

# L'OBSERVACIÓ DE L'EXPRESSIVITAT PSICOMOTRIU: UNA EINA D'AVALUACIÓ QUALITATIVA DE LES COMPETÈNCIES I DIFICULTATS DE L'INFANT AMB AUTISME<sup>1</sup>

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

– Miguel Llorca –

Professor jubilat de la Facultat de Educación ULL. (mllorca@ull.es)

– Josefina Sánchez –

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

– Talía Morillo –

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

– Raquel González –

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

## 1. INTRODUCCIÓ

El concepte de psicomotricitat (Dupré, 1925) neix des de la pràctica psiquiàtrica amb la intenció de clarificar la concepció de la persona com un ésser global i, davant del dualisme cartesià ment-cos o davant del dualisme judeocristià cos-esperit, la psicomotricitat expressa la unitat de la persona que es manifesta a través de la seva actitud postural i del seu moviment.



Tot i aquesta concepció plenament acceptada de la globalitat de la persona, en el moment de la intervenció educativa o clínica, en la majoria de casos, es dissenyen programes específics per desenvolupar les habilitats comunicatives, la competència motriu, les habilitats socials o els processos cognitius, treballant per separat les diferents àrees del desenvolupament i, tot i la concepció constructivista del pensament, acceptada teòricament, a la pràctica se li diu al nen el que ha de fer, amb poques possibilitats d'experimentar i viure amb tot el seu cos.

Aquesta fragmentació de la persona també l'observem en la manera d'avaluar, valorant les competències motrius, comunicatives i afectiu-socials per separat, oblidant que l'infant es manifesta i aprèn globalment, com a mínim fins els vuit anys que assoleix la capacitat d'anàlisi i síntesi.

Si bé és cert que s'ha avançat molt en la investigació des de la medicina i la neurobiologia, la realitat és que el diagnòstic dels TEA principalment es realitza a través de les conductes desajustades en l'àmbit de la comunicació, la interacció social o per la presència de conductes extrava-

gants relacionades amb la inflexibilitat mental o del comportament. Certament, conèixer millor el patró conductual de l'autisme i la millora en els instruments de detecció i diagnòstic ha possibilitat que els TEA siguin visibles en edats cada vegada més primerenques (Hernández et al., 2005; Larbán, 2012).

En l'àmbit internacional existeixen diferents proves per aquest procés de detecció: 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, ASQQ (Ehlers et al., 1999); o Childhood Asperger Syndrome Test, CAST (Scott et al., 2002) que planteja la seva aplicació a partir dels 18 mesos, la major part de les quals no tenen traducció ni validació al nostre context.

A Espanya es recomana el M-CHAT com a element de cribatge a partir dels 18 mesos i posterior derivació a una avaluació diagnòstica (Canal et al., 2011, 2015). Per al diagnòstic definitiu de TEA, les proves específiques i més reconegudes són l'Autism Diagnostic Observation Schedule, ADOS (Lord et al., 2015) i l'Autism Diagnostic Interview-Revised, ADI-R (Rutter et al., 2006), oferint un algorisme de diagnòstic per l'autisme tal i com es descriuen en el CIM-10, el DSM IV-TR i el DSM-V. Es basen en l'observació conductual davant d'una sèrie de tasques i propostes d'activitats, les mateixes per qualsevol subjecte, tenint en compte l'edat i el nivell de desenvolupament del llenguatge, per llavors quantificar i dictaminar un diagnòstic en funció de la puntuació obtinguda.

En la psicomotricitat relacional utilitzem el joc com a recurs fonamental, tant en l'avaluació com en la intervenció. Però no es tracta d'un joc dirigit i amb uns continguts determinats proposats per l'adult, sinó d'un joc lliure i espontani amb diversitat de materials, no necessàriament joguines, sinó preferentment materials als que se'ls pugui donar diferents usos simbòlics, i un espai ampli on l'infant pugui fer el que vol (preservant la seva seguretat) i amb un adult disposat a implicar-se en el seu joc.



“La presència de materials contenidors ens permet observar si el nen necessita sentir-se protegit de la relació amb el seu entorn”.

L'especificitat de la psicomotricitat relacional es fonamenta en el joc espontani amb l'infant, on el diàleg tònic i l'encontre corporal amb l'altre tenen una major presència i rellevància que en altres metodologies, proporcionant un espai transferencial en el que l'infant adquireix plaer i confiança en la relació amb la persona que l'avalua. També són específiques d'aquesta pràctica la decodificació simbòlica dels materials i l'ús de l'espai del psicomotricista (Lapierre et al., 2015), que de manera simbòlica també representa el seu cos. No s'ha d'obligar a l'infant a adaptar-se a la intervenció, cal aconseguir que la intervenció s'adapti a l'infant i a la família.

