

LA OBSERVACIÓN DE LA EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ: UNA HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN CUALITATIVA DE LAS COMPETENCIAS Y DIFICULTADES DEL NIÑO CON AUTISMO

Equipo de Evaluación del Servicio de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna (Tenerife)

– Miguel Llorca –

Profesor jubilado de la Facultad de Educación ULL (mllorca@ull.es)

– Josefina Sánchez –

Profesora del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa ULL (jsrodri@ull.edu.es)

– Talía Morillo –

Profesora del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa ULL (taliacmol@hotmail.com)

– Raquel González –

Psicomotricista del Servicio de Psicomotricidad de la ULL (rchelgh@hotmail.com)



cativa o clínica, en la mayoría de las ocasiones se diseñan programas específicos para desarrollar las habilidades comunicativas, la competencia motriz, las habilidades sociales o los procesos cognitivos, trabajando por separado las diferentes áreas de desarrollo, y pese a la concepción constructivista del pensamiento, aceptada teóricamente, en la práctica se le dice al niño lo que tiene que hacer, con pocas posibilidades de experimentar y vencer con todo su cuerpo.

Esta fragmentación de la persona también la observamos en el modo de evaluar, valorando las competencias motrices, comunicativas y afectivo-sociales por separado, olvidando que el niño se

manifiesta y aprende globalmente, al menos hasta los ocho años que adquiere la capacidad de análisis y síntesis.

Si bien es cierto que se ha avanzado mucho en la investigación desde la medicina y la neurobiología, la realidad es que el diagnóstico de los TEA prioritariamente se realiza a través de las conductas desajustadas en el ámbito de la comunicación, la interacción social o por la presencia de conductas llamativas relacionadas con la inflexibilidad mental o comportamental. Ciertamente, el mayor conocimiento del patrón conductual del autismo y el avance en los instrumentos de detección y diagnóstico ha posibilitado que los TEA sean visibles en edades

cada vez más tempranas (Hernández et al., 2005; Larban, 2012).

En el ámbito internacional existen diferentes pruebas para este proceso de detección: Checklist for Autism in Toddlers, CHAT (Baron-Cohen et al., 1992); Modified Checklist for Autism in Toddlers, M-CHAT (Robins et al., 2001); Autism Spectrum Screening Questionnaire for Asperger and other high functioning autism conditions, ASSQ (Ehlers et al., 1999); o Childhood Asperger Syndrome Test, CAST (Scott et al., 2002) que plantean su aplicación a partir de los 18 meses, no teniendo la mayoría de ellas traducción ni validación a nuestro contexto.

En España se recomienda el M-CHAT como elemento de cribado a partir de los 18 meses, y posterior derivación a una evaluación diagnóstica (Canal et al., 2011, 2015). Para el diagnóstico definitivo de TEA, las pruebas específicas y más reconocidas son el Autism Diagnostic Observation Schedule, ADOS (Lord et al., 2015) y el Autism Diagnostic Interview-Revised, ADI-R (Rutter et al., 2006), ofreciendo un algoritmo de diagnóstico para el autismo tal y como se describe en el CIM-10, el DSM IV-TR y el DSM-V. Se parte de la observación conductual frente a una serie de tareas y actividades propuestas, las mismas para cualquier sujeto, teniendo en cuenta la edad y el nivel de desarrollo del lenguaje, para luego cuantificar y dictaminar un diagnóstico en función de la puntuación obtenida.

En psicomotricidad relacional utilizamos el juego como recurso fundamental, tanto en la evaluación como en la intervención. Pero no se trata de un juego dirigido y con unos determinados contenidos propuestos por el adulto, sino un juego libre y espontáneo con diversidad de materiales, no necesariamente juguetes, sino preferentemente materiales a los que se les puede dar diferentes usos simbólicos, y un espacio amplio donde el niño puede hacer lo que quiera (preservando su seguridad) y con un adulto dispuesto a implicarse en su juego.

La especificidad de la psicomotricidad relacional se fundamenta en el juego espontáneo con el niño, donde el diálogo tónico y el encuentro corporal con el otro tienen una mayor presencia y relevancia



“La presencia de materiales contenedores nos permite observar si el niño necesita sentirse protegido de la relación con su entorno”.

que en otras metodologías, proporcionando un espacio transferencial en el que el niño adquiera placer y confianza en la relación con la persona que evalúa. También son específicas de esta práctica la decodificación simbólica de los materiales y el uso del espacio del psicomotricista (Lapierre et al., 2015), que de manera simbólica también representa su cuerpo. No hay que obligar al niño a adaptarse a la intervención, hay que conseguir que la intervención se adapte al niño y a la familia.

