asociación profesional de psicomotricistas

lineadestre

PUBLICACIÓN SEMESTRAL
ENERO 2010
NÚMERO 25
pvp: 5€

REVISTA ESPECIALIZADA
EN PSICOMOTRICIDAD

· Formas de intersubjetividad (II).
· Sobre el interés de la psicomotricidad en el trabajo y la formación de los maestros.
· Sobre hoyos, camitas y casitas.
Pautas de construcción en psicomotricidad 2-3.
· El cuarto espacio.
· ¿Puede haber niños con depresión en la escuela?
· Reflexología podal.

TRIA

• Fisioterapia
• Psicología
• Logopedia
• Psicomotricidad
• Rehabilitación respiratoria

CENTRE DE REHABILITACIÓ HOLÍSTICA

Equipo de trabajo
Concha Gutiérrez
Ana Valls
Carme Albareda

c/Homer, 11 bis, 1º2ª
08023 Barcelona
Tel. 93 217 83 14

Atención individualizada y en pequeños grupos, desde la primera infancia hasta la adolescencia.

Ámbitos de intervención

- Espacio psicoterapé utico
- Espacio psicopedagó gico
- Espacio familiar
- Espacio preventivo

TARIQA
PSICOMOTRIU
IOLANDA VIVES I PEÑALVER
Psicòlogo clínica, psicomotricista i psicoterapeuta corporal
ESTER RAMOS I PAÜLS
Psicòlogo i psicomotricista
LOLA BOSCH I GRAU
Psicòlogo clínica, psicomotricista i psicoanalista
I D'ALTRES PROFESSIONALS
C/ Malgrat, 116, planta baixa
Tel. 93 352 02 19
08016 BARCELONA
tariqa@terra.es

un projecte d'ajuda psicològica

Í N D I C E

Dibujo de Marina

Consejo editorial
Manel Llecha, Sara Manchado, Josep Rota, Ana Valls e Isabel Vidal, Rikardo Acebo

Corresponsales
Elena Herran y Marisa Mir.

Colaboraciones
Elena Herran, Crescencia Pastor, E. Falcó, Isabel Vidal, Rosamaria Aguadé y Manel Llecha.

Redacción, suscripciones y publicidad
HOTEL D'ENTITATS
Pere Verges, 1-6º
08020 - Barcelona
Tel. 655 10 13 55
Fax 93 278 02 94
E-mail: entrelineas.app@wol.es

La revista dispone de espacios publicitarios para las personas o instituciones interesadas.

Diseño gráfico
Jaume Esteve

Maquetación
Caterina Roca

Depósito legal
B-17.092-97

ISSN 1575-0841

Impresión
Imprenta ITÁLICA
Mn. Cinto Verdaguer, 73
08922 - Santa Coloma de Gramenet

Edita
Asociación Profesional de Psicomotriscistas

Esta publicación no asume necesariamente las diferentes formas de pensar que se reflejan en ella.

número 25 · Enero 2010

EDITORIAL 4

DOSSIER

Formas de intersubjetividad (II).
Observación de un niño. Marco y proyecto de intervención. 6
Marta Rabadán.

Sobre hoyos, camitas y casitas.
Pautas de construcción en psicomotricidad 2-3. 15
Helena Herrán y Juan Ignacio Martinez de Morentín

Sobre el interés de la psicomotricidad en el trabajo
y la formación de los maestros. 19
Marcelino Juan Vaca Escribano.

ESPACIO ABIERTO
El cuarto espacio. *Simone Brageot* 25

APORTACIONES INTERDISCIPLINARIAS
¿Puede haber niños con depresión en la escuela?
Elena Bernarás, Nere Amenazar, Carmen de las Cuevas, Marian Soroa, Elena Herrán. *27*

OTRAS TÉCNICAS
Reflexología podal. *Elsa Rodríguez.* 32

LECTURAS
Hemos leído: Emocions i intel.ligència social.
Ignasi Morgado Bernal. 34

INFORMACIONES 37

asociación profesional de psicomotricistas

E D I T O R I A L

Os damos la bienvenida a este nuevo ejemplar de la revista Entre Líneas. Se trata del número veinticinco. Estamos aquí...i aquí estamos con un manojo de emociones de entre las que queremos destacar el agradecimiento hacia todas las personas que con vuestro trabajo, vuestra intervención, vuestra colaboración y vuestro apoyo habeis hecho posible la realización de todo este recorrido.

A veces, inmersos en la realización concreta de un número de la revista perdemos la perspectiva y no vemos en toda su dimensión, -o dejamos en un plano secundario-, el conjunto de los ejemplares publicados i/o la expectativa de futuro, de aquello que deseamos, soñamos o queremos hacer. Es como si centráramos la mirada solamente en el presente. Al levantar la vista de este presente y ver el camino recorrido se nos abre una nueva dimensión. En este momento sentimos la emoción de algo construído un poquito más allà de las aportaciones individuales de todas las personas que en una u otra medida han participado.

Nos gusta interpretar todo el trabajo hecho en Entre Líneas como una construcción en crecimiento, siempre en movimiento, siempre en presente...y a la vez con la perspectiva de estos años pasados y la expectativa de aquello que podamos construir en el futuro. Nos gusta entender la revista como una vía de comunicación entre las personas. Asimismo la entendemos también como una contribución más a la creación de un espacio de conocimiento y como una participación en la estructuración del àmbito profesional de la psicomotricidad.

Creemos que no es descabellado considerar que si una persona ajena al mundo de la psicomotricidad se asoma al conjunto de las páginas editadas en todos estos años puede hacerse una idea razonablemente clara de cuál es nuestro objeto de trabajo, cuál es nuestro marco de intervención y cuál es el ámbito profesional en el que desarrollamos nuestra actividad.

Sostenemos que cuando un psicomotricista desarrolla su trabajo cotidiano está contribuyendo, en una u otra medida, en la construcción de la profesión. Y es desde esta premisa que os hacemos un llamamiento a la participación en el grado que estimeis más adecuado: ya sea como lectores, ya sea publicando vuestros articulos i/o trabajos, ya sea implicándose más directamente en la gestión y organización de la revista.

La creencia subyacente que queremos exponer es que tanto la revista como el conjunto del ámbito profesional de la psicomotricidad son construcciones colectivas ...en nuestra opinión la acción individual de una persona adquiere una nueva dimensión si se siente como parte de la vida de un colectivo. Os reiteramos el agradecimiento que os decíamos al principio y nos hacemos eco y expresamos la satisfacción y la alegria de formar parte de este colectivo profesional de la psicomotricidad. Y manifestamos también la esperanza en la continuación y aumento de vuestra participación y/o implicación en la publicación.

Nada más por ahora, sinó desearos que disfruteis de la lectura de este nuevo número.

Nota editorial:

En el número 23 de nuestra revista, publicamos un artículo de la Sra Grazia Cenerini, directora del CNRPP de Milán. Su artículo fue traducido por Katty Homar. En el encabezamiento figura "traducción y adaptación". Por expreso deseo de la autora, hacemos constar su desacuerdo con lo que significa para ella la palabra "adaptación".
Desde aquí, pedimos una vez más públicas disculpas.

Formas de intersubjetividad (II). Observación de un niño. Marco y proyecto de intervención

MARTA RABADÁN. Psicomotricista y Psicóloga.

"Se trata de promover, tanto en el medio externo como en el interno, los cambios necesarios para que la experiencia interna de las personas autistas sea lo más satisfactoria, compleja y humanamente significativa que sea posible... Entendemos que la terapia sólo tiene sentido y función en un marco axiológico, cargado de valores, que se deriva de los sentimientos humanos de intersubjetividad y solidaridad de especie".

Ángel Rivière (1997, 31).

Durante este curso tengo la posibilidad de ir a una escuela ordinaria a observar el trabajo que realizan en la sala de psicomotricidad la educadora y la maestra de educación especial del centro donde se ha creado una Unidad de Soporte a la Educación Especial (USEE).

Hago la observación en la sala de un niño de 4 años diagnosticado de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Pablo tiene 4 años y es el segundo curso que asiste a la escuela. Se incorpora la mayor parte del horario escolar a un grupo de P-3, acompañado de la tutora de la USEE o de la educadora. Asiste a una sesión de psicomotricidad semanal individual con la educadora, con la que ya trabajó el curso pasado, aunque no dirigía ella la sesión, y a una sesión también semanal con la mitad del grupo de P-3 acompañado por la misma educadora y dinamizada por la maestra de educación especial.

Pablo es hijo único y la familia comentó que tuvo un desarrollo normal hasta los 6 meses aproximadamente; inició las primeras emisiones sonoras, conectaba con la mirada, pero a partir de este momento retiró su interés por interaccionar, parecía no reconocer a los padres, dejó de emitir sonidos y empezaron los problemas con la alimentación; se mostraba irritable y lloraba mucho. Asiste al CDIAP desde los 24 meses una vez a la semana.

En la escuela utilizan el IDEA, Inventario del Espectro Autista, para elaborar el proyecto de intervención (PI) con los alumnos afectados de TEA. Mi observación tiene una doble finalidad:

a) Por un lado asesorar a la psicomotricista/educadora para comprender mejor al niño desde un punto de vista relacional, psicomotor y cognitivo, ajustar las estrategias de intervención e intentar hacer extensivas las experiencias significativas a otros entornos educativos.

b) Favorecer espacios de inclusión adaptados a sus intereses y capacidades, partiendo de la información privilegiada obtenida en la sala y adecuando el medio, los contenidos y las estrategias educativas a los recursos de los que dispone el alumno.

Por ello, las observaciones de la sala de psicomotricidad también se intentan encuadrar en términos de capacidades intersubjetivas, capacidades consideradas actualmente como el aspecto nuclear de los trastornos del espectro autista.

A partir de la observación más objetiva de los parámetros psicomotores, se elabora un apartado subjetivo, basado en las vivencias del adulto, en la interacción y en referentes teóricos psicodinámicos que nos pueden ayudar a comprender y situar la esfera subjetiva del alumno.

La educadora es una persona con una sensibilidad exquisita, "una mente sensible", como diría Trevarthen y se enfrenta por primera vez en este curso al trabajo individual con Pablo en la sala con ilusión y mucha disponibilidad.

Breve resumen de la observación realizada durante las dos primeras sesiones individuales de psicomotricidad:

Entrada a la sala. Pablo viene acompañado de la mano de una maestra que entra en la sala con él. La maestra nos saluda a la educadora y a mí que estamos sentadas en el espacio del ritual de entrada e invita a Pablo a que lo haga también. Pablo mira al espacio mientras emite unos ruiditos suaves con la boca, pero no nos mira a nosotras. La educadora se levanta y se acerca a él sonriendo, lo saluda y Pablo sonríe y se acerca a ella. La educadora lo coge de la mano y lo acerca a mí, me presenta; yo también sonrió pero Pablo me mira el pelo y de forma huidiza hace algún contacto visual con mi cara, se retira y se sienta en el banco.

