demás son vividos esencialmente en el plano afectivo ya que están relacionados con la satisfacción de estas necesidades, según le proporcionen placer o disgusto.

Esto se relaciona con los conceptos aportados por Ajuriaguerra (1996), para quien el estado tónico es un modo de relación. La relación con los demás se traduce así en una forma visible de la actitud y la expresión corporal. Las alteraciones de esa relación (angustia, ansiedad, rechazo, autismo, agresividad) tienen sus manifestaciones tónicas posturales que pueden ser pasajeras, pero que pueden convertirse en estados permanentes que bloquean realmente al niño en el uso de su cuerpo y como consecuencia perturban sus posibilidades de aprehender el mundo, obstaculizando su desarrollo.

Por otra parte, la relación con el mundo de los demás queda traducida en la comunicación, primeramente a través del cuerpo y luego se agrega la adquisición del lenguaje. Su aparición, desarrollo y utilización tiene un papel importante en la transformación de las conductas materiales en pensamientos.

III. Psicomotricidad

“...la acción corporal está en la base de los conocimientos del yo corporal, el mundo de los objetos y el mundo de los demás. Por lo antedicho se impone una conclusión: la primera educación no puede ser otra que global partiendo de lo ya vivido, y esto es precisamente lo que se propone la educación psicomotriz”

Pierre Vayer

La idea fundamental a partir de la cual se inspira este trabajo es que cuerpo y psiquismo están unidos en el ser humano; sólo pueden ser separados para ser estudiados y deben ser abordados en forma conjunta. Esto obliga a adoptar un abordaje transdisciplinario. Con este objetivo se toma a la psicomotricidad como aquella disciplina que ha logrado en su práctica integrar ambos aspectos del hombre y que evita caer en absolutismos como los de la medicina (todo cuerpo) y la psicología (todo mente). A continuación se describen aspectos de dicha disciplina sobre los cuales se ha basado la elaboración del presente trabajo.

El marco teórico referencial de la psicomotricidad está constituido por los aportes de la neurofisiología, la psicología genética y el psicoanálisis. Está emparentada con el tratamiento de los llamados trastornos psicomotores de la niñez y de la adolescencia.

Según Calmels (2003) el papel que Henri Wallon asigna al tono muscular en la función postural, a la emoción y la representación, nos señala la interrelación entre lo psicológico y lo corporal. Wallon opina que la función motriz representa dos aspectos: uno de intercambio con el medio desde la acción y otro de transformación de sí mismo. Dice:

“El movimiento no sólo interesa en la génesis de todas las funciones, sino que además permite que se desarrolle el tono del niño y su regularización, asegurando de este modo su bienestar físico y su equilibrio psíquico” (Wallon, en Calmels, 2003).

Ajuriaguerra acuñó el concepto de “diálogo tónico”, definiéndolo de la siguiente manera:

“Esta noción corresponde al proceso de asimilación y, sobre todo, de acomodación, entre el cuerpo de la madre y el cuerpo del niño; el niño sostenido por la madre se interesa muy precozmente por un intercambio permanente con las posturas maternas: con su movilidad busca confort en los brazos que le mantienen. Mantener no significa un estado fijo de mantenimiento, sino acomodación recíproca” (Ajuriaguerra, en Calmels 2003).

Según Calmels, sobre el adulto recae la máxima capacidad de acomodación; cuando esto no sucede, se produce una falla en el sostén que debe ser compensada por el niño con cambios posturales y modificaciones del tono.

“Lo que no contiene el espacio del cuerpo del adulto, debe ser compensado con maniobras equilibratorias por parte del niño” (Calmels, 2003).

Cabría hacer una distinción entre *desarrollo psicomotor* y *psicomotricidad*. Para Calmels, el primero no es patrimonio exclusivo de ninguna disciplina que se ocupe de la infancia. La psicomotricidad es una disciplina, producto de la

cultura, a la cual le interesan el cuerpo del niño y sus perturbaciones. Esto significa que toma como objeto de estudio el cuerpo y sus manifestaciones, entendiendo por éstas últimas la actitud postural, la gestualidad y las praxias. La gestualidad, en un sentido general, abarca miradas, mímicas, ademanes, etc.

A su vez, es importante hacer una diferencia entre cuerpo y organismo. Para ello se tomarán palabras del autor de explican esta distinción de una manera muy bella y pedagógica:

“Si ordenamos los diferentes elementos participantes de una misma acción –el acto de pisar- encontraremos los siguientes vocablos: pie, pisada y huella. ¿Cuál de estos conceptos son de incumbencia de la psicomotricidad en su práctica?

El pie, como parte del organismo constituido por un conjunto de huesos, músculos, articulaciones, etc., es tema de observación y práctica de las ciencias médicas: traumatología, ortopedia, etc. Ante la presencia de alteraciones mecánicas y estructurales, se puede recurrir a la prestación de una disciplina como la kinesiología; pero raramente el psicomotricista tendrá incumbencia en alteraciones de la mecánica del movimiento y de su estructura articularia. El pie, desde el lugar del organismo, deja al psicomotricista sin respuestas. En cambio, otras acciones sí son de su incumbencia. Por ejemplo, la pisada, o mejor dicho la acción de pisar, pero no cualquier acción de pisar, sino la que deja huella, o sea que deja una marca de su acción, no sólo en el suelo, sino en la propia memoria del cuerpo y de los movimientos” (Calmels, 2003).

Sara Paín (1987) diferencia el concepto de cuerpo del de organismo de la siguiente manera:

“El organismo puede definirse fundamentalmente como programación. La sabiduría del organismo está integrada como una memoria asentada sobre la morfología anatómica de los distintos órganos.

La memoria del cuerpo es distinta de la memoria del organismo por cuanto esta última tiene que ver con la reproducción de los caracteres hereditarios y las disposiciones que de ellos se desprenden. La reproducción por el cuerpo es la de la mimesis, la que duplica al otro en un juego de espejo aún antes de que se instale cualquier imagen de propiedad yoica.

El organismo sería al cuerpo lo que un aparato registrador es al instrumento musical. El organismo puede funcionar según un programa ya grabado, el instrumento musical se presenta como la posibilidad de una combinatoria casi infinita en la cual hay un margen- aun cuando la partitura fuera idéntica- de creación y de modulación personal. El organismo se domestica, se acostumbra, se medica; el cuerpo ensaya, se equivoca, se corrige, aprende" (Paín, 1987).

Es decir, conceptos que habitualmente se utilizan como sinónimos, tienen para nosotros diferencias significativas. Mientras que del organismo se encarga la medicina; la psicología y la psicomotricidad se encargarán del cuerpo. Sin embargo esta división es únicamente útil a los fines teóricos. Ya que en lo práctico debemos abordar las problemáticas en forma conjunta. Se necesita un organismo sano para que el cuerpo funcione adecuadamente y viceversa. A su vez, disfunciones en el organismo provocarían disfunciones a nivel del cuerpo y viceversa.

a. Dimensiones de la realización psicomotriz

Según Calmels (2003) la realización psicomotriz y la construcción del cuerpo que interesan a la psicología y a la psicomotricidad, conforman tres dimensiones. A saber:

1. Motriz- instrumental
2. Emocional- afectiva
3. Práxico- cognitiva

Lo importante es la integración de estas tres dimensiones, entendidas como procesos de construcción permanente. En este sentido Calmels utiliza el término *corporeidad*, referido al cuerpo visto en su unidad: el cuerpo y el conjunto de sus manifestaciones. Este cuerpo cobra existencia a partir del contacto, los sabores, los olores, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, la actitud postural, etc. (Calmels, 2003).

1. Dimensión motriz- instrumental

Esta es la dimensión de la organización del acto motriz mismo, dependiente del proceso evolutivo y madurativo individual, en función de leyes del desarrollo y según etapas determinadas. La motricidad primaria dominada por los reflejos arcaicos encuentra la posibilidad de tomar un carácter instrumental. Dice Wallon:

“Se trata de la maduración de la función motriz, que es una función instrumental (...) que le provee de medios para que el organismo actúe sobre el mundo que lo rodea” (Wallon, en Calmels, 2003).

Según Calmels, para Wallon la motricidad se hace instrumental cuando se integra a la percepción.

Entonces, lo meramente motriz es la propiedad de las células nerviosas, que determinan la contracción muscular, tal como aparece este concepto en el diccionario Pequeño Larousse. Es una acción propia del organismo, pero al estar acompañado del término instrumental, esto se resignifica en el orden del cuerpo, tal como quedó definido anteriormente, ya que lo instrumental se refiere a un movimiento con intención y sentido. El movimiento se hace instrumental y posibilita la integración de las diferentes partes del cuerpo en un todo que se denomina esquema corporal.

Compete a esta dimensión:

- La evolución de la tonicidad muscular.
- El desarrollo de las posibilidades de equilibrio.
- El desarrollo del control y disociación de los movimientos.
- El desarrollo de la eficacia motriz (rapidez y precisión).
- La definición y afirmación de la lateralidad.

Estas adquisiciones motrices posibilitan la instrumentación de las coordinaciones dinámicas generales: caminar, correr, trepar, saltar, arrojar un objeto, etc.; y las coordinaciones dinámicas manuales: coordinación óculo-manual, también llamada coordinación visomotora, que es la que nos concierne en el presente trabajo.

Esta construcción del cuerpo que llamamos motriz- instrumental está más sometida a la maduración neurológica.

2. Dimensión emocional- afectiva

Según Calmels (2003), el término emoción está referido genéticamente a la vida orgánica mientras que el término afecto implica una estrecha relación con el cuerpo, articulador del psiquismo y el organismo. El afecto tiene un valor dentro de un sistema simbólico, lo cual implica cierto distanciamiento de lo orgánico mientras que la emoción tiene siempre como condición fundamental las variaciones en el tono de los miembros y de la vida orgánica.

“El desarrollo psicomotor, siendo similar como proceso en la mayoría de los niños, en cada niño en particular está marcado por un estilo motor propio de cada sujeto, cambiante en cada situación. Este particular modo de cada sujeto se debe a la temprana presencia de un otro con el cual el niño establece un vínculo también particular. Desde muy temprano,

desde los orígenes, la presencia del otro contribuye a formar el mundo motor que le sirve de matriz" (Calmels, 2003).

Lo emocional- afectivo está ligado al movimiento espontáneo, relacionado con los conflictos vinculares, las necesidades, las prohibiciones, lo inconsciente. La dialéctica entre la madre y el bebé, en un primer tiempo y luego con las demás personas, es ya desde el momento del nacimiento, y quizá antes, comunicación. Y debido a la incorporación de un otro - sistema simbólico- , no podemos hablar únicamente de organismo con emociones, sino de cuerpo que siente afectos. Cuerpo que es cuerpo porque otro lo miró, lo nombró, lo tocó y a partir de allí comenzó a sentir.

"La expresión mimogestual del otro es ya lenguaje, la actitud del cuerpo del niño es desde ese momento recepción" (Wallon, en Calmels, 2003).

3. Dimensión práctico- cognitiva

Poder realizar lo motriz- instrumental requiere un dominio de las relaciones espaciales y temporales. Exige al niño un ajuste de sus movimientos en relación con los objetos situados en el espacio y es preciso también organizar estos movimientos en una secuencia de acuerdo a una finalidad. No se trata de cualquier movimiento, sino de una praxia que necesita del conocimiento de las relaciones simbólicas puestas en acción.

Según Piaget, las praxias son:

"Sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención" (Piaget, 1973).

Una praxia no es cualquier acción, no es un movimiento reflejo, porque las praxias son adquiridas, tampoco un movimiento aislado, aunque forme parte de una secuencia.

Esta dimensión incluye el conocimiento del propio cuerpo a través de las experiencias sensomotrices y perceptivas y la posibilidad que tiene el niño de nombrar sus segmentos corporales, discriminar derecha e izquierda en él y en los otros; abajo- arriba, etc. Las praxias incluyen al pensamiento y a la acción.

Estas tres dimensiones deben ser tomadas en cuenta en forma conjunta. Existe un interjuego entre ellas, son complementarias entre sí. Han de ser observadas por el psicólogo durante su trabajo con el niño, y ante cualquier perturbación en el desarrollo que corresponda a una de estas dimensiones no debería solamente ser recuperada a través de ejercicios programados dirigidos a compensar una función no desarrollada (esto fijaría al sujeto a su aspecto disfuncional, en otras palabras, aumentaría el síntoma) sino que la intervención del profesional se basa en ofrecer un espacio y un tiempo para que el niño ponga en juego sus capacidades de elaboración y resolución de problemas mediante sus recursos internos con la ayuda de un otro (terapeuta) que hará las veces de espejo para reforzar su esquema corporal, recuperando el placer y el poder del movimiento de su cuerpo a través del juego y de los diferentes actos donde su cuerpo- casa está presente.

b. Campo de intervención de la psicomotricidad. Relación con la labor del psicólogo

Los profesionales psicomotricistas bien saben que el abordaje terapéutico de los trastornos psicomotrices no apunta a eliminar el síntoma corporal, sino a

trabajar sobre la organización del cuerpo, lo cual provoca una modificación del síntoma. Calmels dice al respecto:

“No se trata de implementar un ejercicio cuyo beneficio complete el vacío que produce un déficit, no se trata de un estímulo al organismo; sino de una “puesta al día” de la situación del cuerpo, hecho que convoca a la historia de su gesta y desarrollo” (Calmels, 2003).

Julián Ajuriaguerra explica:

“Nuestro objetivo se reduce a modificar la figura como síntoma, pero esencialmente el fondo que lo hace posible, incluso en ocasiones únicamente el fondo con el fin de modificar el cuerpo en cuanto sistema de relación y orientación. El objetivo de una terapéutica psicomotora será no sólo modificar el fondo tónico, influir en la habilidad, la posición y la rapidez, sino sobre la organización del sistema corporal, modificando el cuerpo en conjunto, el modo de percibir y aprehender las aferencias emocionales. El objetivo de dichas técnicas no será únicamente motor, sino que actuará sobre el cuerpo unificador de experiencia y eje de nuestra orientación” (Ajuriaguerra, en Calmels 2003).

Es aquí donde cobra importancia la labor del psicólogo. Debemos tener en cuenta que la situación de terapia es en sí misma una situación de aprendizaje. El niño necesita la presencia del cuerpo del adulto, así como sus manifestaciones corporales, para poder aprender. Esto se hace más evidente en los primeros años de vida, donde el bebé debe ser sostenido, mirado, escuchado, tocado, etc. El niño aprende y crece poniendo su cuerpo en ese proceso de aprendizaje y crecimiento. Su cuerpo sirve como instrumento de apropiación del conocimiento. Según Calmels, en los primeros cinco años de vida se construyen las bases del cuerpo y de sus manifestaciones, que tendrán una configuración a nivel de la imagen del cuerpo, particular, única y original y la construcción de un esquema.

Así como decimos que nuestra personalidad es única e irrepetible, también es único nuestro cuerpo. Tiene el carácter de insignia, es nuestro distintivo. Este carácter distintivo se basa en que todo cuerpo se construye en relación con otros cuerpos, que son tomados como modelos inconcientes de referencia fundante. Esta dependencia de los cuerpos entre sí, esta identificación del sujeto con otros cuerpos, es la que a diversos grupos sociales les da un parecido, una semejanza y permite que se los reconozca como integrantes de un grupo (básicamente el grupo familiar).

Entonces, es de suma importancia que el psicólogo comprometa su cuerpo en el trabajo terapéutico con el niño. Son su corporeidad y sus manifestaciones corporales -con las que el niño necesita identificarse- las que favorecerán la situación de terapia- aprendizaje.

c. Técnicas y recursos de la práctica psicomotriz

El juego corporal, la actividad corporal general, los juegos grafo-plásticos y la práctica de descansos prolongados que se complementan con el fenómeno inducido de la relajación, son elementos de trabajo en la práctica psicomotriz.

Algunas de estas técnicas y recursos han sido utilizadas en el presente trabajo. Por ello a continuación se las describe brevemente.

1. El juego corporal

Uno de los recursos más importantes con los que cuenta la práctica psicomotriz es el juego corporal. Éste es un elemento convocante para el niño, las sesiones son una invitación a jugar. El juego corporal es un fenómeno desplegado ante la presencia y la asistencia del profesional; o sea, el niño juega "frente" y "con" el adulto, con todas las diferencias que se manifiestan en la práctica del jugar entre un niño y un adulto que desempeña un rol profesional.

El jugar articula la relación entre el profesional y el niño en un espacio lúdico. Se atemperan las emociones violentas, se sensualizan los impulsos eróticos, el juego inhibe el impulso e impulsa la inhibición.

La tarea del profesional conste en restituir, legalizar, dar permiso al juego corporal en todas sus modalidades. Se trata de “poner en juego el cuerpo”, con movimientos, gestos, la mirada, el contacto. Implica tomar y poner al cuerpo como objeto y motor del jugar.

Al respecto Sara Paín dice:

“El cuerpo se ensaya, se equivoca, se corrige, aprende” (Paín, 1987).

Pero para que el niño juegue con su cuerpo es necesario que lo viva como herramienta, como algo que le es propio, quererlo, mimarlo porque esa es su casa.

Calmels dice:

“El organismo, en cambio, no se pone en juego, responde en nombre de la especie. No hay forma de hacer del organismo un “como si”. Puedo fingir que no respiro y que me muero, y al rato seguir jugando, porque de esta forma altero el cuerpo y no el organismo. Muchos de los niños que temen jugar corporalmente, tiene demasiado presente su organismo. Carecen de una construcción que los habilite a jugar corporalmente sus temores” (Calmels, 2003).

Esto nos remite a nuestra capacidad simbólica (este concepto será desarrollado más adelante, en el capítulo III). El juego, mediante el “como si”, permite su desarrollo y asienta cimientos sólidos para el desarrollo emocional y corporal del niño.

2. Técnicas grafoplásticas

“Todo niño puede llegar, después de cierto tiempo de vida, a poner en el papel lo que sintió de manera táctil” (Dolto, 1984).

Ante todo, podríamos pensar que el dibujar es un juego que se desarrolla sobre un papel. Muchos de estos juegos nacen de los movimientos espontáneos que el niño realiza sobre el plano gráfico, cercanos al garabato, al dibujo de bucles o círculos. Algunos, son juegos prohibidos en las horas de clase, otros nacieron después de no saber qué hacer ante la hoja en blanco, momento de duda, de inseguridad, pero a su vez de búsqueda y encuentro.

“El “acto gráfico” es un concepto que nos remite a un procedimiento general, en el cual pueden aparecer el dibujo, los pictogramas, los arabescos, la escritura alfabética, o toda acción que deje una marca o trazo, que cobre sentido para el otro. O sea, el “acto gráfico” puede tener, como resultado o producto, una serie de marcas no fonéticas que exceden el campo del lenguaje escrito y la escritura alfabética” (Calmels, 2003).

En estos juegos tiene más valor el proceso que el producto terminado. No importa que el niño logre un dibujo determinado sino lo que éste significa para él, aquello que de su mundo interno está plasmado en el papel. El producto final es algo sobre lo cual se puede volver, puede sufrir modificaciones luego, porque es integrante de un nuevo proceso de producción.

Interesa el jugar “entre los niños” y también el juego “entre adulto- niño” como manera de reinstalar relaciones de aprendizaje más primarias, que tienen que ver con las matrices de aprendizaje con las cuales comprendemos y operamos en el mundo.

Se llama juegos en el papel a las acciones lúdicas que proponen la utilización del papel como fondo o como figura en el jugar. Los primeros trazos son movimientos que sorprenden porque el movimiento del brazo deja en su

extremo una marca. El niño siente y vive ese trazo como “mi marca”, “este soy yo”, y por eso es tan importante, porque es SU creación. Es aquí donde el niño no sólo marca la hoja, sino que inscribe en ella una experiencia fundante. Comienza un primer momento del conocimiento del gesto aprendido, aún sin proyecto previo. Probablemente los primeros dibujos del niño no tengan intención o un objetivo específico, nacen del placer de dibujar. Es un deambular en rectas angulosas y luego en círculos, por el hecho mismo de marcar la hoja.

Lo dibujado en una hoja deja una huella que no desaparece, a diferencia del movimiento de los brazos en el espacio. Debe pasar cierto tiempo (tiempo evolutivo) para que ese movimiento tome alguna significación, para que tenga una intencionalidad y se haga instrumental, luego tomará la categoría de una praxia y devendrá en conocimiento de las propias acciones.

Las acciones gráficas deben favorecer:

- a. el reconocimiento de un espacio limitado (hoja de papel) diferente de otros que rodean al cuerpo;
- b. la aceptación de los límites de este espacio;
- c. concentración en una tarea manual durante un tiempo prolongado. Esto está íntimamente relacionado con la capacidad de controlar los impulsos.
- d. el dominio de la mano sobre un instrumento, lo cual implica:
 - el ajuste tónico del brazo y la prensión digital localizada y mantenida del instrumento de escritura (también relacionado con la capacidad de controlar los impulsos).
 - el ajuste óculo- manual y viso-digital sobre el movimiento realizado. Es decir, el adecuado desarrollo de la capacidad visomotora.
- e. la afirmación de la lateralidad;

- f. la capacidad creativa y expresiva, así como el lenguaje gráfico, entendiéndose por éste la posibilidad de expresar y comunicar pensamientos e imágenes a través del dibujo;
- g. el desarrollo de la capacidad simbólica.

A su vez, la práctica grupal es un excelente recurso operativo ya que brinda al niño un marco de contención y elaboración de los conflictos, y también posibilita fenómenos de identificación, proyección e introyección. La situación grupal se configura como modelo y referencia para la posterior transferencia de lo aprendido a situaciones cotidianas.

CAPITULO II

EL NIÑO PREESCOLAR

1. Características generales

Según Aurora Pérez (1996) el periodo preescolar se extiende desde uno a cinco años inclusive. La autora propone para esta edad la denominación de basal, ya que en este lapso se produce el modelaje base de la estructuración psíquica, así como el modelaje del funcionamiento interpersonal.

En el presente trabajo se trabajará específicamente con niños de cinco años, utilizando la denominación institucional para estas edades, niños preescolares, ya que se encuentran dentro de una institución: el CDIF N°1.

Siguiendo a la autora citada, son características de esta etapa la gran curiosidad del niño, su tendencia a penetrar en lo desconocido, el reconocimiento de lo espacial y del propio cuerpo, la conexión con su interioridad, el descubrimiento de la diferencia anatómica de los sexos, la adquisición del lenguaje articulado, entre otros.

Estas adquisiciones madurativas van autoafirmando progresiva y firmemente al niño: gatear y luego caminar le permite la exploración del espacio más allá del radio de sus propios brazos y de los de la madre; articular palabras y utilizarlas con sentido, le proporciona ampliar su comunicación más allá de los vínculos primarios; poseer una representación de su interioridad y de su propio cuerpo le otorga un fuerte sentimiento de ser, que lo autoafirma y lo hace sentir como una unidad en relación con los otros y con el mundo físico que

lo rodea. Logra el control de esfínteres y comienza a manejar voluntariamente la retención o expulsión de sus excretas. El lenguaje articulado avanza en rápida progresión sufriendo un engrosamiento muy importante sobre el cuarto año de vida. A medida que perfecciona su lenguaje, puede expresar con palabras su preocupación por diferentes temas.

En relación a los períodos y niveles propuestos por Piaget (citado por Ed Labinowicz, 1987) para el pensamiento infantil, los niños de cinco años se encuentran en el período preoperacional (dos a siete años). A este período se le adjudica la aparición y desarrollo del pensamiento simbólico.

La aparición del pensamiento sensorio- motriz (etapa anterior), es decir, la utilización de representaciones mentales para llevar a cabo acciones internas simples, puede contemplarse ahora desde otro punto de vista. La representación sensorio- motriz construida hasta este momento puede ser considerada un conjunto interrelacionado de símbolos que el niño puede manejar en conjunción con sus actos en el medio.

La aparición del pensamiento simbólico originado a partir del pensamiento sensorio- motriz permite al niño:

- . Utilizar sus antiguas representaciones sensorio-motrices en contextos distintos de aquellos en que fueron adquiridas.
- . Utilizar objetos sustitutivos en el medio para asistir su manipulación mental simbólica.
- . Divorciar la representación de la conducta de su propio cuerpo, y aplicarla fuera de sí.

Entre los dos y cinco años, la utilización del lenguaje por parte del niño aumenta notoriamente. Piaget atribuye este hecho a la aparición de la función simbólica, considerando que las palabras son en sí símbolos; sin embargo el pasaje de utilizar imágenes producidas por imitación diferida, a usar palabras

no es repentino. Cuando aparecen las primeras palabras, el lenguaje es una compañía de la acción basada en la figuración.

Luego, progresivamente, se da un cambio en el que el lenguaje en proceso de construcción deja de ser un simple acompañamiento de la acción en progreso, y pasa a ser usado para la reconstrucción de una acción pasada, ofreciendo un principio de representación. La palabra entonces comienza a funcionar como signo, es decir, ya no es tan solo una parte de la acción, sino que la evoca.

Sin embargo, en opinión de Piaget, el lenguaje como sistema simbólico conceptual está fuera del alcance del niño en esta edad. A la edad de cinco años hallamos el sistema símbolo- imagen del niño. Estos símbolos están relacionados entre sí de modo privado y exclusivo. Sus relaciones se han dado a partir de la forma en que el niño ha experimentado objetos y hechos, y a partir de las acciones llevadas a cabo en relación con ellos. Utiliza estos símbolos para aludir a su medio y las nuevas experiencias serán significativas en la medida en que el niño sea capaz de referirlas a los símbolos que ya posee.

Piaget califica de pre-conceptual la actividad simbólica del niño a esta edad y por lo tanto los símbolos de que dispone para su manipulación mental tienen la propiedad de preconceptos. Un preconcepto es “el intermedio entre el símbolo imaginado y el concepto propiamente dicho” y se define como “la ausencia de inclusión de los elementos en un todo, y la identificación directa de los elementos parciales entre sí, sin la intervención del todo”.

Piaget (citado por Labinowicz, 1987) describe características del pensamiento en esta edad:

- Transducción

Los niños hacen afirmaciones de implicación, es decir, “X, luego Y”, aunque no haya necesariamente relación entre los dos hechos. Por ejemplo: no

siesta implica no tarde. Los razonamientos de este tipo tienen lugar porque el niño trata de inferir sin disponer de los conceptos con los cuales moviliza su proceso de razonamiento. Como el niño sólo dispone de preconceptos para razonar (símbolos que no son generales ni particulares) el resultado es un razonamiento transductivo. Es decir, razona de preconcepto a preconcepto y esto es un pensamiento pre- lógico.

· Yuxtaposición y sincretismo

Se expresan en el modo en el que el niño explica la conducta de las cosas (causa y efecto), en el modo en el que expresa verbalmente sus pensamientos (estructura de frase) y en el modo en el que retrata su entendimiento (dibujos). Yuxtaponer significa reunir las partes sin relacionarlas. Por otra parte, el pensamiento sincrético se puede apreciar cuando el niño relaciona cualquier tipo de cosas.

· Centración y representación estática

Los niños de esta edad no pueden representar un objeto ni un hecho complejo relacionando las partes para formar un todo; su experiencia es, o bien un todo indiferenciado (sincretismo), o bien partes aisladas que no integran un todo (yuxtaposición). Piaget denomina centración a la fijación en un aspecto de la relación de cambio con exclusión de otros aspectos.

Íntimamente unida a esta incapacidad de descentrar el pensamiento se encuentra la incapacidad del niño para poner en conexión una disposición de objetos con otra al tiempo que observa el cambio verificado en tales disposiciones. Así, la representación estática tiene que ver con la incapacidad de manipular representaciones mentales con rapidez y flexibilidad, de manera que pudiese entender las transformaciones.

· Egocentrismo

Según Piaget el egocentrismo es, por una parte, la primacía de autosatisfacción sobre el reconocimiento objetivo, y por la otra, la distorsión de la realidad para satisfacer la actividad y el punto de vista del individuo. Es, en ambos casos, inconsciente, siendo en esencia resultado de una distinción fallida entre lo subjetivo y lo objetivo. Se trata de la naturaleza objetiva y afectiva de la visión del mundo por parte del niño. Cree que lo inanimado tiene sentimientos como los suyos, que sus pensamientos tienen potencia para cambiar los hechos, etc.

La naturaleza exclusivamente personal de las representaciones del niño durante estos años limita su uso en un contexto social. Cuando el niño no responde a los pensamientos de los demás, ello se debe a su incapacidad para acoplar tales pensamientos en el suyo propio. Por eso no es casual que la escolaridad de un niño comience en forma obligatoria a la edad de los cinco años; edad en la que se espera de él que comience a disminuir su egocentrismo para dar lugar a la incorporación de normas sociales. Todo lo cual coincide, desde el punto de vista dinámico, con el sepultamiento del Edipo, que trae como consecuencia el establecimiento del super-yó, como se sabe, la sede de normas y reglas internalizadas.

En cuanto a la sociabilidad del niño de cinco años, Raquel Soifer (1988) afirma que éste posee un conocimiento más equilibrado de sí mismo en la relación con otras personas. Progresivamente, comienza a ser consciente de las diferencias debidas a la jerarquía, aprende a actuar adecuadamente en grupos y es capaz de aceptar los juegos colectivos. En relación al juego, prefiere los dramáticos, elige los juegos en función de su sexo (las niñas juegan a las muñecas y los niños a la pelota). En cuanto al dibujo, posee una idea definida de lo que va a hacer antes de realizar el dibujo. Hace la figura humana con

cabeza, torso, extremidades, dedos, nariz y ojos. Puede copiar un cuadrado, dibuja la casa como un cuadrado. El niño de cinco años no sabe qué mano usa, pero ya ha definido su lateralidad.

Arminda Aberastury (citada por Soifer, 1988) sostiene que cuando un niño dibuja su cuerpo logra ya una imagen total del cuerpo y esto lo tranquiliza. Todavía no marca la diferenciación sexual en sus dibujos, a esta edad recién está aprendiendo a conocer los cuerpos. Y debido a esto, los juegos sexuales entre niños son la norma. Los deseos sexuales se canalizan en el juego a la mamá y al papá, el doctor, la enfermera, en los que se satisface la necesidad de tocar, mostrarse, ser visto y ver.

En relación a los aportes de Víctor Lowenfeld (1961), el niño de cinco años se encuentra en la etapa preesquemática, a la cual se le adjudican los primeros intentos de la representación.

“Es extraordinariamente interesante observar cómo el niño comienza a separar una línea de sus garabatos anteriores. Los trazos circulares indican la cabeza, mientras que los longitudinales simbolizan la extensión del cuerpo. Y nosotros debemos comprender el significado de los garabatos, que van desapareciendo, mientras comienza el deseo de representación” (Lowenfeld, 1961).

El autor establece que en esta edad es importante el enriquecimiento del “conocimiento activo infantil”. Al respecto dice:

“El niño ve al mundo de manera distinta a como lo dibuja. Aún los niños muy pequeños saben que un hombre es más que una cabeza con piernas y brazos (...) pero en sus representaciones sólo expresa lo que es activamente importante para él durante el proceso de creación. Por lo tanto, en sus dibujos podrá verse nada más lo que constituye su conocimiento activo o aquello que ha motivado activamente su trabajo (...) El conocimiento pasivo es el que el niño posee, pero no usa. La

educación consiste, en gran parte, en activar los conocimientos no utilizados, aplicándose esto tanto a las actividades de creación como a otros campos" (Lowenfeld, 1961).