La observación de la expresividad psicomotriz del niño, frente a un modelo más instrumental de evaluación, tiene la ventaja de que nos permite un acercamiento menos ansioso al sujeto, nos permite observarlo en su totalidad, evitando la sensación de sentirse examinado, y nos permite poner el acento en la relación, permitiendo el análisis previo para elaborar el proyecto de trabajo (Serrabona, 2016).

Partiendo de estas premisas, trataremos de explicar en este artículo nuestro modelo de evaluación, que nos permitirá describir las peculiaridades conductuales presentes en el sujeto, así como el nivel competencial y dificultades del mismo. Pretendemos una observación global en situaciones espontáneas, permitiéndonos también (de manera orientativa), extrapolar la información para puntuar y relacionar con las pruebas estandarizadas y validadas que proponen la observación en situaciones estructuradas. Con-

sideramos que, desde este modelo más ecológico y centrado en los intereses del niño, las competencias pueden ser más ajustadas, definiendo de forma más clara la zona de desarrollo próximo del niño y las estrategias de ayuda que pueden favorecer su desarrollo.

2. MOMENTO DE EVALUACIÓN

El objetivo de la evaluación es valorar el nivel competencial del sujeto, su forma de ser y estar en el mundo, lo que nos permitirá dar una respuesta lo más ajustada posible a sus peculiaridades. En la actualidad, hay una gran controversia sobre la necesidad de catalogar o etiquetar a las personas como paso previo a la intervención. Nosotros, como educadores, vemos la realidad de la gran heterogeneidad y diversidad humana, no sólo dentro del amplio espectro autista, sino del continuo de características comportamentales de sujetos catalogados con diferentes patologías (Lapierre et al., 2015). Es cierto que desde las instituciones públicas o privadas responsables de aportar los recursos que las personas necesitan, se exige la etiqueta diagnóstica, esto es lo que entre otras cosas ha llevado al aumento de personas diagnosticadas con autismo o TDAH (pongamos por caso). También es cierto que muchas veces los padres necesitan saber “qué le pasa a mi hijo”, que le digamos un diagnóstico y las posibilidades de mejora en función de esa etiqueta; es evidente que esa presión social existe, pero en el ámbito de la inter-

vención y la investigación con personas sabemos que no hay dos iguales y que es imposible controlar todas las variables que existen en el ámbito de las relaciones humanas.

2.1. El marco de la evaluación

La evaluación se realiza en un espacio de juego amplio (sala de psicomotricidad) que tiene una zona dedicada al juego sensoriomotor, en el que se encuentran las espalderas, las colchonetas y algunos aparatos (banco sueco, plinto...) que propician el mostrar las competencias motrices del niño/a, la seguridad/inseguridad en la exploración de dicho espacio, así como su capacidad para compartirlo e integrarlo en una situación de juego simbólico. En el uso del espacio sensoriomotor, como en otras situaciones de juego, podemos analizar las competencias y dificultades para la relación corporal, el uso de la mirada, los turnos, las acciones repetitivas y compartidas, las estereotipias de emoción, las angustias arcaicas, la capacidad para mantener atención conjunta, etc.

En el resto de la sala se sitúan algunos objetos y materiales de juego que (en función de la edad del niño) propicien el juego funcional, simbólico, reglado o de representación, lo que nos permitirá valorar sus competencias cognitivas y capacidad de simbolización, sus habilidades manipulativas, así como su forma de comunicarse, de relacionarse, sus intereses y su capacidad empática.

El material que habitualmente se encuentra el niño con sospecha de TEA al inicio de la sesión consiste en elementos que faciliten la contención física (túnel y círculo de goma espuma, por ejemplo), una pelota que facilita los juegos de intercambio o reglados, unos palos que favorecen los juegos de enfrentamiento y afirmación, unas cuerdas que favorecen las posibilidades de vinculación, unos cuentos y puzles que nos permiten valorar su capacidad de abstracción y de centrar la atención, así como juguetes representativos de la realidad para favorecer el desarrollo del juego simbólico, especialmente si el niño no ha sido capaz de desarrollarlo previamente con materiales no estructurados.



“Se trata de un juego libre y espontáneo con diversidad de materiales (...) a los que se les puede dar diferentes usos simbólicos”.

Los padres estarán presentes mientras se desarrolla la evaluación, aunque les planteamos que no deben participar ni interferir (aunque sí pueden responder a los acercamientos del niño), permaneciendo sentados junto a uno de los evaluadores en un lateral de la sala. La presencia de los padres nos permite valorar el tipo de vinculación existente entre el niño y sus figuras de referencia: si le cuesta separarse o accede al espacio de forma desinhibida sin tenerlos en cuenta, sin responder cuando lo llaman o, por el contrario, los tiene de referencia y les muestra los objetos o sus acciones, si los busca para compartir o simplemente para solucionar una tarea, o si es capaz de comunicarse desde la distancia o intercambiar una mirada de reconocimiento y afirmación.