La educadora, sentada a su lado, le va diciendo lo que tiene que hacer y paralelamente le va ayudando a quitarse las bambas. Pablo mira al espacio y hace ruiditos suaves con la boca; la educadora insiste en que Pablo colabore, él se gira y mirando el pelo de la educadora abraza con fuerza su cabeza, clavándole la barbilla; la expresión de la cara de Pablo, que hasta ahora era distendida, expresa tensión: aprieta las mandíbulas y los músculos del cuello. La educadora lo separa con suavidad y le dice que no la apriete tan fuerte que hace daño; Pablo vuelve a mirar al espacio, ahora su expresión tiene algo de desconcierto. La educadora acaba por quitarle el calzado; la colaboración de Pablo ha sido mínima; no se mira los pies y el tono de las manos es muy bajo, lo que le dificulta desabrochar de forma autónoma el velcro de las bambas.

Relación con el propio cuerpo. Es muy hábil en cuanto a lo sensoriomotor; de hecho, cuando lo he observado en grupo con los alumnos de P3, es más competente motrizmente (motricidad espontánea) que el resto de compañeros.

Salta en la cama elástica, trepa por la estructura de barrotes, sube por la rampa y se desliza. La educadora lo invita a realizar nuevas actividades; ella las inicia y después lo hace Pablo; también cambia por iniciativa propia de espacio y de actividad. Le producen malestar las estimulaciones laberínticas, los cambios bruscos de ritmo, los desequilibrios sobre material blando

y las caídas inducidas también sobre material blando. Su expresión en estas ocasiones es de desconcierto; se aleja del espacio o abraza con fuerza la cabeza del adulto si la tiene cerca, expresando tensión. Cuando se hace daño, no mira el lugar del cuerpo donde se ha lastimado ni se lo toca.

Relación con los objetos. Prefiere el material fijo y estable de la sala, el duro sobre el blando; no se interesa por los materiales pequeños; no busca en los armarios. En algunos momentos de desconexión se aproxima a unas barandillas metálicas que hay junto a la ventana y las golpea para sentir la vibración. Tiene interés en el espejo y se mira mientras salta en la cama elástica; en un momento determinado ha cerrado los ojos y los ha vuelto a abrir. No realiza juegos de alternancia; cuando la educadora le pasa la pelota, él se la devuelve una sola vez y se aleja. No le interesa la destrucción de la torre de cojines y manifiesta malestar cuando el adulto le invita a tirarse sobre ella; tampoco le gusta que presione con los cojines sobre su cuerpo: se aleja del espacio, con expresión contrariada.
Al final de la sesión la educadora le ofrece un tambor; a Pablo le gusta y pica con fuerza sobre él pero no acepta compartirlo con el adulto. Si el adulto le toma el objeto de las manos, él no intenta volverlo a coger.

Relación con el tiempo y el espacio.
Las secuencias de actividad siguen un continuo, a partir de los intereses del niño y de las propuestas del adulto. También en algunos momentos se ha detenido para reposar en el suelo o sobre el colchón. Pablo introduce rupturas en la dinámica de actividad, cuando aparecen experiencias que le producen displacer (como las citadas anteriormente).
También he observado que cuando el adulto está a una cierta distancia física, aparecen más conductas de autoestimulación relacionadas con juegos con la saliva y las estimulaciones sonoras. Anticipa el final de la sesión y se aproxima a la puerta como indicando que es la hora de marchar. Me han informado de que tolera bien los cambios de espacio en la escuela, que se los anticipan con imágenes y parece identificarlas (fotos del patio, de las aulas).

Relación con el otro. Observación de las formas de intersubjetividad primaria:
Interacción cara a cara. Pablo no mira la cara del adulto por iniciativa propia; cuando el adulto le habla a una distancia de un metro con el tono de voz un poco alto, inicia la fijación de la mirada a partir del pelo; si el adulto insiste, entonces fija momentáneamente los ojos en la boca o en los ojos de otro. Responde a las sonrisas, especialmente a una distancia menor de un metro y medio y parece contagiarse de esta emoción. Si el adulto pone una expresión seria, o de sorpresa, Pablo retira la mirada y la desplaza al espacio con expresión de estupefacción. Manifiesta dificultades en sincronizar mirada, atención y escucha.
He observado que cuando escucha al adulto y sigue consignas, no le mira a la cara espontáneamente, pero sí lo hace cuando él busca una resonancia emocional positiva, es decir, cuando

está contento busca la mirada del adulto para compartir esa “entonación afectiva”.

Pautas de apego: Manifiesta pautas de apego con la educadora, la reconoce; cuando ésta se esconde bajo la tela y lo llama con un tono de voz alto, Pablo la busca y antes de quitarle la tela bajo la que se esconde, le abraza la cabeza repitiendo la expresión de tensión en las mandíbulas e intentando clavarle la barbilla. Si Pablo se lastima se queda en silencio y busca fundirse en un abrazo con ella, escucha las palabras de consuelo del adulto y permanece abrazado con fuerza hasta que el dolor se atenúa. Si el adulto le señala el lugar del cuerpo donde se ha lastimado, Pablo mira al espacio y hace ruiditos suaves con la boca (también sonríe cuando la familia lo viene a buscar y me han informado de que hace el mismo tipo de abrazo, incluso con más fuerza con algún miembro de la familia. A mí durante las dos primeras sesiones de observación no me tuvo en cuenta; yo sentía que formaba parte del mobiliario de la sala).

Imitación: No imita la gestualidad corporal del adulto de forma directa; si el adulto se pone delante y le dice “pon el pie sobre la rodilla como yo”, Pablo mira hacia otro lado. Necesita que el adulto module la postura con sus manos. Sí que busca que el adulto imite su sonrisa y, en ocasiones, responde a ella cuando comparte una experiencia de placer.
Sí que es capaz de imitar algunos gestos faciales como sacar la lengua o abrir la boca.
Se interesa por el adulto cuando éste lo imita a él, por ejemplo, cuando salta en la cama elástica o cuando trepa por las barras de la estructura y baja por el tobogán. Le interesa el espejo de la acción y de la interacción.

Habilidades comunicativas. Aún no ha accedido al lenguaje, emite sonidos vocálicos y silábicos sin intención comunicativa. Estas emisiones corresponden más a una estimulación sensorial que a veces combina con juegos con la saliva. No hay entonación; las emisiones son monocordes y sutiles. No emite sonidos de forma contingente después de hablar el adulto.
Todavía no señala para pedir objetos; a veces mira un objeto que le interesa, pero no mira al adulto para que se lo facilite. Se interesa por las imágenes, por las fotos de los materiales que hay enganchadas en la sala.
Habilidades de escucha. Atiende a las consignas del adulto cuando éste está cerca de él y le va acompañando con la gestualidad, o bien cuando se trata de actividades que están dentro de un formato ritualizado (sentarse cuando llega a la

sala, esperar hasta quitarse los zapatos, etc.). Sí que he observado durante la sesión que Pablo está conectado a la voz del adulto cuando ésta describe sus acciones con un tono vital y afectuoso.
Comprender la intención. No interpreta la gestualidad de la cara; todavía no entiende una broma, como puede ser un cambio en la expresividad de la cara que indique tristeza o enfado; lo mismo sucede cuando el adulto hace una expresión facial y corporal de provocación divertida, como para iniciar un juego de persecución, Pablo se queda paralizado y se aleja del adulto. A pesar de que este juego se ha intentado en varias ocasiones, con mayor y menor intensidad en la expresión, Pablo siempre ha dado la misma respuesta, la paralización y la evitación (malestar).
Las capacidades de íntersubjetividad primaria (interacción cara a cara, apego e imitación), corresponden en la mayoría de los aspectos observados a un bebé de 6 ó 7 meses.
Las competencias de motricidad espontánea (coordinación dinámica) corresponderían a un niño de su edad (4 años); son competencias potenciales que a nivel funcional irán madurando conforme las vivencias de la unidad corporal se vayan integrando.

Observación subjetiva; hipótesis sobre el significado de las producciones del niño:

Situaciones de conexión y de placer compartido. Podemos observar en Pablo que los momentos en que aparece más presente son cuando el adulto y él comparten experiencias sensoriomotrices que le producen placer, una vivencia de la globalidad corporal, de la unidad. Compartir la resonancia tónico-emocional con el adulto vitaliza su cuerpo y sus acciones y le produce un sentido de continuación en el tiempo y en el espacio. También la voz del adulto, las resonancias que hace de las acciones del niño, el espejo de la acción y de la interacción, le permiten esa continuidad en la acción y la conexión de su discurso con el adulto. La expresividad vitalizada de afecto puede que sea el hilo conector más poderoso con Pablo: todo su cuerpo se energetiza, se unifica cuando interacciona con el otro a partir del movimiento con esta cualidad afectiva de base.
Las manifestaciones de conductas de apego que muestra con la psicomotricista están estrechamente vinculadas a las vivencias emocionales y experienciales compartidas y significadas.
Pablo tiene una noción de la organización temporal, entiende las señales que lo van a llevar a un cambio de actividad o de espacio y las tolera. Demuestra una conexión en el hilvanado temporal de sus vivencias, recuerda de una sesión a otras actividades que ha realizado y lo demuestra repitiéndolas; lo mismo sucede en otros espacios de la escuela.

Situaciones de ruptura relacional y displacer: Los momentos de ruptura relacional y de displacer coinciden con:
Situaciones en que no identifica la gestualidad o el comportamiento del adulto. Cuando las interacciones sociales (cara de enfadado o de provocación, etc.) le resultan borrosas, indiferenciadas; Pablo se siente desconcertado y las evita, se desplaza del lugar.
Las estimulaciones laberínticas, con balanceos y las caídas inducidas por el adulto, le producen sensación de malestar; permite que el adulto lo manipule, lo balancee sobre los cojines, pero demuestra expresión de inseguridad y malestar (no parece anticiparlas, posible manifestación de la angustia de pérdida de referentes corporales).
Con la presión inducida por el otro con el material blando sobre el cuerpo, Pablo manifiesta un malestar que puede estar relacionado con la angustia de pérdida de límites corporales.
Cuando se hace daño da muestras de desorganización, busca en el contacto fusional con el adulto, la contención. No llora; está en silencio o hace un lamento muy suave (no acaba de diferenciar de donde viene el dolor, de dentro o de fuera).
Cuanto el adulto lo pone en dificultad (quitarse los zapatos, juegos de desaparecer, etc.), toma conciencia de la separación física del adulto y realiza maniobras defensivas de fusión, de incorporación, abrazando con fuerza la cabeza del adulto y clavándole la barbilla. Maniobras que recuerdan a los bebés cuando intentan “comer”, incorporar partes del cuerpo de la madre.
En momentos en que el adulto ha estado separado por una distancia determinada del niño o ha habido una falta de resonancia tónico-emocional, es cuando han aparecido los juegos con la saliva, auto estimulaciones para atenuar la pérdida del referente, el malestar de la separación. Estas maniobras podrían tener la función de “objeto precursor”.
Los objetos precursores son previos al objeto transicional y todavía no están separados del niño. Las emisiones sonoras, los canturreos que realiza cuando no está en relación con el adulto, quizás también los podíamos situar con la función de objeto precursor (Gaddini).
Después de comentar con la psicomotricista/educadora la observación de las sesiones y compartir la mirada (objetiva y subjetiva) sobre el niño y sobre la propia vivencia, elaboramos las siguientes propuestas de ajuste para introducirlas en sesiones posteriores y revisarlas periódicamente.

Observación subjetiva y marco teórico que la sustenta.