Esto es primordial ya que para el autor, a esta edad el niño tiene gran flexibilidad. Por lo tanto es muy importante activar sus conocimientos pasivos mediante experiencias individuales.

"Para enriquecer el conocimiento activo del yo es necesario estimular el concepto infantil de las partes de su cuerpo, lo que se logra mejor al estimular la función que realizan dichas partes mediante experiencias individuales" (Lowenfeld, 1961).

Se considera que el concepto de "conocimiento activo infantil" es de gran importancia. Por eso ha sido tenido en cuenta a la hora de crear y programar las actividades de los talleres artísticos, que serán descritas más adelante.

II. Grafismo de la figura humana

Numerosos estudios se han llevado a cabo sobre los dibujos infantiles. El valor de la utilización del dibujo de figuras humanas durante el psicodiagnóstico es muy difundido y conocido. Casullo (1992) establece que los artículos, libros e informes publicados acerca del tema pueden clasificarse en dos grupos:

- a. los que enfatizan el valor del dibujo como índice de maduración mental;
- b. los que priorizan el valor proyectivo, en búsqueda de signos indicadores de la dinámica de la personalidad.

El presente trabajo aborda el empleo del Test del Dibujo de la Figura Humana (DFH) principalmente como técnica para evaluar el nivel de maduración de los niños, y en forma secundaria como técnica proyectiva.

“El dibujo que un niño hace de la figura humana es un índice de su nivel conceptual o de su madurez conceptual, de su habilidad para formular conceptos de abstracción creciente.

Requiere:

1. Habilidad perceptiva que le permita discriminar semejanzas y diferencias.

2. Habilidad para abstraer, clasificar los objetos de acuerdo con esas semejanzas y diferencias.
3. Habilidad para generalizar; asignar un objeto nuevo en su clase correspondiente"

(Casullo, 1992)

La hipótesis sobre la cual Koppitz (2002) elabora su obra es que:

"Los DFH reflejan primordialmente el nivel evolutivo del niño y sus relaciones interpersonales, es decir, sus actitudes hacia sí mismo y hacia las personas significativas en su vida (...) El valor particular del DFH radica justamente en su sensibilidad para detectar los cambios en el niño, los cuales pueden ser evolutivos y/o emocionales. Se contempla al DFH como un retrato interior del niño en un momento dado" (Koppitz, 2002).

La autora propone analizar los DFH en función de dos tipos diferentes de signos objetivos. Por un lado, los "ítem evolutivos", que están primariamente relacionados con la edad y el nivel de maduración; y por el otro, los "indicadores emocionales", que están primariamente relacionados con las actitudes y preocupaciones del niño. A los fines de esta investigación, se tendrán en cuenta sólo los primeros.

Dado que las niñas y los varones maduran a un ritmo algo diferente, la autora establece separadamente los datos normativos para cada sexo en los dibujos de la figura humana (DFH):

"Se puede esperar que los varones de cinco años incluyan 5 ítem básicos en sus DFH: cabeza, nariz, boca, cuerpo y piernas. La omisión de cualquiera de estas partes debe ser considerada clínicamente significativa. La presencia de brazos, pies, dedos y cabellos es común, mientras que son usuales piernas y brazos bidimensionales, brazos hacia abajo, cuello, manos, orejas y cejas. En esta edad hay 10 ítem excepcionales: pupilas, pies bidimensionales, correcto número de dedos, brazos unidos a los

hombros, buena proporción, fosas nasales, perfil, codos, dos labios y rodillas. También es la excepción encontrar más de una prenda de ropa. Es de esperar ninguna vestimenta o sólo una prenda.

Puede esperarse que las niñas de 5 años dibujen por lo menos 7 ítems: la cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo, piernas y brazos. La presencia de pies, cabellos, dedos y dos dimensiones en los brazos es común. Es bastante común hallar piernas bidimensionales, cuello, manos, cejas, pupilas, brazos hacia abajo, orejas y el número correcto de dedos. Ocho ítems son excepcionales en este nivel: pies bidimensionales, buenas proporciones, fosas nasales, dos labios, codos, perfil, brazos unidos a los hombros y rodillas. Es común encontrar sólo una o ninguna prenda de vestir; sin embargo no es raro encontrar dos o tres prendas. La presencia de cuatro o más prendas en un protocolo es excepcional en esta edad" (Koppitz, 2002).

Aparentemente hay ítem que son más "masculinos" (dibujo de perfil, rodillas y orejas) o "femeninos" (cabello, pupilas, cejas, labios y ropa), que se dan con mayor frecuencia en protocolos de varones o de niñas respectivamente. Estos ítems reflejan valores y actitudes que son generalmente aceptados y fomentados en nuestra cultura occidental. El dibujo de ellos no se aprende de un modo conciente. Por lo tanto, cabe suponer que la frecuencia de ocurrencia de algunos de ellos en los DFH diferirá en culturas distintas con valores diferentes.

Koppitz (2002) explica:

"Desde la infancia las niñas ven que sus madres hacen muchos aspavientos con la vestimenta, el cabello y el maquillaje. El interés de una niña pequeña es reforzado por su deseo natural de imitar a su madre y de ganar la aprobación parental mediante el despliegue de su encanto femenino. Los dibujos de las niñas tienden a reflejar su conciencia del atuendo y belleza femeninos y su interés por los mismos. Por su parte, en

nuestra sociedad se espera que los varones sean más independientes y extrovertidos que las niñas. El dibujo de perfil se asocia a menudo con el alejamiento de los demás y la búsqueda de independencia. También se alienta al varón a que participe en deportes activos y en actividades físicas que lo llevan a prestar atención al movimiento corporal y a sus extremidades y rodillas. Los varones tienden a dibujar figuras que están realizando actividades físicas mucho más a menudo que las niñas. Y finalmente, el pelo corto del niño hace sus orejas más conspicuas y hace que centre su atención en ellas. Las niñas, que están más interesadas en el dibujo del cabello, tienden a omitir las orejas en sus dibujos" (Koppitz, 2002).

Si bien la autora establece que los ítems "masculinos" y "femeninos" aparecen en todos los niveles de edad (desde los cinco a los doce años), se debe tener en cuenta que, específicamente, a los cinco años los varones y las niñas raramente hacen mucha distinción entre sus dibujos de figuras masculinas y femeninas. Por esto, ninguno de estos ítems figura entre la categoría de "esperados" en el nivel de edad de cinco años.

Los resultados obtenidos en esta investigación serán analizados teniendo en cuenta los aportes de Elizabeth Koppitz (2002) y María Martina Casullo (1992).

Ésta última autora explica que cuando un test se difunde ampliamente (como es el caso del DFH) se corren grandes riesgos...

"en la medida en que, cualquiera sea el scoring system que se emplee, se siga comparando el puntaje obtenido por un sujeto con normas estadísticas que aparecen en traducciones al español de estandarizaciones concretadas en otros países" (Casullo, 1991).

Debido a esto, la autora pretende aportar a los usuarios del Test del Dibujo de la Figura Humana baremos obtenidos a partir del análisis de

muestras de niños seleccionados en distintas localidades del país y agrupadas por regiones geográficas. A demás, la autora sólo analiza en su trabajo de investigación (1992) el Dibujo del Hombre, dejando como objetivos de etapas subsiguientes el análisis de los Dibujos de la Mujer y el Auto-dibujo.

En el presente trabajo se tomarán en cuenta los baremos de la región de Cuyo, área Capitales de Provincias (Casullo, 1992).

CAPITULO III

ARTERAPIA

1. ¿Qué es el/la arte terapia o psicoterapia por el arte?

“El problema de la orientación del paciente hacia una actividad artística con un objetivo terapéutico es menos una cuestión de talento que de pasión; cada vez que el terreno de la creatividad se revela para él como un lugar de emoción y de desafío en el que él asume el rol de autor, esta actividad se verá provechosa. En el proceso de elaboración de la representación, el sujeto encuentra una mejor imagen de sí mismo”.

Sara Paín

Diana Arias, y Claudia Vargas escriben:

“Como su nombre indica, la arte terapia emplea al arte para lograr cambios en la persona que acude a este tipo de sesiones. Estos cambios se producen a través de los objetos de arte que se crean durante el tiempo que dura la terapia. La discusión y evaluación de esos objetos es un trabajo conjunto entre el cliente y el terapeuta. No podría ser una actividad unilateral en la que sólo una de las partes se relacionase con las «obras». Los objetos artísticos son ambiguos, por lo que es fundamental lo que vea en ellos quien los crea. Las conversaciones sobre las obras son constantes entre el terapeuta y su cliente, dando a este último un papel activo, pues

mediante la creación y la exploración del significado de sus propias obras entra en contacto consigo mismo” (Arias y Vargas, 2003).

La arte terapia consiste en la utilización de medios empleados para producir obras de arte -tales como pintura, poesía, collage, drama, danza, escultura, música, etc. -con finalidades terapéuticas.

Los recursos recién mencionados se denominan “lenguajes artísticos”. Mediante estas herramientas se trata de estimular la creación plástica para expresar, comprender e interpretar los contenidos del inconsciente. Se crea así una relación triangular entre el paciente, el terapeuta y la obra. No se trata de un entrenamiento en las técnicas artísticas, sino en una forma de acceder a la estructura de la persona a través de sus propias imágenes. De este modo, ofrece una alternativa, distinta al lenguaje oral, para identificar los conflictos internos.

La arte terapia combina el arte y la psicoterapia. El terapeuta puede trabajar con diversas opciones. La decisión de utilizar una u otra dependerá de las características del paciente y de los recursos con los que cuenta el terapeuta, pues cada arte tiene efectos terapéuticos específicos. Mediante el objeto artístico cada individuo representa un aspecto de sí mismo. Cada una de estas obras es única e irrepetible. Por ello, la terapia artística permite a cada persona plasmar su identidad y ser ella misma. Gracias al objeto de arte el paciente puede entrar en diálogo consigo mismo, ya que la obra es en definitiva la manifestación de sus aspectos internos.

Para esta terapia es tan importante el proceso de realización de la obra como el resultado de este proceso (la obra artística misma) y la apreciación que el paciente hace de ella y los cambios en la plasmación que se dan a lo largo de los distintos encuentros. Mediante la comparación de los diversos objetos que produce el paciente, tanto él como el terapeuta cuentan con un material que les permite ver las transformaciones y los cambios. En los materiales que resultan de

las sesiones, el paciente exterioriza contenidos que de otra forma permanecerían inexpressados.

Para muchas personas es difícil expresar con palabras sus sentimientos, emociones y contradicciones. Arias y Vargas (2003) explican que los objetos de creación realizados en las sesiones de arte terapia y el proceso de construcción de estos objetos, pueden ayudar a expresar aquello que no se puede enunciar con palabras. Estas obras hacen de puente entre el terapeuta y el paciente, sin la dificultad que a veces entraña exponer de forma explícita aquello que se piensa o se siente.

“Mientras exista el deseo de exploración de uno mismo, quien acude a las sesiones de arte terapia tendrá la posibilidad de autoexpresarse y autoexplorarse, de forma que muchos contenidos escondidos de la psique pueden aflorar con mayor fluidez” (Arias y Vargas, 2003).

La arte terapia ayuda también a reconocer sentimientos de los cuales, a veces, las personas no son conscientes y que provocan comportamientos y sentimientos que no comprenden. Mediante los objetos de arte, es posible representar este tipo de sentimientos que no son aceptados de forma consciente. Asimismo, los objetos de arte pueden revelar las claves de ideas o comportamientos, además de expectativas y fantasías.

Aparentemente existen dos corrientes en arte terapia: quienes proponen que es más importante el proceso a través del cual se realiza la obra de arte en la sesión; y quienes proponen el trabajo terapéutico a partir de y con la obra de arte terminada, es decir dan más importancia al resultado que al proceso.

A partir de la lectura y análisis del material bibliográfico, y del trabajo de campo realizado, se considera que el proceso de creación y el objeto acabado son igualmente esenciales para la terapia artística.

Lo que se hace presente a través del arte (contenidos en su mayoría inconcientes) puede emerger gracias a la acción creativa que propone la arte terapia. Al plasmar emociones y sentimientos a través de la expresión plástica, se da un enfrentamiento con el caos y la obra es un intento de ordenarlo, no en el sentido de brindarle una coherencia lógica, sino de plasmarlo de forma que tenga sentido. Este sentido es fruto de algo muy importante en la arte terapia: se trata de la espontaneidad, de la libertad que existe en la libre asociación y del sentido lúdico que lleva implícita la creación.

En este sentido, el arte y el juego se encuentran muy próximos. Que el paciente posea conocimientos técnicos de arte en arte terapia es completamente irrelevante. Por el contrario, se busca que el paciente llegue al conocimiento de sí mismo. A través de la expresión por medios no verbales es posible entrar en contacto con aquello de lo que el paciente no habla o de lo inexplicable para él. El valor de los contenidos de las obras se encuentra en la fuerza de sus contenidos simbólicos y sus metáforas. A través de ellas es posible sondear el complejo mundo interior de quien acude a terapia.

“La arte terapia parte del principio de que la creatividad es algo intrínseco al desarrollo de cada individuo. A través de ella logramos crear lazos entre nuestro interior y lo exterior, de forma que la ilusión surge en medio de nuestra relación con el entorno. El desarrollo individual consiste en crear herramientas para lograr que nuestras expectativas se hagan realidad, de forma que cada vida humana sea un conglomerado de creatividad que utiliza la imaginación para abordar la existencia y las relaciones sociales. Por ello, en la terapia por el arte, tanto el paciente como el terapeuta deben estar dispuestos a entrar en el juego de la creación. Ambos entran en contacto a través de las obras, y no mediante los conceptos y la reflexión intelectual” (Arias y Vargas, 2003).

En la terapia artística se crea un espacio donde lo simbólico surge en la conciencia mediante las obras y los procesos de creación, de forma que el

paciente entra en contacto con su espacio psicológico y a la vez con los procesos estéticos de su imaginación, que se convierten en un medio de comprensión más allá de la palabra y que más bien le traen el eco de su inconsciente, para lograr reparar su malestar o emprender una transformación. En la creación están implicadas todas las facetas del individuo, incluida su experiencia corporal, pues en los objetos artísticos queda plasmada la relación del individuo con el mundo y la de su mente con su cuerpo.

Según las autoras, la arte terapia tiene dos formas de operar:

“En primer lugar se encuentra la terapia libre o no directiva. Cuando se aplica, el profesional deja que el sujeto se deje llevar por la libertad en su creación, sin una dirección específica y sin tener en cuenta cuál será el resultado final, una especie de improvisación. La otra forma de arte terapia se denomina estructurada o directiva. En este caso el terapeuta pide un trabajo determinado con materiales específicos, para poder trabajar y profundizar en las cuestiones relacionadas con la problemática que lleva a alguien a su encuentro: por ejemplo, un profesional puede pedir al paciente que elabore máscaras que reflejen distintos aspectos de su personalidad, que haga dibujos sobre los sentimientos que causa un acontecimiento específico, que moldee en arcilla a un ser querido, etc. También existe la posibilidad de mezclar estas dos formas de acuerdo con el desarrollo de la terapia misma” (Arias y Vargas, 2003).

El proceso de realización de la obra y la obra misma son vías para acceder al inconsciente. Una vez finalizada la obra, se inicia otro proceso en el que participan activamente el profesional y el paciente. Se trata de observar y analizar el sentido de las obras, lo que ellas expresan. El papel del profesional en esta parte de la terapia consiste en ayudar a desvelar el sentido de las obras. No las interpreta, más bien da las pautas para hacerlo a través de preguntas que, muchas veces, simplemente ayudan a identificar el sentido de lo que el sujeto ha realizado, encontrando algo que le era desconocido.

Arias y Vargas (2003) piensan que la arte terapia se caracteriza por reunir varias disciplinas, por ello la consideran una “profesión multidisciplinar”.

Aunque es poco conocida, su historia se remonta a hace unos cincuenta años, en los que se ha practicado en diversos contextos como el ámbito clínico, los sectores asistenciales y los entornos educativos. Sin embargo, no es lo mismo la arte terapia que la terapia ocupacional o la educación artística, pues éstas, aunque tienen un efecto benéfico, no se realizan de la misma forma ni tienen los mismos objetivos. Del mismo modo, no se puede esperar que la afición a una actividad artística represente por ella misma una forma de terapia. Aunque cultivar un arte o un trabajo manual tiene efectos relajantes y estimulantes, para que cumpla fines terapéuticos, son necesarios los profesionales formados para tal efecto.

Los arte terapeutas realizan cursos de especialización en esta disciplina, que suelen tener una duración de tres años. Este es un requisito que exigen las asociaciones de arte terapia en la mayor parte de los países donde se practica y se reconoce como una forma de asistencia y tratamiento para los pacientes que la utilizan. Con ello se asegura que su práctica cumpla con los niveles de calidad idóneos.

Por otra parte y atendiendo al carácter multidisciplinar de la arte terapia, existen diversas orientaciones derivadas de los distintos enfoques de la teoría psicológica y de la psicoterapia. De este modo, existe un amplio abanico de tendencias que se practican actualmente cuando hablamos de psicoterapia por el arte.

No se debe confundir la arte terapia con la enseñanza de las artes. En las sesiones de arte terapia no se realizan cursos sobre las técnicas necesarias para crear una obra. Los participantes simplemente se entregan a la

producción de imágenes con diversos recursos que el profesional pone a su disposición. En las sesiones no existe el concepto de obra válida o correcta, pues se trata de la expresión de quien la produce. Por tanto, no se trata de juzgar la calidad, ni de utilizar el aprendizaje de una técnica sino de la libertad del cuerpo y la mente para “dejarse llevar”.

La terapia artística se utiliza en contextos muy variados. Cualquier persona puede trabajar su realidad mediante los encuentros con los profesionales que la practican; no está pensada específicamente para tratar capacidades o discapacidades, aunque pueden utilizarla personas con dificultades específicas o discapacidades de algún tipo.

“Lo que está en juego no es el talento para producir arte, sino la posibilidad de encontrar una vía de enunciación de los contenidos del inconsciente. Los objetos de arte que produce el paciente sirven como exploración de la personalidad de quien los realiza” (Arias y Vargas, 2003).

Las autoras refieren que la mayoría de las personas que recurren a este tipo de terapia, por lo general, no han tenido contacto con la creación artística. El hecho de no tener experiencia en la expresión a través de imágenes no debe ser motivo para desdeñar este tipo de terapia. Es probable que al principio se necesite ayuda para confiar en la capacidad para realizar las actividades creativas que propone la curación por el arte.

Las autoras explican que la arte terapia se utiliza tanto con niños como con adultos. Quizás resulte más fácil para un niño acceder rápidamente a la elaboración de objetos de arte, sin temer la calidad estética que posea. Los niños no pueden expresar con palabras sus sentimientos, emociones y contradicciones. El arte se convierte, entonces, en un medio de expresión óptimo para ellos, como lo es también el juego.

En algunos países la arte terapia se utiliza en la escuela para dar sustento integral a las necesidades de los niños y adolescentes que se enfrentan a algún tipo de conflicto. Los problemas que se tratan son las dificultades de aprendizaje, las relaciones sociales y familiares, cuestiones emocionales y las dificultades de integración en el entorno. La arte terapia en el ámbito escolar representa una forma tangible de velar por el desarrollo de niños y adolescentes que tienen problemas de algún tipo. No se trata de una sesión de arte en la que un maestro enseña técnicas a los alumnos. Funciona como la psicoterapia y con la intención clara de que el niño pueda expresar libremente sus sentimientos, emociones y conflictos.

Las sesiones de arte terapia con escolares sirven para crear un espacio de seguridad en el que se disuelvan los conflictos. La atención de los niños se dirige exclusivamente a los objetos de arte que ellos mismos crean y alrededor de los cuales el profesional plantea preguntas, permitiendo al niño que forme parte activa en las sesiones. Para los niños es muy fácil entrar en la elaboración de piezas de arte, su espontaneidad facilita mucho el trabajo. Están acostumbrados a los entornos en los que reina el color y la forma, por ello, el modelo no directivo es muy frecuente, pues el niño fácilmente deja fluir su imaginación con libertad cuando el profesional le pide que realice la obra que quiera. Esto es positivo, en la medida en que la sesión de arte terapia se diferencia de la clase de artes, obteniendo así un ambiente que no tiene la misma configuración que las actividades escolares normales.

II. El papel de la expresión simbólica

Mediante la habilidad lingüística podemos expresar nuestras experiencias, sentimientos y pensamientos, pero el lenguaje no es el único medio de comunicación, aunque sea el más universal. El ser humano posee otras formas de expresión y comunicación, como las imágenes y los símbolos. Estos últimos representan cosas reales o imaginadas, que toman al cuerpo en dibujos, pinturas, películas, sueños, escritos, etc. Estas imágenes están presentes en la experiencia cotidiana de cada persona, aunque no se dedique al arte. Las fantasías, las imágenes mentales y los sueños constituyen formas de expresión, del mismo modo que en el lenguaje hablado recurrimos a imágenes para expresar sentidos complejos, como los juegos de palabras y los chistes, que muchas veces contienen metáforas y juegan con los símbolos.

La definición de “símbolo” remite a la representación de una realidad a través de otra. Mediante el símbolo se sugiere lo que se representa; se trata pues de una representación indirecta. Esto se hace mediante una convención o como resultado de la libre asociación. Por ejemplo, la paloma puede ser el símbolo de la paz o la bandera, símbolo de un país. Las metáforas son posibles gracias al desarrollo del lenguaje, de la capacidad creativa y del arte.

“En los orígenes de la capacidad de crear símbolos y metáforas están las experiencias pre-lingüísticas, es decir, antes que se desarrolle la habilidad de

manejar las palabras para relacionarnos con el entorno” (Arias y Vargas, 2003).

Esto quiere decir que la capacidad simbólica del individuo se forma en los primeros años de vida, antes de aprender a manejar completamente el lenguaje. La posibilidad de formar metáforas y expresiones simbólicas proviene de la plasticidad de la mente humana y muestra la capacidad de asimilar nuevas experiencias, a partir de esa capacidad que se desarrolla en la edad más temprana y que está presente en los pensamientos, las ideas, las fantasías, pero también en los temores, las alucinaciones y los conflictos.

Desde el punto de vista del psicoanálisis, los símbolos son cristalizaciones conscientes de los contenidos inconscientes de la mente, denominados realidad psíquica. De esta forma, los símbolos funcionan como un nexo entre lo consciente y lo inconsciente.

Aunque no siempre las tendencias de arte terapia se basan en el modelo psicoanalítico, todas dan gran importancia al valor de los símbolos y las metáforas en las obras del paciente. Independientemente del enfoque que tenga el terapeuta, las creaciones son expresiones simbólicas del individuo y tienen la capacidad de hablarle de sí mismo. Además, la plasmación de la vida psíquica de las personas no solamente comporta la expresión de su interioridad, sino que, al mismo tiempo, estimula el desarrollo de la capacidad de simbolizar. Este tema es fundamental, porque da la posibilidad de autoconocimiento, crecimiento personal o la transformación de una determinada alteración mental que causa sufrimiento.

Los arte terapeutas ven en la energía mental una fuente con grandes posibilidades:

“El impulso que la energía mental posee es fundamental para entregarse a la creación de obras individuales. El cuerpo también es esencial a la hora

de crear un objeto. No se trata solamente de la energía mental que el paciente plasma en una obra, sino que el cuerpo interviene en la realización de la obra, pues cristalizar las emociones o los pensamientos a través de un medio implica nuestra corporalidad" (Arias y Vargas, 2003).

Esto es muy importante, pues la arte terapia también aprecia el papel evocativo que tiene el proceso creativo. Cuando alguien se entrega en la plasmación de un objeto de arte involucra todo su mundo emocional y mental, con lo cual su cuerpo también está comprometido en los momentos en que se despliega su capacidad de crear y plasmar a través de imágenes.

Las repercusiones del trabajo con el simbolismo en las personas son amplias. Los profesionales de la arte terapia explican que las imágenes ayudan a desbloquear la capacidad de expresión, tanto como a organizar el caos que a veces se presenta cuando se diluye la frontera entre la realidad y los deseos o expectativas.

La formación de símbolos a través de la expresión artística tiene otra influencia positiva. Se trata de la experiencia conocida como catarsis. Las autoras (Arias y Vargas, 2003) explican que el poder curativo del arte ha sido considerado desde los orígenes de las civilizaciones. En Occidente, los primeros filósofos trataron el tema del arte entre las formulaciones de sus sistemas. De esta forma, Aristóteles acuñó el término catarsis para referirse al efecto transformador que tenía la tragedia griega sobre sus espectadores. Los psicoterapeutas han hecho suyo este concepto para describir la experiencia mediante la cual un individuo se ve liberado de la tensión emocional, el conflicto o el sufrimiento provocado por las alteraciones psíquicas o problemas relacionados con el comportamiento.

Del mismo modo, algunos terapeutas utilizan el concepto de sublimación heredado de las teorías psicoanalíticas. Tal como lo definen Laplanche y Pontalis:

“Se dice que la pulsión se sublima, en la medida en que es derivada hacia un nuevo fin, no sexual, y apunta hacia objetos socialmente valorados” (Laplanche y Pontalis, 1968).

Entonces, la sublimación es un mecanismo que permite al individuo adaptarse al medio, transformando sus impulsos en actividades socialmente aceptadas. Este concepto se utiliza en arte terapia, puesto que la expresión a través de obras permite explorar aquello que es imposible ver a través del lenguaje y los parámetros racionales. La creación sirve como sublimación de los contenidos más silenciados del individuo y posibilita adentrarse en sus conflictos. Esto quiere decir que el arte funcionan como una mediación que permite el libre flujo de aquello que no se hace evidente de forma conciente y es la base de los conflictos y de los comportamientos humanos.

El Diccionario Freudiano, de José Luis Valls define al arte como:

“Una de las más elevadas creaciones de la cultura humana, producto de la sublimación de las pulsiones sexuales infantiles rechazadas por esa misma cultura. El arte logra por un rodeo peculiar una reconciliación del principio de placer con el principio de realidad (...) Tanto en el niño como en el artista, está presente la defensa ante la angustia de pérdida de objeto cuando se empieza a reconocer el objeto como fuente de placer” (Valls, 1995).

El autor explica que así como el niño juega a ser grande, el artista es un grande que puede volver a jugar como cuando era niño. De este modo, se observa la estrecha relación entre juego y arte. El “como sí” del juego, permite que las pulsiones del niño que no pueden ser manifestadas como tales, se disfracen y salgan a la luz representadas y canalizadas en la actividad lúdica. Lo

mismo sucede en el arte: el niño puede expresar figuradamente (principio de realidad) aquello que si se manifestara tal como sus impulsos lo sugieren (principio del placer), estaría prohibido. Ésta es la reconciliación entre ambos principios de la cual habla el autor. Reconciliación que es llevada a cabo por la instancia psíquica denominada “yo” (encargada de mediar las pulsiones del ello y las exigencias del super-yó) gracias al mecanismo de la sublimación.

III. Arte y cuerpo

Sara Paín (1995) propone que para comprender mejor el compromiso de la actividad artística conviene distinguir claramente, en los comportamientos que contribuyen a la construcción representativa, qué es lo que corresponde al organismo y qué al cuerpo.

Además de la programación innata, el organismo es capaz de registrar las coordinaciones senso- motrices adquiridas de tal manera que puedan ser utilizadas por el individuo de una forma automática. La capacidad representativa necesita para su desarrollo que una parte de sus adquisiciones esté disponible sin pasar por la conciencia, es decir, haya logrado cierto automatismo.

“...para redactar libremente, es necesario por lo menos que la escritura se haya hecho automática” (Paín, 1995).

El cuerpo, en cambio, es acto, vivencia, presencia.

a. Planos de lo corporal

Según la autora, lo posible, en el arte, pasa por el cuerpo, sobre tres planos: el de las coordinaciones senso-motrices, el de los afectos y el de la construcción del “Yo” corporal.

1. Plano de las coordinaciones senso-motrices

“El cuerpo es el lugar donde se realizan las coordinaciones senso-motrices entre las percepciones y las acciones, donde las mismas adquieren un sentido” (Paín, 1995).

Por ejemplo, el recorrido ocular que permite a la percepción reconocer un círculo, incluye también el gesto por el cual este círculo es realizado como trazo sobre el papel. Antes de ser automatizado, es necesario que el cuerpo encuentre, en la realización de un gesto, un máximo de eficacia y de flexibilidad. Cada nueva representación aprovecha las experiencias anteriores (por asimilación) al mismo tiempo que provoca modificaciones (por acomodamiento) obedeciendo a las circunstancias y a las necesidades de expresión.

2. Plano de los afectos

“El cuerpo es también el lugar de resonancia de la emotividad” (Paín, 1995).

El arte despierta los afectos. La música, el modelado, la expresión corporal, la pintura, todo contribuye al surgimiento de la emoción. Estas emociones, sentidas en el cuerpo, buscan expresarse a través de movimientos, colores, sonidos.

“El pintor no hace algo que parezca nácar para representar una conchilla sino que más bien hace una conchilla para mostrar la magia del brillo del nácar. Este brillo del nácar encuentra su sentido en el cuerpo, porque es ante todo sensación y sentimiento, vibración y encanto” (Paín, 1995).

3. Plano de la construcción del Yo corporal

“... el cuerpo también es asiento del “yo” corporal que es la primera imagen de identificación del sujeto consigo mismo” (Paín, 1995).

Al comienzo, el sujeto es su cuerpo: no sólo la forma de su cuerpo tal como se refleja en un espejo, sino fundamentalmente su cuerpo útil, ese instrumento que le obedece cuando él quiere alcanzar alguna cosa. Entonces, toda creación del sujeto, mediante la utilización de algún recurso artístico, señala al mismo tiempo un yo- propietario (del cuerpo en tanto que causa) y un yo- autor (de la obra en tanto que efecto).

“El niño pequeño, desde que comienza a dominar sus gestos, intenta también dejar una huella (con sus materias fecales, luego con el puré, sobre el vidrio...). El logro de una forma voluntaria en esta huella es una larga conquista que puede llegar, en el mejor de los casos, cuando es sostenida por un objetivo determinado, a la obra de arte” (Paín, 1995).

El arte constituye siempre un desafío de la representación a la materia y todo desafío supone límites. Los límites que establecen cada uno de los recursos o lenguajes artísticos (música, pintura, modelado, dibujo, expresión corporal) favorecen la introyección de límites -también internalización de normas y reglas- en el psiquismo del niño y esto constituye un proceso fundamental en el desarrollo emocional del mismo.

IV. Los lenguajes artísticos

a. La música

“... la música se encuentra presente en cualquiera de las manifestaciones de la naturaleza. El sonido de una cascada, un río fluyendo, el caer de la lluvia, el crepitar del fuego, el ulular del viento, los trinos de los pájaros”.

Aro Sáinz de la Maza

Aro Sáinz de Maza (2003) escribe:

“El hombre, desde el origen de los tiempos, se encuentra rodeado por un mundo musical, un mundo lleno de armonía subliminal, que le influye física, psíquica y emocionalmente, consiguiendo crearle de manera natural estados de relajación y de estimulación y la armonización de su energía vital” (Sáinz de Maza, 2003).