Reseñamos, a modo de ejemplo, algunos fragmentos de los diarios de las sesiones de evaluación, modificando los nombres de los menores para preservar su identidad.

“Se ríe y permanece momentáneamente en el juego, pero en el momento en el que se siente un poco desbordado corre hasta donde está su madre, la toca sin mirarla y vuelve al juego”.

“Susana llega a la sala acompañada de sus padres y desde que entra se separa de éstos, mostrando indiferencia y dirigiéndose a la zona donde están algunos juguetes. Sin embargo, al momento empieza a corretear por la sala sin apenas detenerse en ningún espacio ni en la exploración de los materiales”.

“Talía, la psicomotricista que realiza la intervención, le muestra diferentes pelotas que hay en la sala, pero al niño le da miedo el movimiento y retrocede; no va a sus padres en este momento, pero sí a continuación... Aparece la sonrisa social en varias ocasiones como respuesta al tono de voz de Talía...”.

Por otra parte, la presencia de los padres nos permite conocer sus expectativas, sus miedos, sus intereses y la posibilidad de ir comentando el sentido de las intervenciones del psicomotricista que realiza la evaluación y el nivel competencial que va mostrando su hijo.

En la evaluación intervienen cuatro psicomotricistas. Uno que realiza el acompañamiento de los padres; un segundo que realiza la grabación en vídeo del desarrollo de la sesión; un tercero que realiza una observación no participante, registrando la expresividad psicomotriz del niño y del adulto/a que realiza la evaluación; y un cuarto que interviene directamente con el niño/a tratando de implicarse en su juego.

El tiempo de la evaluación varía en función de las características del niño, aunque suele oscilar entre una hora y media y dos horas. Al finalizar la evaluación, el psicomotricista que ha participado directamente con el niño es el encargado de realizar el informe, donde se refleja la información aportada por los padres; el diario de la sesión realizado por el observador no participante; la información relevante de la expresividad psicomotriz del niño, que refleja su nivel competencial; las conclusiones de la evaluación; y

las orientaciones a la familia. El informe se comparte con todos los psicomotricistas presentes en la evaluación por si hubiera alguna matización o información adicional y, en el caso de discrepancia en algún aspecto, existe la posibilidad de visionar el vídeo y discutir sobre aquellos aspectos en los que no exista acuerdo.

2.2. La sesión de evaluación

Cuando el niño entra en la sala de psicomotricidad, lo primero que observamos es cómo se sitúa en ese espacio: si permanece cerca de sus figuras de referencia o se separa sin dificultad y se para a observar el espacio, si se fija en los materiales que se encuentran en la sala y tiene en cuenta al psicomotricista, si tiene iniciativa o necesita que se le invite a jugar, si deambula sin sentido y/o haciendo un recorrido rutinario, si presta especial atención a determinados elementos del espacio (color de una baldosa, agujero en la pared, puertas, espejo...), si accede al espacio sensoriomotor o lo evita, si busca espacios para contenerse físicamente. Puede que alguno traiga un objeto reasegurador en sus manos, valorando las posibilidades de que pueda prescindir de él.

En el caso de que el niño hable, tratamos de sostener una conversación antes de empezar a jugar, mientras nos quitamos los zapatos y nos presentamos.

Iniciamos la conversación sobre temas cotidianos relacionados con el colegio y las familias y, dependiendo de su edad, preguntamos por los amigos, sus gustos, sus deseos... El psicomotricista también trata de contar algo relacionado con su vida cotidiana y comprueba si pueda suscitar interés y preguntas del niño.

En este inicio de la sesión podemos comprobar si existe intencionalidad comunicativa o ausencia de intersubjetividad, no teniendo en cuenta al otro. En el caso de que se pueda comunicar con la palabra, podemos valorar cómo es su lenguaje, si es estructurado, si presenta dislalias o ecolalias, si utiliza un lenguaje muy elaborado o idiosincrático, con presencia de neologismo o frases aprendidas, si su prosodia es peculiar, cómo es su nivel de comprensión, su gestualidad, si utiliza la mirada para comunicarse con el otro, si muestra interés por el otro o prevalecen de forma recurrente sus intereses. También podemos observar su actitud corporal, su tono, su postura y sus gestos, si muestra inseguridad o se muestra desinhibido, si realiza movimientos repetitivos o reaseguradores, o si utiliza gestos para acompañar su discurso, animándole con nuestro modelo y preguntas para que así lo haga. Este momento nos permite una primera aproximación a sus competencias comunicativas y re-

lacionales, para valorar su evolución a lo largo de la sesión y en situaciones más espontáneas de juego, ya que hemos constatado que no es igual conversar inicialmente en una situación novedosa para el niño, con una persona con la que no tiene confianza, que a lo largo de la sesión, donde ya la relación corporal, la complicidad y la descarga de tensiones que supone el juego motriz, facilita que el niño se muestre más disponible y más competente para charlar.