En el estilo receptivo (sensaciones y su anclaje, percepciones, nivel de vinculación y de atención, etc.) y en el estilo expresivo (uso del cuerpo, calidad de la externalización, posibilidades de significación, etc.), reposan directamente el estado de las funciones psíquicas, de las más elementales a las más complejas (Coromines 1991).
En el estadio de desarrollo psíquico en que se encuentra Pablo, los inicios de la vida mental tocan el límite de lo neurofisiológico: aprender a tragar, escupir, soltar, etc., pero al mismo tiempo las nociones de dentro y fuera, de introyección y de proyección de emociones y de contenidos psíquicos (Coromines 1991).
Decir que Pablo está indiferenciado es un término impreciso y difuso y, en cierto modo, des-

alentador. Resulta más constructivo hablar de una diferenciación incipiente y discontinua. Si nos referirnos a la propuesta de Stern (2005, 43) de hablar de niveles de integración del "sí mismo" y del otro, podemos situar a Pablo a partir de las observaciones realizadas en el nivel que corresponde a un sentido de "sí mismo nuclear" (Stern 2005).
Stern propone diferentes niveles de integración del "sí mismo" y "del otro", propuestos como principios organizadores del desarrollo centrados en la experiencia subjetiva inferida del niño.
Un sentido del sí mismo nuclear (2 a 6 meses) organizado incluiría:
a) la agencia del sí mismo, en el sentido de ser autor de sus propias acciones y no de las acciones de los otros; supone tener volición (mis brazos se mueven cuando yo quiero que lo hagan) y esperar las consecuencias de la propia acción (cuando cierro los ojos todo se oscurece).
b) La coherencia del sí mismo, que es tener un sentido de ser un todo físico no fragmentado, con límites y un lugar de acción integrado durante el movimiento y la quietud.
c) Afectividad del sí mismo; es decir, experimentar cualidades interiores pautadas de afectos que tienen que ver con otras experiencias del sí mismo.
d) Una historia del sí mismo, esto es el sentido de perdurar, de una continuidad con el propio pasado. El niño es capaz de advertir regularidades en el flujo de los acontecimientos.
Según Stern, el siguiente nivel de integración del sí mismo sería el "sí mismo subjetivo" (7 a 15 meses) que contempla la capacidad deliberada del bebé de compartir experiencias sobre acontecimientos y cosas. El indicador más claro de este nivel de subjetividad aparece cuando el bebé señala un objeto o un acontecimiento con la intención de compartir con el adulto la emoción que le produce o el deseo de tomarlo en sus manos.

Algunas propuestas de ajuste en intervención para sesiones posteriores:
Organización del tiempo y del espacio; estrategias de intervención y de ajuste a partir de las observaciones e hipótesis realizadas.
1) Respecto al desplazamiento a la sala desde la clase. Como Pablo se interesa por las imágenes, fotos, se le entregará una foto de la sala para anticipar la actividad. Pablo vendrá a la sala con la foto en la mano (soporte a la representación) y el adulto caminará junto a él, con el objetivo de que ponga atención en el espacio y se organice en la realización del itinerario; cuando va de la mano se deja llevar y la atención está difusa.
2) Respecto al ritual de entrada. Se intenta crear un formato en el ritual de entrada que favorezca una mayor interacción y autonomía y significación en la secuencia, con el objetivo primordial de evitar interferencias que lo lleven a situaciones de desconexión: La psicomotricista lo recibirá en la puerta y se saludarán, esperando el contacto visual entre ambos e invitándolo a repetir "Hola" (a producir un sonido). El adulto se sentará frente al niño cuando éste se tenga que quitar los zapatos y le irá señalizando los pasos, con palabras y gestos (para que el niño siempre esté referenciado), interviniendo al mínimo y evitando la mirada periférica (desconexión). Si es necesario en un principio,el adulto le desabrochará los zapatos para que el niño ejecute

la acción de extraer el zapato de forma efectiva y rápida. El adulto intentará evitar la posición y proximidad que le permita al niño realizar las maniobras de presión sobre la cabeza del adulto; si el niño lo intenta, sustituir la acción por un abrazo mutuo y decirle que está ahí para ayudarle a quitar los zapatos y después ir a jugar.
Antes de iniciar la sesión enseñarle las fotos de los materiales que el adulto ha preparado en la sala. Invitar al niño a mirar primero la foto (anticipar) y después el material real, explicándole las cosas que puede hacer en cada espacio; guardar las fotos en un lugar asequible e iniciar la sesión.
3) Desarrollo de la sesión. Se intentará afianzar el vínculo con el adulto; que el niño se pueda reconocer en él en el máximo de situaciones vivenciales y expresivas; que tolere las transformaciones en la expresividad del adulto a partir de una vivencia de placer compartida. Potenciar la conexión de entonamiento afectivo (Stern); verbalizar las acciones del niño y las interacciones. Animarlo a que realice emisiones de voz intencionales, para lo que será necesario significar las emisiones espontáneas, jugar con su voz y con sus sonidos.
No obligarlo a tirar la torre de cojines: lo puede hacer el adulto y el niño mirar, hasta que se sienta más seguro. Recordar actividades realizadas e introducir juegos circulares atractivos para él, en los que tenga que poner en funcionamiento la capacidad de anticipación y códigos de comunicación establecidos (gestuales o sonoros).
Ofrecer un espejo corporal de las actividades que realiza ("mira, ahora salto yo también como tú").
Introducir juegos de simetría corporal (saltar juntos cogidos de la mano), el tris-tras.
Aprovechar los momentos en que Pablo se mira al espejo y cierra los ojos y jugar juntos a "ahora veo, ahora no veo". Imitar gestos faciales delante del espejo, los dos frente al espejo.
Introducir momentos de reposo compartido cuando se observa la fatiga del niño, o el deseo de quietud. Poner palabras acompañadas de la entonación afectiva de los estados anímicos.
Evitar de momento las presiones con los materiales blandos así como las caídas inducidas, hasta que Pablo tenga más capacidad de anticipación, de comprender la intencionalidad del adulto (que éste sea más previsible) y de integrar las sensaciones corporales.
Verbalizar los afectos y las situaciones anímicas ("estás cansado", "estás serio", etc., con la misma gestualidad que el niño).
Cuando se haga daño, aceptar el abrazo y progresivamente separar al niño para hablarle de dónde se ha hecho daño y cóomo, masajear la zona y animarlo a que él también lo haga.
Cuando haga juegos con la saliva, hablarle de lo que está haciendo ("estás jugando con la saliva"), imitarlo ("mira: yo también"): que el niño mire la boca del adulto, después el adulto beberá agua para tragar la saliva, y le ofrecerá agua al niño hablándole de lo agradable que es.
Dejar la botella y los vasos a la vista para que el niño la pueda señalar cuando tenga sed.
Introducir con soporte gestual el "dame" cuando se pida un objeto. Esperar que el niño mire a los ojos y picar con una mano sobre la otra. Introducir el "ten" cuando se le ofrece un objeto.
Potenciar el señalar los objetos que son de su interés para después ofrecérselos.

Ritual de salida.
El adulto y el niño se sentarán uno junto al otro y mirarán juntos las fotos de los materiales que el niño ha utilizado, recordando las vivencias más significativas; si el niño se levanta y se dirige al espacio del que se está hablando se le acompañará para recordar juntos en el lugar de la sala la vivencia experimentada con la resonancia emocional y, si se encuentra oportuno, repetirla. Se trata de afianzar el recuerdo compartido. Crear un espacio de evocación.

Conforme...
- las acciones de Pablo vayan adquiriendo más riqueza y autonomía, más sentido y significación, más conciencia de las consecuencias de su propia acción;
- el nivel de conciencia del propio cuerpo le permita diferenciar con más claridad las sensaciones que vienen de fuera, de las que vienen de dentro, el control que puede tener sobre ellas (gestualidad, movimientos) y sobre los efectos que causan en su propio cuerpo;
- los afectos se vayan modulando e integrando a partir de las experiencias compartidas y de regulación afectiva con el otro;
ß la comprensión de que las experiencias subjetivas internas (los contenidos de la mente) pueden potencialmente compartirse con otro (compartir la intención, la atención y los estados afectivos);
- la capacidad de evocar, de tener una historia compartida con el otro vaya madurando y le permita sentirse instalado en un ritmo temporal y espacial,
... nos iremos planteando nuevos ajustes y nuevas propuestas con las que crecer juntos.

BIBLIOGRAFÍA:

· **Alcantud Marín, F.** (Coordinador) 2003. *Intervención Psicoeducativa en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo. Madrid. Psicología Pirámide.*

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

· **Coromines, J. 1991**. *Psicopatologia i desenvolupament arcais. Barcelona. Spaxs, S.A.*

· **Rivière y Martos (Compiladores) 1997**. *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas. Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales. Madrid.*

· **Sánchez, J. y Llorca, M. 2008**. *Recursos y estrategias en psicomotricidad. Málaga. Aljibe.*

· **Stern, D. N. 2005 (4ª impresión)**. *El mundo interpersonal del infante. Argentina. Paidós.*

Sobre hoyos, camitas y casitas. Pautas de construcción en psicomotricidad 2-3

ELENA HERRÁN Y
JUAN IGNACIO MARTÍNEZ DE MORENTIN

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad del País Vasco. San Sebastián

"De muy niño, en Orio, donde he nacido, mi abuelo solía llevarnos de paseo a la playa. Yo sentía una enorme atracción por unos grandes hoyos que había en la parte más interior. Solía ocultarme en uno de ellos, acostado, mirando el gran espacio solo del cielo que quedaba sobre mí, mientras desaparecía todo lo que había a mi alrededor. Me sentía profundamente protegido. Pero, ¿de qué quería protegerme?" (Oteiza, 1963, 75).

Hace 11 años una niña de dos años tras saltar en la zona sensoriomotriz de la sala me cogió de la mano y me solicitó "una casita". Nos alejamos de los demás niños y al otro lado de la sala le hice una casita con prismas de espuma. Se recostó sobre la fila de prismas central, apoyada contra la pared, mientras le construía las dos paredes laterales un poco más altas. Inmediatamente acudieron media docena larga de criaturas y algunas entraron y compartieron espacio y conversación con la propietaria mientras otras, mayoritariamente chicos esta vez, se dedicaban a destruirla. Tras reparar los daños construí torres delante de la casita para canalizar la pulsionalidad y luego reorganizar los prismas que se desmoronaban permanentemente mientras varias niñas charlaban placidamente tumbadas.

El juego de construcción-destrucción desembocó 20 minutos más tarde en un juego de entrar y salir de un rodillo de espuma colocado verticalmente, actividad que sacó a todas las criaturas de la casita. Todas menos la interesada que, a pesar de mirar intensamente al juego que tenía justo delante, permanecía sentada sobre un único prisma de espuma. Al enfocarle la cámara, y tras tocarse el pelo y bajar tímidamente la mirada y le saludó diciendo: "Hola, tengo una casita". Estaba sentada sobre un único cubo, lo que me hizo pensar que su "casita" en realidad donde estaba era en su cabeza. La secuencia completa duró prácticamente hasta el final de la sesión. A partir de entonces la actividad de salto de esta criatura fue efímera, pero no así las casas que construía, cada vez más firmes, equipadas, estables, duraderas y evolucionadas. Impresionantes es la palabra.