Lo mismo sucede en el plano individual, todos tenemos contacto con la música desde antes de nacer. Los sonidos pueden llegar a través de los líquidos amnióticos durante nuestra gestación; podemos sentir rítmicos latidos de nuestro propio corazón, sabemos cuál fue la canción de cuna con la que lográbamos dormir... todos tenemos grabados en nuestro psiquismo la música y el ritmo. Así, la música forma parte de nosotros como elemento esencial en el

desarrollo y tiene la cualidad de ejercitar las capacidades intelectuales a la vez que nuestras emociones.

Aro Sáinz de la Maza (2003) brinda la siguiente definición de musicoterapia:

“La musicoterapia es la aplicación científica de la música y del movimiento a través del entrenamiento de la escucha y la ejecución sonora, integrando así lo cognitivo, lo afectivo y lo motriz, desarrollando la conciencia y potenciando el proceso creativo” (Aro Sáinz de la Maza, 2003).

Según el autor, la musicoterapia puede ser empleada con niños, adultos y personas de la tercera edad con diferentes problemas físicos, emocionales, intelectuales o sociales. En los niños se utiliza, entre otras cosas para tratar a los que tienen dificultades en el aprendizaje, problemas de conducta, trastornos profundos en el desarrollo, con deficiencia mental, con dificultades de socialización, con trastornos médicos crónicos y/o degenerativos, para mejorar la autoestima, atención y concentración y para aumentar la coordinación.

Aro Sáinz de la Maza (2003) nombra algunos de los efectos fisiológicos que la música ejerce sobre nuestro organismo:

- acelera o altera la respiración y su regularidad.
- Provoca efectos variables sobre el pulso, la presión sanguínea, la función endocrina y la función cardíaca.
- Al estimular la acción de los músculos, genera fuerza y aumenta la energía muscular.
- Reduce la fatiga, incrementa la capacidad de resistencia muscular, la actividad voluntaria y la extensión de los reflejos musculares.
- Incrementa la atención, concentración, memoria y capacidad intelectual.
- Facilita la relajación y el descanso naturales.

- Beneficia las funciones digestivas.
- Puede producir cambios en el metabolismo y en la biosíntesis de los procesos enzimáticos.

En cuanto a sus efectos psicológicos, la música influye sobre el desarrollo del ser humano desde su estadio intrauterino hasta su evolución como adulto. Desde el momento de la concepción, el nuevo ser en gestación ya se encuentra en contacto con un mundo sonoro (las pulsaciones del latido cardíaco, los ruidos intestinales de la madre, la respiración, etc.) y con múltiples sensaciones y estados (vibratorios, de movimiento, gravitacionales). A medida que se desarrolla, el feto adquiere la sensación de importancia del latido cardíaco, que percibe como esencial para su vida, ya que su disminución le supone falta de oxígeno, de nutrición o de temperatura, por ejemplo. Cualquier alteración en el mismo le provoca estados de alarma y estrés. El feto no percibe los sonidos a través de su sistema auditivo sino por la percepción vibracional, a la que percibe como un todo donde el factor más relevante sería el movimiento.

“Las experiencias sensoriales recibidas durante la vida prenatal parecen dejar una impronta en el inconsciente que el adulto trata de recapturar creando la música y la danza” (Aro Sáinz de la Maza, 2003).

Según investigaciones recientes, una vez nacido, el bebé mama más tranquilo en el pecho izquierdo, donde siente el latido de la madre y donde calmará sus llantos con más facilidad. También se ha constatado que la succión del recién nacido está estrechamente relacionada con sus propios latidos: si se aceleran sus latidos cardíacos, el bebé acelerará su ritmo de succión.

La música también ejerce una enorme influencia en nuestras emociones y mente. Estimula la expresión de los problemas e inquietudes, favorece el desarrollo emocional y afectivo, agudiza la percepción sensorial, fomenta la interacción social y la comunicación verbal y no verbal, ayuda en los problemas de aprendizaje, mejora la autoestima y la capacidad de relación.

Muchos autores sostienen que “la música es un medio de comunicación”. En esta frase reside el inmenso valor terapéutico de la misma, ya que la enfermedad es, básicamente, el resultado de una disfunción en las comunicaciones. El hombre es un ser gregario, ha nacido para vivir en sociedad, y la enfermedad desencadena aislamiento e inseguridad, perjudicando así las relaciones. La música brinda una ayuda inestimable en el proceso de curación.

La música es un recurso excepcional de autoexpresión y de liberación emocional. Las emociones son reacciones dinámicas a ciertas experiencias y requieren una salida adecuada, pues la inhibición y la represión se encuentran entre las principales causas de los desórdenes mentales. La música, estimula el surgimiento de emociones profundamente arraigadas y proporciona una vía de descarga necesaria y sana. Los griegos llamaban “purga de emociones” al efecto catártico que tiene la música sobre el oyente cuando lo devuelve a un estado armónico.

La música también puede ser empleada en abordajes grupales. Recordemos que hablar de salud mental implica cierto equilibrio entre la comunidad y el individuo. La falta de capacidad para adaptarse socialmente y para encontrar medios individuales de expresión es síntoma de perturbación. Y la música tiene el valor de proveer de una válvula emocional dentro del grupo, permitiendo libertad de expresión individual dentro del mismo, y una poderosa influencia integradora. Entonces, si la música estimula las relaciones entre los miembros de un grupo, se puede decir que es un instrumento ideal para la psicoterapia de grupo. Responde a la necesidad de todo ser humano de ser necesitado y aceptado por sus semejantes.

Aro Sáinz de la Maza (2003) cita en su obra a Rojas Bermúdez, quien define al objeto intermediario como:

“un instrumento de comunicación que permite actuar terapéuticamente sobre el paciente mediante la relación con el mismo sin desencadenar

estados de alarma intensos” (Rojas Bermúdez, en Aro Sáinz de la Maza, 2003).

En psicodrama, Rojas Bermúdez descubrió que empleando títeres se podía, a través de ellos, establecer vínculos que sacaban al paciente de su aislamiento y le permitían relacionarse. Observó también, que los mensajes emitidos por el títere recibían una respuesta que no lograba el terapeuta directamente y que los pacientes respondían cuando la fuente emisora no era humana.

Así, constató que el objeto intermediario (en este caso, los títeres) era valioso para abrir canales de comunicación y utilizable terapéuticamente. Desde este punto de vista, los instrumentos musicales y el sonido que emiten pueden considerarse, también, objetos intermediarios. La importancia de esto radica en que, entonces, podemos sumar la música al inventario de herramientas con las que cuenta un psicólogo para el tratamiento de sus pacientes.

En musicoterapia no sólo tienen importancia los instrumentos musicales clásicos, sino también el propio cuerpo - la voz, las palmas, zapatear - y todos aquellos instrumentos creados o descubiertos por el paciente.

“De todos los fenómenos sonoros del cuerpo humano el más profundo lo constituye la voz y el canto. Son los elementos más regresivos y resonantes, y una pantalla de proyección de los complejos no verbales del paciente en su evolución” (Aro Sáinz de la Maza, 2003).

b. El modelado

*“La tierra- arcilla está ligada a nuestro universo cotidiano;
es el símbolo del nacimiento, de la vida, de la muerte.
Por esta razón nuestros afectos se proyectan en ella.*

Sara Paín

La arcilla es para el hombre representante de la tierra y por lo tanto tiene en nuestro psiquismo el significado de la misma. Nos emite a la madre-naturaleza, a nuestras raíces. Para modelar la arcilla se necesita agua, elemento que guarda íntima conexión con lo vital. Por el contrario, cuando la arcilla se deseca progresivamente hasta el craquelado, evoca a la tierra convertida en estéril por las sequías. Aquí se observa, una vez más, como un lenguaje artístico -en este caso, el modelado- y su soporte simbólico están estrechamente unidos.

La arcilla es amorfa y puede remitirnos a los excrementos. Se conoce el papel primordial que tiene la etapa anal de la libido en el desarrollo emocional del niño, en tanto la expulsión o retención de las mismas tiene un significado distinto para el psiquismo y el correspondiente punto de fijación en alguno de estos procesos, dará lugar a un funcionamiento psicológico diferente. No es aleatorio el hecho de que el niño necesite y goce al jugar con tierra y agua hacia la edad de los dos años, momento en el que empieza a desarrollarse el control de esfínter. El modo en que el niño transita ambas etapas de la libido, anal-expulsiva y anal- retentiva, guarda estrecha relación con el desarrollo de su capacidad de control de los impulsos. Entonces, el trabajo con arcilla en los niños tiene un valor especial ya que el hecho de modelarla favorece el aprender a controlar sus impulsos.

Paín (1995) explica que la arcilla guarda estrecha relación con la creatividad en el inconciente colectivo. Por ejemplo, en el orden del Génesis

bíblico, Dios creó primero la tierra (arcilla) y con ella al hombre. En la mitología griega, el deseo de Pigmalión fue también modelar una criatura a su imagen:

“La tierra constituye para la mayoría de los mitos el punto de partida y el punto de retorno del cuerpo en tanto que materia. Y esto es así porque la tierra contiene la forma, la vida, el espíritu” (Paín, 1995).

En el trabajo de modelado intervienen los cuatro elementos naturales considerados primordiales y sagrados por los antiguos: la tierra, al agua, el aire y el fuego. Cada uno de ellos está investido en el inconciente mítico de poderes protectores y adversos. La actividad del modelado aparece, entonces, como un lugar privilegiado en el cual se despiertan las emociones vinculadas naturalmente a estos cuatro elementos (tierra= sostén; agua= adaptabilidad, hidratación; aire=vitalidad, comunicación; fuego=energía, amor u odio).

En los talleres grupales, el trabajo de modelado comienza por los cortes en el “pan de arcilla”. Se trata de un pan a cortar, a compartir. En cada uno de los miembros del grupo este escenario está inscripto de una manera particular y por lo tanto esta acción de compartir provoca el surgimiento de emociones, ideas, palabras que enlazan la experiencia presente con experiencias pasadas, para repetirlas y transformarlas. Luego cada uno se pone en contacto con “su pedazo de arcilla”: alguien hará una bola; otro, un chorizo, etc.

“Un comportamiento, incluyendo el sentimiento que lo acompaña, es un significante que representa al sujeto, otorgándole una identificación con una manera de ser” (Paín, 1995).

El modelado implica una actividad realizada directamente con las manos sobre la arcilla y esto tiene importantes alcances psicológicos. La arcilla es un material maleable, su temperatura y su flexibilidad son cambiantes; la presión de la mano provoca cambios previsibles en la materia. A diferencia del trabajo con la pintura, en el modelado la huella está directamente vinculada al cuerpo

puesto que no hay objeto mediador entre la arcilla y la mano. En cambio en la pintura, hay un objeto mediador (ya sea el pincel, una esponja, dependiendo de la técnica empleada) entre la mano y la sustancia de la pintura. Aún en el caso de la pintura realizada directamente con los dedos de la mano, hay dos materiales que deben vincularse: la pintura y el soporte (hoja, tela, etc.). En el modelado, por el contrario, la arcilla es el único soporte de la manipulación.

Más que la pintura, el modelado se vincula directamente al cuerpo: a las sensaciones transmitidas por la punta de los dedos, a la modulación de la presión y la tensión musculares, al compromiso de toda la postura y de la dinámica del cuerpo que modela. La actividad corporal de representación que implica el modelado provoca inmediatamente una respuesta emotiva, una resonancia afectiva más ligada al trabajo que al resultado. Al apropiarse de su obra el yo se identifica como autor.

El modelado puede ser definido como:

“La actividad de un cuerpo que hace otro cuerpo” (Paín, 1995).

El cuerpo reacciona de otra manera en el modelado que cuando pinta. La arcilla, más que la página en blanco -pintura y dibujo- exige ser transformada, adquirir un significado para dejar de ser lo que es en tanto que materia. El organismo participa en el modelado sobre todo con sus capacidades de discriminación y control de sensaciones kinestésicas, y la posibilidad de automatizar las correspondencias sensomotrices organizadas en secuencias más o menos prolongadas, más o menos eficaces. La mano complementaria tiene un rol mucho más activo que en la pintura.

Por otra parte, los objetos tienen dimensiones: alto, ancho, profundidad, volumen. Paín (1995) explica que, mientras que la pintura implica la elección de algunas de las apariencias del objeto representado, la arcilla reúne todas las posibilidades que tiene un objeto de hacerse ver. La masa no se dibuja: se la

sostiene con las manos. En la pintura, cuando la imagen del contorno se impone, el sujeto trabaja sobre la superficie; cuando siente la arcilla, hace surgir la forma de la profundidad de la masa. Entonces, en el modelado cobran importancia tanto las sensaciones kinestésicas como las visuales. Evidentemente es necesaria la participación simultánea de ambas sensaciones para la construcción en volumen.

Lo que el niño arma con la arcilla está listo para recibir un significado. La forma redonda -en bola o achatada- y el "chorizo" son los primeros significantes modelados. La construcción de unidades significantes supone una capacidad para pasar por el sinsentido hasta llegar a la expresión del sentido. Es decir, lograr que un pedazo de arcilla amorfa signifique algo para el niño que la modela; ese algo pasa a tener sentido justamente porque es él quien le dio forma con sus propias manos, con su propio cuerpo.

Además, para otorgar significado a un elemento es necesario colocarlo en un contexto: el mismo "chorizo" será un brazo, el rayo de un sol o la pata de un animal.

"El sentido objetivado de un gesto plástico es entonces función de un orden morfológico cuyas relaciones son: la inclusión, la tangente, la superposición, la simetría, las posiciones relativas, etc." (Paín, 1995).

La autora expone que desde el punto de vista genético, la adquisición progresiva de las posibilidades plásticas corresponde a la evolución de la inteligencia en general. El bebé, frente a un trozo de arcilla, ejecuta todos los actos posibles para él: chupar, morder, golpear, torcer, dejar caer, estirar, etc. El niño pequeño tiende a retener los gestos eficaces que le permiten obtener objetos simples: bola, masa aplastada, chorizo. Progresivamente, el niño podrá lograr ejecuciones más perfectas. Por ejemplo, el niño hace el brazo completo y lo pliega después. Así mismo, hay que esperar a la adolescencia para encontrar la realización de un codo o una rodilla elaborados separadamente.

c. La pintura

“A partir de la necesidad de dejar una huella, de apropiarse de un objeto, hacerlo su “doble”, el hombre nunca dejó de pintar en el transcurso de su historia. Evidentemente, esta continuidad nos emociona, aun si los objetivos perseguidos parecerían haber cambiado con el tiempo”

Sara Paín

Las pinturas de otros pueblos y civilizaciones siguen siendo para nosotros un interrogante en lo que respecta a su función: magia, una forma de prepararse para determinadas situaciones, símbolo de crecimiento, símbolo de status social, etc.

Arias y Vargas (2003) relatan que la historia de la pintura tiene origen en una historia de amor:

“una joven y su amante debían separarse. Ella dibujó la silueta del muchacho en la pared, mediante su sombra proyectada por la luz de un farol. El padre de ella era alfarero, así que le aplicó arcilla al dibujo convirtiéndolo en un relieve. La imagen de la pared reemplazó la figura del amante, para acompañar la nostalgia de la joven” (Arias y Vargas, 2003).

Esta historia permite entender el carácter representativo de la pintura, ésta encuentra la manera de dar forma a lo que no está presente, ofreciendo una ventana hacia la interioridad y los sentimientos. Es por este motivo que las personas pueden permanecer durante mucho tiempo frente a una pintura que las capta con la totalidad de su sentido.

La pintura es un viaje creativo en el que surgen las imágenes que llevan al ser humano hacia su interior. Desde la Antigüedad ha sido utilizada para expresar y atrapar la realidad. Todas las culturas tienen representaciones de sus gestos y han utilizado máscaras en los rituales más primitivos. La pintura, como las demás artes, ha estado presente desde los comienzos de todas las civilizaciones. De hecho, gran parte del conocimiento de algunas épocas históricas proviene del análisis de las expresiones plásticas que encuentran los científicos.

Arias y Vargas (2003) expresan que la pintura consiste en una invención muy personal, por ello se convierte en una aliada perfecta para el tratamiento terapéutico. El color, la textura, la libertad de los movimientos se plasman en el papel de forma única, de acuerdo con las sensaciones del autor. A través de las imágenes se puede explorar la individualidad y sus manifestaciones. La intensidad de los colores y aquello con lo que cada persona lo asocia, son elementos importantes para descubrir y transformar sentimientos y emociones. Esto último surge del interior y cobra forma a través de la pintura. Los colores están dotados de un sentido para todas las personas, además de que influyen en los estados de ánimo. Lo mismo sucede con las sombras, el blanco, el negro y los grises. La intensidad de un trazo no significa lo mismo que la suavidad de otro.

En el ejercicio de pintar se realizan dos actividades. La primera es expresiva, una forma de sacar a la superficie lo más profundo de cada persona. La segunda, requiere de observación, pues es necesario dejar que las imágenes hablen, ya que la creación pictórica es un espejo del interior de su autor.

Cuando se utiliza la pintura como terapia, no sólo se atiende al simbolismo de las imágenes; el cuerpo cumple un papel esencial y también se beneficia de ese ejercicio. El acto de pintar implica un movimiento de la identidad del autor. Gracias al ejercicio de la pintura, quien la realiza como

medio terapéutico obtiene autonomía y aprende a trabajar de forma paulatina, haciendo dialogar diversos elementos como los colores, las figuras y los símbolos.

La pintura se utiliza muy a menudo en la terapia de grupo. La creación de murales sirve para estimular la interacción social y el trabajo con otras personas. De esta forma, se crean herramientas de comunicación en dos sentidos: el diálogo de quien dibuja consigo mismo y con los demás. Además, el hecho de empezar y terminar una obra genera gran satisfacción y aumento de la autoestima. Aunque las imágenes de la pintura permanecen en silencio, están llenas de resonancia, pues evocan los sentidos y misterios más escondidos en el interior.

Según las autoras anteriormente mencionadas, algunos profesionales que practican la terapia transpersonal ven en la pintura un elemento de gran importancia para el cuerpo y el espíritu, pues ven similitudes entre el flujo de la pintura y la circulación de la sangre. En la acción de pintar se renuevan los órganos y esto otorga un sentido vital a la pintura, que se expresa en la renovación emocional que se produce en las personas luego de realizar esta actividad. De este modo, otorgan a la pintura un poder vivificador que alcanza la exterioridad, a través de la creación de apariencias de la pintura, que crea condiciones favorables para que el individuo encuentre nuevas percepciones y formas de ver, y las asimile dentro de su experiencia cotidiana.

En los adultos la pintura permite explorar la imagen que una persona tiene de sí misma a través del autorretrato. Éste constituye un espejo de la interioridad de quien lo pinta. Se trata de que la persona capte su interior a través de los trazos, explorar la rabia, la culpa, pero también la satisfacción y el reconocimiento de sus facetas más apreciadas. Realizar ejercicios de autorretrato, sirve para que el paciente se sumerja en la imagen que tiene de sí mismo.

d. El dibujo

Arias y Vargas (2003) explican que el dibujo se diferencia de la pintura en que la figuración se realiza a través de líneas y el color puede estar del todo ausente. Los dibujos se realizan en menor tiempo que las pinturas. Es una de las técnicas que más se usa en arte terapia por la facilidad de acceso a la mayoría de las personas y por la rapidez con que se puede realizar. Los materiales que se utilizan son lápices de colores, pasteles crayones y papel; no se recomienda el uso de resaltadores porque no permiten realizar trabajos con sombras, un aspecto muy importante para el análisis de los dibujos. Otros terapeutas utilizan también lápices negros con gomas de borrar, pues dan gran valor a los titubeos de quien dibuja, ya que lo que se borra también arroja información sobre el estado emocional del paciente.

La arte terapia con dibujos puede ser directiva o no directiva. En el primer caso, atendiendo a la problemática o conflicto del paciente, el terapeuta le pide que realice un dibujo sobre algún tema específico. En el segundo caso, los dibujos suelen ser libres. A veces es difícil comenzar a dibujar, el paciente siente que no se le ocurre nada; entonces el terapeuta puede tratar de estimular la producción de los dibujos mediante una conversación o una sugerencia que involucre la emocionalidad y los sentimientos del paciente. Habitualmente el profesional guarda los dibujos como una bitácora de las sesiones, y lo hace de forma sistemática, pues se anota la fecha de cada dibujo para poder hacer un seguimiento de los cambios y los avances del paciente respecto a la situación que lo lleva a su consulta. Muchos de ellos realizan un informe exacto de las condiciones en que fue hecho cada dibujo, con notas de cada momento de la sesión. Durante cada una de las horas de terapia, el terapeuta también mantiene conversaciones con el paciente sobre los resultados de los ejercicios.

Mediante preguntas acerca de los dibujos, entre los dos pueden llegar a identificar una serie de emociones y sentimientos que motivan la estructura, forma y sentido de la producción gráfica, pues ésta contiene símbolos del mundo personal del paciente.

El análisis que se hace de los dibujos no tiene en cuenta los aspectos técnicos o artísticos. Se basa en lo que sugieren y hacen sentir. Ni el terapeuta ni el paciente deben entregarse a una interpretación de los grafismos, se trata de escuchar el sentido profundo que los anima, la emoción que esconden. Aquí entran en juego elementos que dan forma al dibujo, como la proporción de los dibujos, su tamaño con respecto al papel, el lugar que ocupa cada figura en el espacio dibujado, etc. Todo ello contribuye a dar forma a lo más importante del dibujo, la sensación que produce, qué es lo que expresa. Para ello también es útil el proceso mismo de realización del dibujo, ya que el terapeuta puede preguntar al autor qué sentimientos experimentaba mientras realizaba la obra.

“La presencia de los límites, las fronteras y los obstáculos son esenciales en la interpretación de los dibujos; estos se presentan de mil formas sutiles que evidencian interposiciones y obstáculos que marcan el comportamiento del individuo y que pueden ser causa de sus conflictos, dudas o temores. Del mismo modo, las ausencias también revelan contenidos importantes para acceder a la psicología del cliente. Normalmente estas pistas se desvelan en las conversaciones que mantienen el terapeuta y el cliente, cuando comentan los dibujos; pues son como una viñeta de los contenidos psicológicos de cada individuo” (Arias y Vargas, 2003).

Los arte terapeutas trabajan con los dibujos de sus pacientes de la misma manera que el psicólogo trabaja con las técnicas proyectivas realizadas por sus pacientes. Los componentes expresivos y de contenido susceptibles de ser analizados en las técnicas, pueden ser hallados, también, en los dibujos.

Así, en éstos siempre se plasma una jerarquía, por eso la parte central de los mismos es fundamental. Los terapeutas prestan gran atención a esta parte de las producciones gráficas de sus pacientes, pues delatan lo que es importante para el paciente o lo que le preocupa. Al mismo tiempo, el tamaño de cada uno de los componentes del dibujo refleja la relevancia que tienen en la escena dibujada y, por tanto, en la vida del paciente. La desfiguración y la distorsión también están llenas de sentido en los dibujos del sujeto porque muestran desórdenes o dolores que está experimentando en ese momento. La misma importancia tienen las reiteraciones, la perspectiva y las sombras, pues son elementos que significan y dan sentido a las experiencias interiores de los pacientes. Mediante el dibujo salen a la luz contenidos profundos e inconcientes.

Cuando se trata de figuras abstractas, los terapeutas prestan especial atención, pues es probable que el paciente esté evitando algo o que huya de algún conflicto. Incluso los trozos de papel que quedan en blanco tras el dibujo, son elementos llenos de sentido cuando se usa el dibujo en arte terapia.

Sin duda, uno de los grupos privilegiados para usar el dibujo lo constituyen los niños. Para ellos es muy fácil entregarse a la libre creación a través de los colores, las líneas y las formas. El dibujo les permite expresar las sensaciones que sienten respecto a su situación y las relaciones que mantienen con el entorno.

e. Danza y movimiento corporal

La danza y el movimiento corporal son tan antiguos como el hombre. Desde la antigüedad la danza ha tenido un papel fundamental en todas las sociedades. También ha tenido un carácter ritual en las diferentes culturas. Los ceremoniales han constituido una forma de estar más cerca de los dioses, celebrar fiestas de iniciación o reclamar algo deseado a las fuerzas de la naturaleza. Así, los movimientos de las danzas rituales expresaban, a través del cuerpo, la simbología de un pueblo. Y esta simbología transmitía sus creencias y valores más fundamentales, es decir su relación con la vida y la muerte, la cosmogonía, lo sagrado y lo profano. Aún hoy existen tribus que mantienen intacta esta relación cósmica a través de la danza.

“En cualquier caso, la danza ritual tiene un carácter mágico que no pasa por la lógica o el razonamiento, donde lo más importante es el movimiento del cuerpo al ritmo de la música. El movimiento libre del cuerpo en el espacio es fundamental en la danza. Es como realizar dibujos o pinturas con el cuerpo en el aire” (Arias y Vargas, 2003).

Ambos conceptos – danza y movimiento corporal- son recursos artísticos que se unen bajo el nombre de “*expresión corporal*”. Esto es así debido a que en ambas actividades el cuerpo (continente) es el protagonista que expresa sus contenidos a través de sus movimientos.

El lenguaje del cuerpo es inherente a nuestro movimiento y es un elemento muy importante en la socialización. Se habla de la danza como el primer arte del ser humano anterior a las palabras; en ella se crea una comunicación a través del desplazamiento y el ritmo, el cual es cada vez más complejo por la riqueza de las culturas. La danza se relaciona a la vez con lo

más efímero y lo más duradero, desaparece en la medida en que se produce, pero ha perdurado a lo largo del tiempo.

La danza implica la expresión a través del cuerpo, por ello es muy utilizada en arte terapia. Los terapeutas ven en el movimiento corporal un proceso a través del cual se desencadenan procesos emocionales y cognitivos en forma integrada, pudiendo incidir así en el comportamiento.

La danza terapia tiene como objetivo fundamental:

“Ser un medio de conocimiento de nuestra estructura física y un medio para el desarrollo de la imagen que tenemos de nuestro cuerpo” (Arias y Vargas, 2003).

Además, la danza se relaciona con las emociones en la medida en que creamos figuras y dejamos que el ritmo de la música dialogue con nosotros. De lo que se trata es de utilizar el movimiento corporal para producir la integración psíquica, emocional y relacional del individuo a través del desarrollo del proceso creativo. Éste deja que la motricidad se transforme en un medio para expresar formas gestuales y rítmicas que se esconden en nuestro interior y que gobiernan nuestro comportamiento: la agresividad, la seducción, la protección, el pudor, el amor, etc. Además, los movimientos de la danza tienen otros efectos benéficos sobre los procesos fisiológicos como la circulación y el mantenimiento de las articulaciones y los músculos.

Arias y Vargas expresan que:

“Mediante la práctica de la danza:

- se desarrolla el autocontrol emotivo y energético;
- se estimula la sensación de bienestar con el propio cuerpo;
- se desarrolla el sentido de la armonía;
- se relaja el cuerpo y adquiere mayor desenvoltura;
- se adquiere confianza en sí mismo y en los demás;

- se establecen relaciones con otras personas;
- se estimula la concentración;
- se afirma el sentido de la observación;
- se desarrolla la memoria;
- se aprende a regular la respiración y a dejar fluir la creatividad”

(Vargas y Arias, 2003).

Las técnicas que utiliza la danza terapia consisten en el posicionamiento del cuerpo, equilibrio, coordinación y respiración. Se desarrollan a través del ritmo y el movimiento, la velocidad, la intensidad del movimiento y la improvisación. En algunas ocasiones la danza terapia se combina con el canto y la presencia de instrumentos musicales para trabajar con la voz. La danza permite expresar muchas cosas que no se pueden decir con palabras.

La danza es un lenguaje universal que tiene variaciones dentro de cada cultura, sin embargo existen algunas constantes que se repiten, como la participación del grupo, el desdoblamiento de los gestos en movimientos simples como mover los brazos, etc. Estas características hacen de la danza un lenguaje que entiende cualquier ser humano y al que no es ajeno. Mediante los movimientos de la danza se da una reconciliación con nuestra esencia; cuando se realiza en grupo permite la articulación del individuo en lo colectivo y un diálogo que va más allá de las palabras.

El cometido de la danza como terapia es que el paciente logre una percepción íntegra de sí mismo:

“En muchas ocasiones nuestro aspecto físico es relegado a un segundo plano y dejamos que se resienta como consecuencia de nuestras emociones y sentimientos” (Arias y Vargas, 2003).

Con la danza es posible tener un conocimiento del propio cuerpo que aporta aceptación y alegría, de tal forma que la autoestima se fortalece.

Al bailar se expresan los sentimientos y eso ayuda a que el cuerpo pueda descargar angustia, miedos, estrés y todo aquello que no tiene una vía libre. Los resultados de la danza como terapia se pueden sentir cada vez que nos ponemos a bailar, pero necesitan cierta constancia para que tengan un efecto real y a largo plazo. Por ello la danza se ha convertido en una terapia que requiere cierta disciplina y la presencia de profesionales que ayuden a encauzarla de la mejor manera.

Uno de los ámbitos de aplicación de la danza terapia es los niños:

“En este caso se utiliza como expresión creativa, pero también para estimular mecanismos neuroanatómicos que tienen que ver con la audición y la localización espacial” (Arias y Vargas, 2003).

Gracias a la danza, los niños descargan tensiones y encuentran una vía para la interacción, a través de ejercicios de baile e improvisaciones al ritmo de la música. Además, es benéfica para desarrollar la coordinación y el conocimiento de su cuerpo, lo cual estimula la confianza en ellos mismos y la estructuración de su autoestima, y esto les aporta herramientas para sentirse seguros. De hecho, el ambiente de las sesiones de danza es un lugar que transmite seguridad y tranquilidad, además de permitirles desarrollar la noción de placer y de juego. Del mismo modo, los niños introvertidos y con tendencia al aislamiento, encuentran en la danza terapia una forma de transformar su comportamiento y expresar sus emociones más profundas, con lo cual la posibilidad de interactuar con su entorno se ve potenciada.

f. El Colage

Arias y Vargas (2003) explican que el colage surgió en el contexto de las vanguardias y la experimentación:

“Los movimientos de la vanguardia artística son hijos de la contradicción. Ésta se transforma en una fuerza creadora que quiere liberarse de las imposiciones de la cultura occidental. Las vanguardias artísticas marcan un cambio en la historia del arte y son el punto de referencia del arte posterior. El arte deja de pertenecer por completo a la figura del genio y se transforma en un elemento de transformación social, a través de sus propuestas críticas. Para estos artistas la experimentación es una necesidad y el autor se diluye en la trama porque forma parte de la trama de discursos que atraviesan la sociedad. El talento desaparece para dar paso a la acción, pues para los artistas de las vanguardias el reto era convertir la vida en una obra de arte. Para ellos el arte remitía a las fuerzas nobles de la imaginación, el sueño, la subversión y la creación. Era una crítica directa al florecimiento de la industrialización y la noción de progreso que la alentaba” (Arias y Vargas, 2003).

El colage consiste en una imagen creada con recortes y retazos de diversos materiales. Es un recurso muy práctico y fácil de implementar porque consiste en tomar cualquier material y mezclarlo con otros de distintas texturas y colores. Incluso se pueden utilizar materiales destinados a desecharse, como cajas de cartón, bolsas de plástico, papel impreso, etc. Ni siquiera es fundamental el uso de las tijeras porque los materiales se pueden rasgar, doblar o romper con las manos.