Cuando el niño está más interesado por los objetos que por las personas, debemos aprovechar este interés para observar cómo los explora, si lo hace de forma funcional, estereotipada o repetitiva, valorando las posibilidades de compartirlo y buscando más la competencia que las dificultades. Observamos cómo responde ante nuestras interferencias, cómo responde cuando obstaculizamos su uso exclusivo desde una intervención respetuosa con él, si nos lleva la mano y hace uso instrumental del otro ante las dificultades, cómo lo solicita cuando lo situamos fuera de su alcance, si muestra interés cuando presentamos otro objeto de características similares, si está dispuesto a intercambiarlo o a aceptar turnos, cuánto tiempo es capaz de permanecer en el uso solitario o compartido del objeto y cómo es el uso como mediadores de la comunicación.

“Irene, el psicomotricista que va a intervenir durante la sesión de evaluación, la saluda al entrar y le pregunta cómo se llama, pero apenas repara en lo que le dice, a pesar de que sus padres la animan a que le diga cómo se llama. En este momento hay muy poca mirada y Susana se muestra muy agitada, observando todo lo que le rodea”.

“Mientras se quitan los zapatos sentados en un banco, el psicomotricista le hace distintas preguntas sobre su edad, el colegio en el que está... Marco responde de forma ajustada al psicomotricista. Aunque se muestra bastante contenido al principio, es capaz de mirar a la cara cuando responde y de triangular la mirada cuando el psicomotricista le indica con gestos que observe lo que hay en la sala”.



“Al empezar a jugar, el objetivo del psicomotricista es hacerse presente para el niño”.

Su tono de voz en este momento es bajo y con pocos cambios de entonación...”

Al empezar a jugar, el objetivo del psicomotricista es hacerse presente para el niño, no hace ninguna propuesta y observa la expresividad del niño, sus intereses y sus deseos. Esta escucha es fundamental para poder intervenir, no proponiendo sino tratando de implicarnos en el juego del niño. Puede que su interés esté centrado en los objetos, quizás le interesen por sus particularidades exclusivamente, quizás pueda hacer uso funcional de los mismos o utilizarlos incluso para representar escenas o secuencias de juego con contenido funcional, simulando un uso real del objeto, o puede que sus competencias creativas le permitan dar contenido simbólico a los objetos.

Si es capaz de hacer un uso funcional de los objetos, trataremos de implicarnos en su juego, observando si es muy inflexible o permite que podamos hacer modificaciones, participar en juegos de ida y vuelta, o si utiliza el objeto de forma ajustada en juegos que simulan escenas de la vida cotidiana, lo que nos permitiría explorar las posibilidades de desarrollar un juego más creativo y con mayor contenido simbólico.

La observación del interés y el uso que hace de los objetos nos permite valorar sus competencias cognitivas, que se manifiestan por el tipo de juego que es capaz de desarrollar, su capacidad para centrar la atención, de permanecer en la actividad, su capacidad creativa y de diferenciar la ficción de la realidad, cómo participa (si es el caso) y comprende los juegos de reglas, su capacidad de frustración si va perdiendo, su interés por competir o ponerse a prueba, así como valorar si se modifican sus competencias comunicativas y relacionales a medida que avanza la sesión, al igual que si se modifica su gestualidad, si utiliza gestos convencionales descriptivos o que expresen alguna emoción. Para ello, es fundamental poder conectar con los intereses del niño y encontrar situaciones, sensaciones o relaciones que le propicien placer y le animen a manifestar todas sus competencias.

“Recupera el coche y hace uso funcional del mismo, haciéndolo rodar sin quedarse fijado en las ruedas, aunque su modo de arrastrarlo lentamente nos hace pensar que sí hay cierta autoestimulación con la sensación de rodarlo. Cuando Talía se esconde el coche bajo la camisa hay búsqueda del objeto, pero desde que no lo encuentra protesta usando el llanto. Cuando Talía saca otro coche para compartir el interés del niño, no hay una intención de intercambiarlo con la psicomotricista”.

“Pedro reconoce el bote de pompas y se sonríe anticipándose a ello. Se separa de su padre y se acerca hacia Fina. Sigue habiendo miradas fugaces sin casi permanencia. Le gusta ver las pompas e imita intentando soplar para que salgan. La psicomotricista le da el bote cerrado, nuevamente se valora su manera de pedir ayuda y sus recursos. Utiliza la boca, pero vuelve hacia Fina al no poder abrirlo, la psicomotricista permanece un tiempo en la situación, abriéndoselo cuando se lo da y ofreciéndoselo; después le muestra al niño que no puede abrirlo, quien enfadado se aleja y vuelve al poco con una petición más clara mediante la mirada”.