Aquel regalo de la vida se quedó en pause esperando su momento, y ahora tras estudiar el salto, le ha llegado su turno. Al ponernos manos

a la obra también recibimos otro regalo, la referencia de Jorge Oteiza, con la que arranca esta reflexión. El vacío y la ocupación del espacio son dos de las grandes preocupaciones de este genial escultor vasco del siglo XX. Nada más lejos de nuestra intención explicar su obra o sus preocupaciones. Humildemente rescatamos un recuerdo de su infancia que más allá de convertirse en una de sus preocupaciones artística y profesional, parece común o compartido con la infancia humana.

Hemos vuelto a la sala de psicomotricidad pertrechados con dos cámaras de vídeo digital para grabar toda la actividad de construcción de la zona simbólica de la sala en 2-3 años y analizarla sistemáticamente de acuerdo a la metodología observacional y hemos encontrado resultados muy interesantes. El más interesante y primero de todos es que, después de un rigurosísimo recorrido metodológico, hemos evaluado la actividad de construcción a los 2 años. No la describimos, no la interpretamos, ni la contamos, ni tan siquiera la justificamos (Anguera, 2003). Tampoco encontramos nada espectacular. Pero lo fundamental es que explicamos algunas características de dicha actividad, porque los resultados obtenidos nos lo permiten.

En esta primera aproximación, no hemos encontrado patrones de conducta constructiva, pero sí pautas estables en los análisis de todo el grupo que hemos realizado. La razón de lo primero tiene que ver con que la muestra seleccionada ha sido el 30% del total, el grupo ha sido muy grande y muy movido. De 24 criaturas dos no construyen en absoluto. Una -niña, en concreto- se dedica a saltar hasta la extenuación y otra –niño- se dedica fundamentalmente a relacionarse muy fusionalmente con una de sus educadoras que participa en las sesiones. Ambos presentan una hipotonía acusada y la actividad asociada es opuesta: mientras una descubre el placer del movimiento asociada al salto, el otro necesita al adulto para equilibrarse (Wallon, 1985).

Nueve criaturas obtienen resultados en todos los macrocriterios –trozos grandes de la actividad que observar con significado compartido entre sus elementos y diferenciado del resto. En concreto proponemos tres: preparación, ejecución y finalización-, lo que indica que son significativamente proactivas en la construcción: construyen mucho y despliegan muchos niveles en cada criterio -grupos de conductas similares, que se ordenan dentro de un macrocriterio-.
Un participante presenta hasta cuatro modalidades en un mismo criterio, lo que además de su proactividad, informa de flexibilidad y adaptabilidad a las circunstancias. En concreto, es la criatura que más construye y que hemos estudiado aparte. Dejamos sus resultados para otra ocasión.

Criaturas normalmente poco proactivas en construcción y búsqueda del espacio propio, realizan

visitas a otras casitas. No acuden directamente sino que se acompañan de rodeos (Wallon, 1980) y pueden realizar visitas coyunturales o permanentes dependiendo del atractivo de la construcción y/o de la criatura anfitriona y de la capacidad imitativa-incorporativa (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006) de la visitante.

Una tercera parte del grupo (8) sigue construyendo a pesar de que le destruyan su propia construcción. Este dato confirma la presencia de la pulsionalidad y agresividad asociada a la inmadurez e incapacidad ejecutiva, por una parte, y la tenacidad de los ejecutores, por otra. 11 criaturas continúan construyendo mientras que cuatro abandonan su construcción de motu proprio, lo que indica que parece ser más fácil resistir cuando existe alguien a quien oponerse, que dar continuidad a la propia acción de manera autónoma (Kamii, 1982; Pikler, 1985).

Suceden dos conductas cuya asociación es especialmente significativa de cara a la conquista simbólica de la verticalidad: cuando la criatura presenta la mirada autocentrada –alterna mirada perceptiva y movimiento para ajustarse a la acción en ciernes- con parada la construcción que realiza es vertical; hace torres, mientras que la mirada periférica –sus ojos van por delante de su cuerpo y la acción que ejecuta es inestable- con desplazamiento construye caminos o series horizontales a modo de prolongación material de su propio movimiento en el espacio (Wallon, 1979). Además la mirada en derredor o periférica incluso con parada se asocia con abandono de la construcción, mientras que la mirada autocentrada acompañada de parada, lleva bien a que al seguir añadiendo elementos, se le desmorone o bien cuando considere destruya su construcción proactivamente o incluso la abandone, antes de que cualquier destroyer se aproxime amenazante. La acomodación o espera perceptiva asociada a la vida afectiva (Wallon, 1980) es esencial para la adaptación exitosa al contexto. A partir de aquí viene lo demás: la calma afectiva, el aprendizaje, el placer de pensar, etc., etc.

La gran mayoría de las construcciones tridimensionales coinciden con el final de la sesión. Lo que nuevamente confirma que la evolución de la pulsión agresiva y de la propia sesión de psicomotricidad: las construcciones más estables y complejas exigen una calma psicológica o actitud perceptiva (Tran Thong, 1979; Wallon, 1980, 1985) incompatible con la agitación motriz inicial, tanto para emerger como para mantenerse en el tiempo y en el espacio.

En definitiva, esta investigación muestra las primeras fases del trasvase de la acción sensoriomotriz a simbólica en la construcción en psicomotricidad a los dos años, sus tendencias, los niveles de acción desplegados y la dirección de la construcción hacia niveles progresivamente más simbólicos.

Ahora nos ponemos con el análisis de la construcción del segundo año, y si encontramos de qué necesita protegerse la criatura humana ya os lo contaremos.

REFERENCIAS:

· **Anguera, M. T.** (2003). *La observación en la Educación Infantil. En J. L. Gallego Ortega y E. Fernández de Haro (Dirs.), Enciclopedia de Educación Infantil, I. Archidona: Aljibe.*

· **Kamii, C.** (1982). *La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. Infancia y aprendizaje, 18 (2), 3-32.*

· **Oteiza, J.** (1963). *Quousque tandem! Ensayo de interpretación estética del alma vasca. Pamplona: Pamiela*

· **Pikler, E.** (1985). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global. Madrid: Narcea.*

· **Rivière, A.** (1990). *Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll, (Comp.). Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva (pp.113-130). Madrid: Alianza.*

· **Rivière, A. & Sotillo, M.** (2003). *Comunicación, suspensión y semiosis humana: los orígenes de la práctica y comprensión interpersonales. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo, I. Marichalar (Comp.). Angel Rivière. Obras escogidas Vol. III. Metarepresentación y Semiosis. (pp. 181-201) Madrid: Médica Panamericana S.A.*

· **Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C.** (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional. Barcelona: Paidós.*

· **Tran-Thong** (1979). *La théorie des attitudes de H. Wallon et ses conséquences éducatives. Les sciences de l'éducation. (Spécial), 237-275.*

· **Wallon, H.** (1979). *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad. Buenos Aires: Nueva Visión.*

· **Wallon, H.** (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil. Madrid: Pablo del Río.*

· **Wallon, H.** (1985). *La vida mental. Barcelona: Crítica.*

Sobre el interés de la Psicomotricidad en el trabajo y la formación de los maestros

MARCELINO JUAN VACA ESCRIBANO
Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.
mvaca@mpc.uva.es 2009-2010.

1

Como tantos otros estudiosos y docentes, sobre todo de las primeras edades escolares, me interesé a comienzos de los setenta por una corriente educativa que llegaba hasta nosotros bajo el nombre de Psicomotricidad.

Por una serie de circunstancias trenzadas por el azar, me vi dando clase a alumnado del primer ciclo de primaria, entonces EGB, un trabajo que llegó a apasionarme, creo que por los contundentes aprendizajes que se logran en tan corto periodo de tiempo. Leer, escribir y calcular son verbos que señalan importantes capacidades humanas. A mis alumnos y a mi nos encantaba enredarnos en actividades de lectura, escritura y cálculo mental…, pero no eran las únicas capacidades quedeseábamos explorar y que yo quería que desarrollaran, también teníamos interés por explorar las relaciones de unos con otros, por el control de las emociones, por los progresos en habilidades y destrezas motrices…, y para todo ello la Psicomotricidad parecía tener algo que decir.

También influía en mi interés el haber cursado los estudios de Educación física y haber establecido contacto con las ideas y estrategias de algunos profesores de Educación física franceses -Lapierre, Le Boulch, Vayer…-, que trataban de trasladar al ámbito escolar hallazgos que la Psicomotricidad había obtenido en trabajos clínicos.

Volveré sobre este asunto más tarde, ahora quería comentar un hecho que sucedió después.

Hace unos años un amigo me mostró un libro, un tanto deteriorado por el uso y subrayado por todas partes, titulado: "La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui" y, dentro de él, un artículo referido a: "El triángulo pedagógico", un documento escrito por Jean Houssage, director de la enciclopedia, que el profesorado francés con el que me relaciono usa con frecuencia.

La tesis que allí puede leerse plantea que toda situación educativa pone en relación tres elementos: Alumno, Profesor y Saber, los tres vértices de un triángulo. Dos de estos elementos se constituyen como sujetos en la práctica mientras el tercero queda un tanto marginado, su papel es imprescindible, pero digamos que aunque sin él no hay juego, no participa activamente, su función viene determinada por los otros dos, verdaderos sujetos en la situación educativa.

Así, el profesor puede establecer una situación de privilegio con el Saber, lo que hará que el Alumnado quede un tanto al margen… Cuando en el triángulo dibujado el Profesor se relaciona con el Saber el lado que se privilegia es el de la Enseñanza, si el Profesor se relaciona con el Alumnado, el lado que se privilegia es la Formación, y si es el Alumnado el que se relaciona con el Saber el lado que se privilegia es el del Aprendizaje.
Siguiendo este razonamiento, Enseñar supone que el Alumnado deja de ser sujeto; en el proceso de Formación es el Saber el que deja de ser sujeto; y en el proceso de Aprendizaje es el Profesor el que cede en su protagonismo pasando a ser un facilitador, un animador…
Dice Houssage, que las lógicas de los procesos son exclusivas, que hay que optar por una, que no puede haber más de un "muerto" y dos sujetos. Y nos presenta la siguiente imagen:

2

El pedagogo es un equilibrista, necesita un cable por el que caminar (el proceso elegido) y un balancín (los procesos excluidos) para poder encontrar el mejor equilibrio y progresar en las mejores condiciones. Si se da mucha importancia a los procesos excluidos el balancín se volverá muy duro y habrá que resistir en la lucha, si no se le da cancha, el balancín perderá su función y la precariedad del equilibrio puede hacer que el pedagogo lo pase fatal…
He traído a colación estas ideas porque pueden ayudarme a explicar el interés de la Psicomotricidad en el trabajo de los maestros y, en consecuencia, en la formación de los mismos.

Ya dije en otro lugar (Vaca, M y Varela MS, 2008: 25) que de la Psicomotricidad como corriente educativa podíamos destacar dos importantes aportaciones: los objetos y medios propios que la definen, y los modos de entender y tratar al sujeto que aprende.