El colage es un arte versátil que se mueve en la libertad, se utiliza para hacer fluir la expresión de la fuerza creadora y los símbolos propios. Es empleado en contextos muy variados, tales como los desórdenes de la

alimentación, el estrés, los conflictos emocionales, con niños y adolescentes o como forma de explorar las imágenes personales.

“El colage permite ver los retazos de los que está hecha una persona: ideas, sentimientos, amores, odios, esperanzas, sueños, materiales diversos que forman la unidad de la persona. A través del colage se pueden identificar las capas que constituyen la identidad del individuo. La disposición de las imágenes establece relaciones entre ellas de forma simbólica, de tal modo que se pueden identificar las jerarquías que se establecen a través de los fragmentos que forman el colage. El colage se vuelve un espejo porque muestra los fragmentos de la vida del individuo, que no es algo homogéneo” (Arias y Vargas, 2003).

Según explican las autoras, el colage, como parte de sesiones de arte terapia, constituye un elemento alrededor del cual se dialoga con el terapeuta. Pero también, el proceso de realización es de suma importancia. Es decir, importa tanto el proceso como el resultado.

SEGUNDA PARTE

INVESTIGACION DE CAMPO

INTRODUCCION

En el presente trabajo se analizará y presentará material obtenido durante la realización de las Prácticas Profesionales en el área de Psicología Comunitaria, en el año 2003.

La misma consistió en la realización de un taller artístico y lúdico para niños de cinco años que asistían al CDIF N°1 (Centro de Desarrollo Infantil y Familiar) con la finalidad de fomentar el desarrollo de sus capacidades mediante la utilización de algunos recursos artísticos. Los infantes asistían al mismo a contra- turno escolar.

Los talleres se aplicaron durante seis meses. Se realizaron dos encuentros semanales de 50 minutos de duración cada uno. Durante los mismos se utilizaron distintas técnicas, que permitieron hacer uso de los recursos artísticos y orientadas a cumplir los objetivos propuestos, los cuales fueron los siguientes:

- a- Favorecer el desarrollo de la coordinación visomotora del niño.
- b- Fomentar el desarrollo psicomotriz del niño mediante la estimulación de los procesos de adquisición del esquema corporal y su expresión; y de los procesos de integración de lo afectivo y lo cognitivo.
- c- Incentivar la manifestación lúdica y estética.

METODOLOGÍA
DE
TRABAJO

1. Objetivos de la investigación

Este trabajo tiene como principales objetivos:

- proporcionar un conocimiento sistemático acerca del desarrollo psicomotor, en general, y visomotriz, en particular, del niño preescolar.
- estudiar el efecto estimulador del arte en el desarrollo psicomotriz de los niños preescolares, a partir de dos casos observados en Mendoza.

Se parte de la siguiente hipótesis:

“La utilización de recursos artísticos en un marco terapéutico estimula el desarrollo psicomotriz del niño de cinco años”.

Debido a que el concepto de “desarrollo psicomotriz” es muy amplio y, por lo tanto, difícil de abarcar, se tomará como variable que forma parte de este desarrollo la capacidad giestáltica visomotora. Y se propone al arte en sus diferentes expresiones como herramienta para su estimulación.

2. Método

2.1. Sujetos

La muestra está constituida por dos niños de cinco años (una niña y un niño) que asisten al CDIF N°1.

Durante las prácticas los talleres fueron realizados con todos los niños de cinco años que asistían en el turno mañana, con lo cual la población era de cinco niños en total. El criterio empleado para tomar la muestra fue elegir un niño de desarrollo psicomotriz normal y otro con dificultades y que ambos hayan asistido a la mayoría de los talleres (ver cuadro I en apéndice).

2.2. Diseño de investigación

Se trata de un estudio descriptivo cuali- cuantitativo con un diseño de *estudio de casos* con una evaluación previa y otra posterior.

A los fines de esta investigación se tomarán dos casos: una niña con un desarrollo psicomotriz normal y un niño con serias dificultades en su desarrollo psicomotriz, al momento de iniciar los talleres. Según León y Montero (1999), el estudio de casos consiste en la narración de la evolución de un individuo asociada a las sucesivas intervenciones del terapeuta. En este caso, los talleres cumplen el papel de dichas intervenciones.

El estudio de casos, que normalmente carece de control de las variables externas, no permite establecer generalizaciones. Sin embargo,

“Puede presentar informaciones de una relevancia tal que obliguen al planteamiento de nuevas hipótesis no consideradas hasta entonces o que

fueren la revisión de conocimientos bien asentados” (León y Montero, 1999).

El hecho de utilizar evaluaciones previas y posteriores se basa en el supuesto de que la variación de una medida a otra se debe al influjo de la variable experimental. Sin embargo, este tipo de diseño no da seguridad de que dicha variación observada no sea debida, al menos en parte, a los diversos tipos de variables externas al fenómeno.

La finalidad de esta investigación es contrastar el efecto estimulador del arte en el desarrollo psicomotriz de ambos niños, a partir de la comparación de las pruebas aplicadas antes y después de los talleres artísticos. Esto permitiría comprobar o no (en una muestra no representativa) que el arte es útil como herramienta terapéutica en tanto y en cuanto provoca cambios significativos en la variable a estudiar, a saber, la capacidad visomotora.

2.3. Instrumentos

Los instrumentos empleados fueron:

- Test Gestáltico Visomotor (Lauretta Bender, 1989).
- Test del Dibujo de la Figura Humana (Koppitz, 2002).

Estos dos instrumentos fueron utilizados antes de los talleres y luego de ellos. Además se hizo uso de Recursos artísticos: música, pintura, modelado, dibujo, expresión corporal y colage, empleados durante la aplicación de los talleres.

2.4. Procedimiento

La primera etapa de la investigación consistió en aplicar a los niños el Test Gestáltico Visomotor (B.G.) y el Test del Dibujo de la Figura Humana (DFH) para conocer su grado de desarrollo psicomotriz.

La segunda etapa implicó la aplicación de 14 talleres (incluidos el de apertura y el de cierre), los cuales fueron diseñados por la autora del trabajo en base a la investigación teórica previa.

Y por último, la tercera etapa residió en volver a tomar los instrumentos aplicados en la primera.

- Test Gestáltico Vismotor: consiste en pedirle al sujeto que copie nueve figuras (gestalten) que se le presentan de a una y en analizar y evaluar, a través de las reproducciones así obtenidas, cómo ha estructurado el sujeto esos estímulos perceptuales. El Test permite obtener una aproximación del desarrollo visomotriz del sujeto que, en general, corre en paralelo al desarrollo mental del mismo. Se trata de una evaluación cuantitativa en relación a la presencia o ausencia de ciertos ítem (a menor presencia de ítem, mayor desarrollo visomotriz) y cualitativa en relación a la presencia o ausencia de otros.
- D.F.H.: consiste en pedirle al sujeto que dibuje una persona entera. Se utiliza como test evolutivo de maduración conceptual y puede ser empleado, también, como técnica proyectiva. Se trata de una evaluación cuantitativa en relación a la presencia o ausencia de ciertos ítem (a mayor presencia de ítem, mayor maduración mental) y cualitativa en relación a la presencia o ausencia de otros.
- Talleres: a continuación se describen los objetivos, recurso artístico utilizado, materiales, procedimiento, importancia y significado de cada taller:

1° Taller: "Presentación"

Técnica aplicada: "Técnica de Presentación con ovillo de lana".

Recurso artístico utilizado: pintura y dibujo.

Objetivos

- Fomentar la inclusión de cada niño y de la coordinadora en el grupo.
- Estimular el desarrollo de las relaciones interpersonales a partir del juego y el dibujo.
- Promover la utilización del cuerpo como medio de comunicación.

Materiales

- . ovillo de lana
- . almohadones para sentarse en el piso
- . papel , pinceles y acuarelas, lápices de colores

Procedimiento

Primera parte: trabajo grupal

- 1- Nos sentamos todos en el piso, formando una ronda.
- 2- La coordinadora toma el ovillo de lana y se presenta diciendo su nombre, qué le gusta hacer, etc.
- 3- Ella entrega el ovillo a un niño, sosteniendo la punta del mismo. Éste niño debe ahora presentarse ante el grupo.
- 4- El niño repite el paso anterior y así sucesivamente de manera que al finalizar todos habrán quedado ligados por la lana.

Segunda parte: trabajo grupal

- 1- Se les brinda una hoja de papel y un pincel a cada uno y se colocan las témperas y los lápices de colores en el centro de la mesa.
- 2- La consigna es dibujar y pintar.
- 3- Una vez terminada la tarea, los niños se retiran a su aula y la coordinadora procederá a citarlos de a uno para realizar el trabajo individual.

Tercera parte: trabajo individual

Este trabajo será co- construido por la coordinadora y el niño. Ella procederá a preguntar al niño qué ha dibujado, si puede inventar una historia con ese dibujo, etc. Esta parte de la actividad tiene un carácter abierto, no estructurado.

Importancia y significado de la técnica

Las técnicas de presentación tienen como finalidad crear un ambiente fraterno que estimule la participación de los miembros del grupo. Brindan la posibilidad de conocerse unos con otros a partir del juego. La coordinadora es un objeto nuevo para los niños y conocerla en un marco lúdico permite que se disipen los miedos y ansiedades que generalmente provocan las situaciones nuevas.

2° Taller: "Ronda de los amigos"

Recurso artístico utilizado: música y expresión corporal.

Objetivos

- Fomentar la inclusión de cada niño en el grupo.
- Estimular el desarrollo de las relaciones interpersonales a partir del juego y la música.
- Promover la utilización del cuerpo como medio de comunicación.

Materiales

- . grabador . casete . alfileres
- . dibujos que caracterizan a cada personaje nombrado en la canción.

Procedimiento

Cada niño representará a un personaje (mediante un dibujo adherido al pecho con un alfiler) y será incluido en la ronda en la medida en que la canción lo nombre.

- 1- Escuchamos la canción e identificamos los distintos personajes.
- 2- Cada uno elige un personaje. La coordinadora representa al primer personaje que irá invitando a los demás.
- 3- Escuchamos la canción, el primer personaje baila en círculo formando una ronda y llama a los demás con sus manos, los otros se unen a la ronda tomados de las manos en el momento en que la canción los nombra y al finalizar ésta terminamos todos abrazados y por último, todos aplaudimos.

- 4- Cambiamos de personaje, de manera que al cabo de varias repeticiones, todos hayamos representado los distintos personajes.

Importancia y significado de la técnica

El tema principal es "Relaciones Interpersonales". La canción elegida trata este tema y su letra es la siguiente:

*A la ronda de los amigos te invitamos a jugar,
ven canta conmigo, y muchos amigos podrás encontrar.*

*Mi amigo es un árbol que sombra en verano me da,
ven canta conmigo y este arbolito tu amigo será.*

*Mi amigo es un gorrioncito que en la mañana me viene a cantar,
ven canta conmigo y el gorrioncito tu amigo será.*

*Mi amiga es la vecina que viene conmigo a jugar,
ven canta conmigo y tu vecina también jugará.*

*Mi amigo es el lechero que todos los días me va a saludar,
ven canta conmigo y el lechero te saludará.*

*Mi amiga es la luna que las noches me viene a alumbrar,
ven canta conmigo y su luz te acompañará.*

*Mi amiga es la abuelita que galletas y dulces me da,
Ven canta conmigo y tu abuelita también cantará.*

Se consideran importantes los siguientes personajes:

- **árbol:** coordina e inicia la ronda invitando a los demás. Este rol implica la apertura hacia el mundo externo, la desinhibición del niño al tener que bailar solo en el frente y permite también canalizar las tendencias exhibicionistas, que en los niños, muchas veces, se traducen en conductas desadaptadas que tienen la finalidad de llamar la atención del adulto y de su contexto.
- **los personajes del medio (vecina y lechero):** son incorporados en el medio de la tarea. Este rol implica capacidad de espera (el niño debe esperar a que se lo invite), estar atento a la letra de la canción porque en cualquier momento será llamado y capacidad de adaptación porque el niño llega a una situación creada anteriormente por otras personas. Por otro lado, al ingresar a la ronda, se ponen en funcionamiento las capacidades mencionadas en el "árbol" que corresponden al rol del que invita.
- **abuelita:** es el último personaje invitado a la ronda. Este rol implica un mayor grado de capacidad de espera, por lo tanto se encuentran involucrados los procesos de control de los

impulsos y tolerancia a la frustración. Implica además, “ser el último”, es decir, el abandono provisorio del pensamiento egocéntrico que caracteriza al niño de 5 años.

La canción repite muchas veces la palabra “Amigo”, este término posee distintas significaciones en las distintas etapas evolutivas. A la edad de cinco años, el niño comienza las actividades preescolares que lo preparan para la inserción en la escuela, y por lo tanto, estimulan la posibilidad de abrirse al mundo externo. Primeramente, el niño busca a otros para divertirse y verse reflejado en ellos, no importa el otro, sino en la medida en que esté conmigo. Poco a poco, el niño irá creciendo y estos aspectos egocéntricos ocuparán un lugar secundario. Estas actividades ayudan y fomentan este pasaje, que es el que permite la inserción del niño en un grupo y el respeto de las normas de convivencia y sociales, más tarde.

3° Taller: Cuento “Mickey Mouse y el sastrecillo valiente”

Recurso artístico utilizado: pintura.

Objetivos

- . Fomentar las capacidades de atención, concentración a partir de la estimulación del sentido auditivo.
- . Estimular las funciones yoicas de tolerancia a la frustración y capacidad de espera.
- . Fomentar la capacidad de comprensión a partir de la escucha de un relato.
- . Promover la utilización del cuerpo como medio de comunicación.

Materiales

- . pasa- casete
- . casete (relato del cuento)
- . hojas lisas
- . pinceles y témperas

Procedimiento

- 1- Escuchamos el cuento.
- 2- Cada niño pinta con témperas en un papel lo que más le gustó del cuento.
- 3- En forma individual cada uno cuenta qué ha dibujado.

Importancia y significado de la técnica

A diferencia de las técnicas habituales, el cuento no será relatado por la coordinadora, sino por una voz de casete. Los profesionales a cargo de la grabación de estos materiales poseen conocimientos específicos acerca de cómo debe relatarse un cuento para ser llamativo, no aburrir al niño, que el niño pueda seguir el relato, etc. Sin embargo como se verá más adelante, esta modalidad no resultó ser óptima para el grupo y esto probablemente se deba a la edad de los niños, ellos todavía necesitan del material concreto para motivarse en la tarea.

Por otro lado, al no ofrecer estímulos concretos a los niños, esta modalidad les plantea un desafío. Se ha de esperar una respuesta distinta por parte de los niños en comparación a la técnica anterior. Esta modalidad requiere de un mayor esfuerzo en la atención y concentración, y mayor grado de tolerancia a la frustración y capacidad de espera.

La escucha de una historia con principio, desarrollo y desenlace requiere de capacidades tales como secuencia temporal, memoria, anticipación y planeamiento, sin lo cual el relato no podría ser comprendido.

4° Taller "Tu cara y mi cara"

Recurso artístico utilizado: música y expresión corporal.

Objetivos

- . Estimular los procesos de adquisición del esquema corporal a partir del juego y la música.
- . Contribuir con el desarrollo de la coordinación motriz del niño.
- . Favorecer el manejo del cuerpo como medio de comunicación.
- . Colaborar en el desarrollo de la autonomía y crecimiento del niño.
- . Estimular los procesos de integración de lo afectivo y lo cognitivo.

Materiales

- grabador
- cassette

Procedimiento

- 1- Escuchamos la canción e identificamos los distintas partes del cuerpo que aparecen nombradas en ella y lo que se puede hacer con cada una de ellas.
- 2- Escuchamos la canción nuevamente tratando de imitar con el cuerpo lo que dice la misma.

- 3- Se repite el paso anterior varias veces

Importancia y significado de la técnica

El tema principal es "Esquema corporal". La canción elegida trata este tema y su letra es la siguiente:

*Mi cara y tu cara mil formas pueden dar
Mirémonos todos y hagámoslas jugar
Muy triste, pensando, no sabe, qué asco,
gruñona, durmiendo, riéndose al final.*

*Mi lengua y tu lengua se quieren conocer
Saquémosla todos la vamos a mover
Afuera, adentro, a un lado, y al otro
arriba, abajo y ponla a girar.*

*Mis manos, tus manos nos van a conversar
Usémoslas todos, veremos qué harán
Indica, rezando, qué rico, me lleva
se burla, buscando y adiós para el final.*

*Mi cuerpo y tu cuerpo listos ya están
Moviéndonos todos vamos a bailar
Saltitos, girando, inmóvil, marchando
te agachas, un brinco y ponte a bailar.*

Tomando las palabras de Víktor Lowenfeld, "...para enriquecer el conocimiento activo del yo es necesario estimular el concepto infantil de las partes de su cuerpo, lo que se logra mejor al estimular la función que realizan dichas partes mediante experiencias individuales" (Lowenfeld, 1961).

Con esta técnica se pretende estimular las funciones que realizan algunas partes del cuerpo (las nombradas en la canción) a través de la música y el juego. Y además la letra de la canción remite a sentimientos, posturas y movimientos corporales; lo cual refuerza el proceso de adquisición del esquema corporal.

5° Taller: "Mi amigo Luis"

Recurso artístico utilizado: música.

Objetivos

- . Estimular los procesos de adquisición del esquema corporal a partir del juego y la música.

- . Favorecer el manejo del cuerpo como medio de comunicación.
- . Estimular los procesos de integración de lo afectivo y lo cognitivo.

Materiales

- . casete
- . grabador
- . muñeco Luís
- . partes del cuerpo

Procedimiento

Se pegará en la pared un papel afiche que tiene dibujado un niño al que le faltan las partes que nombra la canción, en esos lugares hay un abrojo. Las partes faltantes se hallan a parte y tienen un abrojo también de manera que la tarea es completar a “nuestro amigo Luís”.

- 1- Escuchamos la canción e identificamos las distintas partes del cuerpo que aparecen nombradas en ella y comentamos su función, mediante la utilización de figuras.
- 2- Pegamos estas figuras en el lugar que corresponde. Luego las despegamos.
- 3- Escuchamos la canción y en la medida en que ésta nombra cada parte, se pegan en el muñeco.
- 4- Se repite el último paso varias veces.

Importancia y significado de la técnica

El tema principal es “Esquema corporal”. La canción elegida trata este tema y su letra es la siguiente:

*Niños aburridos no puede ser,
Niños aburridos nada que ver
Siempre en la vida hay algo que hacer
No te aburras porque el tiempo vas a perder*

*Tienes ojos para ver y para mirar,
Tienes orejas para oír y para escuchar
Tienes manos para jugar y para armar,
Tienes piernas para correr y para saltar*

*Tienes cabeza para imaginar y para pensar,
Tienes nariz para oler y reconocer
Tienes boca para cantar y conversar,
Tienes cuerpo para bailar y para jugar*

Para Lowenfeld "... la experiencia individual activa el conocimiento pasivo... es preferible crear primeramente en las conversaciones con los alumnos la atmósfera general del medio en que la acción se producirá, para concentrarse luego en el tema específico que se intenta tratar" (Lowenfeld, 1961).

El **qué** (en este caso, las partes del cuerpo) seguirá siempre a la creación de la atmósfera general. Una vez que se ha hablado del **qué** debe culminarse la estimulación refiriéndose detalladamente al **cómo** (en este caso, ¿para qué sirven las orejas?, ¿qué puedo hacer con la nariz?, etc.). Esto es lo que se pretende con los pasos 1 y 2 del procedimiento de esta técnica.

"Por último la estimulación debe concluir con el dibujo del ambiente, para que se afirme el **dónde** y **cuándo**". Esto no ha sido planificado por razones de tiempo ya que sólo se dispone de 40 minutos. Se propone sustituir esto con el paso 3 que pretende lograr la integración del trabajo anterior con la canción y esto implica nociones de tiempo y espacio (dónde y cuándo).

Además, "...los temas elegidos durante esta edad se caracterizan por las palabras **yo** y **mi**". Estas palabras del autor están íntimamente relacionadas con el egocentrismo que caracteriza el pensamiento del niño a esta edad. Por eso Luís es "nuestro" amigo (para ellos "mi" amigo) y el juego es de cada uno de los niños con su propio cuerpo (mi cuerpo).

6° Taller: "Taller de alfarería"

Recurso artístico utilizado: modelado.

Objetivos

- . Estimular los procesos de adquisición del esquema corporal a partir del juego con arcilla. (Reforzar el taller anterior, ahora con otro recurso).
- . Favorecer el manejo del cuerpo como medio de comunicación.
- . Estimular la capacidad de trabajo en grupo, la cooperación y las relaciones interpersonales.

Materiales

- | | | |
|-----------|----------------------------------|----------------|
| . arcilla | . materiales del taller anterior | . hierba |
| . palitos | . clavos de olor | . lana y telas |

Procedimiento

1- Jugamos a completar las partes del cuerpo de Luís, decir para que sirve cada una e identificarla luego en nosotros mismos.

2- Se le reparte un pedazo de arcilla a cada uno. Consigna: “cada uno de nosotros hará alguna parte del cuerpo de Luís con esta arcilla y luego lo armaremos entre todos en el medio de la mesa”.

3- Se coloca el afiche (Luís) sobre la mesa y sobre éste las partes de su cuerpo.

*La coordinadora irá guiando al grupo para poder completar el muñeco.

Importancia y significado de la técnica

Para Jiménez,

“... se pueden distinguir dos funciones importantes: una función de producción o realización de un objeto, y una función de manipulación de la arcilla. La tierra, el agua, la arcilla sirven de intermediarios privilegiados a los niños en el descubrimiento de su cuerpo y de su yo corporal, tanto a nivel de su esquema corporal como de la imagen del cuerpo” (Jiménez, 1985).

Esta técnica pretende estimular el desarrollo del esquema corporal a partir del modelado de las distintas partes del cuerpo. Este trabajo implica la proyección del cuerpo en la arcilla y a su vez, la introyección de esto. El niño va tomando conciencia de su cuerpo gracias a las impresiones sensoriales del movimiento y simultáneamente, va adquiriendo conciencia del espacio que lo rodea, puesto que ésta sólo es adquirida en relación a su cuerpo.

Por otro lado, el paso 3 permite estimular la sociabilidad del niño ya que todos deben trabajar y colaborar para lograr un mismo objetivo: completar a Luís.

7° Taller: “Dibujo mi cuerpo”

Recurso artístico utilizado: dibujo.

Materiales

- . papel afiche
- . lápices de colores

Objetivos

- . Estimular los procesos de adquisición del esquema corporal a partir del juego. (Reforzar el taller anterior, ahora con otro recurso).
- . Favorecer el manejo del cuerpo como medio de comunicación.
- . Estimular la capacidad de trabajo en grupo, la cooperación y las relaciones interpersonales.

Procedimiento

- 1- Se pide un voluntario que se recostará encima de un papel afiche colocado sobre la mesa de trabajo.
- 2- A continuación, la coordinadora dibujará el contorno de ese niño.
- 3- Todos dibujamos con distintos colores las partes del cuerpo del voluntario.

Importancia y significado de la técnica

Este taller tiene características similares al anterior. Los objetivos son los mismos, la importancia y significado de la técnica, también.

8° Taller: "Se vienen las vacaciones"

Recurso artístico utilizado: dibujo y collage.

Objetivos

- . Fomentar la integración de las actividades realizadas durante el primer cuatrimestre.
- . Colaborar en el desarrollo de la autonomía y crecimiento del niño.
- . Promover la utilización del cuerpo como medio de comunicación.
- . Estimular los procesos de integración de lo afectivo y lo cognitivo.

Materiales

- . Materiales necesarios para un collage: revistas, tijeras, plasticota, lápices de colores, crayones, etc.

Procedimiento

- 1- Se les explica que al igual que hay vacaciones en la escuela, nosotros también tendremos vacaciones y nos encontraremos nuevamente después de ellas.

2- Hablamos a cerca de todo lo que hemos hecho hasta este día, recordamos lo que más nos gustó.

3- Se coloca el nombre de cada uno de los niños en un papel y éste en una bolsa. Cada niño saca un papel de la bolsa. Cada uno le hace un regalo, a ese amigo, que lo armamos con revistas y colores, etc.

Importancia y significado de la técnica

Esta actividad permite la síntesis de todo el trabajo anterior. El objetivo es que los talleres no sean incorporados como hechos aislados; recordando qué se hizo, dónde y cómo se refuerzan las nociones espacio- temporales.

El fundamento del regalo es que el niño entrega algo a los demás y también recibe algo del ambiente; correlato de lo que sucede internamente con el trabajo terapéutico: el paciente recibe herramientas para desarrollar sus recursos y entrega lo más personal de sí.

9° Taller: "Vuelvo de las vacaciones"

Recurso artístico empleado: dibujo, música y expresión corporal.

Se aplicará la misma técnica que en el taller N°2 "Ronda de los amigos" con la finalidad de estimular la reincorporación de los niños en el grupo y en los talleres.

Por lo tanto, los materiales, la importancia y el significado de la técnica serán los mismos que los explicados en dicho taller.

En cuanto al procedimiento, es similar, sólo se agrega al terminar, la actividad de dibujar con colores "lo que más les gustó de la actividad realizada".

10° Taller: "Juego con mis sentidos"

Recurso artístico utilizado: expresión corporal.

Objetivos

. Estimular la percepción y discriminación sensorial.

- . Trabajar nociones de espacio: mi cuerpo (yo) y el ambiente (no- yo).
- . Estimular el desarrollo de las relaciones interpersonales a partir del juego.
- . Fomentar la internalización de reglas y normas sociales.
- . Promover la utilización del cuerpo como medio de comunicación.

Materiales

- . espacio al aire libre
- . pañuelo para tapar los ojos
- . sonajero y soga
- . caja con distintos objetos

Procedimiento

Este taller incluye dos técnicas que comparten sus objetivos. Éstas son:

*** ¿Dónde está la vaca?**

- 1- Un voluntario llevará el sonajero y será la vaca. Los demás se tapan los ojos con un pañuelo (ciegos).
- 2- La vaca debe ir por distintos lugares y los ciegos deben atraparla guiándose por el sonido.
- 3- Otra persona toma el rol de vaca y así sucesivamente.

*** Reconociendo objetos**

- 1- Un voluntario se tapa los ojos con un pañuelo.
- 2- Elige un objeto de la caja de juguetes y debe adivinar qué es.
- 3- Los demás lo ayudamos. Él pregunta ¿para qué sirve?, ¿de qué color es? etc.

Importancia y significado de la técnica

Tomando las palabras de Jaime Bantulá Janot "El juego no es neutro. Transmite y potencia un determinado código de valores, una manera de establecer las relaciones entre las personas, una forma de entender la diversión" (Bantulá Janot, 2001).

Una estructura interna competitiva exige que los jugadores actúen unos contra otros y ello, frecuentemente, provoca la no aceptación de reglas con la finalidad de ganar, la realización de trampas y el surgimiento del juego sucio, las discusiones, las críticas, los

disgustos, los conflictos, la aparición de líderes y de marginados, el rechazo y la discriminación en función del grado de habilidad o de sexo, etc.

En cambio, la utilización de estructuras lúdicas cooperativas (como en este caso) que requieren la implicación de todo el grupo en el juego provoca el surgimiento de sentimientos de adaptación y de consideración hacia las demás personas. Saber compartir, ser más conciente de cómo siente el otro, apoyarse mutuamente para conseguir los objetivos.

No debemos olvidar que el juego ejerce un importante papel como transmisor y constructor de conductas sociales. Es por eso que los juegos elegidos para la realización del taller dejan de lado la competición. El interés no reside en ganar o perder, sino en una participación que requiere que los jugadores combinen y reúnan sus diferentes niveles de actividades y destrezas motrices para conseguir un objetivo común.

Por otro lado, ambos juegos se realizan con los ojos cerrados. Esto requiere una activación mayor de los demás sentidos. Se debe tener en cuenta que el sentido de la vista es tan poderoso que muchas veces se desarrolla en detrimento de los demás. Es algo nuevo y desconocido, por lo tanto implica y favorece el desarrollo de un alto grado de adaptación y confianza en sí mismo. Estos juegos estimulan la percepción y discriminación sensorial.

A demás, antes de comenzar la coordinadora debe delimitar un espacio de juego que deberá ser respetado por los niños; ellos no podrán utilizar "todo" el patio para jugar. Esto es un límite establecido en un marco lúdico y por lo tanto favorece el proceso de internalización de normas y reglas.

11° Taller: "La Granja"

Recurso artístico utilizado: expresión corporal y dibujo.

Objetivos

- . Estimular la percepción y discriminación sensorial.
- . Incentivar el desarrollo de las relaciones interpersonales a partir del juego.
- . Fomentar la internalización de reglas y normas sociales.
- . Trabajar nociones de espacio: mi cuerpo (yo) y el ambiente (no- yo).
- . Promover la utilización del cuerpo como medio de comunicación.

Materiales

- . figuras de animales pagadas en cartón
- . pañuelo para tapar los ojos
- . hoja de papel y colores

Procedimiento

- 1- Sentados en el suelo, formando una ronda, se mostrará uno a uno los animales que se encuentran dentro de una bolsa. Los reconocemos e imitamos su sonido característico.
- 2- Se le tapan los ojos a un voluntario. La coordinadora muestra a los demás una figura, ellos la representan sonoramente y quien no ve tiene que adivinar qué animal se trata.
- 3- Se propone otro voluntario y así sucesivamente.
- 4- todos dibujamos alguno de los animales anteriormente imitados.

Importancia y significado de la técnica

Este taller incluye un juego cooperativo, y también la no utilización de la vista, al igual que el taller anterior. Por lo tanto el significado y la importancia de este taller serán similares a las de aquel y a las de los talleres que utilizan el dibujo como recurso artístico.

12° Taller: "Juego con mi cuerpo"

Recurso artístico utilizado: expresión corporal y música.

Objetivos

- . Estimular la expresión corporal a partir del juego y la música.
- . Incentivar los procesos de adquisición del esquema corporal.
- . Favorecer el manejo del cuerpo como medio de comunicación.
- . Estimular los procesos de integración de lo afectivo y lo cognitivo.

Materiales

- . Distintos instrumentos musicales de percusión.

Procedimiento

Este taller incluye tres técnicas que comparten sus objetivos. Éstas son:

*** Tú has lo que quieras, que te seguimos**

1- Se colocan todos en fila. El primero de la fila será la coordinadora, el capitán, quien debe realizar distintos movimientos, posturas, etc. Los demás tienen que imitar esos movimientos.

2- El capitán se dirige al final de la fila y quien lo precedía ocupa su lugar. Y así sucesivamente.

*** Espejos**

1- Los jugadores se desplazan libremente por el espacio de juego a la espera de que la coordinadora diga la consigna "¡Espejos!". En ese momento cada niño tiene que buscar a alguien cercano a ella y abrazarse, durante unos instantes, como si estuvieran petrificados.

2- Luego, se separan, colocándose uno frente al otro. Uno de ellos se convierte en espejo, reproduciendo todos los movimientos que efectúe el otro.

3- A la señal de "cristalitos" ambas se desmoronan hacia el suelo y luego se levantan para correr de nuevo libremente por el terreno a la espera de formar nuevos espejos.