Mientras observamos y jugamos con el niño también podemos observar cómo es su ritmo motor, sus habilidades manipulativas, su capacidad de inhibir el movimiento y de autorregularse, su capacidad de iniciativa o nivel de dependencia del otro, su expresividad y capacidad de disfrutar de la relación con el otro, si tolera los acercamientos con contenido afectivo o si responde empáticamente a las emociones o peticiones del otro, si demanda reconocimiento, si es capaz de afirmarse o se muestra inhibido.

Algunos niños tienden a evitar el espacio sensoriomotor, bien por su inseguridad o torpeza motriz. Lo exploran en cuadrupedia y temen ponerse de pie y explorar las posibilidades que le ofrece este espacio, no se atreven a saltar o trepar, no disfrutan con la actividad o se limitan a una actitud regresiva y de abandono sobre las colchonetas, desconectándose momentáneamente de lo que ocurre a su alrededor. Otros, por el en contra-

rio, buscan constantemente la agitación y buscan sentir sus límites corporales al caer sobre las colchonetas, muchas veces sin tener conciencia de peligro. Además de valorar sus competencias motrices y nivel de conciencia corporal, vemos las posibilidades de participar en su juego, si nos permiten acercarnos corporalmente, si disfrutan del encuentro corporal o lo evitan, si son capaces de compartir la actividad y de regular su ritmo para permitir la participación del otro, si al hacerse daño por casualidad, piden consuelo. Los juegos en el espacio sensoriomotor nos permiten observar la expresividad del niño al conectar con emociones de placer o angustia. Las emociones se hacen más intensas y podemos descubrir si se acompañan de movimientos estereotipados, de exploraciones ritualistas o de una exploración repetitiva de su cuerpo en el espacio, lo que conecta, según Aucouturier (2004), con las angustias arcaicas y la falta de construcción de una relación vincular segura.

“...es consciente del peligro y de las alturas cuando quiere bajar. A medida que transcurre la sesión, su deseo por llegar al cuerpo del psicomotricista es más evidente, aunque le da miedo, moviéndose desde la ambivalencia”.

“La niña continúa correteando por las colchonetas y jugando a caerse en las mismas, busca mantenerse en la relación con Miguel buscándole con la mirada para posteriormente mostrarle lo que realiza. Apreciamos cierta inmadurez en el salto cuando lo realiza de forma autónoma, adelanta un pie y se deja caer, no impulsándose. Posteriormente, el evaluador introduce un muñeco en el juego, Mariam hace mención al género del mismo, y distingue otras características de éste, en especial sobre su pelo, diciendo que es corto. Mariam da vida al muñeco haciendo que salta, juega de manera simbólica, tal y como ellos han jugado”.

La presencia de materiales contenedores nos permite observar si el niño necesita sentirse protegido de la relación con su entorno, si busca sentir los límites, si teme entrar, si puede compartir este

espacio o, por el contrario, desaparece en él. A través de estos materiales conseguimos centrar y dirigir más la mirada del niño hacia nosotros y, en la medida en que jugamos a arrastres, balanceos, presiones, etc., observamos la respuesta del niño a las sensaciones regresivas, cómo es su manera de pedir que continúe la actividad cuando hay placer en la estimulación vestibular o cómo son las reacciones corporales que acompañan a las emociones de bienestar o miedo.