L'observació de l'expressivitat psicomotriu de l'infant, davant d'un model més instrumental d'avaluació, té l'avantatge de que ens permet una aproximació menys ansiosa al subjecte, ens permet observar-lo en la seva totalitat, evitant la sensació de sentir-se examinat, i ens permet posar l'accent en la relació, permetent l'anàlisi prèvia per elaborar el projecte de treball (Serrabona, 2016).

Partint d'aquestes premisses, en aquest article intentarem explicar el nostre model d'avaluació, que ens permetrà descriure les peculiaritats conductuals presents en el subjecte, així com el nivell competencial i dificultats del mateix. Pretenem una observació global en situacions espontànies, permetent-nos també (de manera orientativa), extrapolar la informació per puntuar i relacionar

amb les proves estandarditzades i validades que proposen l'observació en situacions estructurades. Considerem que des d'aquest model més ecològic i centrat en els interessos de l'infant, les competències poden ser més ajustades, definint més clarament la zona de desenvolupament pròxima de l'infant i les estratègies d'ajuda que poden afavorir el seu desenvolupament.

## 2. MOMENT D'AVALUACIÓ

L'objectiu de l'avaluació és valorar el nivell competencial del subjecte, la seva forma de ser i estar en el món, el que ens permetrà donar una resposta el més ajustada possible a les seves peculiaritats. Actualment, hi ha una gran controvèrsia sobre la necessitat de catalogar o etiquetar a les persones com a pas previ a la intervenció. Nosaltres, com a educadors, veiem la realitat de la gran heterogeneïtat i diversitat humana, no només dins l'ampli espectre autista, sinó també dins del seguit de característiques comportamentals de subjectes catalogats amb diferents patologies (Lapierre et al., 2015). És cert que des de les institucions públiques i privades responsables d'aportar els recursos que les persones necessiten, s'exigeix l'etiqueta diagnòstica; això és el que, entre d'altres coses, ha portat a l'augment de persones diagnosticades d'autisme o TDAH (per exemple). També és cert que moltes vegades els pares necessiten saber «què li passa al meu fill», que els donem un diagnòstic i les possi-

<sup>1</sup> Traducció realitzada de l'original en castellà per l'Equip *eipea*.



abilitats de millora en funció d'aquesta etiqueta; és evident que aquesta pressió social existeix, però en l'àmbit de la intervenció i la investigació amb persones sabem que no n'hi ha dues d'iguals i que és impossible controlar totes les variables que existeixen en l'àmbit de les relacions humanes.

### 2.1. El marc d'avaluació

L'avaluació es realitza en un espai de joc ampli (sala de psicomotricitat) que té una zona dedicada al joc sensoriomotor, en el que hi trobem les espatlleres, els matalassos i alguns aparells (banc suec, plint...) que afavoreixen mostrar les competències motrius de l'infant, la seguretat/inseguretat en l'exploració d'aquest espai, així com la seva capacitat per compartir-lo i integrar-lo en una situació de joc simbòlic. En l'ús de l'espai sensoriomotor, com en altres situacions de joc, podem analitzar les competències i dificultats per la relació corporal, l'ús de la mirada, els torns, les accions repetitives i compartides, les estereotípies d'emoció, les ansietats arcaïques, la capacitat per mantenir l'atenció conjunta, etc.

A la resta de la sala se situen alguns objectes i materials de joc que (en funció de l'edat de l'infant) propicien el joc funcional, simbòlic, reglat o de representació, el que ens permetrà valorar les seves competències cognitives i capacitat de simbolització, les seves habilitats manipulatives així com la seva manera de comunicar-se, de relacionar-se, els seus interessos i la seva capacitat empàtica.

El material amb el que habitualment es troba l'infant amb sospita de TEA a l'inici de la sessió consisteix en elements que faciliten la contenció física (túnel i cercle de goma espuma, per exemple), una pilota que facilita els jocs d'intercanvi o reglats, uns pals que afavoreixen els jocs d'enfrontament i afirmació, unes cordes que afavoreixen les possibilitats de vinculació, uns contes i puzles que ens permeten valorar la seva capacitat d'abstracció i de centrar l'atenció, així com joguines representatives de la realitat per afavorir el desenvolupament del joc simbòlic, especialment si l'infant no ha estat capaç de desenvolupar-lo prèviament amb materials no estructurats.