*** Juego con sonidos**

1- Cada uno toma un instrumento musical. La coordinadora será el capitán y la consigna es repetir el sonido que ella ejecute.

2- Luego, otro niño hará de capitán y así sucesivamente.

Importancia y significado de la técnica

Este taller incluye el juego cooperativo, al igual que el taller anterior. Por lo tanto el significado y la importancia de este taller serán similares a las del taller anterior.

A demás se incorpora la utilización de instrumentos de percusión. Los cuales estimulan por un lado, el desarrollo motor al tener que percutir; y el desarrollo sensorio-auditivo, por el otro, al tener que identificar el sonido que realizó el compañero y tener que repetirlo. Ambas actividades están relacionadas con el control de impulsos (función yoica que comienza a solidificarse a esta edad) e implican el trabajo con el cuerpo.

13° Taller: "Mi cuerpo puede hacer sonidos"

Recurso artístico empleado: expresión corporal.

Objetivos

- . Estimular la expresión corporal.
- . Favorecer el manejo del cuerpo como medio de comunicación.
- . Estimular los procesos de integración de lo afectivo y lo cognitivo.

Materiales

- . no se necesitan materiales

Procedimiento

Este taller está basado en la técnica “Un día en la selva”

- 1- Cada uno escoge libremente un animal de la selva.
- 2- Cierran los ojos y se imaginan cómo es, cómo se mueve, qué ruido hace, etc.
- 3- Es de noche y los animales duermen, lentamente va amaneciendo y comienzan a despertarse. El sonido de cada animal empieza a escucharse a medida que avanza el día. Cuando el sol está en lo alto, es el momento de máxima intensidad; los animales juegan, corren, se bañan, etc.
- 4- Poco a poco, el sol empieza a esconderse, los cansados animales van regresando a sus guaridas y entrada la noche se quedan dormidos en silencio.

Importancia y significado de la técnica

Este es un juego cooperativo de expresión corporal. Jugarlo pone en funcionamiento la capacidad de colaboración, cooperación de cada niño. A su vez, implica el reconocimiento de las características de cada animal y expresarlas mediante el cuerpo, a partir de lo cual aparece la noción de que “puedo transmitir gestos, sentimientos con mi cuerpo”.

14° Taller: “Nos despedimos” (cierre)

Este taller tiene como finalidad principal fomentar la integración de las actividades realizadas durante el año. Es importante estimular los procesos de síntesis, de manera que el niño pueda entender y aprehender las totalidades y diferenciar en ellas sus partes. Esto está relacionado con las características del pensamiento pre-operacional que define Piaget, mencionadas en el Marco Teórico del presente trabajo.

La finalización del taller remite a los niños y a la coordinadora a una tarea de duelo, ya que no van a seguir viéndose. Se trata del cierre de procesos que se iniciaron a principio de año. Este cierre es un proceso en sí mismo, conlleva tiempo también. Por eso, si bien la técnica de cierre fue realizada en un solo encuentro, se comenzó a preparar a los niños antes de ese momento.

Los procesos de duelo implican movilizaciones importantes del mundo interno, por lo tanto el espacio terapéutico debe ser el propicio para la contención de las ansiedades y sentimientos que se remueven. Cada duelo remite directamente a pérdidas anteriores y al modo en que éstas fueron elaboradas.

Dar por terminado un grupo con frecuencia es difícil tanto para el grupo como para el terapeuta. En un grupo de duración limitada el contrato incluye una fecha de terminación después de un número fijo de encuentros. En tales grupos, la terminación debe producirse cuando se había planificado, de forma que el grupo centre su atención en la tarea actual, en lugar de intentar seducir al terapeuta para que prolongue el tiempo con ellos. En un grupo de duración limitada, el terapeuta puede recordar periódicamente al grupo el tiempo que queda para no perder de vista los objetivos a lograr.

En el proceso grupal el concepto de terminación se entiende mejor contextual y pragmáticamente en términos de un continuo de etapas de desarrollo, con un principio, una etapa media y una fase final. Desde esta perspectiva, la terminación de un grupo puede ocurrir en cualquier punto de este continuo y se relaciona directamente con el tipo de grupo, los objetivos del mismo, la duración del grupo y el tipo de personas que lo conforman. El concepto de terminación no es neutro, remueve asociaciones con la separación, individuación, pérdida, disolución, futilidad, impotencia, dependencia, inadecuación y abandono.

La devolución al grupo es importante, debido a que permite integrar los diferentes aspectos que han ido mostrando a lo largo del proceso grupal. Permite integrar lo manifiesto y lo latente, le permite reflexionar acerca de sí mismo, sus avances, lo que debería cambiar, lo que es importante que conserve, las fantasías, las expectativas, y sobre todo lo que se ha experimentado en los diversos encuentros le permite lograr un insight y ponerse en el lugar del otro.

En el caso de este grupo de niños de 5 años, el proceso de cierre fue realizado mediante actividades lúdicas y también verbales. La coordinadora preparó, a modo de devolución, una carpeta individual para cada niño. La misma contenía los trabajos que habían realizado durante el año y una nota personal de despedida.

PRESENTACION
Y
ANALISIS DE LOS
RESULTADOS

1- Observación directa del desarrollo de los talleres

A continuación se describirá el comportamiento de los niños durante los talleres, haciendo especial énfasis en la conducta de Mariano y Daiana y en sus implicancias en lo respecta al tema que nos ocupa, es decir, el desarrollo de la capacidad visomotora y la adquisición del esquema corporal.

Puesto que los talleres han sido, en su mayoría, grupales y han participado los demás niños, en las primeras descripciones se ampliará el funcionamiento grupal para exponer el tipo de interacción entre ellos y caracterizar al grupo.

1° Taller: "Presentación"

Técnica aplicada: "Técnica de Presentación con ovillo de lana".

Asistieron: todos.

1° Parte: trabajo grupal

Los chicos se entusiasmaron inmediatamente con el trabajo. Nos sentamos en el piso sobre almohadones formando una ronda. Se les dio la consigna. La coordinadora comenzó con su nombre, explicó qué le gusta hacer y tiró el ovillo de lana a Mariano. Él tímidamente y en volumen muy bajo dijo su nombre y que le gusta jugar a la pelota, pasó el ovillo a Ignacio. Él dijo su nombre y que le gusta jugar a la pelota y con los autitos, pasó el ovillo a Daiana. Se presentó y dijo que le gusta jugar a las barbies y a las muñecas, pasó el ovillo a Abril, quien se presentó y dijo que le gustaba mucho jugar a las barbies y con muñecas.

2° Parte: trabajo grupal

Se les brindó una hoja de papel y un pincel a cada uno y se colocaron las témperas y los lápices de colores en el centro de la mesa. La consigna fue dibujar.

Los cuatro dibujan entusiasmadamente. Colaboran entre ellos en pasarse los colores, comparten los materiales. Ignacio, Abril y Daiana hacen comentarios mientras dibujan, Mariano no habla, no emite sonido alguno, a veces mueve su cabeza para mirar el dibujo de los demás.

Mariano utiliza los materiales que tiene a la mano; mientras que los demás buscan colores que tienen más lejos. Tal vez esto tenga que ver con su posibilidad o motivación de explorar el mundo externo. Mientras Mariano dibuja con color verde, Daiana pide que le pasen el “color verde” y entonces sus compañeros se lo sacan a Mariano. Él ha quedado sin colores y busca los que tiene cerca, pero no pide aquellos que le quedaron lejos.

Franco pregunta si está bien lo que hace “¿así seño?”, “¿no tiene más colores?”. Se le muestra que sí hay más colores y sigue pintando. Luego se levanta y toma una bolsa con juguetes (que pertenece a la fonoaudióloga de la Institución) y toma un autito. Se le explica que esos juguetes no son nuestros y que hoy la tarea es con lápices de colores, que otro día nos tocará jugar con nuestros juguetes. Franco deja la bolsa quejándose y continúa con el dibujo. Luego de un rato, se levanta y se dirige a donde están los dibujos de sus compañeros secándose, amaga con pintarlos con su pincel. Se le explica que esos no son sus dibujos y que él debe pintar en el suyo con la intención de poner límites.

Franco y Abril parecen más inquietos que los demás. Sin embargo se observa cierta diferencia en cuanto a ambos comportamientos. Abril no se mueve de su lugar, su inquietud está en el habla, en balancearse o moverse en la misma silla, cambiar numerosas veces de colores, etc. Mientras que la inquietud de Franco se manifiesta en el plano de lo espacial, es decir, se levanta de la silla se dirige hacia otro lado, vuelve, se queda un rato sentado y se vuelve a parar, etc.

3° Parte: trabajo individual

Una vez finalizada la segunda parte del trabajo, se les explicó a los niños que se trabajaría con cada uno de ellos en forma individual. Los chicos volvieron con su

señorita y la coordinadora iría llamándolos de a uno para seguir trabajando. Se expondrá solamente el diálogo con Mariano y Daiana.

Daiana

E: ¿qué has dibujado?

D: un sol, una nube, la casa de Mc Donald, otra casa re grande, lluvia y un remolino que vuela las cosas

E: ¿podrías contarme una historia con esto que has dibujado?

D: un día en mi sueño yo vi que también tenía esta hoja y hice eso, y eso, eso y eso (señalando cada uno de los objetos dibujados) no se me ocurre más

Al observar que no podía armar una historia que articulara todo lo dibujado, se le propuso armar una historia en forma conjunta. Entendió que se trataba de unir lo dibujado en el relato.

Mariano

E: ¿qué has dibujado?

M: un nene que le pegaron los monstruos y tiene piñas (cuesta mucho entenderle porque Mariano presenta problemas en el habla)

E: ¿tiene nombre este nene?

M: "usio", "borro" (fue muy difícil entender estas palabras porque Mariano casi no abre la boca para hablar) el monstruo es malo porque le pega al nene (Mariano habla bastante, relata algo pero no logro entender lo que dice)

E: ¿podrías contarme una historia con esto que has dibujado?

M: había una vez un señor y un nene y le pegó...

Por falta de tiempo, no se pudo hacer el trabajo individual con Ignacio, lo cual quedaría pendiente para el próximo encuentro.

Las producciones de Mariano y Daiana muestran las diferencias inherentes al desarrollo de ambos. El relato de Daiana incluye más el mundo externo, nombra una mayor diversidad de objetos y esto se debe a que Daiana ha logrado catectizar los objetos que no son su cuerpo. El relato de Mariano alude a una relación diádica, en el

cual un niño es agredido por un monstruo y luego por un señor. Mariano está situado en un lugar más pasivo, sin movimiento. Esto se podría relacionar con la quietud observada en la (no) búsqueda de los colores mientras dibujaba. A demás, en este lugar pasivo recibe golpes. ¿De dónde provienen esos golpes? ¿Cuál es el disparador de estas ansiedades persecutorias?

La coordinadora tuvo la oportunidad de conocer a la madre de Mariano y de verlos interactuar. Se observó un vínculo muy pobre. Ella parece una madre poco afectiva y Mariano un niño carente de afecto, poco libidinizado durante su desarrollo. A su vez, los padres de Mariano no viven juntos, la madre trabaja como empleada doméstica y el padre está cursando el último año de Medicina en la Universidad de Cuyo. Esta asimetría es manifestada en el discurso de la madre.

A partir de lo visto durante las supervisiones de mis prácticas, se decide explorar más la vida cotidiana de Mariano y averiguar si existe co-lecho. Esta hipótesis no pudo ser verificada debido a que su madre no volvió a asistir a las entrevistas acordadas.

La postura corporal, gestos, movimientos, el comportamiento en general de Mariano, coinciden con el diagnóstico de “inhibición psicomotriz”:

“La inhibición, que se caracteriza por un bloqueo tanto afectivo como tónicomotor, modifica la eficiencia reduciendo el espacio comportamental” (Coste, en Calmels 2003).

La inhibición psicomotriz es un trastorno que afecta el funcionamiento y la funcionalidad del cuerpo, estando el organismo en posibilidades de acceder a la función. El fenómeno de inhibición del movimiento no es esperable en un niño, ya que la actividad motriz es una vía de exploración del medio, los objetos y del dominio y construcción de su propio cuerpo. Calmels dice al respecto:

“... su movilidad es escasa, abarcando tanto los desplazamientos en el espacio como los acaecidos en su propio cuerpo. La simple observación nos indicaría que estos niños no tienen presente su cuerpo, aunque en la realidad tienen una excesiva atención de su cuerpo y de su organismo (...) en su gran mayoría presentan fallas en sus coordinaciones. La

escasa experiencia motriz no favorece la construcción de un esquema corporal adecuado, y a su vez este hecho redundará en un desconocimiento de su cuerpo” (Calmels, 2003).

Mariano no utiliza su cuerpo para explorar el espacio. Él, más que ser actor o autor, es espectador del movimiento de los demás.

2° Taller: “Ronda de los amigos”

Asistieron: Daiana, Mariano y Abril

Tiempo total: 40 minutos.

El día en que se aplicó esta técnica, lamentablemente, no fue invitado alguien que fuera observador y pudiera tomar nota de lo sucedido. Fue la misma coordinadora quien debió observar mientras participaba en la técnica lo cual reduce notoriamente la cantidad de información recavada. Sin embargo, a continuación se describe lo observado y vivido:

Primero, se les hizo escuchar la canción. Una vez finalizada la misma, antes de que se pudiera dar la consigna, Daiana gritó –“yo quiero ser la Luna”; Abril –“yo quiero ser la abuelita”; luego la coordinadora se dirigió a Mariano y le preguntó cuál quería ser, eligió el gorrión. La coordinadora decidió ser el árbol para poder coordinar la primera vez que se realizara la técnica.

Se considera importante el personaje que cada niño eligió en primer lugar, ya que se considera que en dicha elección se ponen en juego mecanismos de identificación con dicho personaje. Desde este punto de vista, la elección realizada por Mariano, cobra un significado latente importante. A la edad de cinco años, es esperable la identificación con los animales. Es una elección realizada desde su parte más sana, ya que el gorrión es un ave y como tal denota libertad y movimiento, justamente aquello que él no puede y necesita desarrollar. Además, en la canción este gorrión canta, es decir, esta parte sana de Mariano quiere salir adelante en sus dificultades con el lenguaje, y lo más importante, se siente capaz de hacerlo. Por otro lado, el gorrión es el personaje que le sigue al árbol, es decir, podríamos pensar en que esto nos remite al

vínculo establecido entre Mariano y la coordinadora, esta necesidad de seguirle en la secuencia nos remite a un buen rapport y a la motivación de Mariano de aferrarse y alimentarse de este espacio terapéutico.

La cantidad de repeticiones del juego permitió que todos pudieran ocupar los tres lugares explicados anteriormente.

Abril, Daiana y Mariano pidieron repetir el juego 6 veces; cuando se les ofreció jugar una vez más ellas dijeron que no y Mariano quiso continuar. Esto marca una diferencia entre ellas y él. Se podría pensar que Mariano necesita repetir el juego porque posee una madurez afectiva y visomotora más baja, producto de su ritmo de crecimiento, que es más lento. En la medida en que los niños crecen se observa un cambio en su motivación para el juego. Los chicos más grandes se divierten con una cantidad menor de repeticiones, mientras que los más pequeños no se cansan de jugar al mismo juego.

Daiana logró memorizar el estribillo al cabo de numerosas repeticiones. Abril cantaba y tarareaba algunas palabras. Mariano no habló ni cantó durante el trabajo. Sólo lo hizo acercándose a mi oído para decirme “seño pis”, por lo cual luego fue al baño. Abril y Daiana estrechaban sus manos rápidamente para integrarse a la ronda, en cambio Mariano esperaba pasivo que lo llamaran, lo cual muestra nuevamente la pauta de comportamiento observada en el taller anterior.

3º Taller: Cuento “Mickey Mouse y el sastrecillo valiente”

Asistieron: Abril, Mariano, Daiana e Ignacio

En primer lugar, se les dio la consigna de sentarse sobre almohadones en el suelo formando un círculo, para escuchar el cuento de Mickey Mouse. El grabador estaba situado a un lado de la sala. A los pocos minutos los niños habían formado un semicírculo mirando hacia el grabador. Durante la etapa de escucha Abril e Ignacio se mostraron más inquietos. Es evidente que la curva de motivación decayó en todos antes de lo esperado debido a la falta de estímulos concretos. Es importante resaltar este punto, puesto que se vio que los niños necesitan estímulos que provengan de distintos canales sensoriales para sostener la atención. La planificación de este taller se

había limitado solamente a lo auditivo. Esta observación permitió programar las próximas tareas teniendo esto en cuenta.

En segundo lugar, se les entregó una hoja y un pincel a cada uno. En el medio de la mesa se colocaron las témperas. Todos dibujaron, pudieron compartir los materiales.

En tercer lugar se llevó a cabo el trabajo individual:

Daiana

E: ¿qué has dibujado?

D: el gordo es el gigante y ésta, la casa. Dos pies, dos manos (señala en la hoja lo que ha dibujado) y lo rojo es la puerta, lo violeta es la pieza.

Mariano

El diálogo con Mariano fue muy dificultoso, porque costó mucho entender lo que decía. Se le preguntó “¿qué has dibujado?” y no respondió. Entonces se le preguntó “¿quieres que juguemos a que yo adivino lo que has dibujado? Asentó con la cabeza. “¿has dibujado el gigante del cuento?” asentó con la cabeza, “¿es el personaje que más te gustó?” contestó pero no se le entendió.

Se lo observa introvertido, ensimismado. Durante el taller se relacionó muy poco con sus compañeros quienes conversaban entre ellos. No contesta algunas preguntas, no mira cuando se le habla. Su rendimiento ha sido inferior en relación a los encuentros anteriores, se observan algunos retrocesos.

Nuevamente se observa en el trabajo individual con Daiana y Mariano diferencias significativas. Daiana logra discriminar en el gigante (objeto catectizado) manos y pies; en la casa (otro objeto catectizado), la puerta y una habitación. Esto muestra procesos de análisis y síntesis y un adecuado desarrollo de su corporeidad.

En cambio, Mariano no pudo siquiera expresar, es decir, simbolizar los que había dibujado. De hecho sus dibujos eran notoriamente más pobres que los de los demás niños.

4º Taller: “Tu cara y mi cara”

Asistieron: Abril, Daiana, Mariano e Ignacio.

Tiempo total: 40 minutos.

El día en que se aplicó esta técnica, la coordinadora llegó más tarde que lo habitual.

Escuchamos la canción por primera vez. Los niños parecían entusiasmados. Piden escucharla una vez más. Escuchamos nuevamente y luego se nombran las partes del cuerpo, tocándolas con las manos. Analizamos qué podemos hacer con estas partes del cuerpo.

Todos piden repetir el juego tres veces. Este taller tuvo más aceptación que el anterior pero menos aceptación que el N°2. Esto probablemente se deba a que se trabajó con el cuerpo y esto es algo concreto (recordemos que en el taller anterior faltaron estímulos concretos); pero faltó trabajar con estímulos concretos externos al cuerpo.

En general, todo lo que nombraba la canción era representado por el grupo. Lo que más gustó fue la última estrofa y esto se lo adjudico a que es la que implica más movimiento y gasto energético.

Debí dar fin a la actividad porque nos interrumpieron para pedir la sala, necesitaban ocuparla.

Al finalizar el taller, dije "nos vemos el martes"; las niñas e Ignacio salieron primero de la sala, Mariano preguntó "¿señor vas a llegar más tarde?" "tal vez sí" "ah..., ¿vas a venir acá arriba?" (recordemos que la sala de trabajo queda en el segundo piso) "sí, ¿te gustó el trabajo de hoy?" "sí".

Se le da a esta anécdota mucha importancia: por lo general Mariano no saluda cuando llego ni cuando me voy. Este día llegué dos horas más tarde que de costumbre y aparentemente Mariano ha notado esa demora. A demás, las niñas me saludaron con un beso en la mejilla (lo cual es habitual) y Mariano también (lo cual no es habitual). Al retirarme finalmente del CDIF, crucé al patio y Mariano que estaba bastante lejos me saludó agitando la mano. Evidentemente se está produciendo un cambio interno en él, hay mayor apertura y un intento de comunicar hacia fuera, en este caso, a la coordinadora.

A partir de la observación de estos cambios, se decidió comunicar a las maestras que cuando Mariano hiciera un dibujo, una tarea, alguna producción, se le hicieran preguntas por ejemplo: qué ha dibujado, si le gustó la tarea, etc. La finalidad de esto es que comience a haber mayor interacción entre él y su ambiente; feedback entre lo que Mariano da (su trabajo) y lo que recibe (atención, preguntas, diálogo, etc.). Es preciso

que el circuito de “no comunicación” entre Mariano y su mundo externo se debilite, para dar lugar a un circuito de comunicación. Este cambio no debe darse desde él únicamente, las maestras necesitan cambiar también sus actitudes, que involuntariamente alimentan este circuito. Se sugiere que Mariano deje de ser atendido por su “no hablar o no hacer” y empiece a ser atendido por sus producciones, por su participación en la tarea, todo lo cual necesita ser reforzado a partir de ahora.

5° Taller: “Mi amigo Luis”

Asistieron: Mariano y Daiana. En el encuentro siguiente, se le aplicó a Franco.

Cuando la coordinadora llegó al CDIF, Mariano estaba corriendo y jugando con Daiana, los demás no habían asistido.

Frente a esta circunstancia imprevista, se decidió cambiar la aplicación grupal de la técnica por una aplicación individual. Se tomó esta decisión debido a que entre Daiana y Mariano existe una brecha muy amplia en cuanto al desarrollo psicomotriz de cada uno. El grupo habitualmente estable Mariano, Abril y Daiana es más homogéneo debido a que Abril se encuentra en un rango de desarrollo intermedio entre ellos. Era posible que esta diferencia se manifestara durante la actividad y podría traer efectos contrarios a los buscados en Mariano. Por ejemplo, frustración al sentir que “ella si puede y yo no”. Cuando el grupo está integrado por más personas estas ansiedades se disipan.

Debido a que la técnica fue aplicada en forma individual y las conductas más importantes de analizar son las de Daiana y Mariano, sólo se describirá el trabajo realizado con ellos.

Se trabajó con **Mariano** durante 40 minutos. En cuanto a la cabeza: “para comer”, lo señala. Los pies: “para caminar”, se señala. Los ojos: “para ponerlos arriba”. se le dice ¿qué podemos hacer con los ojos?_ “usarlos, abrirlos, dormir”. Las orejas: “escuchar”, las pega en el muñeco al revés. La boca: “para comer, un pan que come”. Las manos: para comer con cuchillo y tenedor”. La nariz: “para los mocos”. El cuerpo: “para poner pantalón”. Pide repetir el juego tres veces, tengo que dar fin a la actividad

por razones de tiempo, durante nuestro trabajo me comunican que llegó Ignacio, por lo tanto también tendría que trabajar con él. Cuando salimos de la sala, Mariano me dijo “¿seño vas a venir arriba?” “sí, el jueves volvemos a jugar”. Se observó en él un mejor desempeño durante el desarrollo de la técnica, incluso mientras jugábamos dijo algunas cosas muy bien moduladas y fue posible entenderle.

Con **Daiana** se trabajó durante 15 minutos. En cuanto a la cabeza: “lavarse, peinarse”. Los pies: “para caminar, para correr”. Los ojos: “mirar, cerrar los ojos al acostarse, cerrarlos cuando van a bañarse”. Las orejas: “cuando gritan duelen los oídos, para escuchar”. La boca: “para comer, para hablar”. Las manos: “para lavárselas, para agarrar el cuchillo, tenedor y cuchara”. La nariz: “para respirar, oler los perfumes”. El cuerpo: para bailar y correr. Parece entusiasmada con la canción y quiere repetir el juego con el muñeco Luís. Sin embargo su motivación y rapidez hicieron que la actividad durara menos tiempo que con Mariano.

El desempeño de Mariano en este taller ha sido notoriamente mejor. Sin embargo, aún se observan diferencias significativas en cuanto al desarrollo de ambos niños. Para Mariano la cabeza sirve para comer, al igual que las manos y la boca. Expresa mayor cantidad de respuestas que remiten a su oralidad (boca como zona erógena) y esto guarda relación con su nivel de dependencia, característico de un niño más pequeño. Además, no hemos de olvidar que uno de los síntomas de Mariano es su dificultad en el habla. Esto plantea algunos interrogantes ¿Mariano amamantó lo suficiente? La carencia de un período largo de lactancia (por lo menos 6 meses, según la O.M.S.) provoca puntos de fijación en dicha zona erógena, además de problemas en vínculo primario, matriz de los vínculos posteriores.

Observemos que Daiana logra expresar palabras acerca de la limpieza y el aseo, lo cual tiene relación con la adquisición de hábitos de independencia, por un lado y por el otro, con el auto-cuidado, cuya internalización ha sido posible porque alguien la cuidó y la libidinizó; la nariz de Mariano, en cambio, “tiene mocos”, es decir, está sucia, no la lavan, no la cuidan, etc.

El cuerpo de Daiana puede bailar y correr, sus pies pueden caminar y correr. Mariano nombró sólo la acción de caminar. Esto es un refuerzo de lo que se viene observando: la pasividad de Mariano en contraste con la actividad de Daiana.

Sin embargo una de las respuestas de Mariano denota un progreso: su cuerpo sirve “para poner pantalón”. Esto podría reflejar vivencias relacionadas con el vestirse, lo cual constituye un hábito de independencia.

6° Taller: “Taller de alfarería”

Asistieron: Mariano, Abril, Daiana e Ignacio.

En primer lugar recordamos las partes del cuerpo y qué podemos hacer con ellas. Todos participaron entusiastamente. Debido a que Abril no estuvo el día en que habían jugado con “Luís”, los demás le mostraron el material y explicaron nuestro trabajo. Éste fue un momento muy activo.

Luego se les dio un trozo de arcilla a cada uno y la consigna. “Yo hago las manos”- dijo Daiana, “yo hago la cara”- dijo Abril, Mariano permaneció callado. Se le preguntó qué quería hacer, respondió “las orejas”. Comenzamos a trabajar. Luego Daiana hizo los brazos, la coordinadora el cuerpo, Abril las piernas y los pies.

Por último, entre todos unimos las distintas partes sobre la mesa, hasta completar una persona, colocamos hierba en la cabeza como si fuera el cabello y clavos de olor representando los ojos.

Poco tiempo antes de dar por finalizado el taller, llegó Ignacio. Por ello se decidió seguir la tarea de modelado -ahora con otra consigna- para que él pudiera integrar este taller.

Se les dio un trozo de arcilla a cada uno y la consigna fue que cada uno moldeara lo que más quisiera o gustase.

Daiana comenzó a realizar “una minie”. Pidió lana para hacer el pelo y tela para hacerle la ropa. Pidió a la coordinadora que le cortara en la tela la forma de un pantalón. Abril modeló “dos cabezas de conejo”, utilizó hierba y palillos.

Mariano realizó un muñeco de tamaño algo más grande que el de Daiana, al que no le colocó nombre. Se paró de la silla, dio una vuelta alrededor de la mesa para buscar hierba. Más tarde hizo lo mismo para buscar palillos. Aquí se observa su dificultad para interactuar con el medio, no puede pedir los materiales a sus compañeros, acción que el resto del grupo sí realiza. Sin embargo se observa cierto

avance: antes, en las actividades grupales, Mariano utilizaba sólo los materiales que estaban cerca de él, podía acceder a ellos extendiendo sus brazos. No pedía a los demás y tampoco buscaba por sus propios medios los materiales que estaban lejos para él. Ahora, logra buscar lo que está lejos levantándose, pudiendo explorar el medio y llevando todo su cuerpo al encuentro con el objeto. El acto de nombrar al objeto – acto que sí pueden realizar sus compañeros- requiere un grado de abstracción mayor, ya que implica utilizar la palabra; lo cual está íntimamente relacionado con el desarrollo de la capacidad simbólica.

Ignacio también modeló un muñeco.

Mientras modelan sus producciones, los niños hablan, excepto Mariano quien trabaja en silencio y a veces mira a sus compañeros.

Daiana dijo “yo soy Luisa”. Ignacio dijo: “El Mariano es Luis, vos sos Luisa” (señalando a Daiana) “vos Luisa” (señalando a Abril) “vos Luisa” (señalando a la coordinadora) “y yo soy Luis”. Observamos aquí la correcta caracterización de todos sus compañeros como personas femeninas y masculinas.

Daiana dijo: “acá hice el corazón, porque Luis tiene corazón”. Coloca el corazón en su muñeco, le hace boca.

Ignacio: “yo le hice dos agujeros a la nariz, mire seño”.

Abril comentó: “era hombre, se hizo mujer, se hizo hombre otra vez” mientras quitaba y colocaba lana en la cabeza de su producción. Esto también es otro trabajo de caracterizar hombres y mujeres; su muñeco es mujer cuando tiene el pelo largo (lana) y es varón cuando no lo tiene.

Luego Abril dijo: “este está enamorado de aquel y éste de ese”. Daiana le contestó “¿viste que los niños no pueden tener novios?”. Es evidente que estos niños están atravesando su Edipo y de allí las temáticas que surgen: varones distintos de mujeres, novios, amor, etc.

Mariano sigue trabajando con su muñeco y le agrega arcilla en todas partes, de tal manera que la figura empieza a perder forma. Al terminar su trabajo, se queda callado y sentado en su lugar.

Se da por finalizada la técnica, los niños se retiran de la sala.

Finalmente, las producciones de cada uno son las siguientes:

Ignacio: dos caras redondas. Cada una de ellas posee dos ojos representados por los clavos de olor, nariz con fosas nasales representadas con clavos de olor, boca y pelo representado con hierba.

Abril: nueve caras redondas de tamaños distintos. Las que realizó fueron más prolijas: con un palillo marcó los ojos, nariz, boca y el pelo está representado con hierba. Sin embargo, las últimas resultaron considerablemente más grandes y desprolijas.

Mariano: realizó un nene. En un principio conservaba la forma, pero el producto final es algo que casi no tiene forma. Las partes de la cara están marcadas con los dedos, a diferencia del resto de los niños que marcaron los rasgos faciales con un palillo. Esto último implica un mayor desarrollo de la motilidad fina. Aparentemente Mariano no ha alcanzado este nivel de desarrollo. De cualquier manera, es importante rescatar que pudo marcar los rasgos de la cara, lo que significa que hay una discriminación de las partes que componen un rostro porque existe la vivencia de que la cara no es un todo indiscriminado.

Daiana: dos muñecos con pelo representado con lana, los ojos, con clavos de olor; ambos tienen remera y pantalón de tela. Los rasgos faciales están marcados con palillos y con los dedos. Se evidencia que de las cuatro producciones, ésta es la más avanzada.

7° Taller: "Dibujo mi cuerpo"

Asistieron: Mariano, Daiana, Abril y Franco

Tiempo total: 45 minutos.

Este taller requirió una importante participación de la coordinadora, por lo tanto la observación resultó bastante limitada.

La coordinadora pide un voluntario. Ignacio se propone efusivamente. Se recuesta en el papel afiche colocado previamente sobre la mesa de trabajo. La coordinadora toma un lápiz y dibuja su contorno mientras entre todos vamos diciendo qué zona del cuerpo es la que estamos recorriendo. En esta parte de la actividad los niños trabajaron muy bien y observaban a la coordinadora con una mirada de admiración, estaban como atónitos. Se podría pensar que lo que sentían es "el cuerpo

de Nacho tiene un límite, por lo tanto el mío también”, es decir la vivencia de la discriminación yo /no- yo ahora representada en aquel dibujo.