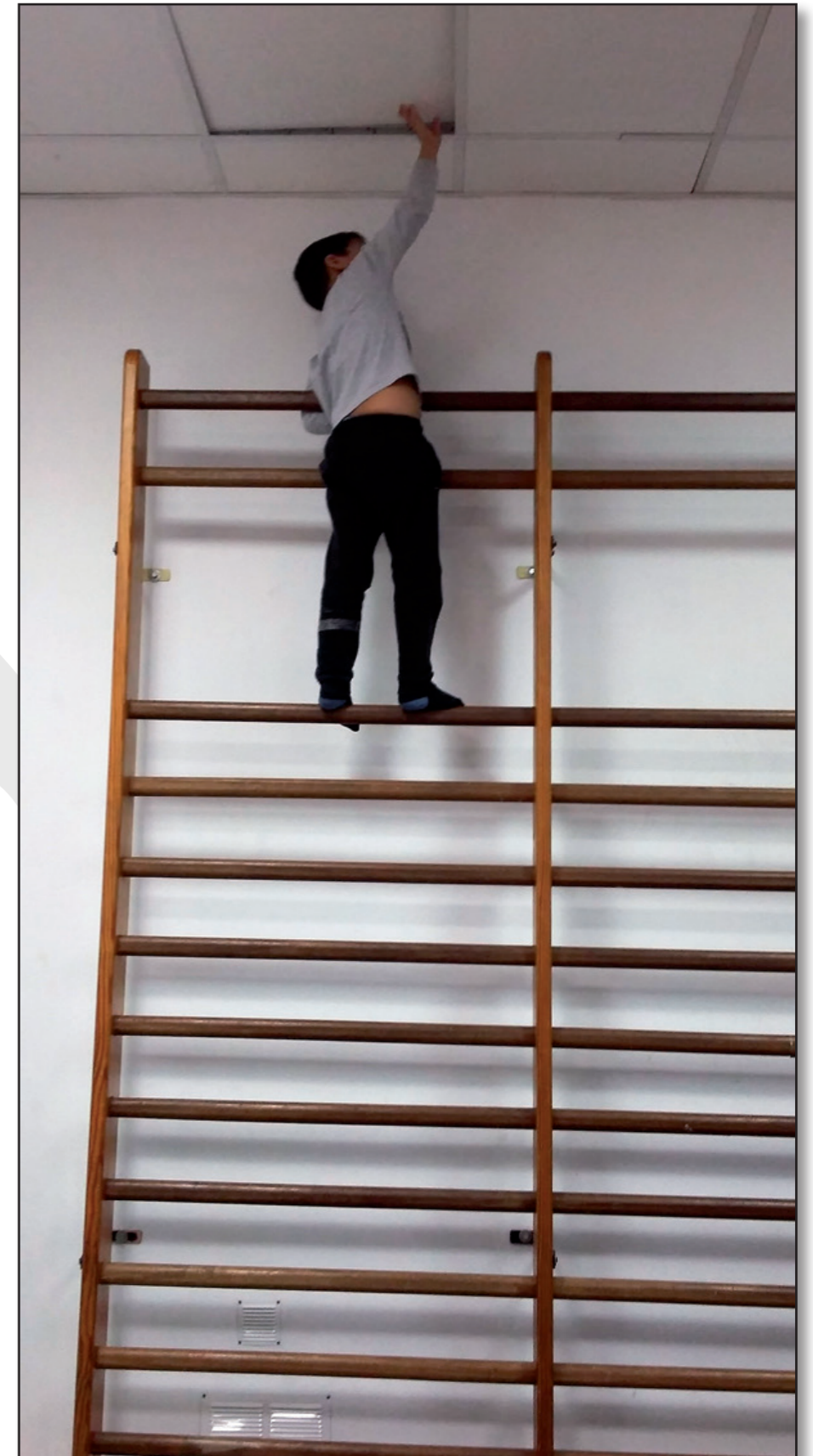
Durante este momento suelen aparecer también intereses del niño o competencias para el juego presimbólico, observando cómo viven jugar a la pillada, a derrumbar y dispersar objetos o a esconderse de la mirada del otro; informándonos todos estos juegos de cómo se ha interiorizado la presencia del otro en la relación; es decir, la iniciativa o respuesta ante la interacción social.

“No tiene presente al psicomotricista ni se acerca para pedir. Miguel lo coge, pero no aguanta estar mucho en el cuerpo del psicomotricista, quiere bajar y seguir deambulando”.

“Comienza a buscar sensaciones regresivas en el espacio blando de las colchonetas, mostrando placer ante arrastres desde la calma. En este momento, fugazmente, es capaz de pedir con la mirada más. Su posición de la boca abierta es signo de inmadurez. Hay deseo de mantenerse en la estimulación propioceptiva, pero sin tener en cuenta a Miguel. Por momentos interpretamos que es capaz de pedir con el cuerpo, moviendo las piernas. Aparece algún gesto de anticipación con la mirada cuando el psicomotricista repite la secuencia de querer taparlo con la colchoneta”.

“Ione le pregunta si le gusta estar dentro y él le responde que sí. El psicomotricista le propone hacerle algunos giros y Marco accede. Se muestra muy expresivo e incluso es capaz de pedirle al psicomotricista que se lo vuelva a repetir”.

Si existe la posibilidad de desarrollar juegos simbólicos es importante su contenido, su argumento y tratar de decodi-



“Pretendemos una observación global en situaciones espontáneas”.

ficar el uso que hace de los materiales, pudiendo intuir cuáles son sus intereses, deseos y necesidades. Hay que valorar sobre todo las posibilidades de participar en su juego, si se muestra inflexible en la secuencia que hay que desarrollar. Hay ocasiones que más que juego simbólico lo que realiza es una repetición de una secuencia aprendida, primando el principio de realidad de los objetos y no pudiendo investirlos simbólicamente. Mediante estos juegos podemos valorar su fantasía, su creatividad, capacidades imitativas, grado de inflexibilidad y tolerancia a la frustración, así como la capacidad para empatizar con las emociones y sentimientos de su personaje y el de los otros.