«Es tracta d'un joc lliure i espontani amb diversitat de materials (...) als que se'ls pugui donar diferents usos simbòlics».

Els pares estaran presents mentre es desenvolupa l'avaluació, tot i que se'ls demana que no participin ni interfeixen (tot i que poden respondre a les aproximacions de l'infant), mantenint-se asseguts al costat d'un dels avaluadors en un lateral de la sala. La presència dels pares ens permet valorar el tipus de vinculació existent entre l'infant i les seves figures de referència: si li costa separar-se o accedeix a l'espai de manera desinhibida sense tenir-los en compte, sense respondre quan el criden o, per contra, els té de referència i els mostra objectes o les seves accions, si els busca per compartir o simplement per solucionar una tasca o si és capaç de comunicar-se des de la distància o intercanviar una mirada de reconeixement i afirmació.

Ressenyem, a tall d'exemple, alguns fragments dels diaris de les sessions d'avaluació, modificant els noms dels menors per preservar la seva identitat.

«Riu i es manté momentàniament en el joc, però en el moment en que se sent una mica desbordat corre fins on és la seva mare, la toca sense mirar-la i torna al joc».

«La Susana arriba a la sala acompanyada dels seus pares i tan bon punt entra es separa d'ells, mostrant indiferència i dirigint-se a la zona on hi ha algunes joguines. Però de seguida comença a deambular per la sala sense gairebé aturar-se en cap espai ni en l'exploració de materials».

«La Talía, la psicomotricista que realitza la intervenció, li mostra diferents pilotes que hi ha a la sala, però a l'infant li fa por el moviment i retrocedeix; no va cap als seus pares en aquest moment, però sí a continuació... Apareix el somriure social en varies ocasions com a resposta al to de veu de la Talía...».

D'altra banda, la presència dels pares ens permet conèixer les seves expectatives, les seves pors, els seus interessos i la possibilitat d'anar comentant el sentit de les intervencions del psicomotricista que realitza l'avaluació i el nivell de competència que va mostrant el seu fill.

En l'avaluació intervenen quatre psicomotricistes. Un que realitza l'acompanyament als pares; un segon que realitza la gravació en vídeo del desenvolupament de la sessió; un tercer que realitza una observació sense participar, enregistrant l'expressivitat psicomotriu de l'infant i de l'adult/a que realitza l'avaluació; i un quart que intervé directament amb l'infant procurant implicar-se en el seu joc.

El temps de l'avaluació varia en funció de les característiques de l'infant, però normalment oscil·la entre una hora i mitja i dues hores. En finalitzar l'avaluació, el psicomotricista que ha participat directament amb l'infant és l'encarregat de realitzar l'informe, on es reflecteix la informació aportada pels pares; el diari de la sessió realitzada per l'observador que no ha participat; la informació rellevant de l'expressivitat psicomotriu de l'infant, que reflecteix el seu nivell de competència; les conclusions de l'avaluació; i les

orientacions a la família. L'informe es comparteix amb tots els psicomotricistes presents en l'avaluació per si hi hagués alguna matisació o informació addicional i, en cas que hi hagi discrepàncies en algun aspecte, existeix la possibilitat de visionar el vídeo i discutir sobre aquells aspectes en els que no hi ha acord.

### 2.2. La sessió d'avaluació

Quan l'infant entra a la sala de psicomotricitat, observem en primer lloc com es situa en l'espai: si roman a prop de les figures de referència o se separa sense dificultat i s'atura a observar l'espai, si es fixa en els materials que hi ha a la sala i té en compte al psicomotricista, si té iniciativa o necessita que se'l convidi a jugar, si deambula sense sentit i/o fent un recorregut rutinari, si para especial atenció a determinats elements de l'espai (color d'una rajola, forat a la paret, portes, miralls...), si accedeix a l'espai sensoriomotor o l'evita, si busca espais per contenir-se físicament. Potser algun infant porta un objecte reassegurador a les mans, valorant la possibilitat de que pugui prescindir-ne.

En el cas de que l'infant parli, intentem mantenir una conversa abans de començar a jugar, mentre ens traiem les sabates i ens presentem. Iniciem la conversa amb temes quotidians relacionats

amb l'escola i les famílies i, depenent de la seva edat, preguntem pels amics, els seus interessos, els seus desitjos... El psicomotricista també intenta explicar alguna cosa relacionada amb la seva vida quotidiana i comprova si pot generar interès i preguntes en l'infant.