Luego cada uno tomó un color y entre todos pintamos a Ignacio. Franco pintó la mano derecha con un trazo muy fuerte, producto de su impulsividad. Mariano pintó el pie izquierdo. Daiana realizaba las partes de la cara. Ignacio dibujó un redondel en la zona del abdomen “esta es la panza”. Luego empezó a pintar el pie derecho.

Una vez terminado el dibujo, se dio por finalizada la técnica.

Es posible apreciar la diferencia entre Mariano y Daiana: ella dibujó los rasgos de la cara, lo cual implica el adecuado dominio de la motricidad fina y motivación por los detalles; Mariano pintó con un trazo más bien débil uno de los pies. Se debe tener en cuenta que el pie es parte de lo que provoca movimiento (las piernas y los pies permiten caminar, correr, moverse), justamente lo que en Mariano se encuentra en déficit. Los pies son a Mariano como las manos a Franco. Franco se ha identificado con las manos del dibujo porque posee un alto nivel de energía para manipular los objetos, es un niño impulsivo y agresivo y las manos son el lugar por donde se saca esa agresividad, dando golpes, por ejemplo.

8° Taller: “Se vienen las vacaciones”

Asistieron: Franco, Mariano e Ignacio.

Tiempo total: 40 minutos.

En primer lugar se les explicó que al igual que hay vacaciones en la escuela, nosotros también tendríamos vacaciones y nos encontraríamos nuevamente después de ellas.

Luego hablamos a cerca de todo lo que realizamos juntos en los talleres hasta ese día, recordamos lo que más nos gustó. En esta etapa de la actividad, los niños participaron activamente.

Después se colocó el nombre de cada uno en un papel. Cada niño sacó un papel de la bolsa. A ese amigo cada uno de nosotros, debía hacerle un regalo que comenzamos a armarlo con la técnica de collage.

Mariano hizo su regalo a Ignacio. Recortó dos mundos de una revista, los pegó en una hoja. Les dibujó el contorno con color verde y pegó una imagen del 25 de mayo. Pidió a la coordinadora que escribiera “para mi amigo Ignacio. Mariano”.

Franco hizo su regalo a la coordinadora. Recortó un muñeco de una revista, lo pegó en una hoja. Dibujó un auto, lo pintó de negro y dibujó un árbol. Pidió a la coordinadora que escribiera “te quiero mucho señorita Fernanda”.

Ignacio hizo su regalo a Franco. No recortó las revistas. Dibujó distintos objetos que copiaba de una revista. Me pide escribir “para mi amigo Franco de Ignacio”.

La coordinadora hizo su regalo a Mariano.

Al terminar el taller, salieron todos corriendo de la sala, muy entusiasmados, a mostrar sus regalos a las señoritas.

9º Taller: “Vuelvo de las vacaciones”

Asistieron: Mariano y Daiana.

Aquel día, sólo habían asistido al CDIF Mariano y Daiana. Esto planteó una situación similar a la dada en el taller N°5. Sin embargo, se decidió aplicar la técnica debido a que ésta vez se trataría de algo conocido para Mariano, sabiendo que aquella vez le había gustado, entonces eran más bajas las probabilidades de que el taller fuera ansiógeno para él en comparación con Daiana.

Cuando la coordinadora llegó ambos la abrazaron. Daiana dijo “seño te extrañé un montón... uhh ¡cómo te extrañé!”. Hablamos los tres y ellos relataron qué habían hecho en las vacaciones. A Mariano se lo observó mejor, habla más e incluso era posible entender su discurso.

Durante el taller, pareció ponerse más tímido, aunque aplaudía y saltaba. Aparentemente ha adquirido un poco más de auto-confianza. Pero aún hacía las cosas

que hacía su compañera o había que incitarlo para que participara porque no lo hacía por iniciativa propia.

Se repitió el juego cinco veces a pedido de ambos. Daiana quiso ser luna, árbol, gorrión, abuela y lechero; por lo tanto pudo ocupar los tres lugares importantes (ver importancia y significado de la técnica en taller N°2). Mientras que Mariano quiso ser lechero, amiguita, abuela, luna, gorrión. Esto muestra que no pudo ocupar el primer personaje, el de árbol, que debe iniciar la ronda invitando a los demás. Este rol implica la apertura hacia el mundo externo y desinhibición del niño, al tener que bailar solo en el frente.

Luego, se les entregó una hoja y colores. Se les dio la consigna. Daiana quiso copiar la luna. Mariano también. Posteriormente, Daiana quiso copiar el gorrión y Mariano también.

En las producciones finales sí se evidencia una diferencia entre ellos: las de Daiana tienen un mejor logro de la gestalt y logra pintar según los márgenes establecidos por ella misma. Los dibujos de Mariano son aún primitivos.

Se da por finalizada la técnica.

10° Taller: "Juego con mis sentidos"

Asistieron: Mariano, Daiana e Ignacio.

Tiempo total: 60 minutos

Para llevar a cabo este taller, se pidió la colaboración de una observadora. Por lo tanto antes de comenzar con lo estipulado, se aplicó la técnica de presentación del ovillo de lana con la finalidad de que los niños conocieran a Vanina y ella no fuera un objeto ansiógeno.

Las observaciones de ella fueron las siguientes:

1° juego (atrapar a la vaca)

* Daiana es la que más se acerca a Ignacio. Se saca el pañuelo. Corre tras el sonido. Dice que Mariano mira por abajo (que hace trampa).

* Ignacio atrapó a Daiana. Propone jugar al "huevo podrido". Esto duró 5 minutos.

* Mariano se siente observado por mi. Busca con los brazos a la vaca cuando la escucha cerca. No se mueve demasiado. Con Daiana se mueve un poco más. Le gustó más el huevo podrido. No canta.

Esta actividad duró 20 minutos.

2° juego (con la caja de juguetes)

* Daiana e Ignacio se ofrecieron como voluntarios. Comienza Daiana, saca un teléfono de la caja. No logra adivinar. Se saca el pañuelo y se lo da a Ignacio.

* Ignacio saca una flauta de la caja. Daiana le dice “los flautores la usan”. Ignacio adivina.

* Mariano toma el lugar y saca de la caja un chorizo. No hace preguntas, sólo lo toca. Pasan unos minutos e Ignacio le dice lo que es y Mariano dice en voz muy baja “chorizo”.

Esta actividad duró 20 minutos.

Los niños quieren ahora jugar con los juguetes.

* Ignacio toma un helicóptero, un soldado y un camión. Con el helicóptero choca al camión. Mira cómo juegan Fernanda y Daiana.

* Daiana elige una muñeca, una bañadera, usa el pañuelo de mantel. Le saca el teléfono y el sonajero a Mariano. Le propone a Fernanda ser la mamá y ella la hija. Se desenvuelve muy bien en el juego mamá e hija.

* Mariano se queda sentado mirando a Fernanda y a Daiana. Ignacio le explica lo que tiene que hacer. Mariano toma el teléfono, un sonajero y el chorizo. Juega con Ignacio porque éste lo invita.

Esta actividad duró 20 minutos.

La coordinadora observó lo siguiente:

1° juego (atrapar a la vaca)

En primer lugar se ofreció para ser vaca Ignacio. Corre y los demás lo buscan por el sonido. Él pasa los límites estipulados. Se le pide “a la vaca” que no salga del terreno y que no corra (consignas anteriormente dadas).

Siempre se le habló a “la vaca”, no al niño que la representaba. Es notorio que Daiana se mueve más y mejor en cuanto a los movimientos gruesos y finos. Se anima a correr detrás del estímulo. Daiana atrapó a Ignacio.

Daiana fue la segunda voluntaria. Ella también corrió. En un momento gritó, por lo cual se le dijo a la vaca que no gritara porque sería más fácil encontrarla y se le pidió también que no fuera más allá de los límites. Ignacio corría más rápido y animado que Mariano por lo que logró atrapar a la vaca. Por lo tanto le tocaba ahora a Ignacio ser la vaca. Pero Daiana dijo “no, ahora el Mariano”. Se le preguntó a Mariano si quería ser vaca y respondió que no.

Daiana propuso jugar al “huevo podrido”.

2º juego (caja con juguetes)

Los voluntarios fueron Daiana e Ignacio. Decidimos que fuera Daiana porque Ignacio jugó primero en el 1º juego. Daiana sacó un teléfono de la caja, dijo “teléfono” (hizo trampa). Se le dijo que ya lo había visto y que por lo tanto no valía. Se sacó el pañuelo con cierto grado de frustración por no haber podido adivinar.

Ignacio tomó el pañuelo. Sacó una bañadera, adivinó. Luego sacó un saxo. “¿para qué sirve?” Daiana dijo “para cantar”. La coordinadora dijo “es un instrumento musical que se sopla”. “¿quién lo usa?” Daiana dijo “los flautores”. “un saxo!!!”. Coordinadora: “quién tiene un saxo?” Daiana: “Piñón Fijo” y comienza a cantar una canción de este personaje, todos la seguimos.

Le toca a Mariano. Sacó un chorizo. “¿para qué sirve?” para comer, la coordinadora sugiere preguntas y los demás contestan. Esto demora algunos minutos. Se lo invita a tocar y explorar el objeto, de manera que logra adivinar, pero primeramente Ignacio había dicho “chorizo” en voz alta. Esto muestra nuevamente que a Mariano le cuesta mucho explorar el mundo externo, lo habitual para él es estar ensimismado, él con él mismo; se le debe enseñar muy lentamente y con paciencia a salir hacia su ambiente, para que aprenda a mirar, a tocar, a investigar, a buscar, en definitiva a libidinizar los objetos que no son su interior.

3º juego (juego libre)

Daiana dijo: “voy a bañar al bebé”, “vamos a hacer la comida”, etc. Invitó a jugar a la coordinadora (es un juego de nenas). El primer objeto que escogió es un bebé pequeño. Se observa que Daiana logró armar un juego con argumento.

Los varones se dirigieron directamente a lo más masculino: Ignacio tomó el helicóptero. Juega con éste, pero no logra hacer juego con Mariano a pesar de que lo

invita; se trata más bien de que Mariano haga lo que él dice, lo imite en sus movimientos. Ignacio coloca la corneta (con la cual se pueden emitir sonidos) entre el saxo (con el cual no se pueden emitir sonidos) y su boca. Con esto logra poder simular que toca el saxo con el sonido de la corneta. A esto le subyace una correcta utilización de las capacidades de análisis y síntesis.

Mariano tiene una modalidad más pobre de juego. Sin embargo ha podido respetar las reglas establecidas al principio por la coordinadora; seguir el procedimiento de los juegos. Se lo observó más animado a explorar el medio, ya sea corriendo, tocando los objetos, etc.

Se da por finalizada la técnica.

11° Taller: "La granja"

Asistieron: Mariano, Daiana, Ignacio y Abril

Tiempo total: 1 hora y 10 minutos.

Los primeros voluntarios fueron Ignacio y Daiana. Comienza ella. La coordinadora comenzó a mostrar las figuras. Pero enseguida quisieron ellos ir sacando las figuras de la bolsa, con lo cual el juego sufrió una modificación: tanto el rol de adivinador como el de elegir la figura eran rotativos.

Todos participaron activa y motivadamente, sin embargo es evidente que Ignacio y Daiana tienen un mayor nivel energético que Mariano y Abril, lo cual ya ha sido observado en talleres anteriores. Además ellos hablaron de "puntos", "puntaje" en algún momento del juego, mientras que Mariano y Abril no. La actividad tuvo muy buena aceptación. Todos excepto Mariano pidieron tener los ojos cerrados y sacar las figuras de la bolsa; Mariano no pidió ninguna de esas tareas; a pesar de esto, participa activamente. Eran 13 animales en total. Se jugó 15 veces con el sonido y 5 veces con el movimiento. Todos adivinaron de qué animal se trataba en el momento en el que les tocó adivinar.

Ignacio elige animales cuyo sonido requiere mayor dificultad. Daiana, al principio se mostró tímida, pero luego participó activamente. Mariano no imita los

sonidos más difíciles como el del caballo, entre todos tratamos de enseñarle. Pero sí puede imitar sonidos más simples como el gato, el perro, etc. Como es de esperarse, Mariano tuvo dificultades para imitar los movimientos, pero con la estimulación de la coordinadora pudo hacerlo.

En el momento de dibujar, la consigna fue “dibujar el animal que más me gustó”. Daiana dijo “yo quiero copiar seño”. Entonces todos quisieron copiar de las figuritas. Mariano elige el perro cuya figura es una foto real, por lo tanto este estímulo es más difícil de copiar. Trata durante un tiempo y luego abandona el perro. Elige la serpiente, logra copiarla. Esto último muestra la necesidad de Mariano de mantener un contacto más íntimo con los demás, a pesar de sus dificultades para relacionarse con el medio. La foto del perro sugiere un estímulo más afectivo que los dibujos, de hecho un perro es entendido popularmente como símbolo de compañerismo.

Daiana dibuja un sol con nubes y mezcla colores, amarillo con azul y dice “¡seño, se hizo verde, mirá se hizo verde!”. Durante el juego de sonidos, movía mucho su cuerpo. Es la que más expresaba a través de sus movimientos y sonidos. Esto también muestra que Daiana posee un gran bagaje de energía que canaliza mediante su llamativa extraversión y que posee un mejor dominio de su cuerpo.

12° Taller: “Juego con mi cuerpo”

Asistieron todos los niños.

Tiempo total: 50 minutos.

1° juego: “Tú has lo que quieras, que te seguimos”

La primera en la fila fue la coordinadora. Luego Daiana, Abril, Franco y por último Mariano, ya que Franco se puso delante de él. Todos lograron reproducir los movimientos que hacía la coordinadora.

Daiana propuso un movimiento, entonces la coordinadora se movió al final de la fila, de manera que Daiana quedó primera en la fila, ahora todos debíamos seguirla a ella. Propuso varios movimientos que todos pudieron reproducir. Parece haberse cansado, se dirigió al final de la fila.

Quedó primera Abril. No sabía que movimientos hacer, se hizo a un costado y dejó de jugar. Se le propuso ayudarla a ser capitana pero no aceptó. Entonces Franco quiso ser el primero. Daiana se situó a un lado y por un momento sólo jugaron los varones y la coordinadora. La fila comenzó a desarmarse con lo cual quedó una ronda. Ignacio también fue capitán y todos imitaron sus movimientos. Mariano no alcanzó a ser capitán porque todos quisieron cambiar de juego.

2° juego: "Espejos"

Se les pidió a todos que se juntaran y se les dio la consigna. Al explicarla Daiana y Franco quisieron formar pareja con la coordinadora, Abril se enojó y se hizo a un costado y tampoco quiso jugar.

En el momento de decir "espejos" las parejas se formaron: Mariano e Ignacio por un lado (Ignacio mostraba los movimientos) y Daiana, Franco y la coordinadora por el otro, Franco mostraba lo que se debía hacer. Luego, a la señal de "cristalitos" todos se desmoronaron.

Ante el nuevo aviso de "espejos" Daiana no quiso jugar, entonces se hizo a un costado con Abril. El resto del grupo siguió jugando un tiempo más.

3° Juego: "Juego con sonidos"

Se les pidió a todos que se juntaran, se les presentaron los instrumentos y se les dio la consigna. La coordinadora eligió una pandereta, Abril un tarro, Franco un frasco con porotos adentro, Mariano unas maracas, Daiana una tapa y un palo. La coordinadora tomó la pandereta con la mano izquierda y percutió en ella con la mano derecha. Todos lograron imitar los sonidos que realizaba la coordinadora, desde células rítmicas simples hasta algunas un poco más complejas.

Numerosas veces, cambiaron de instrumentos y otros fueron capitán. Mariano no pidió ser capitán. Se le preguntó si quería ser capitán, asentó con la cabeza. Ejecutó un ritmo simple sin cambiarlo durante un rato. Finalmente, una de las señoritas llamó a almorzar a los niños, todos saludaron y se fueron. Se dio por finalizada la actividad.

A pesar de que Mariano parece no tener motivación para ser "capitán" puede imitar los movimientos de sus compañeros y mientras lo hace, sonrío. Se observa que ha comenzado en él un proceso profundo con el cual él siente "útil" su cuerpo, puede

manejar, mover y comunicar con su cuerpo. Su sonrisa parece la de un niño pequeño cuando comienza a dar sus primeros pasos. Parece admirado de lo que él puede realizar por sus propios medios.

* Observación: la consigna del juego “Espejos” es muy larga y fue dada de corrido, esto provocó en los niños dificultades de comprensión e interpretación de la misma. Sería importante, en el próximo taller, dar la consigna en forma progresiva, paso a paso y comparar los resultados de ambas modalidades.

13° Taller: “Mi cuerpo puede hacer sonidos”

Asistieron: todos.

Tiempo total: 30 minutos.

A partir de lo sucedido en el taller anterior, con respecto a la consigna, se decidió fragmentarla y explicarla de a poco, sobre la marcha del juego. El juego se repitió tres veces.

La primera vez las elecciones fueron las siguientes: Daiana, perro; Ignacio, tigre; Franco, león; Abril, gato; Mariano, perro. Los animales fueron despertándose de a poco, algunos se estiraban. Se les dijo que fueran a buscar alimento para comer, todos imitaban la mímica de la búsqueda y el movimiento de cada animal. Luego, cuando salió el sol todos hicieron su sonido correspondiente.

Las primeras elecciones llaman la atención. La consigna fue con animales de la selva. Franco e Ignacio eligieron animales que representan fuerza, poder y en el caso de Franco está relacionado con su agresión, las niñas y Mariano eligieron animales que se domesticarían, más tranquilos. Esto muestra que Mariano no puede todavía canalizar hacia fuera su energía.

La segunda vez las elecciones fueron las siguientes: Franco, Ignacio y Mariano eran dinosaurios; Daiana y Abril, gatas. Esta vez Mariano ha logrado hacer una elección masculina; con lo cual quedan dos grupos claramente diferenciados: las niñas identificadas con un animal doméstico y los niños, con un animal grande y poderoso.

Daiana dijo “ahora hay nieve y tenemos que abrigarnos”. Por lo tanto los animales al despertarse fueron a buscar abrigo, algunos se escondieron debajo de la mesa, otros debajo de las sillas. Franco dijo “es mi cumpleaños”. Entonces, todos fueron a su fiesta, cantaron el “feliz cumpleaños”. Franco apagó las velitas y comieron torta.

La tercera vez las elecciones fueron las siguientes: Daiana, rana; Abril, rana; Ignacio, y Mariano, león; Franco, gorila. Daiana dijo “ahora es mi cumpleaños”, cantaron el cumpleaños con menos entusiasmo que la vez anterior.

14° Taller: “Nos despedimos”

En primer lugar todos nos sentamos en el suelo formando una ronda, jugamos a relatar todo lo vivido. La coordinadora fue recordando cada uno de los talleres en orden cronológico y los niños hacían comentarios al respecto: qué fue lo que más les gustó, qué es lo que más recordaban, dónde se jugó cada juego (algunos en el patio, otros en la sala de trabajo), con qué materiales, etc.

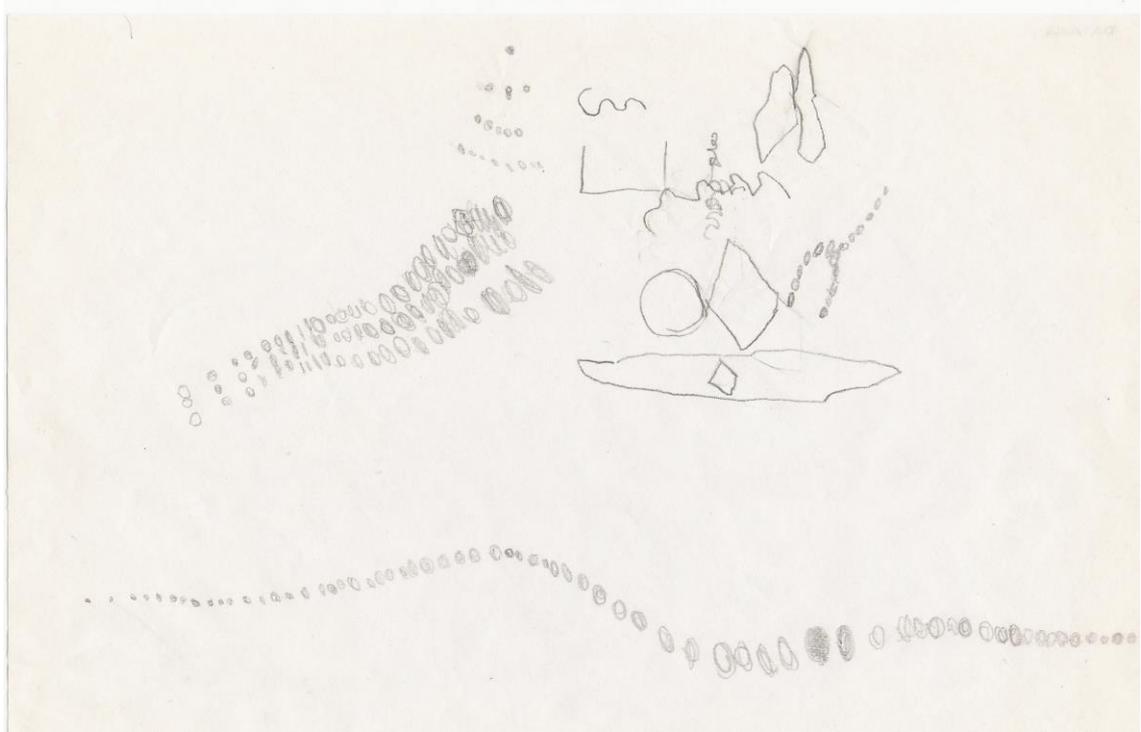
Se entregaron las carpetas y para recordar se recurrió a los trabajos, escucharon algunas de las canciones, etc. Fue un momento de mucha participación y el recibir como regalo la carpeta entusiasmó mucho a los chicos. Al terminar el taller, hubo manifestaciones de afecto como abrazos, “seño te voy a extrañar”, “seño ¿te vamos a ver el año que viene?”, etc. Luego, cada uno de ellos se dirigió a la directora para mostrarle su carpeta.

Se observan avances notorios en Mariano. Participó activamente, ahora puede relatar frases mejor armadas desde el punto de vista sintáctico y con una mejor modulación de las palabras. Por otro lado, al recibir el regalo de la coordinadora dijo “gracias seño”. Luego más tarde, fuera de la sala, mientras la coordinadora se retiraba del lugar se dirigió a ella corriendo, extendió sus brazos abrazándola y le dijo “te voy a extrañar”.

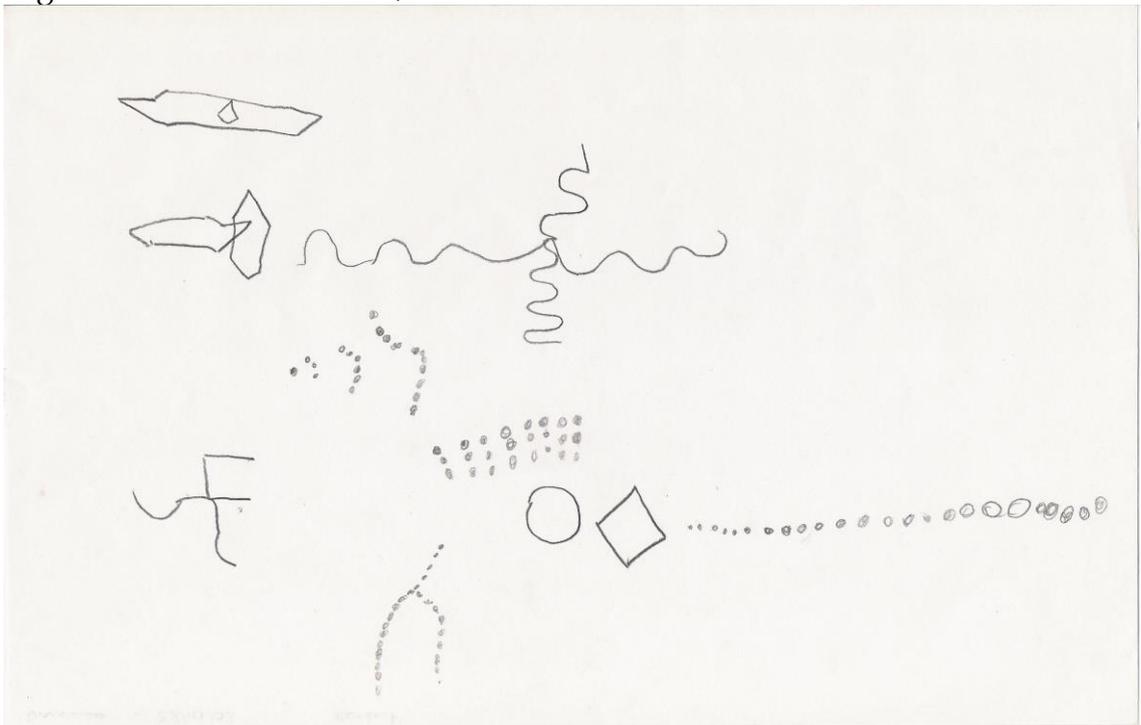
2- Evaluación Test Gestáltico Visomotor

DAIANA

Primera evaluación: 5 años, 5 meses



Segunda evaluación: 5 años, 11 meses



DAIANA**Primera evaluación:**

5 años, 5 meses

ITEM DE PUNTAJE

FIGURA 1

6. Perseveración

FIGURA 2

7. Rotación

9. Perseveración

FIGURA 3

11. Rotación

FIGURA 6

18. Distorsión de la forma a

19. Integración

20. Perseveración

FIGURA 7

21. Distorsión de la forma b

22. Rotación

23. Integración

FIGURA 8

24. Distorsión de la forma

PUNTAJE TOTAL: 11

INDICADORES EMOCIONALES

I. Orden confuso

II. Línea ondulada

IV. Aumento progresivo de tamaño

VIII. Repaso del dibujo o de los trazos

IX. Segunda tentativa

Segunda evaluación:

5 años, 11 meses

ITEM DE PUNTAJE

FIGURA A

3. Integración

FIGURA 1

6. Perseveración

FIGURA 4

13. Rotación

FIGURA 6

20. Perseveración

FIGURA 7

21. Distorsión de la forma b

22. Rotación

FIGURA 8

24. Distorsión de la forma

PUNTAJE TOTAL: 7

INDICADORES EMOCIONALES

I. Orden confuso

II. Línea ondulada

IV. Aumento progresivo de tamaño

EDAD	X	S
5-0 a 5-5	13,6	3,61
5-6 a 5-11	9,8	3,72
6-0 a 6-5	8,4	4,12

Tabla 1: Datos Normativos para el Sistema de Puntaje de Maduración del Bender Infantil
(Bender, 1989)

A partir de los datos obtenidos, desde el punto de vista cuantitativo no se observan cambios significativos entre la primera y la segunda evaluación.

En la primera, Daiana obtuvo un puntaje igual a 11. Teniendo en cuenta que la media esperada para su edad es 13.6 y la desviación estándar correspondiente es 3.61, se puede concluir que la capacidad visomotora de Daiana se encuentra dentro de los niveles esperables para su edad.

En la segunda evaluación, 6 meses después, obtuvo un puntaje igual a 7. La media esperada para su edad es, ahora, 9.8 y la desviación estándar correspondiente es 3.72, entonces la capacidad visomotora de Daiana sigue estando dentro de los niveles esperables para su edad.

Sin embargo, sí se observan cambios cualitativos de alta significación clínica.

La presencia de indicadores emocionales disminuyó de una evaluación a la otra. En la primera se hallan presentes cinco indicadores emocionales: orden confuso, línea ondulada, aumento progresivo de tamaño, repaso del dibujo o de los trazos y segunda tentativa. Mientras que en la segunda evaluación se hallan presentes sólo los tres primeros.

El **orden confuso**, según Koppitz (1964), se relaciona con un planeamiento pobre e incapacidad para organizar el material. Este indicador es común entre los 5 y 7 años. Se encuentra presente en ambas evaluaciones, pero en la segunda el orden es menos caótico. La **posición del primer dibujo** está en estrecha relación con la actitud del niño ante situaciones nuevas o ante su contexto en general (Gay de Wojtuń, 1979). A su vez, existe una correlación entre las **posiciones generales de los dibujos** y las conductas defensivas que adopta el yo en situaciones nuevas. En ambas evaluaciones la instalación de la figura A se concreta en sitios cercanos al centro y se observan las figuras 1 a 8 colocadas arbitrariamente alrededor de aquella. Ambos indicadores implican rasgos egocéntricos, omnipotentes y narcisistas. Esto debe ser considerado normal en los protocolos de niños de 5 años si se tiene en cuenta las características del pensamiento a esta edad en el cual predominan el egocentrismo y las fantasías omnipotentes. El niño necesita sentir que es el centro de las miradas, de las percepciones y de la atención de los adultos que lo acompañan.

El indicador **línea ondulada** parece estar relacionado con inestabilidad en la coordinación motora y en la personalidad (Koppitz, 1964) y daría cuenta de ritmos inestables en la emoción, en la conducta y ansiedad (Kacero, 2005). En el caso de Daiana, el problema no se evidencia como orgánico, sino que se puede inferir un pobre control motor debido a perturbaciones emocionales. Este indicador aparece en la figura 1 en ambas evaluaciones, sin embargo en el re-test se observan menos cambios abruptos en la dirección de los puntos, lo cual representa mayor estabilidad emocional; a su vez, en la figura 2, este indicador aparece en la primera evaluación mientras que en la segunda, está ausente. Estos cambios evidencian un progreso en la coordinación motora y en el dominio de su afectividad.

El **aumento progresivo de tamaño** está asociado con baja tolerancia a la frustración (Koppitz, 1964) y baja capacidad de espera. Ha de esperarse que este

indicador disminuya su frecuencia de aparición a medida que los niños crecen y aprenden a tolerar las frustraciones propias del crecimiento. Se puede pensar que es esto lo que ha sucedido en Daiana ya que dicho indicador se presenta en las figuras 1 y 2 en la primera evaluación y en la segunda sólo se observa en la figura 1 y en forma más atenuada.

El **repasso del dibujo o de los trazos** ha sido asociado con impulsividad y agresividad (Koppitz, 1964). Este indicador se halla presente en la primera evaluación, no así en la segunda.

La **segunda tentativa** se halla asociada con impulsividad y ansiedad. Se da en niños que comprenden que su dibujo no está bien, pero son muy impulsivos y carecen de un control interno suficiente para corregir el error borrando y volviendo a dibujar cuidadosamente la parte incorrecta. Entonces, el niño abandona lo que está haciendo y empieza de nuevo en un lugar diferente de la hoja, en vez de terminar lo que le resulta difícil (Koppitz, 1964). Este indicador se halla presente en la primera evaluación, y ausente en la segunda.

Es importante destacar que los dos últimos indicadores detallados anteriormente, relacionados con la impulsividad, no aparecen en la evaluación realizada luego de los talleres. Esto permitiría inferir que el uso de los lenguajes artísticos favorece el desarrollo de la capacidad de control de los impulsos. Según lo planteado, esta evolución se debe a que el trabajo con el arte estimula el desarrollo de la capacidad simbólica. A medida que ésta se despliega, aparece un mejor dominio de las emociones, con lo cual el niño ya no necesita concretizar sus impulsos porque poco a poco aprende a representarlos simbólicamente. El pensamiento puede ser, progresivamente, utilizado como mediador entre los impulsos y el acto.