“Después de realizar estos juegos, verbaliza que es un gorila, accediendo de esta manera al juego simbólico, adquiriendo un rol en el juego. Talía lo imita y hace de gorila, pero Iván huye cuando ella se acerca mucho a él, evitando el contacto corporal. Dice que el plinto es su casa y se sube para refugiarse, pero al momento es capaz de salir de este lugar para enfrentarse a la psicomotricista e intentar quitarle las pelotas, disfrutando de este tipo de juego. Muestra su gran deseo por afirmarse. Hay uso simbólico del material: coge las coquillas diciendo que son pistolas y continúa en la lucha. Presenta picardía para engañar a Talía y hacerle una trampa para atraparla”.

En el desarrollo de la sesión tratamos de proponer alguna actividad más estructurada, tratando siempre que coincida con los intereses y el contenido del juego del niño. Puede ser hacer un puzle, secuenciar una historia, descubrir un misterio, describir una imagen..., dependiendo de sus peculiaridades, permitiéndonos valorar sus competencias cognitivas, comunicativas y relacionales.

“Con el juguete de causa-efecto entiendo que tocando el botón suena la música, pero su interés es efímero. Su tendencia es tumbarse para explorar y en dos ocasiones señaló la música que salía del objeto, pero no triangula. Se sorprende y sonríe con el sonido del

caballo, pero no es compartido con el otro”.

Normalmente, al ir finalizando la evaluación proponemos leer un cuento, hacer un dibujo o construir una historia a partir de maderas y/o personajes. Con los libros, algunos se limitan a pasar páginas, sin prestar si quiera atención a las imágenes, otros se quedan en la mera denominación o descripción literal de lo que ven, otros interpretan las imágenes y ponen palabras describiendo una secuencia coherente con la narración, dándonos la posibilidad de valorar sus capacidades intersubjetivas y mentales y de crear significantes (Rivière, 1997), observando si muestra expresión emocional correlativa, si es capaz de ponerse en el lugar del otro, comprender metáforas o los estados mentales de los otros.

Si hay posibilidad de hacer un dibujo, además de valorar sus habilidades manipulativas, destrezas grafomotoras y capacidad creativa, tratamos de entender el posible simbolismo de lo representado, apoyándonos en las claves que desde la Gestalt se plantean como elementos significativos para la interpretación del dibujo (Lapierre et al, 2015).

En la construcción podemos observar si el niño refleja una conciencia de identidad (cerrando y delimitando un espacio), si muestra rigidez en la construcción, perfeccionismo, selectividad a la hora de escoger las piezas.

Tanto en el discurso sobre su dibujo como sobre su construcción nos permite de nuevo valorar la capacidad del niño para dialogar y adaptarse también a las preguntas que se le hacen. El tema elegido en la construcción o el dibujo nos permite poder conectar con su mundo de proyecciones. En algunos casos, también es interesante observar si el niño nos permite jugar con él, si se adapta a nuestra participación y qué es lo que refleja de cómo ha sido capaz de asimilar su entorno relacional.

“Ante el dibujo, accede a coger los rotuladores, les quita la tapa y las pone. Pinta trazos pequeños y del mismo tamaño cambiando de color para cada trazo.

Sus trazos no abarcan todo el papel, sino que se repiten sobre el mismo lugar cuando son de un color; no muestra apertura hacia los demás”.

“Cuando lone le pide que cuente lo que ha dibujado, Marco responde que es evidente y que seguro que ya lo sabe. El psicomotricista le pide que se lo diga él y Marco nombra los cuatro materiales que ha dibujado. lone le pregunta que si no se ha dibujado él y responde que está dentro del túnel”.

“Mingo se mantiene mucho tiempo centrado en su construcción, pendiente de elaborar un buen suelo antes que tener altura. Utiliza la referencia del color para simular un suelo de hierba, agua o arena”.

2.3. El informe de evaluación:

Como hemos comentado anteriormente, en el informe se refleja la información aportada por los padres; la descripción de las conductas del niño durante la sesión; la información relevante de la expresividad psicomotriz del niño, que refleja su nivel competencial; las conclusiones de la evaluación y las orientaciones a la familia.