Objetos y medios propios que definen a la Psicomotricidad

El doctor Le Boulch en: Educación por el movimiento. En la escuela primaria, señala de forma explícita los conocimientos de los que, según la corriente Psicomotricidad, el alumnado debe apropiarse, las adquisiciones a lograr:
1. Estructuración perceptiva: Conocimiento y percepción del "propio cuerpo"… Percepción temporal y orientación en el espacio
2. El ajuste postural: Mantenimiento de una buena y fácil postura habitual, un adecuado equilibrio en reposo y movimiento.
3. Ajuste motor: Habilidad manual, destreza de manos, coordinación ojomanos; coordinación motriz general; aprendizaje de "praxis" que ponen en juego capacidades de coordinación…
Para lograrlas, el doctor Le Boulch propone, página 37, el siguiente plan de trabajo, que desarrolla más tarde con numerosos ejemplos:
1. Ejercicios de coordinación
   - Coordinación oculomanual
   - Coordinación dinámica general
2. Ejercicios de estructuración del esquema corporal y ajuste postural
   - Afirmación de la lateralidad y orientación del esquema corporal

   - Representación y toma de conciencia del "propio cuerpo"
   - Toma de conciencia segmentaria en decúbito, asociada con relajación y trabajo respiratorio
   - Educación de la actitud y del equilibrio con interiorización
3. Ejercicios de percepción temporal
   - Percepción de la duración
   - Percepción de estructuras rítmicas
   - Aprendizaje de danzas folclóricas
4. Ejercicios de percepción del espacio y estructuración espacio-temporal
   - Orientación en el espacio
   - Apreciación de distancias e intervalos, de trayectorias, de velocidades…
   - Noción de agrupación, evoluciones, recorridos de orientación, evoluciones con acompañamiento músical
5. Actividades libres y juego (que en ningún momento desarrolla).

3

Los libros de Vayer y, sobre todo, los numerosos artículos que la Revista Education Physique Sport dedicaba a la corriente Psicomotriz, aportan numerosos detalles que complementan y explican las adquisiciones señaladas por el doctor Le Boulch, contenidos que, unos años más tarde, podíamos leer en el Bloque "Cuerpo, imagen y percepción", en el área de Educación física en Educación primaria, en la LOGSE, y que, con pequeñas y confusas modificaciones, se mantuvieron en la LOCE y continúan en la LOE.

En Educación por el movimiento se dedica también un capítulo a dar explicaciones sobre su importancia en la escuela, se arguye en él, que debería concretarse como una cuarta disciplina básica que acompañara a la lectura, la escritura y el cálculo. El doctor Le Boulch se muestra partidario de potenciar la actividad del niño, cita a Dewey: No podemos adquirir sino aquellas ideas, sentimientos y técnicas que hayan sido vividas por nosotros, elogia el "tanteo experimental" del método Freinet… Pero, a pesar de esta declaración de principios, en los cursos que hice con él comprendí que los verdaderos "sujetos" eran Le Boulch y su extraordinario saber disciplinar. Que el niño se enfrentara al saber en un amplio margen de autonomía, en el que el profesor pasara a ser un facilitador, un animador, era una situación que buscábamos con ganas, pero participando en sus enseñanzas no encontrábamos una respuesta satisfactoria en este punto.
Sobre los modos de entender y tratar al sujeto que aprende André Lapierre y Bernard Aucouturier venían procurando en sus trabajos la participación de un niño más global; en uno de sus libros sobre la Educación vivenciada, concretamente en la página 27 del libro de Los Contrastes (1974), presentan la expresión Actividad motriz espontánea, que después retomarían en Simbología del Movimiento (1977: 20). Cuentan allí como ofertan al alumnado un escenario previamente preparado y le invitan a manipular los objetos que ponen a su alrededor en un amplio margen de libertad.

Una libertad aparente, dicen ellos:
...incluso cuando el educador se abstiene de toda intervención, se halla constantemente presente en tanto que personaje; es él quien ha "dado" los objetos, él el que ha "permitido" la situación y por tanto él espera algo. ... Esta fase permite un desacondicionamiento de la situación pedagógica habitual, una revisión del papel del maestro... Aunque en esta fase pueden incorporarse, según las circunstancias, intervenciones segurizantes, más o menos directivas y más o menos prolongadas por parte del educador. No creemos en absoluto en la ausencia total de directividad, así como tampoco en la directividad total, sino en una alternancia complementaria, a condición de que la directividad tenga como único objetivo la autonomía... Dos páginas más adelante exponen que de lo que se trata es de jugar con los siguientes contrastes pedagógicos: De libertad y directividad, aumentando las fases de libertad a medida que van haciéndose más productivas. De implicación y de retiro, retirándose cada vez más del juego a medida que el grupo asume su autonomía real. De seguridad e inseguridad, para conducir al niño (al adulto) a renunciar progresivamente a la protección segurizante de la autoridad (incluso si él lo combate) y a asumir por sí mismo ese margen de inseguridad que es la contrapartida de la independencia.
Este modo de entender y de actuar situaba como "sujetos" al Alumnado y el Saber, pasando el Profesor a tener una progresiva función de animador y facilitador del aprendizaje.

4
André Lapierre y Bernard Aucouturier trabajaban como reeducadores psicomotrices y nosotros lo hacíamos como maestros. Pero, aunque los contextos de trabajo eran bien diferentes, las enseñanzas que obteníamos en sus cursos y sus reflexiones cuando les invitamos a observar nuestro trabajo, nos ayudaron a explorar ciertas características de la comunicación no verbal, a entender mejor algunas reacciones de los escolares, a desarrollar nuestra capacidad de empatía, a ensayar diálogos sin palabras, utilizando la presencia y la ausencia, la mirada, el sonido... Y estas habilidades, que nos servían como personas, nos permitían y animaban a explorar como maestros modos de intervención educativa en los que los niños cobraban mayor protagonismo.
Con estas ideas y con un artesano manual de reflexión sobre la acción (íbamos a la lección con un plan y, en la acción, hacíamos lo posible por atrapar lo que ocurría, para poder analizarlo después de forma compartida en las sesiones del Seminario), procurábamos que nuestras prácticas reflejaran los principios que compartíamos. La Psicomotricidad en las lecciones que programamos, desarrollamos y evaluamos
Continuamos trabajando con este empeño de analizar la acción y tratar de que en nuestra práctica educativa destaque el proceso de Aprendizaje, para ello nuestras lecciones parten de un MOMENTO DE ENCUENTRO en el que procuramos la disposición e implicación del alumnado en un ambiente de seguridad.

A continuación se inicia un MOMENTO DE CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE, con una primera fase de exploración y expresividad en un escenario previamente pensado, en esta fase procuramos informarnos de los intereses, deseos, necesidades y conocimientos previos del alumnado. Les acompañamos en sus manifestaciones exploratorias, procurando entenderlas y encontrar nuestro papel de profesor; a veces intervenimos, si sus manifestaciones ponen en peligro el pacto sobre seguridad, seguro que lo hacemos, a veces, miramos para otro lado esperando una reacción personal que lo corrija o una mejor oportunidad para nuestra intervención; denominamos a esta fase ensayos de tareas compartidas, y en ella procuramos abrir la actividad, individual, de pareja o de pequeño grupo, a la participación de otros, lo que requiere que vayan creciendo los pactos y clarificándose las normas que los sostienen. Con todo esto la tarea se va acercando a los aprendizajes escolares planificados. A veces es fácil conseguirlo y la tarea compartida viene derivada de la motricidad espontánea, en otras ocasiones, como dice Meirieu (2004, 99) hay que buscar entre los saberes escolares los elementos que serán susceptibles de entrar en convergencia con los intereses espontáneos de los alumnos... Se trata de movilizar la voluntad de aprendizaje de los sujetos hacia objetos definidos por adelantado y cuya apropiación se considera indispensable. Conocidos los criterios de realización, la tarea compartida se moldea para que el aprendizaje crezca en autonomía. Si es posible, en las últimas lecciones que desarrollan la unidad didáctica suele serlo, procuramos que la propuesta pase de la acción a la comprobación de lo conseguido para que el alumnado pueda observar los efectos de su trabajo. Pueden verse numerosos ejemplos de lo que aquí cuento en (Vaca, M y Varela MS, 2008)
Desarrollada la lección, se analiza lo ocurrido, para explicárnoslo y precisar el plan de la lección siguiente. Cuando los aprendizajes escolares cambian, cuando pasamos a otro proceso de enseñanza-aprendizaje o unidad didáctica, hacemos un balance de las lecciones desarrolladas para evaluar: los conocimientos que se procuraban, el trabajo que hemos realizado, y los aprendizajes construidos por el alumnado y en este proceso de evaluación se redefine el modelo del tratamiento pedagógico del ámbito corporal.

5
Sobre el contenido del ámbito corporal
Evaluando los conocimientos que proponemos se activan las relaciones entre el Profesor y el Saber, es decir el lado de la Enseñanza. Desde aquí decimos que el contenido señalado por la Psicomotricidad no es todo el contenido que el alumnado debería conocer y vivenciar en su experiencia escolar, para nada tiene en cuenta un aspecto fundamental basado en la reproducción y transformación de la cultura motriz.
Evaluando la competencia profesional, seguimos reflexionando sobre la importancia de la Pedagogía. Las relaciones entre aprendices y maestros son fundamentales para que la Enseñanza garantice el Aprendizaje. Aquí observa-

mos la necesidad de que el profesorado actúe de forma consensuada y se haga eco de los elementos comunicativos que el alumnado percibe en la escuela y su entorno.

Evaluando los aprendizajes del alumnado reivindicamos la atención a una materia que se inserta en el entramado de la vida escolar y que tiene un campo propio de actuación en aquello que tiene que ver con: el control del ámbito corporal, el gobierno de si mismos, el conocimiento de las posibilidades y limitaciones físico-motrices, su potencial expresivo y estético, su conexión con el mundo de las sensaciones y los sentimientos; el desarrollo de las habilidades y destrezas básicas: locomotrices y de manipulación; complejas y específicas…; con la reproducción y transformación de la cultura motriz en sus juegos y deportes, bailes y danzas, mimos y representaciones…

Para jugar con los "contrastes pedagógicos", que nos aconsejaban Lapierre y Aucouturier, para que el equilibrista de Houssaye tenga éxito, el maestro necesita: saber cuales son los aprendizajes que pretende que el alumnado construya; conocer cómo se da el proceso de construcción; crear el ambiente necesario: escenarios, tiempos, agrupamientos en los que la construcción del aprendizaje es posible; y, además, por si lo anterior fuera poco, querer hacerlo, es decir, tener una gran disposición e implicación en el proceso que se está desarrollando y que él coordina1.

En esto estamos, perfilando ideas y estrategias de intervención, coleccionando prácticas emblemáticas que garantizan que nuestras pretensiones son posibles y valiosas, construyendo y compartiendo una profesión: maestros capacitados para desarrollar el potencial educativo del ámbito corporal.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

· **Houssaye, Jean.** *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui. Université de Rouen. ESF éditeur. París*

· **Lapierre, A y Aucouturier, B** *(1974): Los matices. Barcelona. Editorial Científico-Médica.*

(1977): Simbología del movimiento. Barcelona. Editorial Científico-Médica.