En ambas evaluaciones Daiana giró la hoja de manera que quedó apaisada. Esto denota características oposicionistas ya que no respeta la consigna tal como fue dada.

En cuanto al rendimiento específicamente visomotor, también se observan cambios cualitativos:

· **Figura A**

Esta figura se basa en las leyes de cerramiento y buena forma (Nodelis, 2000). En la primera evaluación no se ha computado ningún ítem, mientras que en la segunda sí. Esto se debe a que en la primera se ha respetado la ley de cerramiento, pero la buena forma se logra mejor posteriormente. Por el contrario, en la segunda hay un mejor logro de la gestalt pero Daiana no ha logrado unir el círculo y el cuadrado.

La curva cerrada constituye la base de toda forma percibida. Su valor se revela porque el niño comienza a identificar con el círculo a una variada serie de construcciones geométricas. Esos primeros garabatos de contorno redondeado se pueden considerar como las primeras plasmaciones del yo corporal (Kacero, 2005). Entonces, en este plano se observa un progreso si se compara la producción del primer círculo con la segunda producción del mismo. En esta última, Daiana posee un mejor dominio de su cuerpo: tanto el círculo como el rombo tienen una mejor definición gestáltica.

· **Figura 1**

Esta figura se construye sobre el principio de proximidad de las partes. La sucesión de puntos indica una direccionalidad, aunque la ejecución va a marcar la discontinuidad, ya que el punto ocupa una mínima superficie y entonces para construir el siguiente, el movimiento de la mano tiene que interrumpirse (Kacero, 2005). El empleo del punto es esperable a partir de los 6 años. Sin embargo, las reproducciones de Daiana están próximas a lograr el

punto: son en su mayoría puntos agrandados y en su minoría círculos parcialmente llenados, por eso no se computan como distorsión de la forma.

En ambas evaluaciones, ella logra interrumpir el movimiento de la mano para ejecutar el punto siguiente, pero no puede interrumpir el acto de dibujar ese estímulo, sino que es el margen el que se impone como límite de esa tarea. Por ello, en ambas producciones se ha computado el ítem perseveración. De acuerdo a Nodelis (2000) la perseveración puede ser motora, perceptual o retardada, teniendo distinta significación clínica en cada caso. Ésta es una perseveración motora ya que la dificultad está en detener el impulso motor.

En la percepción humana la línea horizontal corresponde al plano sobre el cual se yergue el hombre. Es la línea de la tierra y la del horizonte: constituye un parámetro de referencia imprescindible para organizar el espacio (Kacero, 2005). A pesar de la línea ondulada, en ambas evaluaciones Daiana ha logrado mantener la noción de horizontalidad.

· **Figura 2**

Esta figura también está basada en el principio de proximidad de las partes, pero es más compleja que la anterior. Su complejidad radica en que está presente la noción de oblicuidad, además de la horizontalidad. En la primera evaluación, Daiana parece no haber llegado a este logro. En la segunda, parece haber llegado sólo al principio de la reproducción de la figura; luego pierde el sentido de oblicuidad y el dibujo termina con un claro sentido vertical.

En esta figura es importante la percepción del cambio de modelo en relación a la figura 1, ya que se trata de pequeños círculos y no de puntos (Nodelis, 2000). En ambas producciones se observa que Daiana ha percibido ese cambio.

En la primera evaluación aparecen los ítems de perseveración y rotación; mientras que en la segunda, éstos se hallan ausentes. Esto indica un progreso importante en la percepción y reproducción del estímulo.

· Figura 3

En esta figura se vuelve a la ejecución de puntos lo cual exige un nuevo cambio de modelo en los elementos que la componen en relación a la figura 2 (Nodelis, 2000). Daiana parece haber percibido ese cambio ya que logra reproducirlo en ambas evaluaciones.

El brusco cambio de dirección que implica la realización de la línea quebrada, señala un obstáculo y la necesidad de controlar el impulso para inhibir el trazo en el momento justo (Nodelis, 2000). En la primera evaluación se reconoce la “cabeza de flecha”, pero hay una pérdida de la gestalt porque se pierde la angulación y en consecuencia la simetría y el paralelismo entre lados. En cambio, en la segunda evaluación la angulación es más marcada, dando una fuerte sensación de movimiento. Esto implica un gran avance desde el punto de vista evolutivo. Para Gay de Wojtuñ (1979) esta figura es la última en lograrse y se logra hacia los 10-11 años. En el caso de Daiana, quedan todavía aspectos perceptivos que no han evolucionado pero están presentes todas las leyes que rigen esta figura: de igualdad y proximidad; puntos numéricamente en aumento progresivo, angulación, simetría y paralelismo entre lados.

A demás, hay un progreso importante de una evaluación a la otra ya que en la primera el dibujo de esta figura está rotado; esto no sucede en el re- test.

“Puede pensarse que la columna vertebral estaría representada en ese eje central; observar si los demás elementos se organizan en una estructura acorde o en una dispersión sin orden, nos ayudaría a configurar la vivencia del cuerpo como organización con direcciones articuladas o no” (Nodelis, 2000).

Siguiendo a la autora, se evidencia un cambio a nivel psicomotriz en Daiana, a partir del cual ella puede articular mejor los elementos que componen su esquema corporal.

· **Figura 4**

En esta figura rige el principio de la continuidad de la organización geométrica o interna (Bender, 1989). Tiene semejanza con la figura A, pero la diferencia radica en que son figuras abiertas. Esto implica poder acceder a un patrón sin cierre y poder al mismo tiempo relacionar en un solo punto a dos patrones de tales características (integración).

Daiana logra percibir que se trata de figuras abiertas y puede unirlos. A pesar de que en la segunda evaluación esta figura está rotada, tiene una mejor definición gúestáltica. Según Kacero (2005) la curva, al consistir en un movimiento ondulante, tiene que ver con los vaivenes de la emoción. El cuerpo expresa su intencionalidad en el movimiento de cerrarse o abrirse al mundo. Entonces, en la segunda evaluación observamos un mejor manejo del cuerpo y su apertura hacia los afectos ya que es la gestalt de la curva la que mejora radicalmente.

· **Figura 5**

Esta figura se basa en la ley de buena forma. Implica un cambio de percepción ya que se vuelve al punto como elemento básico de esta composición. Se observan ambos logros en ambas evaluaciones.

Gay de Wojtuñ (1979) establece que a los 5 años el niño puede trazar arcos de circunferencias pero no se expresan relaciones de oblicuidad. Sin embargo, Daiana logra la oblicuidad de la línea recta en ambos casos.

· **Figura 6**

En esta figura la continuidad ya no es una línea recta sino que al ser sinusoidales implican una modificación rítmica y armónica. Esta regularidad exige un control logrado desde lo motriz, lo emocional y lo impulsivo.

En la primera evaluación se observan tres ítems que muestran dificultades en ese control. Sumado a esto, hubo una segunda tentativa, lo cual también guarda relación con el control de los impulsos. Entonces, se evidencia

un progreso luego de los talleres ya que sólo se observa en la segunda producción el ítem de perseveración.

· **Figura 7**

Esta figura está constituida por las mismas unidades: polígonos hexagonales que tienen distinta posición y orientación. A demás ambas figuras se superponen parcialmente quedando una zona común en el lugar de la intersección.

“Parecería que nos encontramos frente a un dibujo que encarna la relación entre dos cuerpos... y a partir de ese encuentro algo surge: una tercera superficie que no es ni independiente, ni propia de ninguna de las otras dos” (Kacero, 2005).

Entonces, en Daiana se observa un gran avance a nivel de su corporeidad. En la primera evaluación no pudo unir “su cuerpo” con el otro, mientras que en la segunda sí se produce ese encuentro. Esto evidencia un progreso en lo vincular, en la manera de relacionarse con los demás.

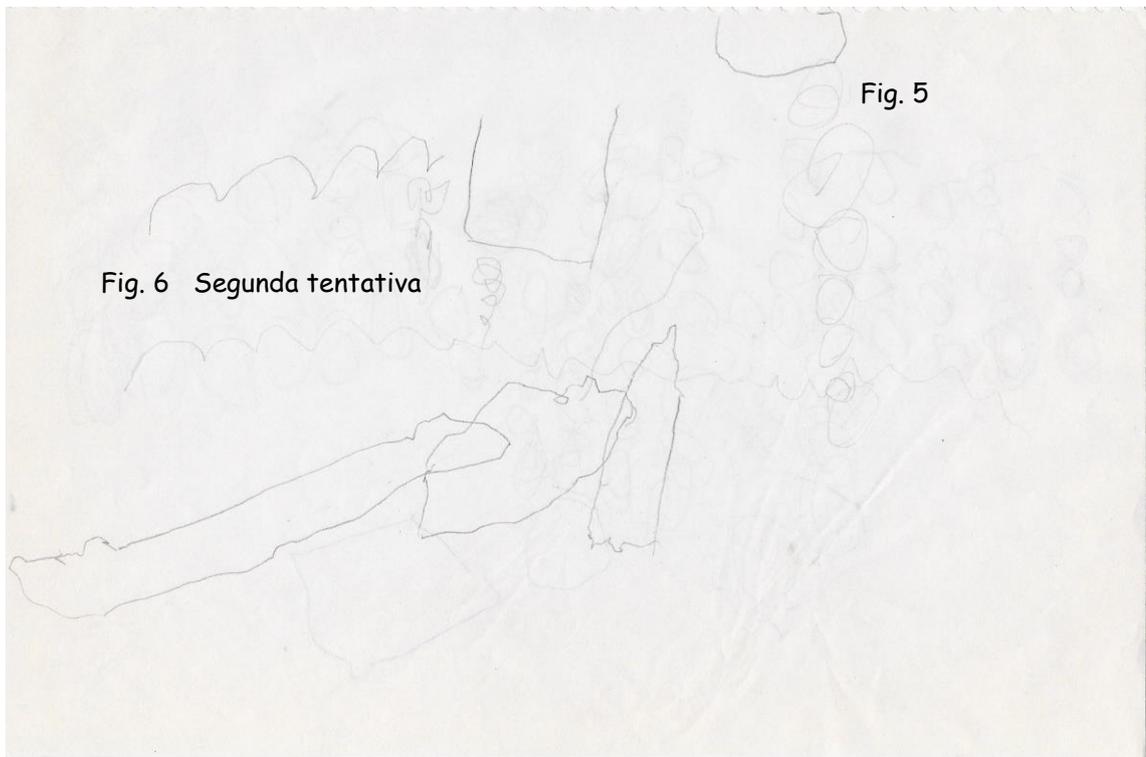
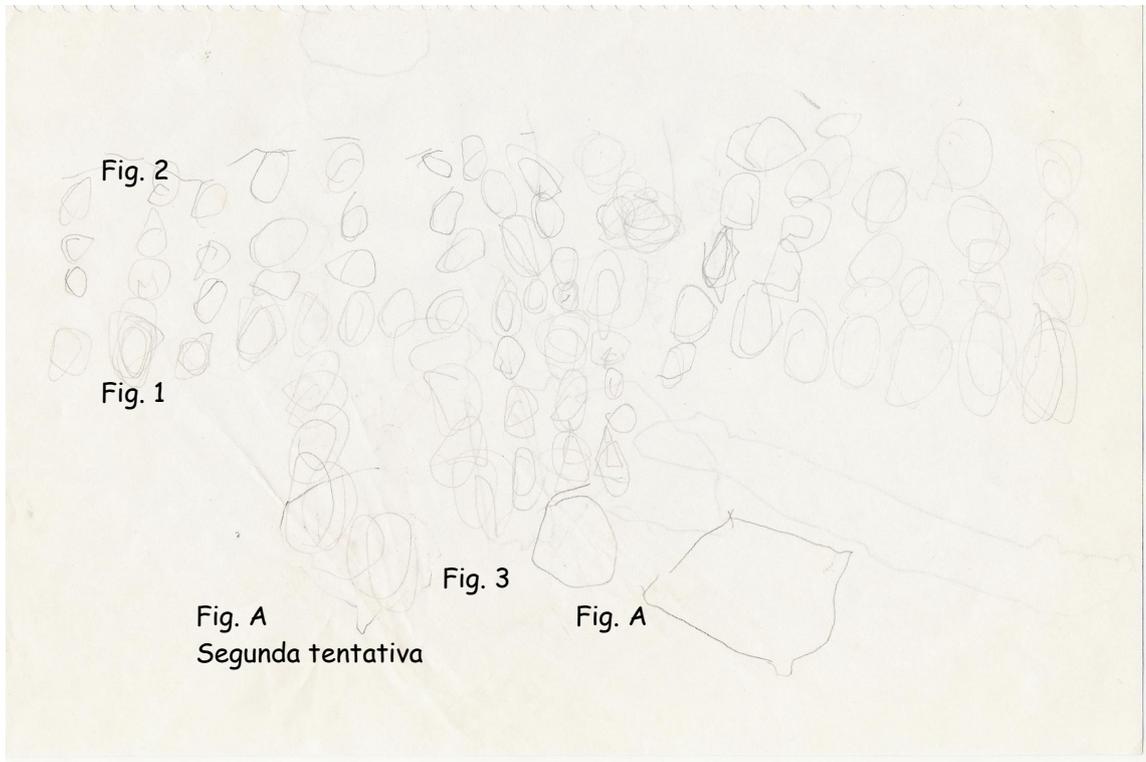
· **Figura 8**

En esta figura prevalece el principio de la continuidad de las formas geométricas (Bender, 1989).

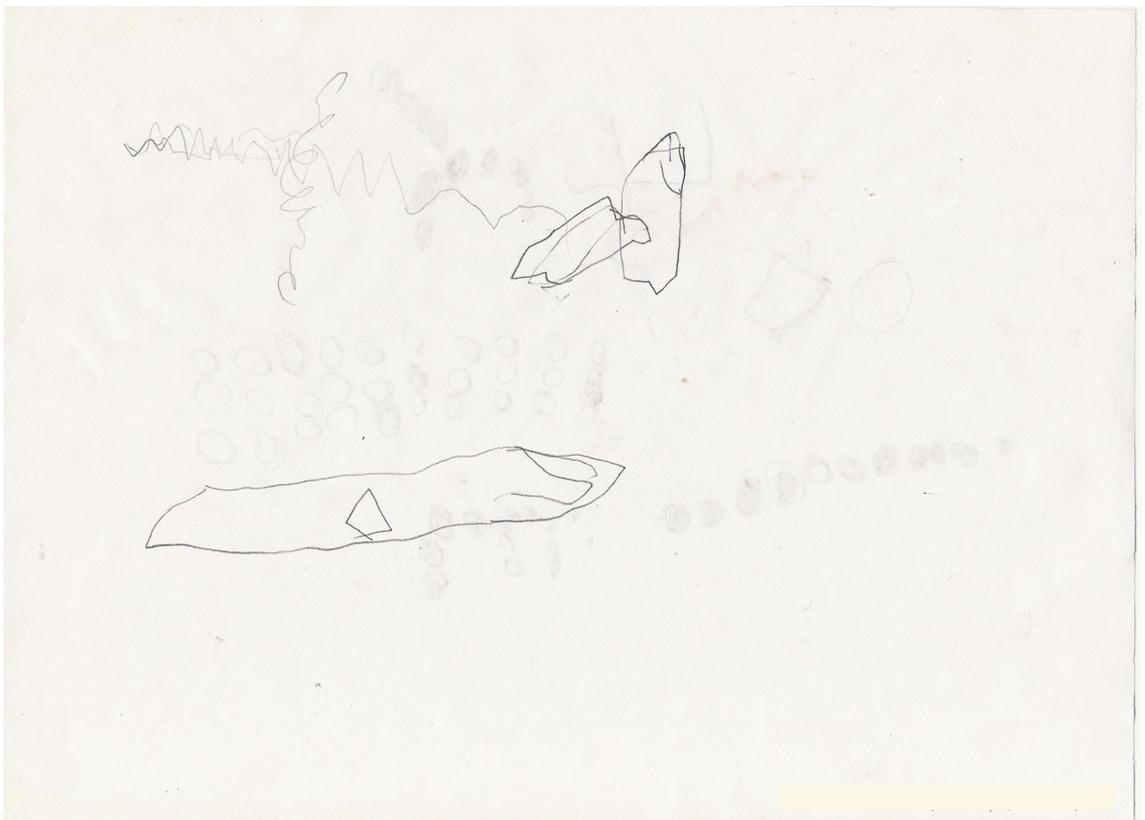
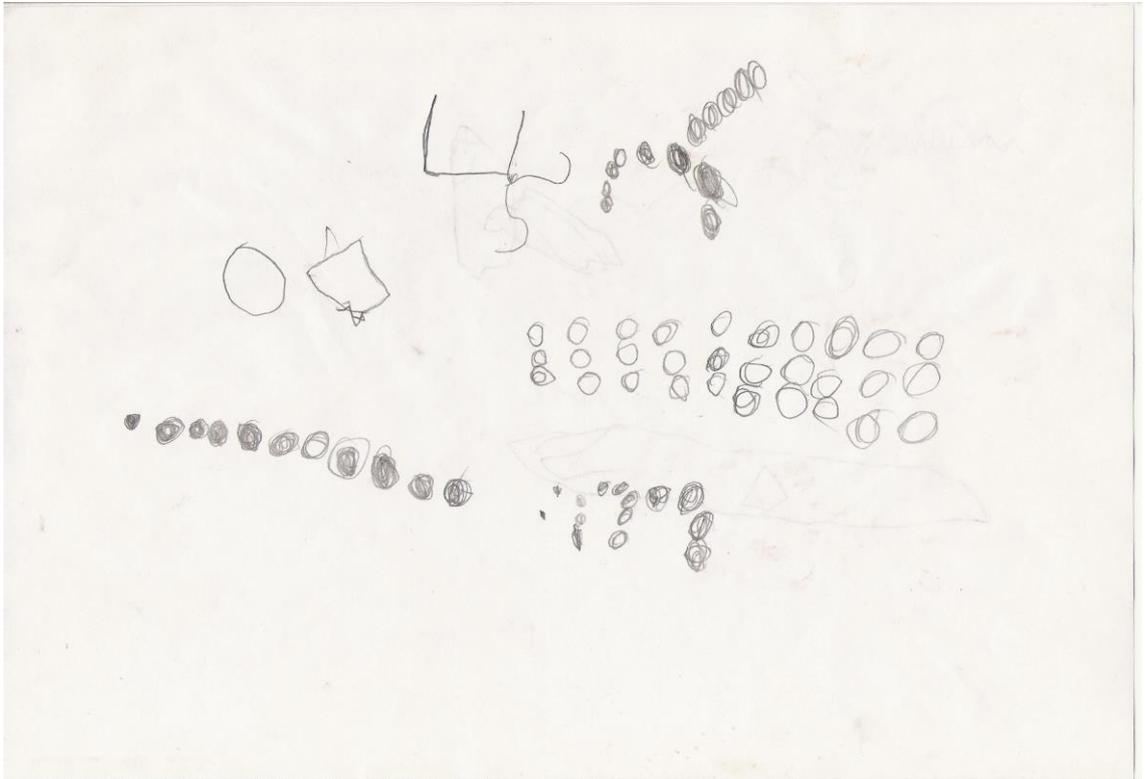
Daiana ha logrado en ambas evaluaciones las leyes de cerramiento, buena forma, simetría y tangencia. No ha habido cambios significativos entre una evaluación y la otra. No ha logrado la ley de angularidad (Nodelis, 2000). Por ello, en ambas producciones se ha puntuado el ítem distorsión de la forma, debido a la adición de ángulos.

MARIANO

Primera evaluación: 5 años, 8 meses



Segunda evaluación: 6 años, 2 meses



MARIANO**Primera evaluación:**

5 años, 8 meses

ITEM DE PUNTAJE

FIGURA A

1. Distorsión de la forma b
3. Integración

FIGURA 1

4. Distorsión de la forma
6. Perseveración

FIGURA 2

8. Integración
9. Perseveración

FIGURA 3

10. Distorsión de la forma
12. Integración a

FIGURA 4

14. Integración

FIGURA 5

15. Modificación de la forma
16. Rotación
17. Integración b

FIGURA 6

18. Distorsión de la forma a
19. Integración
20. Perseveración

FIGURA 7

21. Distorsión de la forma b

FIGURA 8

24. Distorsión de la forma
25. Rotación

PUNTAJE TOTAL: **18****INDICADORES EMOCIONALES**

- I. Orden confuso
- V. Gran tamaño
- IX. Segunda tentativa
- X. Expansión

Segunda evaluación:

6 años, 2 meses

ITEM DE PUNTAJE

FIGURA A

1. Distorsión de la forma a
3. Integración

FIGURA 3

12. Integración a

FIGURA 6

18. Distorsión de la forma a
20. Perseveración

FIGURA 7

21. Distorsión de la forma b

FIGURA 8

24. Distorsión de la forma

PUNTAJE TOTAL: **7****INDICADORES EMOCIONALES**

- I. Orden confuso
- V. Gran tamaño
- VIII. Repaso del dibujo o de los trazos
- X. Expansión

A partir de los datos obtenidos, desde el punto de vista cuantitativo se observan cambios significativos entre la primera y la segunda evaluación.

En la primera, Mariano obtuvo un puntaje igual a 18. Teniendo en cuenta que la media esperada para su edad es 9.8 y la desviación estándar correspondiente es 3.72, se puede concluir que la capacidad visomotora de Mariano se encontraba por debajo de los niveles esperables para su edad.

En la segunda evaluación, 6 meses después, obtuvo un puntaje igual a 7. La media esperada para su edad es, ahora, 8.4 y la desviación estándar correspondiente es 4.12, con lo cual la capacidad visomotora de Mariano se encuentra dentro de los niveles esperables para su edad.

Koppitz (1964) define como “progreso marcado”, entre el test y el re-test, a la disminución de cinco puntos o más. En este caso encontramos entre ambos una disminución de diez puntos.

La presencia de indicadores emocionales no disminuyó de una evaluación a la otra, pero hubo un cambio en cuanto a la presencia de los mismos. En la primera se hallan presentes cuatro indicadores emocionales: orden confuso, gran tamaño, expansión y segunda tentativa. Mientras que en la segunda evaluación se hallan presentes los tres primeros y repaso del dibujo o de los trazos.

El **orden confuso**, según Koppitz (1964), se relaciona con un planeamiento pobre e incapacidad para organizar el material. Este indicador es común entre los 5 y 7 años. Se encuentra presente en ambas evaluaciones, pero en la segunda el orden es menos caótico.

En cuanto a la posición del primer dibujo y las posiciones generales de los dibujos se observan similitudes con respecto al B.G. de Daiana: en ambas evaluaciones la instalación de la figura A se concreta en sitios cercanos al centro

y se observan las figuras 1 a 3, en la primera evaluación, y de 1 a 5, en la segunda, colocadas arbitrariamente alrededor de aquella. Se observan, también, en Mariano rasgos egocéntricos, omnipotentes y narcisistas. Lo cual, como se explicó anteriormente, es esperable en protocolos de niños de 5 años si se tiene en cuenta las características del pensamiento a esta edad.

El **gran tamaño** ha sido asociado en los niños con la conducta acting out, lo cual implica una forma de descargar los impulsos hacia fuera (Koppitz, 1964). Este indicador se halla presente en ambas evaluaciones. Es llamativa su presencia porque no coincide con lo observado en sus conductas. Mariano parece más bien un niño inhibido con serias dificultades para canalizar su energía hacia afuera. Esta aparente incoherencia se resuelve si pensamos en que, probablemente, su mundo interno está poblado de tanta impulsividad que la fantasía inconsciente es “si muestro todo esto, si lo saco hacia fuera, podría hacer mucho daño a los demás”. Entonces, en lo conductual muestra exactamente lo contrario a lo que habita su mundo interno. Se trata de ansiedades paranoides donde el temor aparece frente a la posible retaliación de los objetos que han sido dañados. Esto indica que su yo se encuentra aún en un estadio muy primitivo, donde prevalece la disociación como mecanismo de defensa, sus objetos son parciales y por lo tanto los vínculos con éstos son divalentes. Posiblemente todo esto sea lo que subyace a tanta dificultad para relacionarse con el mundo externo. Al respecto, Gay de Wojtuñ (1979) dice que el tamaño en el Bender está directamente relacionado con la ansiedad. Una de las posibles variaciones en la alteración del tamaño, es el aumento general de 5 o más figuras, con lo cual a veces la persona necesita utilizar varias hojas. Según la autora, esto se interpreta como formación reactiva frente a marcados sentimientos de ansiedad; el sujeto niega la ansiedad; hay un mal manejo de la ansiedad.

Como se explicó anteriormente, la **segunda tentativa** se halla asociada con impulsividad y ansiedad (Koppitz, 1964). Este indicador se halla presente

en la primera evaluación, y ausente en la segunda. Esta diferencia indica un importante progreso ya que se podría pensar que durante el transcurso de los talleres Mariano ha adquirido un mejor control interno, de manera que ahora puede corregir el error borrando y volviendo a dibujar la parte incorrecta.

Por otro lado, Koppitz (1964) explica que otro grupo que también efectúa “segunda tentativa” en su protocolo, es el de los niños muy ansiosos que asocian significados particulares a la forma del diseño; por ejemplo la figura 6 puede ser asociada con una víbora y con masculinidad. Un niño que tenga problemas de identificación masculina puede reaccionar ante la figura 6 con ansiedad, y puede encontrar difícil el terminarla. Puede intentarlo varias veces antes de poder lograrlo.

Existen hechos puntuales que permitirían reforzar la hipótesis planteada en el párrafo anterior. Antes de comenzar los talleres, se le aplicó a Mariano el Test H.T.P. extendido, que incluye la persona del sexo opuesto. Dibujó primero a la mujer y luego al hombre. Sabemos que lo esperable en los varones es que dibujen primero a la persona de su mismo sexo. Por otro lado, en el taller N°13 “Mi cuerpo puede hacer sonidos”, las primeras elecciones durante el juego llamaron la atención. Franco e Ignacio eligieron animales que representan fuerza, poder y Mariano realizó una elección similar a la de las niñas, eligieron animales que se domestican, más tranquilos. Esto hablaría de cierta dificultad en las identificaciones masculinas. Luego, a lo largo del juego esto fue cambiando. La segunda vez Mariano eligió un dinosaurio, es decir, logró hacer una elección más varonil; con lo cual quedaron dos grupos claramente diferenciados: las niñas identificadas con un animal doméstico y los niños, con un animal grande y poderoso. La tercera vez las elecciones fueron las siguientes: Daiana, rana; Abril, rana; Ignacio y Mariano, león; Franco, gorila. Esta vez, Mariano también pudo colocarse en un rol masculino.

Por otro lado, Kacero (2005) establece que, en la figura A, la unión del círculo con el cuadrado representa la unión o vínculo con el otro. Se observa segunda tentativa en la reproducción de esta figura en la primera evaluación. Podría pensarse que esta tarjeta constituía un estímulo ansiógeno para Mariano porque en sus intentos de vincularse con los demás es donde se ponían de manifiesto sus mayores dificultades.

Probablemente a lo largo de los talleres uno de los cambios que se provocaron en Mariano fue lograr una mejor identificación con lo masculino; otro cambio importante fue lograr una mejor aceptación de sí mismo y sentirse apto para relacionarse con los demás; tal vez, también, a esto se deba que el indicador “segunda tentativa” no apareció en la segunda evaluación.

La **expansión** está asociada en los niños pequeños con impulsividad y conducta acting out (Koppitz, 1964). Este indicador parece darse normalmente en preescolares. Se presenta en ambas evaluaciones. Este indicador guarda estrecha relación con el indicador “orden confuso” (que también aparece en ambas evaluaciones) porque también implica un planeamiento pobre. Mariano ha tenido que utilizar dos hojas en cada Bender porque no pudo anticiparse y prever “en este espacio tengo que colocar nueve dibujos”, tal como lo sugiere la consigna.

El **repaso del dibujo o de los trazos** ha sido asociado con impulsividad y agresividad (Koppitz, 1964). Este indicador se halla ausente en la primera evaluación y presente en la segunda. Éste es a simple vista un cambio no favorable, pero deja de serlo si lo analizamos desde el siguiente punto de vista: los cambios internos que se han producido en Mariano son del orden de su corporeidad. Están vinculados con la adquisición de su esquema corporal, con un mejor conocimiento de su cuerpo, con el encuentro con los demás, etc. Entonces, el trazo de Mariano en la segunda evaluación representa sus intentos de autoafirmación, que se traducen en un trazo más seguro, firme y fuerte.

En ambas evaluaciones Mariano giró la hoja de manera que quedó apaisada. Esto denota características oposicionistas ya que no respeta la consigna tal como fue dada.

En cuanto al rendimiento específicamente visomotor, se observan cambios significativos:

· **Figura A**

Esta figura se basa en las leyes de cerramiento y buena forma (Nodelis, 2000). Tanto en la primera evaluación como en la segunda se han computado los mismos ítems, con una detallada diferencia en cuanto al ítem distorsión de la forma.

En la primera evaluación dicho ítem se ha computado porque existe una desproporción entre el tamaño del cuadrado y del círculo, el primero es el doble de grande que el segundo. En cambio, en la segunda evaluación este ítem se ha computado porque en el cuadrado hay adición de ángulos. Ya no está presente la desproporción mencionada. Cabe destacar que en el re-test hay un mejor logro de la gestalt del círculo. Esto muestra un progreso en el plano de lo corporal ya que, como se explicó anteriormente, la curva cerrada constituye la base de toda forma percibida y esos primeros garabatos de contorno redondeado se pueden considerar como las primeras plasmaciones del yo corporal (Kacero, 2005). En la segunda producción del círculo, Mariano muestra poseer un mejor dominio de su cuerpo ya que el dibujo del círculo tiene una mejor definición gestáltica.

En ambas evaluaciones no se ha logrado la ley de cerramiento, por eso se ha computado el ítem de integración. Kacero (2005) establece que la unión del círculo con el cuadrado representa la experiencia corporal de poder apoyarse, sostenerse, sobre otro. Es decir, la inestabilidad del cuadrado apoyado en un solo punto encuentra estabilidad en el círculo, que casi siempre se dibuja en primer lugar. En las reproducciones de Mariano se observa que él no siente tener ese sostén: sus cuadrados no pueden apoyarse en los círculos y esto es

porque no ha habido una corporeidad (madre, padre, adultos significativos) que lo envuelva, que lo sustente, que se muestre incondicional en su desarrollo.

· **Figura 1**

Esta figura se construye sobre el principio de proximidad de las partes. Incluye al punto como actor principal. El empleo del punto es esperable a partir de los 6 años. La complejidad de esta tarjeta radica en que la sucesión de puntos indica una direccionalidad, pero al tratarse de puntos la ejecución va a marcar la discontinuidad, porque éstos ocupan una mínima superficie y entonces para construir el siguiente, el movimiento de la mano tiene que interrumpirse (Kacero, 2005). Esto implica haber adquirido cierto grado de control interno que es representado en el papel.

En la primera evaluación, Mariano no logró el empleo del punto, realizó notorios redondeles. En cambio, luego de los talleres se aprecia el avance: Mariano logra hacer puntos. Y esto se observa claramente al apreciar el dibujo de las figuras 1, 3 y 5 en las cuales dibuja puntos agrandados y el dibujo de la figura 2, en la cual dibuja redondeles, tal como la tarjeta lo requiere.