La especificidad de nuestro modelo de evaluación se refiere al nivel competencial del niño a partir del análisis de su expresividad psicomotriz referida a los diferentes ámbitos observados, destacando en cada uno de ellos los siguientes aspectos:

- Interacción Social y Afectiva: Inhibición/deshinhibición (características de las iniciaciones sociales); aislamiento (en qué momentos); utilización de la mirada para iniciar o mantener una relación; compare-muestra objetos; placer compartido en la interacción (rechaza el contacto, permanece cerca del adulto, relación distendida...); contenido de las relaciones (instrumental, declarativa, afectiva, opositora, agresivo, provocador...); expresión de emociones y reciprocidad emocional; respuesta al nombre; atención conjunta; acción conjunta; vinculación con figuras de referencia.

- Sensorial y Motor: Placer sensorio-motor; expresividad corporal; dominio

corporal; tono muscular; ritmo motor; desplazamientos y ocupación del espacio; habilidades manipulativas; grafomotricidad; intereses sensoriales (referidos a los objetos, personas o espacio); movimientos estereotipados; compulsiones o rituales.

- Comunicación: Intencionalidad comunicativa; uso del cuerpo del otro; señala y triangula la mirada; nivel de lenguaje; ecolalias; uso estereotipado o idiosincrásico de palabras o frases; usos comunicativos del lenguaje (ofrece información, pide información, narra sucesos, conversación...); comprensión; entonación, volumen, ritmo; uso de gestos (descriptivos, convencionales, instrumentales o informativos); expresiones faciales comunicativas; contenido de su expresión.
- Cognición/simbolismo: Atención; imitación; juego funcional con objetos; juego simbólico; contenido del juego; capacidad de representación; creatividad; solución de conflictos.

- Conducta: Intereses restringidos; presencia de rituales; capacidad de iniciativa; tolerancia a la frustración; agresividad; conductas desajustadas; sentido de la actividad (conductas sin meta); nivel de ansiedad; miedos inusuales; conductas relacionadas con el cuidado de sí mismo (autonomía).

3. CONCLUSIONES

En coherencia con la concepción de globalidad, implícita en la psicomotricidad, y con la propuesta metodológica basada en el juego y el respeto a la espontaneidad del niño o la niña, a través de la observación de su expresividad psicomotriz y la información que nos aportan sus padres obtendremos una visión global del menor que nos permitirá valorar su nivel competencial y poder ajustar la intervención a sus peculiaridades, aprovechando sus intereses naturales y tratando de atraerlo hacia un mundo compartido

(Greenspan, 2008). En la línea de propiciar una intervención integral, creemos que la psicomotricidad relacional puede ser una estrategia para identificar tanto el nivel competencial como las dificultades y necesidades que pueden presentar los niños y facilitar su desarrollo, estando el adulto disponible corporalmente y tratando de conectar con las emociones que se manifiestan en el juego tratando de crear una relación empática y de confianza con el niño. ●

BIBLIOGRAFÍA

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

Baron-Cohen et al. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. *The British Journal of Psychiatry*, 161(6), 839-843.

Canal et al. (2011). Modified checklist for autism in toddlers: Cross-cultural adaptation and validation in Spain. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(10), 1342-1351.

Canal et al. (2015): De la detección precoz a la atención temprana. *Rev. Neurol* 2015; 60 (Supl 1):525-9.

Dupré. E. (1925). *Pathologie de l'imagination et de l'émotivité*. París: Payot.

Ehlers et al. (1999). A screening questionnaire for Asperger syndrome and other high-functioning autism spectrum disorders in school age children. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(2), 129-141.

Greenspan, S.; Wieder, S. (2008). *Comprender el autismo*. Barcelona: Integral.

Hernández et al. (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de

los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41(4), 237-45.

Lapierre, A.M.; Llorca, M.; Sánchez, J. (2015). *Fundamentos de intervención en psicomotricidad relacional*. Málaga: Aljibe.

Larban, J. (2012). *Vivir con el autismo, una experiencia relacional*. Barcelona: Octaedro.

Lord, C.; Luyster, R.J.; Gotham, K.; Guthrie, W. (2015). *ADOS-2. Escala de observación para el diagnóstico del autismo*. Madrid: Ediciones TEA.

Rivière, Á. (1997). Tratamiento y definición del espectro autista I: Relaciones sociales y comunicación. En Á. Rivière y J. Martos (eds): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*, 61-106. Madrid: APNA.

Rivière, Á. (1997): Tratamiento y definición del espectro autista II: Anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. En Á. Rivière y J. Martos (eds): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*, 107-160. Madrid: APNA.

Rutter, M.; LeCouteur, A.; Lord, C. (2006). *ADIR-R. Entrevista para el diagnóstico del autismo, edición revisada*. Madrid: Ediciones TEA.

Scott et al. (2002). The CAST (Childhood Asperger Syndrome Test) Preliminary development of a UK screen for mainstream primary-school-age children. *Autism*, 6(1), 9-31.

Serrabona, J. (2016): *Abordaje psicomotriz de las dificultades de desarrollo*. Barcelona: Horsori.