· **Le Boulch, J** (1969): *Educación por el Movimiento. Madrid. Editorial Paidós.*

· **Meiriieu, Philippe** *(2004): En la escuela hoy. Octaedro – Rosa Sensat. Barcelona.*

· **Pennac, Daniel** *(2009): Mal de escuela. Barcelona. Debolsillo.*

· **Vaca, M y Varela, Ms** *(2008c): Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6). Barcelona. Graó (Biblioteca de infantil: 25).*

" Si lo que espero es su plena presencia mental, necesito ayudarles a instalarse en mi clase. ¿Los medios de conseguirlo? Eso se aprende sobre todo a la larga y con la práctica. Una sola certeza, la presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía: de mi presencia en la clase entera y en cada individuo en particular, de mi presencia también en mi materia, de mi presencia física, intelectual y mental, durante los cincuenta y cinco minutos que durará mi clase" (Pennac, 2009, 108)

El cuarto espacio

SIMONE BRAGEOT

Maestra-Psicomotricista

A lo largo de los años como psicomotricista, fui introduciendo poco a poco un cuarto espacio al final de los tres primeros enseñados por el profesor Aucouturier. Respondió a un deseo de lógica en la progresión de las actividades de los niños y en la observación de la progresiva lentificación y cambio de actitudes que mostraban.

Recapacitaré de manera breve sobre lo que ocurre en una sala de psicomotricidad para poder enlazar con mi propio trabajo.

En el espacio sensoriomotor, por el cual el niño estaba sutilmente llamado a pasar primero, él se precipitaba en un arranque de todo el cuerpo, haciendo alarde de fuerza motriz y agilidad, en un trabajo global sobre la tonicidad. Los gritos confirmaban la movilización de una interioridad emocional que les hacía pasar poco a poco a otra actividad más elaborada, menos física.

En el espacio simbólico conquistado la conducta más reposada se multiplicaba a veces en ensayos contrarios "maldad-bondad". El niño investigaba toda clase de guiones y comportamientos fingidos que dejaban paso poco a poco a una actitud más reflexiva.

Alcanzada esta nueva modalidad, el niño lentificaba aún más su actividad corporal en provecho de unas ocupaciones más reflexivas y más individuales. Empezado en una era de expansión alegre, su comportamiento actual era fruto de una distanciación emocional en provecho de una concentración más tranquila y silenciosa.

Fue cuando tuve la curiosidad de añadir entre el tercer espacio y el ritual de salida un nuevo espacio hecho de inmovilidad total tan física como mental. Al principio no sabía si los niños iban a aceptar el reto. La experiencia me demostró que les entusiasmó. Esta actividad, que podía aparecer artificial en otros momentos de la vida escolar, tomaba aquí todo su significado, acompañado de los beneficios sobre la conducta (especialmente en los niños movidos o agresivos, que tenían en este momento un punto de referencia de sus propias capacidades de auto-control), y todos podían descubrir, tocándola con el dedo, una vida interior que no sospechaban y que les enriquecía.

Empecé de manera natural e intuitiva, aprovechando el círculo sentado del ritual de salida. Pedí a los niños que se cogiesen de las manos para no sentirse solos. Les pedí que irguieran lo más posible las espaldas y que se mantuvieran en esta postura con las piernas cruzadas. Les había advertido antes que iban a realizar la cosa más difícil de hacer en este mundo: quedarse totalmente quietos. Este reto les impresiona so-

bremanera y era con una entrega total como intentaban seguir las instrucciones: ahora tenían que cerrarlos ojos. Para algunos, esto era otra dificultad: la pérdida de control. Llamaba a su valentía y les hacía ver que, después de desarrollar su fuerza de "fuera", iban a reforzar su fuerza de "dentro". Les hacía saber que yo me quedaba con ellos con los ojos abiertos, y que vigilaba por ellos. A continuación les decía en voz tenue que iba a contar lentamente hasta veinte y que ellos tenían que seguirme con atención. Para más emoción y para premiar su buena voluntad, les permitía gritar al final con todas sus fuerzas una sola vez.

Y funcionó. Fui alargando más y más el tiempo de concentración, hasta parar a 120. A veces repetíamos y el éxito era el mismo siempre.

A partir de 40 ó 60, la inmovilidad y el silencio eran totales. Algo se podía sentir en cuanto al grupo: el auto-control y a la vez la comunión. El grupo estaba cohesionado. Después del grito, los niños estaban de nuevo alegres pero no alborotados como me venían al principio de la clase.

Seguía el ritual de salida con las verbalizaciones que servían de toma de conciencia de lo vivido. Posteriormente en su vida escolar, este ejercicio les sirvió de punto de referencia. "Eres capaz de controlarte. Te he visto. Acuérdate."

Sirvió para dar un ritmo binario contrastado al trabajo de la clase en cada actividad: un momento de libertad y de creación privada a través del juego y un momento de enriquecimiento clásico con concentración en el trabajo colectivo. De esto hablaremos en otro momento.

Unos años más tarde, encontré esta frase en un libro de Rajneesh que decía así:"El objetivo de la energía es la evolución, y la evolución no es otra cosa que el cambio de frecuencia vibratoria, es decir el paso de un estado condensado (la materia, el cuerpo) a otros estados cada vez más sutiles. "Pensé que en esto, Piaget y sus espacios y Rajnesh estaban de acuerdo aunque éste último nos llevaba más lejos hacia la espiritualidad.

¿Puede haber niños con depresión en la escuela?

ELENA BERNARÁS, NERE AMENAZAR, CARMEN DE LAS CUEVAS, MARIAN SOROA, ELENA HERRÁN

En este artículo se plantea una cuestión que en muchas ocasiones suele pasar desapercibida en los contextos escolares y que tiene una relevancia mayor de la que a primera vista pueda parecer. Estamos hablando de la depresión infantil.

La depresión (infantil o adulta) es una seria enfermedad mental que produce múltiples consecuencias negativas, tanto a la persona que la padece como a su entorno (familia, escuela, etc.), pero que en ocasiones puede pasar desapercibida por el desconocimiento de familiares y profesores. El número de casos de depresión en personas adultas va en aumento y, por tanto, cada vez se nos va haciendo más familiar el término y los síntomas que puedan aparecer a ella asociados.

Pero ¿es frecuente que hablemos de depresión infantil en los entornos escolares? Actualmente uno de los trastornos más conocidos, por su mayor presencia en el entorno escolar, es la hiperactividad junto con otros trastornos, como son: los trastornos de conducta, la agresividad, los trastornos del aprendizaje, los trastornos emocionales, por señalar algunos de los más importantes. Pero no es frecuente que en el entorno escolar se hable de depresión infantil. ¿Es que no existe?

Muchos investigadores se han hecho la misma pregunta y la respuesta es que sin duda existen casos de depresión infantil en nuestra sociedad, pero aún así, no es frecuente que los profesionales de las escuelas (tanto tutores, como profesores de apoyo o los profesionales de los servicios de apoyo) detecten o diagnostiquen este trastorno.

Con el ánimo de profundizar más en esta cuestión hemos planteado una investigación que tiene una doble finalidad. Por un lado, se pretende analizar la prevalencia de la depresión infantil en niños y niñas de entre 9 y 12 años en la Comunidad Autónoma Vasca y, por otro, la relación de la depresión con otros factores que puedan estar influyendo tanto en el desarrollo cognitivo, en el desarrollo motor y en el desarrollo social de los niños con las consiguientes repercusiones en el rendimiento escolar.

No se trata de buscar etiquetas, sino de ahondar en una problemática que a menudo pasa desapercibida, probablemente disfrazada con sintomatología que trata de ocultar los sentimientos de tristeza, a través de otros síntomas que son más problemáticos en el entorno escolar y que no hacen sospechar a los profesores de lo que en realidad le sucede al niño.

¿La depresión infantil ha existido siempre?

En los últimos 35 años, desde que se acepta la existencia de la depresión infantil, se han realizado multitud de trabajos que han estudiado, entre otras, la prevalencia de la depresión infantil tanto en el País Vasco como en el Estado Español o en el resto del mundo.

Pero la cuantificación de la depresión infantil no es fácil. Los diferentes instrumentos de evaluación de la depresión, las diferentes concepciones de la depresión y su heterogeneidad, provocaron que las primeras cifras acerca de la prevalencia de la depresión fueran caóticas. Algunos trabajos encontraban que un 60% de la población infantil presentaba sintomatología depresiva, mientras que otros sólo aceptaban un 0.14% (Del Barrio, 1997). Actualmente se puede afirmar con cierta precisión que la depresión mayor se produce entre un 2% y un 4 % de los niños y el trastorno distímico entre un 8% y un 6% en los países del primer mundo. Se produce una cierta variabilidad en función del sexo y la edad de los niños.

En un estudio realizado en Gipuzkoa por Torres (1996) con niños y niñas de entre 8 y 12 años, se concluía que un 20.4% de los niños y niñas guipuzcoanos examinados presentaban sintomatología depresiva moderada, mientras que un 3.9% manifestaba sintomatología depresiva severa. Además, la prevalencia de la depresión mayor en los niños guipuzcoanos se situaba en torno al 2.07% de la población, mientras que la frecuencia estimada del trastorno distímico estaría próxima al 3.66%. Han pasado 12 años desde la presentación de estas conclusiones y creemos que realizar un seguimiento de este trastorno es necesario para que pueda ser debidamente identificado en el contexto escolar y atendido por los servicios especializados.

¿Qué características tiene la depresión infantil?

La literatura sobre la presentación clínica de los trastornos de ánimo en el niño es muy escasa. En el pasado, los trastornos mentales infantiles estaban infravalorados o diagnosticados de manera errónea. Spitz (1946) y Bowlby (1951) describieron el estado de ánimo en niños que habían sido separados de sus cuidadores principales a edad temprana. Estos niños lloraban mucho, presentaban movimientos retardados y podían presentar alteraciones del sueño y de la alimentación. En niños y bebés mayores institucionalizados a este cuadro clínico se le denominó hospitalismo.

La principal característica de los trastornos del estado de ánimo es la alteración del humor. La depresión de mayor gravedad y la más diagnosticada es el episodio depresivo mayor. Se trata de un estado de ánimo deprimido en extremo que dura dos semanas e incluye síntomas cognitivos (como sentimientos de poca valía y de indecisión) y funciones físicas alteradas (como por ejemplo, patrones de sueño alterados, cambios significativos de apetito y peso o una pérdida de energía muy notable). El segundo estado fundamental en los trastornos de ánimo es la manía y se caracteriza por el júbilo, dicha o euforia, anormalmente exagerados, y un exceso de actividad. Para el diagnóstico de un episodio

maníaco exigen una duración de sólo una semana y de menos si el episodio es lo suficicientemente grave como para requerir hospitalización. El diagnóstico puede englobar la manía o la manía combinada con la depresión como sucede en los trastornos bipolares. Se considera que los trastornos maníacos son poco frecuentes en niños y que el diagnóstico en este grupo de edad es difícil y que hay muy poca información disponible. Por último, el trastorno distímico o distimia comparte muchos de los síntomas del trastorno depresivo mayor pero difiere en cuanto a su curso. Los síntomas son algo más ligeros aunque permanecen más o menos sin cambio por largos periodos. En los niños y adolescentes el estado de ánimo puede ser irritable y debe presentarse al menos durante un año.

La apariencia de los trastornos de ánimo varía según la edad. Un niño de tres años puede manifestar la depresión en sus expresiones faciales, en sus comportamientos alimentarios, en sus patrones de sueño y en sus comportamientos lúdicos de forma muy diferente a los niños de entre 9 y 12 años. Los niños deprimidos suelen simular estar enfermos, no quieren ir a la escuela, juegan menos o dejan de jugar, no quieren separarse de sus padres, presentan trastornos alimenticios, irritabilidad, variaciones emocionales y en ocasiones se les considera de forma errónea como hiperactivos.