En aquest inici de la sessió podem comprovar si té intencionalitat comunicativa o absència d'intersubjectivitat, no tenint en compte a l'altre. En el cas que es pugui comunicar amb la paraula, podem valorar com és el seu llenguatge, si és estructurat, si presenta dislàlies o ecolàlies, si utilitza un llenguatge molt elaborat o idiosincràtic, amb presència de neologismes o frases apreses, si la seva prosòdia és peculiar, quin és el seu nivell de comprensió, la seva gestualitat, si fa ús de la mirada per comunicar-se amb l'altre, si mostra interès per l'altre o predominen reiteradament els seus interessos. També podem observar la seva actitud corporal, el seu to, la seva postura i els seus gestos, si mostra inseguretat o es mostra desinhibit, si realitza moviments repetitius o reasseguradors, o si utilitza gestos per acompanyar el seu discurs, animant-lo amb el nostre model i preguntes perquè així ho faci. Aquest moment ens permet una primera aproximació a les seves competències comunicatives i relacionals, per valorar la seva evolució al llarg

de la sessió i en situacions més espontànies de joc, ja que hem constatat que no és el mateix conversar inicialment en una situació nova per l'infant, amb una persona amb qui no té confiança, que al llarg de la sessió, on ja la relació corporal, la complicitat i la descàrrega de tensions que suposa un joc motriu, facilita que l'infant es mostri més disponible i més competent per xerrar.

Quan l'infant està més interessat en els objectes que en les persones, hem d'aprofitar aquest interès per observar com els explora, si ho fa de forma funcional, estereotipada o repetitiva, valorant les possibilitats de compartir-lo i buscant més les competències que les dificultats. Observem com respon a les nostres interferències, com respon quan obstaculitzem el seu ús exclusiu des d'una intervenció respectuosa amb ell, si ens porta de la mà i fa un ús instrumental de l'altre davant de les dificultats, com demana quan traiem quelcom del seu abast, si mostra interès quan presentem un altre objecte de característiques similars, si està disposat a intercanviar-lo o a acceptar torns, quant de temps és capaç de mantenir-se en l'ús solitari o compartit de l'objecte i com és l'ús dels objectes com a elements mediadors de la comunicació.

«En Ione, el psicomotricista que va intervenir durant la sessió d'avaluació, la saluda en entrar i li pregunta com es diu, però gairebé no pot adonar-se del que li diu, tot i que els seus pares l'animen a que li digui com es diu. En aquest moment hi ha molt poca mirada i la Susana es mostra molt agitada, observant tot allò que l'envolta».

«Mentre es treuen les sabates asseguts en un banc, el psicomotricista li fa varies preguntes sobre la seva edat, l'escola a la que va... En Marco respon de forma ajustada al psicomotricista. Tot i que a l'inici es mostra força contingut, és capaç de mirar a la cara quan respon i de triangular la mirada quan el psicomotricista li indica amb gestos que miri el que hi ha a la sala. El seu to de veu en aquest moment és baix i amb pocs canvis d'entonació...».



«Quan comença el joc, l'objectiu del psicomotricista és fer-se present per l'infant».



Quan comença el joc, l'objectiu del psicomotricista és fer-se present per l'infant, no fa cap proposta i observa l'expressivitat de l'infant, els seus interessos i els seus desitjos. Aquesta escolta és essencial per poder intervenir, no proposant sinó provant d'implicar-nos en el joc de l'infant. Possiblement el seu interès estigui centrat en els objectes, potser l'interessin només per les seves peculiaritats, potser en pot fer un ús funcional o utilitzar-los fins i tot per representar escenes o seqüències de joc amb contingut funcional, simulant un ús real de l'objecte, o potser les seves competències creatives li permeten donar contingut simbòlic als objectes.

Si és capaç de fer un ús funcional dels objectes, intentarem implicar-nos en el seu joc, observant si és molt inflexible o permet que hi fem modificacions, participar en jocs d'anada i tornada o, si utilitza l'objecte de forma ajustada als jocs que simulen escenes de la vida quotidiana, el que ens permetria explorar les possibilitats de desenvolupar un joc més creatiu i amb més contingut simbòlic.

L'observació de l'interès i l'ús que fa dels objectes ens permet valorar les seves competències cognitives, que es manifesten en el tipus de joc que és capaç de desenvolupar, la seva capacitat per centrar l'atenció, per mantenir-se en l'activitat, la seva capacitat creativa i de diferenciar la ficció de la realitat, com participa (si és el cas) i comprèn els jocs de normes, la seva capacitat de frustració si va perdent, el seu interès per competir o posar-se a prova, així com valorar si es modifiquen les seves competències comunicatives i relacionals a mesura que avança la sessió, o si modifica la seva gestualitat, si fa ús dels gestos convencionals, descriptius o que expressen alguna emoció. Per això, és essencial poder connectar amb els interessos de l'infant i trobar situacions, sensacions o relacions que propiciïn plaer i l'animin a mostrar totes les seves competències.