En ambas evaluaciones, Mariano logra interrumpir el movimiento de la mano para ejecutar el estímulo siguiente. Pero en la primera evaluación no puede interrumpir el acto de dibujar ese estímulo. Por ello, se ha computado el ítem perseveración. Ésta es una perseveración motora ya que la dificultad está en detener el impulso motor. Entonces, se observa otro avance importante: en la segunda evaluación, Mariano logra detener el impulso motor.

En ambas evaluaciones ha logrado mantener la noción de horizontalidad, cuya importancia se comentó anteriormente.

· **Figura 2**

Esta figura también está basada en el principio de proximidad de las partes, pero es más compleja que la anterior. Su complejidad radica en que está presente la noción de oblicuidad, además de la horizontalidad. En ambas evaluaciones, Mariano parece no haber llegado a este logro.

En esta figura es importante la percepción del cambio de modelo en relación a la figura 1, ya que se trata de pequeños círculos y no de puntos (Nodelis, 2000). En la primera producción Mariano parece no haber percibido ese cambio, mientras que en la segunda sí.

En la primera evaluación aparecen los ítems de integración y perseveración; mientras que en la segunda, éstos se hallan ausentes. Esto indica un progreso importante en la percepción y reproducción del estímulo.

· **Figura 3**

En esta figura se vuelve a la ejecución de puntos lo cual exige un nuevo cambio de modelo en los elementos que la componen en relación a la figura 2 (Nodelis, 2000). Mariano logra percibir ese cambio en la segunda evaluación, no así en la primera.

El brusco cambio de dirección que implica la realización de la línea quebrada, señala un obstáculo y la necesidad de controlar el impulso para inhibir el trazo en el momento justo (Nodelis, 2000). En la primera evaluación se reconoce muy poco la “cabeza de flecha”, luego se pierde la angulación y en consecuencia la simetría y el paralelismo entre lados, con lo cual hay una pérdida de la gestalt. En la segunda evaluación la angulación es más marcada, pero no se han logrado las leyes de simetría y paralelismo entre lados. Tampoco las leyes de igualdad y proximidad; ni la de puntos numéricamente en aumento progresivo.

· **Figura 4**

En esta figura rige el principio de la continuidad de la organización geométrica o interna (Bender, 1989). Tiene semejanza con la figura A, pero como se explicó anteriormente, la diferencia radica en que son figuras abiertas. Esto implica poder acceder a un patrón sin cierre y poder al mismo tiempo relacionar en un solo punto a dos patrones de tales características (integración).

En la primera evaluación, Mariano logra percibir que se trata de figuras abiertas pero no puede unirlos. Según Kacero, no juntar las figuras traduce

dificultades en el contacto. En la segunda evaluación logra unir las con un garabato. Por otro lado, la curva, al consistir en un movimiento ondulante, tiene que ver con los vaivenes de la emoción. Así, achatar la curva puede relacionarse con un aplastamiento de los afectos (Kacero, 2005). Esto es lo que sucede en la primera evaluación. Por el contrario, en la segunda la curva tiene una mejor definición giestáltica.

Entonces, el dibujo de esta figura en la segunda evaluación denota en Mariano un mejor manejo del cuerpo, su apertura hacia los afectos y al contacto con los demás, ya que es la gestalt de la curva la que mejora radicalmente.

· **Figura 5**

Esta figura se basa en la ley de buena forma. Implica un cambio de percepción ya que se vuelve al punto como elemento básico de esta composición. Es percibida como puntos en forma de arco abierto en la parte inferior, con un trazo recto inclinado hacia la derecha (constituido, también, por una sucesión de puntos) que parte de la zona superior derecha del arco y se dirige oblicuamente hacia arriba (Nodelis, 2000).

En la primera evaluación, la figura está rotada, el arco no está constituido por puntos, sino por una línea continua y los puntos de la extensión de la figura han sido convertidos en círculos. Con lo cual se computaron tres ítems. Además, no se observa noción de oblicuidad.

En la segunda evaluación, se observa un importante progreso: la figura no está rotada, constituida en su totalidad por puntos agrandados y círculos parcialmente rellenos. Mariano logra, ahora, la oblicuidad de la línea recta.

· **Figura 6**

Como se comentó anteriormente, la reproducción de esta figura exige un control logrado desde lo motriz, lo emocional y lo impulsivo.

En la primera evaluación se observan tres ítems que muestran dificultades en dicho control. Sumado a esto, hubo una segunda tentativa, lo cual también guarda relación con el control de los impulsos. En la segunda,

desaparece el ítem de integración, porque Mariano logra cruzar ambas líneas y no hay segunda tentativa. Haber logrado el cruce simboliza progresos en lo vincular. Antes, en ambas tentativas se desarrollaron estrategias para evitar ese cruce, ahora Mariano puede contactar con ello, puede entremezclarse con un “otro”.

· **Figura 7**

Según Kacero (2005), en esta figura las formas se superponen de tal manera que queda una zona común en el lugar determinado por la intersección. Tal tipo de vínculo implica no sólo contacto sino la inmersión de uno en otro.

En la primera evaluación, se observa un punto mínimo de encuentro. Mientras que en la segunda, Mariano logra mejor la superposición. Esto muestra un avance a nivel de su corporeidad y evidencia cambios en lo vincular, en la manera de relacionarse con los demás.

· **Figura 8**

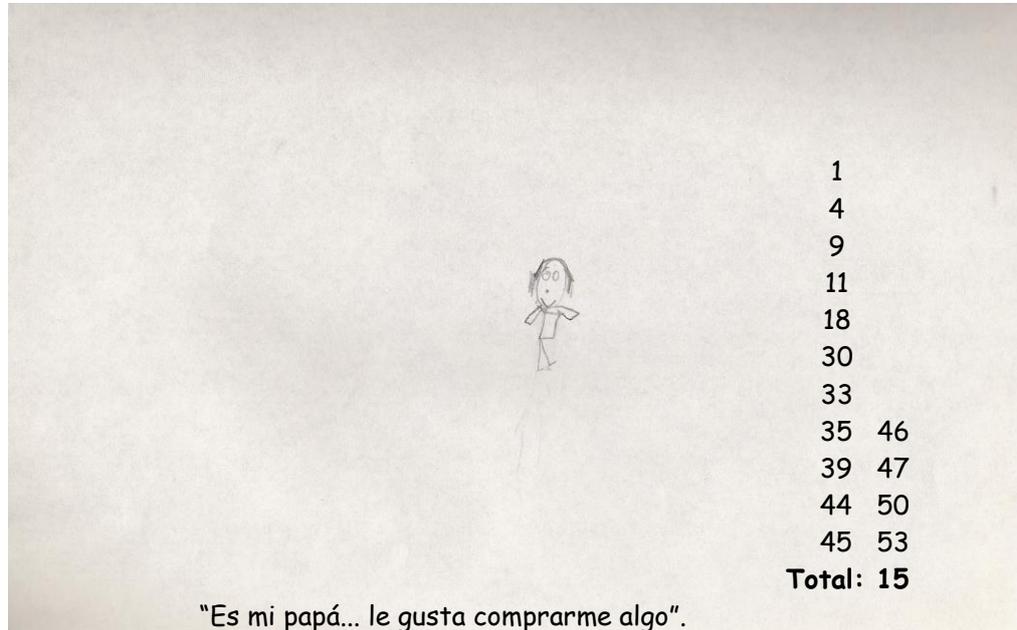
En la primera evaluación se observa la figura rotada y su forma distorsionada debido a una excesiva deformación del hexágono y a la omisión del rombo. En la segunda, la rotación se halla ausente y el hexágono tiene una mejor definición gúestáltica a pesar de la omisión de ciertos ángulos; además el rombo se halla presente.

El rombo en la figura 8 remite a un cuerpo envuelto, sostenido, que determina un adentro y un afuera; lo chico y lo grande (Kacero, 2005). Entonces, el hecho de que Mariano haya podido incluir el rombo en la segunda evaluación, muestra un importante progreso ya que implica una mejor discriminación tanto visomotora como emocional (del mundo interno- externo). El rombo hace las veces de contenido en un hexágono continente. Éste funciona como una envoltura del pequeño rombo, que está estabilizado, agarrado. Aparentemente, ahora Mariano siente que su cuerpo es continente (de sus sentimientos) y contenido (de otro cuerpo que lo contiene) a la vez.

3- Evaluación Test del Dibujo de la Figura Humana

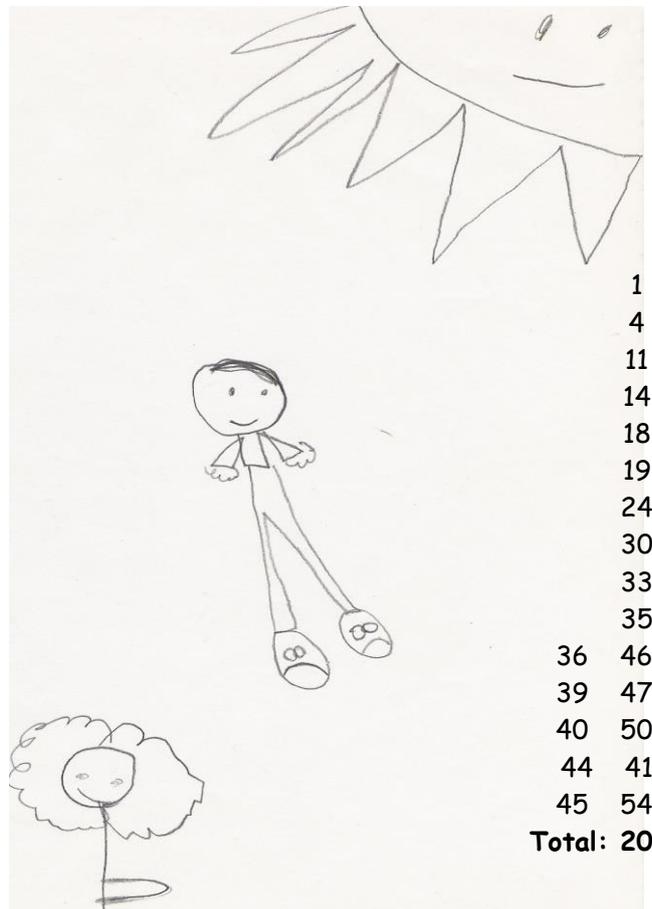
DAIANA

Primera evaluación: 5 años, 5 meses



Segunda evaluación: 5 años, 11 meses

"Es mi papá, este es
un sol y eso una flor".



EDAD	VARONES		MUJERES	
	X	S	X	S
5 años	11,28	3,28	14,2	3,42
6 años	15,6	3,65	16,95	3,3

Tabla 2: Datos normativos para el Sistema de Puntaje de Maduración del DFH*

PERCENTIL	DIAGNOSTICO DE MADUREZ
95 o más	Superior
75 a 90	Superior al término Medio
70 a 30	Término Medio
25 a 10	Inferior al Término Medio
5 o menos	Deficiente

Tabla 3: Diagnóstico del Nivel de Maduración*

* Baremos aportados por Casullo, 1992.

A partir de los datos obtenidos, desde el punto de vista cuantitativo se observan cambios significativos entre la primera y la segunda evaluación.

En la primera, Daiana obtuvo un puntaje igual a 15. Teniendo en cuenta que la media esperada para su edad es 14.2 y la desviación estándar correspondiente es 3.42, se obtiene un valor de z que corresponde a un percentil 58. Su nivel de maduración conceptual es equivalente al término medio, en relación a los niños de su misma edad, sexo y hábitat (en este caso Capital de Provincia de la Región Cuyo).

En la segunda evaluación, Daiana obtuvo un puntaje igual a 20. Teniendo en cuenta que la media esperada para su edad es, ahora, 16.95 y la

desviación estándar correspondiente es 3.3, se obtiene un valor de z que corresponde a un percentil 82. Su nivel de maduración conceptual es, ahora, superior al término medio, en relación a los niños de su misma edad, sexo y hábitat (en este caso Capital de Provincia de la Región Cuyo).

Cabe destacar que para la segunda evaluación se han tenido en cuenta los valores correspondientes a la edad de 6 años, a pesar de que la edad de Daiana es de 5 años y 11 meses. Se decidió proceder de esta manera debido a dos razones:

- a- analizar el segundo DFH a partir de los mismos valores con los que se analizó el primer dibujo (tabla 2, valores correspondientes a las mujeres de 5 años) no permite apreciar los cambios que pudieron darse en el transcurso de 6 meses. Además,
- b- en la segunda evaluación, la edad cronológica de Daiana es sólo un mes menor que 6 años y se debe tener presente el crecimiento propio de los meses transcurridos.

Desde el punto de vista cualitativo, también se observan cambios significativos entre una evaluación y otra.

En la primera, Daiana giró la hoja de manera que quedó apaisada; mientras que en la segunda evaluación, logró respetar la consigna y utilizar la hoja de la manera en que se le fue suministrada.

Se observa un evidente cambio en el tamaño de ambos dibujos. En la primera evaluación, la figura es pequeña lo cual según Koppitz (2002) indica sentimientos de inadecuación, inseguridad y retraimiento. En cambio, en la segunda evaluación la figura tiene un tamaño normal. El trazo también es distinto en ambas evaluaciones, siendo mejor definido en la segunda. Se podría pensar que Daiana logró, luego de los talleres, un mayor sentimiento de

autoafirmación; que se traduce en un trazo seguro, con mejor expresión y adecuación de los detalles.

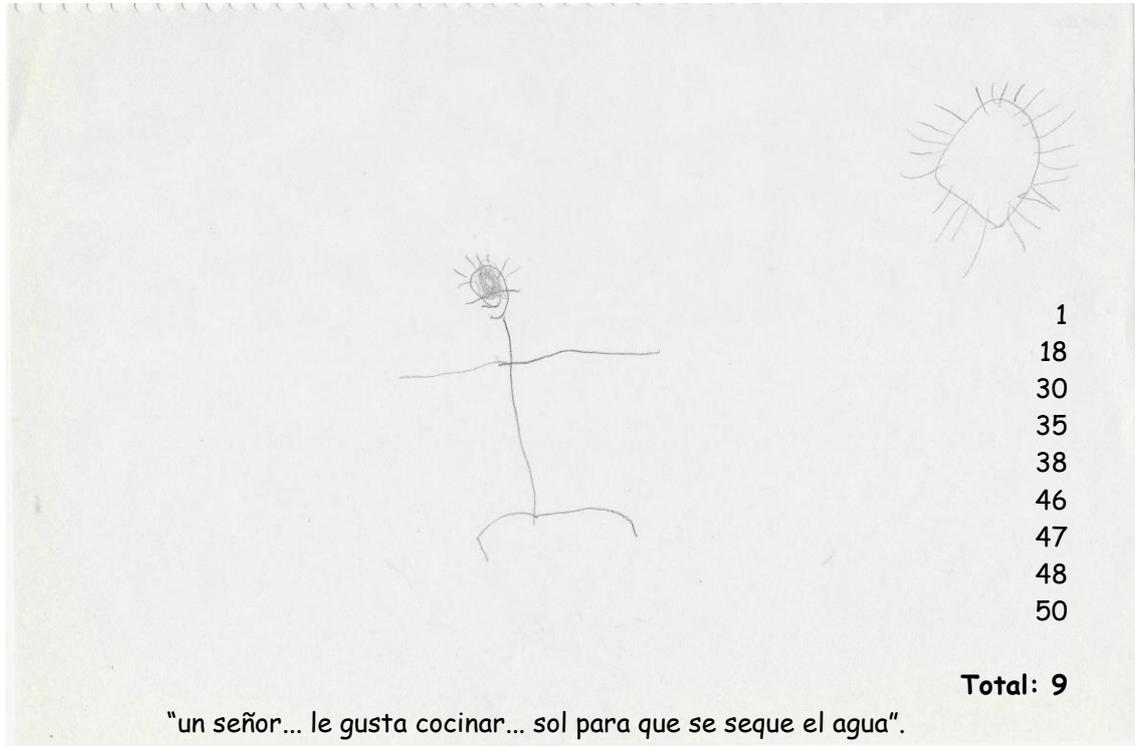
El emplazamiento es central en ambas evaluaciones, lo cual indica egocentrismo; como se explicó anteriormente, esto es esperable a la edad de cinco años.

En la segunda evaluación, los miembros superiores presentan manos, con todas las variables de fantasías inconcientes que ello significa. Y los miembros inferiores son bidimensionales con detalles sobresalientes en los pies, lo cual muestra en Daiana una mayor seguridad en cuanto a correr, saltar, moverse con más eficacia en los espacios, fruto de su desempeño e interacción vívida durante los talleres realizados.

En el segundo DFH se observan objetos acompañantes como una flor y el sol, que reúnen sin conflictos las fantasías en relación a lo femenino y masculino en su mente. Se puede pensar que la presencia de esto se correlaciona con la bisexualidad que el niño necesita transitar durante el proceso del Edipo.

MARIANO

Primera evaluación: 5 años, 8 meses



Segunda evaluación: 6 años, 2 meses



A partir de los datos obtenidos, desde el punto de vista cuantitativo no se observan cambios significativos entre la primera y la segunda evaluación.

En la primera, Mariano obtuvo un puntaje igual a 9. Teniendo en cuenta que la media esperada para su edad es 11.28 y la desviación estándar correspondiente es 3.28, se obtiene un valor de z que corresponde a un percentil 24. Su nivel de maduración conceptual es inferior al término medio, en relación a los niños de su misma edad, sexo y hábitat (en este caso Capital de Provincia de la Región Cuyo).

En la segunda evaluación, Mariano obtuvo un puntaje igual a 12. Teniendo en cuenta que la media esperada para su edad es, ahora, 15.6 y la desviación estándar correspondiente es 3.65, se obtiene un valor de z que corresponde a un percentil 18. Su nivel de maduración conceptual es inferior al término medio, en relación a los niños de su misma edad, sexo y hábitat (en este caso Capital de Provincia de la Región Cuyo).

Desde el punto de vista cualitativo, sí se observan cambios significativos entre ambas evaluaciones.

En la primera evaluación, el dibujo es el de una figura esquemática, hecha con palotes; esto indica una producción muy pobre que se correlaciona con las dificultades de Mariano en relación a su esquema corporal, su cuerpo y la utilización del mismo en el espacio (movimiento inhibido) y para relacionarse con el medio. El progreso vivido durante los talleres se evidencia en el logro de la bidimensionalidad en la parte del tronco y brazos en la figura de la segunda evaluación. Esto indica avances en la adquisición de su esquema corporal y de su corporeidad; ya no hay un cuerpo unidimensional, sino que Mariano ha modificado su autopercepción, pudiendo ahora, progresivamente,

abarcando nuevas variables en el espacio donde interactúa y se mueve con su cuerpo.

En el primer DFH se observan altos niveles de ansiedad en la zona de la cabeza, que le provocan mucha angustia. El sombreado denuncia sus conflictos en el área del pensamiento: dificultades de asociación, lentitud en los procesos de incorporación y emisión de la información, compatibles con su inhibición psicomotriz. El segundo DFH permite inferir que las experiencias vividas experiencialmente durante los talleres realizados, lo han estimulado a tener mayores y mejores percepciones acerca de lo que es capaz de hacer con su propio cuerpo. Se observa que, ahora, Mariano puede canalizar la ansiedad (sombreado de la cabeza) y transformarla en energía que fluye por los canales adecuados constituidos por su motricidad, dada por el movimiento de sus brazos (bidimensionalidad de los mismos).

El segundo DFH y su correspondiente descripción oral (“un nene mueve brazos... como viento”) muestra la necesidad de concretizar en el papel el impulso motor y la percepción de los ejes espacio- temporales, dibujando una mayor cantidad de brazos que representan los lugares por donde se mueven los mismos para personificar el viento con su cuerpo.

En la primera evaluación Mariano ha dibujado un sol. Por su ubicación y su configuración (en la cual predominan rayos tipo flecha que expulsan desorganizadamente) se podría pensar que la presencia de este sol se correlaciona con fantasías persecutorias en relación a su imago paterna, que no favorecen su crecimiento. Entonces, la ausencia de este sol representante de un superyó rígido en la segunda evaluación, permite inferir que Mariano ha podido introyectar una imago paterna más sana y menos persecutoria de la cual ahora puede separarse en su fantasía y ya no necesita plasmarla en el papel.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como elemento motivador preguntarse si la utilización de recursos artísticos en un marco terapéutico estimula el desarrollo psicomotriz del niño de cinco años.

Para responder dicha pregunta se tomaron dos casos: una niña con un desarrollo psicomotriz esperable y un niño con serias dificultades en su desarrollo psicomotriz, al momento de iniciar los talleres artísticos. Se contrastó el efecto estimulador del arte en el desarrollo psicomotriz de ambos niños, a partir de la comparación de las pruebas aplicadas antes y después de los talleres.

Al realizar el análisis de los resultados de la presente investigación, se debe tener en cuenta que el diseño de investigación empleado es el estudio de casos, el cual no permite establecer generalizaciones. Por lo tanto, las conclusiones que aquí se desarrollan son más bien aproximaciones. Y éstas se limitan a los dos casos analizados en este trabajo.

Aparentemente, en el caso en el que el niño posea un desarrollo normal la utilización de recursos artísticos en un marco terapéutico no provocaría cambios significativos en su desarrollo visomotriz. Más bien ayudaría y colaboraría en la evolución que estaba desarrollándose adecuadamente.

A partir de lo observado, sí es posible afirmar que en tal caso el trabajo con el arte sí provocaría cambios en el desarrollo emocional del niño. Se pudo apreciar que los indicadores emocionales relacionados con la impulsividad, que estaban presentes al inicio de los talleres artísticos no aparecieron en las evaluaciones realizadas luego de los mismos.

Esto permitiría inferir que el uso de los lenguajes artísticos en un marco terapéutico favorece el desarrollo de la capacidad de control de los impulsos y la tolerancia y capacidad de espera. Esta evolución se debería a que el trabajo con el arte estimula y acompaña al niño en el recorrido desde lo experiencial

directo (donde el pensamiento no puede ser empleado todavía como lugar de ensayo) pasando progresivamente por distintos matices, hasta llegar al desarrollo de la capacidad simbólica. A medida que ésta se desenvuelve, aparece un mejor dominio de las emociones, con lo cual el niño ya no necesita concretizar sus impulsos porque poco a poco aprende a representarlos simbólicamente. El pensamiento puede ser, progresivamente, utilizado como mediador entre los impulsos y el acto. Como se explicó en el capítulo III del marco teórico, el arte y el juego favorecen que se atemperen las emociones violentas; el juego inhibe el impulso e impulsa la inhibición. La estrecha relación entre arte y juego fue explicada en el citado capítulo, así como también los efectos beneficiosos de ambas actividades.

Los cambios observados en el plano emocional son de gran importancia ya que, como se expuso en el capítulo I, el desenvolvimiento mental y el desarrollo visomotor del niño corren en paralelo y se influyen mutuamente.

En el caso de un niño que posee dificultades en su desarrollo, el arte sí promovería cambios significativos, provocando progresos importantes en su desarrollo visomotriz específicamente, y en consecuencia, en su desarrollo psicomotriz. Se cree que estos cambios pueden darse porque el niño posee potencialmente los recursos para crecer y desarrollarse, sólo que no ha podido hacerlo por sus propios medios debido a la interferencia de factores internos y externos que obstaculizaban su desarrollo.

Se debe recordar que en la relación de la madre con su hijo, sobre el adulto recae la máxima capacidad de acomodación. Es decir, es necesario que la madre desarrolle su función de reverí, que intente interpretar los mensajes corporales de su hijo y tamice sus impulsos. Cuando esto no sucede, se produce una falla en el sostén que debe ser compensada por el niño con cambios posturales y modificaciones del tono. Lo que no contiene el espacio del cuerpo del adulto, debe ser compensado con maniobras equilibratorias por parte del

niño. Y es ésta una de las principales causas de los trastornos psicomotrices. Además, la función de reverí favorece que el niño introyecte poco a poco objetos buenos en su mundo interno que constituirán luego la base de su sentimiento de confianza; lo cual permite que el niño pueda explorar el mundo externo sin miedos, ya que la presencia de estos objetos buenos introyectados disminuye las fantasías persecutorias. La ausencia de estos procesos provoca dificultades en la autoestima del niño que se traducen en hipoactividad o hiperactividad, según el caso. Tanto una como la otra indican cierto grado de patología que requiere tratamiento y en el presente trabajo se constata que el arte es una herramienta eficaz para el abordaje de dichas alteraciones.

Entonces, se considera fundamental que el psicólogo comprometa su cuerpo en el trabajo terapéutico con el niño. La corporeidad del terapeuta, sus manifestaciones corporales –con las que el niño necesita identificarse- y el empleo del arte, es lo que favorecerá el adecuado desarrollo del niño.

Se propone que la intervención del profesional se base en ofrecer un espacio y un tiempo terapéuticos para que el niño ponga en juego sus capacidades de elaboración y resolución de problemas mediante sus recursos internos con la ayuda de un otro (terapeuta) que hará las veces de espejo para reforzar su esquema corporal, recuperando el placer y el poder del movimiento de su cuerpo a través del juego y de los diferentes actos donde su cuerpo- casa está presente. Así, progresivamente, el niño aprenderá a impulsar la inhibición de su cuerpo o a inhibir sus impulsos, según lo que su desarrollo requiera.

El terapeuta, el arte y los talleres hacen las veces de “motor” que impulsa, empuja y estimula al niño para que desarrolle sus capacidades, hasta ahora no conocidas por él mismo. El espacio terapéutico permite desenredar aquello que no podía fluir libremente para que esas capacidades puedan desplegarse.

Se constata que el arte no provoca hiperdesarrollo en el caso de ser utilizado con un niño cuyo desarrollo es normal o esperable. Si provocara hiperdesarrollo, el arte sería un elemento que pondría en riesgo la salud del niño y se plantearía una limitación con respecto a la utilización del mismo como herramienta terapéutica. En pocas palabras, aún habiendo sobredosis de arte, esto no sería perjudicial para el niño.

La información obtenida en el presente trabajo se considera de gran relevancia para seguir indagando acerca de la temática tratada. Sería interesante ampliar estos conocimientos con una investigación que tenga una muestra más amplia, de manera que las conclusiones que arroje sean extensibles a la población a la que pertenezca dicha muestra.

Los resultados obtenidos en la presente investigación tienen implicancias en diversas áreas del quehacer profesional del psicólogo. La información proporcionada amplía el saber en el área de la Psicología Evolutiva, se han obtenido importantes aportes en el área de la Arteterapia y por último se proponen nuevas técnicas a profesionales cuya labor es con niños (psicólogos, psicomotricistas, docentes, psicopedagogos, fonoaudiólogos, etc.) y con los cuales el psicólogo necesita trabajar en forma interdisciplinaria.

APENDICE

	Mariano	Daiana	Ignacio	Abril	Franco
Presentación	X	X	X	X	X
Ronda de lo amigos	X	X		X	
M. Mouse y el sastrecillo valiente	X	X	X	X	
Tu cara y mi cara	X	X	X	X	
Mi amigo Luis	X	X			X
Taller de alfarería	X	X	X	X	
Dibujo mi cuerpo	X	X	X		X
Se vienen las vacaciones	X		X		X
Vuelvo de las vacaciones	X	X			
Juego con mis sentidos	X	X	X		
La granja	X	X	X	X	
Juego con mi cuerpo	X	X	X	X	X
Mi cuerpo puede hacer sonidos	X	X	X	X	X
Cierre: "Nos despedimos"	X	X	X	X	
Total de talleres asistidos	14	13	11	9	6

Cuadro I: Planilla de asistencia a los talleres

BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra, Julián de (1996). *Psicopatología del Niño*. Barcelona: Editorial Masson.
- Arias, Diana y Vargas, Claudia (2003). *La creación artística como terapia*. Barcelona: Editorial Integral.
- Bantulá Janot, Jaime (2001). *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Bender, Lauretta (1989). *Test Gestáltico Visomotor. Usos y aplicaciones clínicas*. México: Editorial Paidós.
- Calmels, Daniel (2003). *¿Qué es la Psicomotricidad?* Bs. As: Editorial Lumen.
- Casullo, María Martina (1992). *El test gráfico del dibujo de la figura humana. Normas regionales*. Bs. As: Editorial Guadalupe.
- Casullo, María Martina (1991). *El test de Bender infantil. Normas regionales*. Bs. As: Editorial Guadalupe.
- Dolto, Françoise (1984). *La imagen inconciente del cuerpo*. Bs. As: Editorial Paidós.
- da Fonseca, Vítor (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Gay de Wojtuñ, M. Cristina (1979). *Nuevas aportaciones clínicas al test de Bender*. Argentina: Centro Editor Argentino.
- Jiménez, F. (1985). *Talleres de Actividades para el desarrollo del Esquema Corporal*. Barcelona: Editorial Ceac.
- Kacero, Etel (2005). *Test gestáltico visomotor de Bender: Una "puesta en espacio" de figuras*. Bs. As: Editorial Lugar.
- Koppitz, E. M. (2002). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Bs. As: Editorial Guadalupe.
- Koppitz, E. M. (1964). *El test gestáltico visomotor para niños*. Bs. As: Editorial Guadalupe.
- Labinowicz, Ed (1987). *Introducción a Piaget*. México: Editorial Addison-Wesley Iberoamericana.

- Laplanche, J. y Pontalis, J.-B. (1968). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- León, Orfelio y Montero, Ignacio (1999). *Diseño de Investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Editorial Mc Graw- Hill.
- Lowenfeld, Víctor (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Tomo I. Bs. As: Editorial Kapelusz.
- Nodelis, Haydée (2000). *El test de Bender*. Bs. As: Editorial Atuel.
- Paín, Sara (1987). *La génesis del inconciente*. Bs. As: Editorial Nueva Visión.
- Paín, Sara y Jarreau, Gladys (1995). *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica*. Bs. As: Editorial Nueva Visión.
- Pérez, Aurora (1996). *Apuntes del Curso de Capacitación en Post- Grado "Familia, dinámica familiar y psicología del niño y el adolescente"*. Facultad de Psicología. Universidad Católica. San Juan.
- Piaget, Jean (1973). *Estudios de psicología genética*. Bs. As: Editorial Emecé.
- Sáinz de la Maza, Aro (2003). *Cómo cura la musicoterapia*. Barcelona: Editorial Integral.
- Sierra Bravo, R. (1994). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. España: Editorial Paraninfo.
- Soifer, Raquel (1988). *Psiquiatría infantil operativa. Tomo I: Psicología evolutiva*. Bs. As: Ediciones Kargieman.
- Trias, Núria y otros (2002). *Juegos de música y expresión corporal*. Madrid: Parramón Ediciones, S.A.
- Valls, José Luís (1995). *Diccionario Freudiano*. Bs. As: Julián Yébenes, S.A.
- Vargas, Laura y Bustillos de Nuñez, Graciela (1984). *Técnicas participativas para la educación popular*. Costa Rica: Publicaciones Alforja.
- Vayer, Pierre (1977). *El diálogo corporal*. Barcelona: Editorial Científico-médica.
- Zazzo, René y otros (1977). *Tratado de psicología del niño. Tomo 6: Los modos de expresión*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.