Los comportamientos de los niños suelen variar dependiendo de la etapa de desarrollo, y en ocasiones es difícil establecer si presentan estos comportamientos por la fase de desarrollo en la que se encuentran, o porque están inmersos en una depresión. El trastorno depresivo mayor en niños prepuberales se manifiesta a través de quejas somáticas, agitación psicomotriz y las alucinaciones congruentes con el estado de ánimo. En los niños más pequeños la distimia es más frecuente que el trastorno depresivo mayor, aunque esta proporción se invierte en la adolescencia. En general, los niños y adolescentes con trastorno distímico están irritables e inestables, además de tristes. Tienen baja autoestima y escasas habilidades sociales, y son pesimistas. Además, en niños de entre 9 y 12 años un síntoma asociado es un bajo rendimiento escolar. En el cuadro 1 se pueden observar las diferencias entre las manifestaciones especulativas de los síntomas de depresión en adultos y en niños de 9 a 12 años (Carlson y Kashani, 1988).

Cuadro 1.

Manifestaciones especulativas de los síntomas de depresión en adultos y en niños de 9 a 12 años

Síntomas adultos	Síntomas en niños 9-12 años
Estado de ánimo disfórico	Expresión de tristeza, apatía, irritabilidad
Pérdida de interés o de placer	Presentación adulta
Modificación del apetito o del peso	Presentación adulta
Insomnio o hipersomnia	Presentación adulta
Agitación psicomotriz	Conducta agresiva
Retardo psicomotor	Aletargamiento
Pérdida de energía	Aletargamiento
Sentimientos de falta de valor	Culpa, baja autoestima
Concentración menguada	Desempeño escolar bajo
Pensamientos recurrentes de muerte o suicidas	Presentación adulta
Ansiedad	Fobias, ansiedad de separación
Dolencias somáticas	Presentación adulta

APORTACIONES · INTERDISCIPLINARIAS

¿Qué se pretende investigar en este estudio?

A través de este estudio se pretende profundizar en varios aspectos relacionados con la depresión infantil. Por una parte, los últimos datos que se recogieron en torno a la prevalencia (nº de casos) de la depresión infantil en Gipuzkoa datan del año 1996 y teniendo en cuenta que el número de casos de depresión va en aumento, querríamos conocer si está ocurriendo algo similar con la población más joven. Por tanto el primer objetivo de este estudio es el siguiente:

1. Analizar la prevalencia actual y la incidencia de la depresión infantil en niños y niñas de 9 a 12 años en el contexto escolar en la Comunidad Autónoma Vasca y las diferencias que se producen en función de la edad.

2. Otra finalidad de este estudio es analizar la relación que se puede producir entre la depresión y otros factores, como las habilidades cognitivas, el rendimiento escolar y otros factores de personalidad. Nuestra hipótesis de partida consiste en suponer que la depresión infantil puede caracterizarse de formas diferentes en los contextos escolares, siendo el fracaso escolar una de ellas, pero no la única. Por tanto, el segundo gran objetivo de este estudio consiste en identificar las semejanzas y las diferencias en las manifestaciones de la depresión infantil en los siguientes aspectos:

2.1. Conocer las relaciones existentes entre la depresión infantil y el rendimiento escolar en función del sexo y de la edad.

2.2. Estudiar e interpretar las relaciones existentes entre la depresión infantil y las habilidades cognitivas en función del sexo y de la edad.

2.3. Analizar e interpretar las relaciones existentes entre la depresión infantil y otros factores de personalidad, como son los problemas conductuales, los trastornos emocionales, los problemas de personalidad, las habilidades sociales, el liderazgo, los problemas de aprendizaje, los problemas de atención, la hiperactividad, la agresividad, la ansiedad y la somatización, en función del sexo y de la edad.

¿Cómo se va a realizar el estudio?

La muestra que se plantea es de 398 alumnos y alumnas de 9 a 12 años de edad, seleccionados aleatoriamente y pertenecientes a diferentes centros escolares de la Comunidad Autónoma Vasca. Los escolares serán evaluados a través de los siguientes instrumentos de medida:

- CDI, Inventario de depresión infantil (Kobacks, 1992).
- BASC, Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (Reynold y Kamphaus, 2007).
- BADYG. Bateria de Aptitudes Diferenciales y Generales (E) (Yuste, 2006).

Los profesores, a su vez, contestarán a estos dos cuestionarios:

- Screening para profesores de problemas de conducta en niños escolarizados (Maganto, et al. 2007).
- Screening para profesores para la evaluación del rendimiento escolar de los niños escolarizados (Maganto, et al. 2007).

APORTACIONES · INTERDISCIPLINARIAS

¿Se confirmarán nuestras sospechas?

Generalmente los niños no tienen los recursos que tienen los adultos para expresar lo que les sucede y buscan otras formas para mostrar su malestar. Un niño con depresión puede estar triste y desvalido, pero aún así, mostrarse violento, irritable, distraído y excitable. Nada diría, por su manifestación, que se trata de un sufrimiento. Esta es una de las causas de que la depresión infantil no sea sencilla de diagnosticar y pase inadvertida para padres, pediatras y maestros.

La depresión, normalmente, aunque no siempre, suele presentarse tras periodos vitales "de impacto" y de estrés intenso, duradero y repetido. Estos impactos suelen derivarse de pérdidas o choques emocionales a los que el individuo no puede enfrentarse. Cuanta mayor juventud, soledad comunicativa e indefensión presente el individuo y cuanto más inesperados, instintivos y duraderos sean los impactos mayor será la propensión a la depresión. Pero, además de estos factores estresadores repetidos, se está produciendo un aumento de depresiones y suicidios en personas bien gratificadas y sin traumas, sobre todo adolescentes de Estados Unidos y de Países Escandinavos. ¿Puede ser que la sociedad del bienestar nos esté llevando a esta situación?

En este estudio se prevé un aumento del número de casos de depresión infantil en la Comunidad Autónoma Vasca y se pronostica que, efectivamente, existan relaciones entre la depresión infantil y las variables planteadas: rendimiento escolar, habilidades cognitivas, algunas dimensiones patológicas (problemas conductuales, trastornos emocionales, problemas de personalidad, etc.) y algunas dimensiones adaptativas (habilidades sociales, liderazgo, etc). En última instancia, se pretende llamar la atención y profundizar en torno a esta problemática tan grave que pueda estar afectando a nuestros escolares y estar pasando desapercibida a padres y a profesores.

BIBLIOGRAFÍA

· **Del Barrio, V.** (1997). La depresión infantil. Causas, evaluación y tratamiento. Barcelona: Ariel.

· **Del Barrio, et. al.** (2004). La depresión infanto-juvenil. El efecto de los factores emocionales, comportamentales y sociodemográficos. Revista de Psicología General y Aplicada, 57 (1), 5-20.

· **Doménech, E. y Polaino, A.** (1990). Epidemiología de la depresión infantil. Barcelona: Espaxx.

· **Maganto, C. et. al. (2000)**. Depresión: un estudio sobre el análisis de la demanda y el diagnóstico en la población. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 9 (1), 41.60.

· **Maganto, C.; Garaigordobil, M. y Etxeberria, J.** (2007). Revisión del dibujo de la figura humana en niños y niñas de 5 a 12 años. Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa.

· **Torres, B.** (1996). Depresión infantil: Estudio epidemiológico en la población Gipuzkoana y análisis de la transmisión intergeneracional de la patología depresiva. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.

· **Vinaccia, S. et. al.** (2006). Prevalencia de depresión en niños escolarizados entre 8 y 12 años del oriente antioqueño a partir del "child depression inventory". Revista diversitas-Perspectivas en Psicología, vol.2, nº 1, 227-229.

Reflexología podal

Un arte natural para la comunicación y el cuidado de los más pequeños

ELSA RODRÍGUEZ
Maestra, psicomotricista, ed. de Masaje Infantil.
Monitora de Reflexología Podal Infantil

"El arte de las terapias manuales es antiguo. Yo tengo en gran estima a todos aquellos que lo descubrieron y a los que me sucedan y de generación en generación contribuyan con su trabajo al desarrollo del arte manual de curar"
Hipócrates (435 a.c.)

Esta técnica milenaria proveniente de Egipto, China y Japón entre otros. Se instaura en occidente a partir del siglo XIX y toma gran relevancia en 1930 siendo Eunice Ingham quien la difunde y hace popular a través de su libro "Stories the feet can tell".
En algunos países de Europa esta técnica suele ser realizada por Terapeutas especializados. Sin embargo, en USA y otros países se considera un remedio casero de auto tratamiento.
La Reflexología Podal consiste en aplicar presiones o deslizamientos en puntos específicos reflejados en la planta de los pies, donde se encuentran los dermatomas (terminaciones nerviosas), muy sensibles al tacto y que están en estrecha comunicación con el cerebro, los órganos, aparatos y sistemas.
La piel es el único órgano sensorial receptivo y maduro para desempeñar su función antes y después del nacimiento.
El cuerpo humano posee una gran sabiduría natural e innata que le permite, si es atendido y escuchado, poner en marcha los mecanismos de defensa para auto protegerse y acelerar la curación.
Después de algunas sesiones de Reflexología Podal el propio cuerpo del paciente desarrollará y generará sus propias defensas sin manifestar los efectos secundarios que algunos fármacos producen.
El instinto natural de los seres humanos es abrazar, proteger, acariciar y mimar a los bebés y los niños. Ellos son potentes receptores al no contar con una larga historia como el adulto.
Los pies pueden considerarse como los sintonizadores para que el resto del cuerpo consiga relajarse y encontrar el bienestar. Por esta razón, y seguramente por muchas otras, desde hace más de seis años nace en España la Reflexología Podal Infantil creada y aplicada por Ángeles Hinojosa, terapeuta corporal y autodidacta, quien durante sus muchos años de experiencia con adultos, dejándose guiar por su entusiasmo, su mente inquieta e investigadora, aplica con éxito a sus propias hijas esta terapia de efectos curativos que, además, abre las puertas a la comunicación.

¿Cómo aplicar esta técnica en bebés y niños?

Sencillamente utilizando la imaginación y enseñando a madres y padres a aplicarla con naturalidad y confianza. La única diferencia con los pies del adulto es la presión y la forma de pedir permiso.
En los cursos impartidos en la escuela de Ángeles Hinojosa, los padres aprenden a conectar y a vincularse con sus hijos incorporando la Reflexología Podal Infantil en los momentos de encuentros familiares. Los cuentos, las canciones y algunos objetos facilitan esos momentos.
El corazón se abre a través del tacto y lo que no se puede expresar desde "el interrogatorio ansioso", se expresa con claridad y sencillez sólo "acariciando" los pies.
Si se aplica desde la más tierna infancia, facilita la comunicación con púberes y adolescentes que hacen demandas de la técnica en momentos de stress, tensión, dolor, cansancio o por el placer del tacto.
Los niños reaccionan inmediatamente a estas presiones suaves; tienen la suerte de no haber aprendido aún a sentirse incómodos con el contacto físico. Por esta razón, una vez conocida la técnica, puede llevarse a cabo en clase, en la sala de psicomotricidad, aplicarse a sí mismo, por otro niño o por otro adulto conocido, que no sean sus padres.
Los efectos son inmediatos en el aparato digestivo y respiratorio de los niños. Ligeras y suaves presiones en las zonas reflejas, ayudan a aliviar cólicos, gases y estreñimiento, que preocupan

tanto a las familias en los primeros años de la vida. Alivia las molestias del resfriado común y permite fluir las mucosidades.
Relaja, recupera, libera tensiones, es un estímulo para los pies prisioneros del calzado.
Se puede considerar como un complemento de un tratamiento médico. Es de utilidad para todos los niños y en cualquier situación porque no tiene contraindicaciones. Es una herramienta ideal para aliviar el dolor en los enfermos de cáncer o enfermedades crónicas.
Actualmente es considerada una terapia complementaria a determinados tratamientos médicos. Tiene efectos beneficiosos para la salud en general y ayuda a lograr un equilibrio físico, mental y espiritual.