«Recupera el cotxe i en fa un ús funcional, fent-lo rodar sense quedar-se fixat en les rodes, tot i que la seva manera d'arrossegar-lo lentament ens fa pensar que hi ha certa autoestimulació en la sen-

sació de fer-lo rodar. Quan la Talía amaga el cotxe sota la seva samarreta, hi ha una cerca de l'objecte, però en no trobar-lo protesta plorant. Quan la Talía treu un altre cotxe per compartir l'interès del nen, no hi ha una intenció d'intercanviar-lo amb la psicomotricista».

«En Pedro reconeix el pot de les bombolles i somriu anticipant-s'hi. Es separa del seu pare i s'acosta a la Fina. Segueixen havent-hi mirades fugaces sense gaire permanència. Li agrada veure les bombolles i imita intentant bufar per fer-ne. La psicomotricista li dona el pot tancat, tornant a valorar la seva manera de demanar ajuda i els seus recursos. Utilitza la boca, però torna cap a la Fina en no poder obrir-lo, la psicomotricista roman un temps en aquesta situació, obrint-lo mentre li dona i li ofereix; després li mostra a l'infant que no pot obrir-lo i aquest, enfadat, s'allunya i poca estona després torna amb una petició més clara amb la mirada».

Mentre observem i juguem amb l'infant també podem observar com és el seu ritme motor, les seves habilitats manipulatives, la seva capacitat d'inhibir el moviment i d'autorregular-se, la seva capacitat d'iniciativa o nivell de dependència de l'altre, la seva expressivitat i capacitat de gaudir de la relació amb l'altre, si tolera les aproximacions amb contingut afectiu o si respon de manera empàtica a les emocions o peticions de l'altre, si demana reconeixement, si és capaç d'afirmar-se o es mostra inhibit.

Alguns infants tendeixen a evitar l'espai sensoriomotor, potser per la seva inseguretat o imperícia motriu. L'exploren a quatre grapes i temen posar-se dempeus i explorar les possibilitats que aquest espai els ofereix, no s'atreveixen a saltar o enfilar-se, no gaudeixen de l'activitat o es limiten a una actitud regressiva i d'abandonament sobre els matalassos, desconectant per uns instants del que passa al seu voltant. Altres, per contra, busquen constantment l'agitació i busquen sentir els seus límits corporals en caure sobre els matalassos, moltes vegades sense tenir consciència de perill. A banda de valorar les seves competències motrius

i el nivell de consciència corporal, veiem les possibilitats de participar del seu joc, si ens permeten aproximar-nos corporalment, si gaudeixen de la trobada corporal o l'eviten, si són capaços de compartir l'activitat i de regular el seu ritme per permetre la participació de l'altre, si en fer-se mal per casualitat, demanen consol. En l'espai sensoriomotriu els jocs ens permeten observar l'expressivitat de l'infant en connectar amb emocions de plaer i angoixa. Les emocions es fan més intenses i podem conèixer si s'acompanyen de moviments estereotipats, d'exploracions ritualistes o d'una exploració repetitiva del seu cos en l'espai, el que connecta, segons Aucouturier (2004), amb les ansietats arcaïques i la manca de construcció d'una relació vincular segura.

«... és conscient del perill i de l'alçada quan vol baixar. A mesura que avança la sessió, el seu desig d'arribar al cos del psicomotricista és més evident, tot i que li fa por, movent-se des de l'ambivalència».

«La nena continua corretejant pels matalassos i jugant a caure-hi, busca mantenir-se en la relació amb el Miguel buscant-li la mirada per més tard mostrar-li el que fa. Observem certa immaduresa en el salt quan el fa de forma autònoma, avança un peu i es deixa caure, sense impulsar-se. Posteriorment, l'avaluador introdueix un ninot en el joc, la Mariam comenta el gènere d'aquest, i en distingeix altres característiques, especialment en relació al seu cabell, dient-li que és curt. La Mariam dona vida al ninot fent-lo saltar, juga de manera simbòlica, tal i com ells han jugat».

La presència de materials contenidors ens permet observar si l'infant necessita sentir-se protegit de la relació amb el seu entorn, si busca sentir els límits, si li fa por entrar, si pot compartir aquest espai o, per contra, hi desapareix. A través d'aquests materials aconseguim centrar i dirigir més la mirada de l'infant cap a nosaltres i, en la mesura en que juguem a arrossegaments, balancejos, pressions, etc., observem la resposta de l'infant a les sensacions regressives, com és la seva manera de demanar que continuï l'activi-

tat quan hi ha plaer en l'estimulació vestibular o com són les reaccions corporals que acompanyen a les emocions de benestar i por.

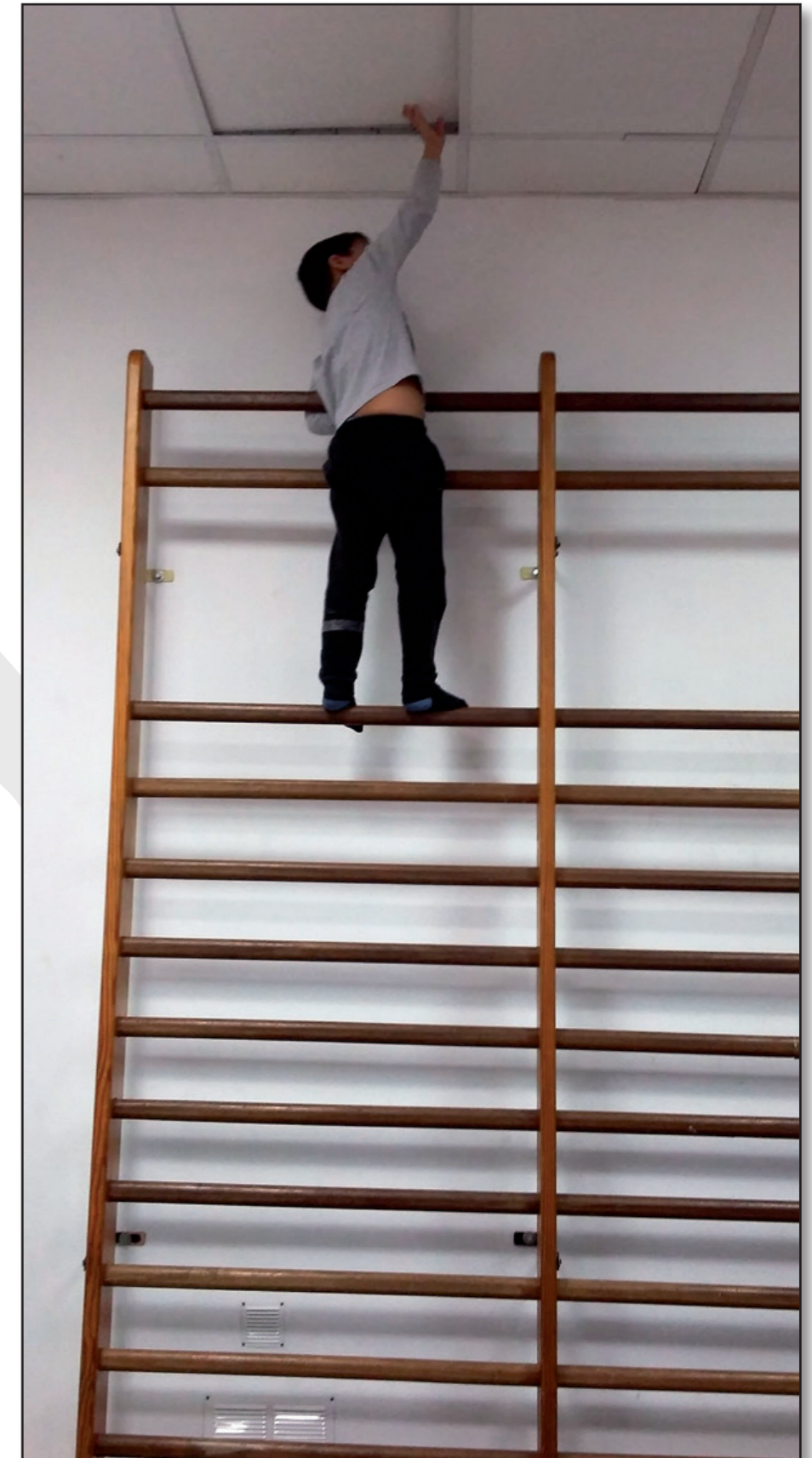
Durant aquest moment solen aparèixer també interessos de l'infant o competències pel joc presimbòlic, observant com viuen els jocs d'atrapar, jugar a esfondrar i dispersar objectes o a amagar-se de la mirada de l'altre; tots aquests jocs ens informen de com s'ha interioritzat la presència de l'altre en la relació; és a dir, la iniciativa o resposta davant la interacció social.

«No té present al psicomotricista ni s'hi aproxima per demanar. En Miguel l'agafa, però no aguanta massa estar en el cos del psicomotricista, vol baixar i seguir deambulant».

«Comença a buscar sensacions regressives en l'espai tou dels matalassos, mostrant plaer quan se l'arrossega des de la calma. En aquest moment, de manera fugaça, és capaç de demanar-ne més amb la mirada. La posició oberta de la boca és signe d'immaduresa. Hi ha un desig de mantenir-se en l'estimulació propioceptiva, però sense tenir en compte al Miguel. A moments interpretem que és capaç de demanar amb el cos, movent les cames. Apareix algun gest d'anticipació amb la mirada quan el psicomotricista repeteix la seqüència de voler-lo tapar amb el matalàs».

«En Ione li pregunta si li agrada estar dins i ell li respon que sí. El psicomotricista li proposa fer alguns girs i en Marco accepta. Es mostra molt expressiu i fins i tot és capaç de demanar-li al psicomotricista que li ho torni a repetir».

Si hi ha la possibilitat de desenvolupar jocs simbòlics és important el seu contingut, el seu argument i intentar descodificar l'ús que fa dels materials, podent intuir quins són els seus interessos, desitjos i necessitats. S'han de valorar principalment les possibilitats de participar en el seu joc, si es mostra inflexible en la seqüència que s'ha de desenvolupar. En ocasions, més que un joc simbòlic, el que realitza és una repetició d'una seqüèn-



«Pretenem una observació global en situacions espontànies».



cia apresada, prevalent el principi de realitat dels objectes i no podent investir-los simbòlicament. Mitjançant aquests jocs podem valorar la seva fantasia, la seva creativitat, capacitats imitatives, grau de flexibilitat i tolerància a la frustració, així com les capacitats d'empatitzar amb les emocions i sentiments del seu personatge i el dels altres.

«Després de realitzar aquests jocs, verbalitza que és un goril·la, accedint així al joc simbòlic, adquirint un rol en el joc. La Talía l'imita i fa de goril·la, però l'Iván fuig quan ella s'aproxima molt a ell, evitant el contacte corporal. Diu que el plint és casa seva i s'hi puja per refugiar-s'hi, però de seguida és capaç de sortir-ne per enfrontar-se a la psicomotricista i intentar treure-li les pilotes, gaudint d'aquest joc. Mostra un gran desig d'afirmar-se. Fa un ús simbòlic del material: agafa els xurros dient que són pistoles i continua la lluita. Mostra picardia per enganyar la Talía i parar-li un parany per atrapar-la».

Durant el desenvolupament de la sessió, intentem proposar alguna activitat més estructurada, procurant que coincideixi amb els interessos i el contingut del joc de l'infant. Pot ser fer un puzzle, seqüenciar una història, descobrir un misteri, descriure una imatge..., depenent de les seves peculiaritats, permetent-nos valorar les seves competències cognitives, comunicatives i relacionals.

«Amb la joguina de causa-efecte entén que tocant el botó sona la música, però el seu interès és fugaç. La seva tendència és tombar-se per explorar i en dues ocasions va assenyalar la música que sortia de l'objecte, però no triangula. Es sorprèn i somriu amb el so del cavall, però no és compartit amb l'altre».

Normalment, abans de finalitzar l'avaluació proposem llegir un conte, fer un dibuix o construir una història amb fustes i/o personatges. Amb els llibres, alguns es limiten a passar pàgines, sense paratenció a les imatges, altres es queden en la simple denominació o descripció literal del que veuen, altres interpreten les imatges i posen paraules descrivint una

seqüència coherent amb la narració, donant-nos la possibilitat de valorar les seves capacitats intersubjectives i mentalistes i de crear significants (Rivière, 1997), observant si mostra expressió emocional correlativa, si és capaç de posar-se en el lloc de l'altre, comprendre metàfores o els estats mentals dels altres.

Si és possible fer un dibuix, a banda de valorar les seves habilitats manipulatives, destreses grafomotrius i capacitat creativa, intentarem entendre el possible simbolisme d'allò representat, recolzant-nos en les claus que des de la Gestalt es plantegen com a elements significatius per la interpretació del dibuix (Lapierre et al, 2015).

En la construcció podem observar si l'infant reflecteix una consciència d'identitat (tancant i delimitant un espai), si mostra rigidesa en la construcció, perfeccionisme, selectivitat a l'hora d'escollir les peces.

Tant el discurs sobre el seu dibuix com sobre la construcció d'aquest ens permet, de nou, valorar la capacitat del nen per dialogar i adaptar-se també a les preguntes que se li fan. El tema escollit en la construcció o el dibuix ens permet poder connectar amb el seu món de projeccions. En alguns casos, també és interessant observar si l'infant ens permet jugar amb ell, si s'adapta a la nostra participació i què manifesta de com ha estat capaç d'assimilar el seu entorn relacional.

«Davant del dibuix, accepta agafar els retoladors, els hi treu i posa el tap. Fa traços petits i de la mateixa mida canviant de color per cada traç. Els seus traços no ocupen tot el paper, sinó que es repeteixen sobre el mateix lloc quan són d'un color; no mostra apertura cap als altres».

«Quan en Ione li demana que expliqui què ha dibuixat, en Marco respon que és evident i que segur que ja ho sap. El psicomotricista li demana que li ho expliqui ell i en Marco anomena els quatre materials que ha dibuixat. En Ione li pregunta si ell no s'ha dibuixat i aquest respon que està dins del túnel».

«En Mingo roman molta estona centrat en la seva construcció, pendent d'ela-

borar una bona base abans de donar-li alçada. Utilitza la referència del color per simular un sòl d'herba, aigua o sorra».

### 2.3. L'informe d'avaluació:

Com hem comentat anteriorment, a l'informe es reflecteix la informació aportada pels pares; la descripció de les conductes de l'infant durant la sessió; la informació rellevant de l'expressivitat psicomotriu de l'infant, que reflecteix el seu nivell de competència; les conclusions de l'avaluació i les orientacions a la família.

L'especificitat del nostre model d'avaluació es refereix al nivell de competència de l'infant a partir de l'anàlisi de la seva expressivitat psicomotriu referida als diferents àmbits observats, destacant en cada un d'ells els següents aspectes:

- Interacció Social i Afectiva: Inhibició/desinhibició (característiques de les iniciacions socials); aïllament (en quins moments); ús de la mirada per iniciar o mantenir una relació; comparteix-mostra objectes; plaer compartit en la interacció (rebutja el contacte, es manté prop de l'adult, relació distesa...); contingut de les relacions (instrumental, declarativa, afectiva, oposicionista, agressiu, provocador...); expressió d'emocions i reciprocitat emocional; resposta al nom; atenció conjunta; acció conjunta; vinculació amb figures de referència.

- Sensorial i Motor: Plaer sensoriomotor; expressivitat corporal; domini corporal; to muscular; ritme motor; desplaçaments i ocupació de l'espai; habilitats manipulatives; grafomotricitat; interessos sensorials (en relació als objectes, persones o espai); moviments estereotipats; compulsions o rituals.

- Comunicació: Intencionalitat comunicativa; ús del cos de l'altre; assenyala i triangula la mirada; nivell de llenguatge; ecològies; ús estereotipat o idiosincràtic de paraules o frases; usos comunicatius del llenguatge (ofereix informació, demana informació, narra successos, conversa...); comprensió; entonació, volum, ritme; ús dels gestos (descriptius, convencionals, instrumentals o informatius); expressions facials comunicatives; contingut de la seva expressió.

- Cognició/simbolisme: Atenció; imitació; joc funcional amb objectes; joc simbòlic;

contingut del joc; capacitat de representació; creativitat; solució de conflictes.

- Conducta: Interessos restringits; presència de rituals; capacitat d'iniciativa; tolerància a la frustració; agressivitat; conductes desajustades; sentit de l'activitat (conductes sense propòsit); nivell d'ansietat; pors inusuals; conductes relacionades amb la cura de sí mateix (autonomia).

### 3. CONCLUSIONS

En coherència amb la concepció de globalitat, implícita en la psicomotricitat, i amb la proposta metodològica basada en el joc i el respecte a la espontaneïtat del nen o la nena, a través de l'observació de la seva expressivitat psicomotriu i la informació que ens aporten els seus pares, obtindrem una visió global del menor que ens permetrà valorar el seu nivell de competència i poder ajustar la intervenció a les seves peculiaritats, aprofitant els seus interessos naturals i intentant atraure'l cap a un món compartit (Greenspan, 2008). En la línia de propiciar una intervenció integral, creiem que la psicomotricitat relacional pot ser una estratègia per identificar tant el nivell de competència com les dificultats i necessitats que poden presentar els infants i facilitar el seu desenvolupament, amb la disponibilitat corporal de l'adult i intentant connectar amb les emocions que es manifesten en el joc, procurant crear una relació empàtica i de confiança amb el nen. ●

### BIBLIOGRAFIA

**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 detecció 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.