Más información:

- Ángeles Hinojosa. (2006) Manual teórico Práctico de Reflexología Podal Infantil.
- Cursos de Reflexología Podal Infantil. www.reflexologiainfantil.org
- Frederic Viñas. La respuesta está en los pies. Tratado de R.P.

Hemos Leído

Emocions i intel.ligència social

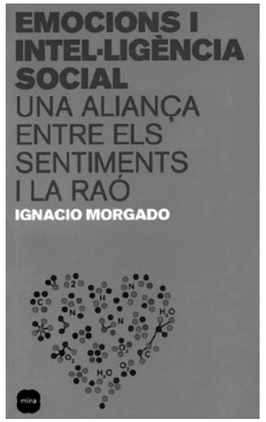
IGNACIO MORGADO BERNAL, 2006
ARIEL

Extracto de la introducción del libro:

Una aliança entre els sentiments i la raó", de Ignacio Morgado Bernal, catedrático y miembro de la dirección del Instituto de Neurociencia de la Universitat Autònoma de Barcelona. Editado en el año 2006 por Ariel, en la versión en castellano y por la editorial Mina la versión en catalán.

En torno al equilibrio emoción-razón.

"No hay nada que nos haga sentir tan humanos como las emociones. Tan humanos y tan dependientes. Cuando un sentimiento poderoso nos invade ocupa casi todo el espacio de nuestra mente y consume una buena parte de nuestro tiempo. Si este sentimiento es indesea-



ble, sólo hay una forma rápida de eliminarlo, de sacarlo de nuestra mente: otra emoción, otro sentimiento más fuerte, incompatible con el que queremos desterrar"...."La simple razón no tiene la capacidad para hacer cambiar casi instantáneamente la manera de ver las cosas que sí tiene una emoción incompatible con nuestro sentimiento actual. Con el paso del tiempo, incluso los sentimientos más fuertes se desvanecen, pero a corto y medio plazo normalmente sólo las propias emociones tienen la capacidad por superarse a ellas mismas".

"Las emociones influyen en nuestras reacciones espontáneas, en nuestra manera de pensar, en nuestros recuerdos, en las decisiones que tomamos, en como planificamos el futuro, en la comunicación con los otros y en la manera de comportarnos. Resultan críticas para establecer el sistema de valores, las convicciones y los

prejuicios que guían la conducta, y determinan también el comportamiento ético. Resulta, en definitiva, imposible separar el bienestar del estado emocional de las personas".

"Pero, entonces, ¿para qué sirve la razón?"

"Un buen planteamiento racional puede poner fin a unos determinados sentimientos, pero es improbable que lo consiga si no es capaz de generar otro sentimiento incompatible con el que se quiere eliminar. Esta es la clave, quitamos una emoción poniendo otra de más fuerte en su lugar, y por eso es por lo que acostumbramos a hablar más de cambiar nuestros sentimientos que de anularlos o abolirlos. Así, pues, no imponemos la razón a los sentimientos, sinó que utilizamos la razón para cambiar nuestras emociones y la conducta que de ellas se deriva.

Es por eso que el mal denominado equilibrio emocional no consiste tanto en victorias o imposiciones racionales, ni en la represión o el control de las propias emociones, como en la ensambladura o acoplamiento entre las emociones y el razonamiento, o sea, en un equilibrio entre diferentes procesos mentales.

No nos engañemos en relación con el razonable imperio de la razón. El bienestar psíquico tiene mucho que ver con lograr el necesario acoplamiento entre la lógica y los sentimientos, entre la emoción y la razón"..."La razón, como decíamos, sirve sobre todo para generar nuevas emociones que puedan sustituir los sentimientos que ya tenemos o también, ciertamente, para potenciarlos evocando viejos recuerdos relacionados o suscitando argumentos añadidos en una espiral creciente de autoafirmación emocional. Emoción y razón son procesos mucho más inseparables de lo que acostumbramos a pensar. No podemos convertirnos en seres que anulan o aparcan sus sentimientos. Sólo la immadurez cerebral o la enfermedad pueden originar seres o comportamientos puramente emocionales o puramente racionales y sólo el equilibrio emoción-razón garantiza el bienestar de las personas.

Esto no es nada nuevo, puesto que como bien ha recordado el neuropsicólogo Antonio Damasio en un libro reciente, el filósofo holandés del siglo XVII Benedictus de Spinoza ya afirmaba que la única manera de superar una pasión irracional es mediante un afecto positivo más fuerte y desencadenado por la razón. Pero no hace falta ir a Holanda para descubrir quién ya hace mucho tiempo describió de manera brillante las características prácticas y muchos de los secretos del control emocional. El año 1647 el jesuita aragonés Baltasar Gracián publicó "El arte de la prudencia", una magnífica colección de 300 aforismos con contenidos, tan válidos hoy como en los tiempos de su autor, que aconsejan sobre las aptitudes y maneras personales de desenvolverse en el mundo hostil y competitivo que nos rodea. Un análisis preciso de los contenidos de estos aforismos nos

L E C T U R A S

indica que hacen referencia mayoritariamente a la manera de tratar, domesticar o controlar las emociones propias o ajenas para conseguir lo que uno se propone, especialmente en el ámbito de las relaciones sociales".

"En este libro pretendemos explicar la naturaleza de los sistemas emocionales y racionales de la mente humana, como están organizados, como funcionan y como interactúan para producir los tipos de comportamientos que anteriormente hemos descrito. Este objetivo nos llevará a hablar del cerebro, de su evolución a lo largo de millones de años y de procesos mentales íntimamente relacionados con las emociones, como las percepciones y las motivaciones, la memoria y la conciencia. El lector acabará familiarizándose con estructuras cerebrales como la amígdala, la ínsula, la corteza prefrontal o la circunvolución cingulada, que determinan los sentimientos y su regulación, y son críticas para el bienestar de las personas. Este camino lo ilustraremos convenientemente con algunos de los más relevantes aforismos de "El arte de la prudencia". Gracián entendió como pocos el poder de las emociones para guiar nuestro comportamiento, pero en su tiempo no se sabía tanto como ahora sobre la manera como el organismo en general y el cerebro en particular producen y controlan las emociones y los sentimientos. Ahora tenemos la ocasión de justificar o avalar científicamente muchos de sus consejos sobre el comportamiento del hombre prudente. Los trabajos de excelentes investigadores como Paul Ekman, Joseph LeDoux, Antonio Damasio, Ralph Adolphs, Antoine Bechara, Edmund Rolls, Matteo Mameli, John Mayer, Peter Salovey y muchos otros, nos han proporcionado una buena parte de la información para hacerlo. Nos gustaría emocionar el lector, estimular sus sentimientos, ayudándolo a conocer el funcionamiento del cerebro y a entender mejor su propia conducta y la de los otros".

I N F O R M A C I O N E S

A S O C I A C I O N E S · D E · P S I C O M O T R I C I D A D

acapsi

ASOCIACIÓN CANARIA de PSICOMOTRICIDAD
C/ Gara y Jonay, 1. 38010 – Santa Cruz de Tenerife.
Teléfono: 649524238 Fax: 922299368
Web: www.acapsi.org
E-mail: albafgt@hotmail.com

adpp

ASOCIACIÓN para el DESARROLLO de la PRÁCTICA PSICOMOTRIZ
C/ Santa Clara, 2 bis-3ºF. 28200 – San Lorenzo de El Escorial (Madrid)
Teléfono: 915286337
Web: www.edebedigital.com/proyectos/440

aep

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PSICOMOTRICISTAS
C/ Bayona, 1. 28028 – Madrid.
Teléfono: 913614097 Fax: 913614553
Web: www.psicopraxis.com
E-mail: psicopraxis@psicopraxis.com

aepicse

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA de PSICOMOTRICISTAS ICS
C/ Pilar de Zaragoza, 29. 28028 – Madrid.
Teléfono: 914026328 Tlf./Fax: 914026389
Web: www.fundacionicse.com/
E-mail: aepicse@terra.es

apee

ASOCIACIÓN de PSICOMOTRICISTAS del ESTADO ESPAÑOL
Apdo. 146. 28230 – Las Rozas (Madrid).
Teléfono y fax: 916346021
Web: www.telefonica.net/web2/apee2

app

ASOCIACIÓN PROFESIONAL de PSICOMOTRICISTAS
Hotel d'Entitats, c/ Pere Vergés, 1-6º. 08020 – Barcelona.
Teléfono: 655101355 Fax: 932780294
Web: app-psicomotricistas.net

apsi

ASOCIACIÓN de PSICOMOTRICIDAD de INTEGRACIÓN
C/ Clot 15-19, 3º 8ª. 08018 - BARCELONA
Teléfono: 934183676
Web: //fpcee.blanquerna.edu/psicomotricidad/apsi.htm
E-mail: apsi10@hotmail.com

FAP Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español

Web: www.psicomotricistas.es
E-mail: fapee@terra.es

I N F O R M A C I O N E S

F O R M A C I Ó N · E N · P S I C O M O T R I C I D A D

XXXIX CURSOS DE EXPRESIÓN, COMUNICACIÓN Y PSICOMOTRICIDAD
Cursos de verano en Euskadi "Psicomotricidad 0-3. ¿Intervenir o acompañar?". Helena Herran.
Información: http://www.sc.ehu.es/cursosverano

XXXVIII CURSOS DE EXPRESIÓN, COMUNICACIÓN Y PSICOMOTRICIDAD
Primera quincena de julio de 2009
Escola d'Expressió i Psicomotricitat "Carme Aymerich"
Tel: 932232476. E-mail: escolaexpressió@mail.bcn.es
www.bcn.es/imeb/expressio/

POSTGRADO EN FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN PSICOMOTRICIDAD • UNIVERSITAT RAMON LLULL
Referente: Joaquim Serrabona i Mas
Tel: 932533006. E-mail: fpceefc@blanquerna.url.es

POSTGRADO ESPECIALISTA UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ • UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA. Departament de Pedagogia.
Tel. 977558091 y 977558207
E-mail: maisabel.viscarro@urv.net y susana.paxton@fundacio.urv.net
Referente: Isabel Viscarro Tomás

POSTGRADO DE INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ PREVENTIVA PARA PROFESIONALES DE CIENCIAS DE LA SALUD Y SOCIALES • UNIVERSITAT DE VIC
Referente: Montserrat Rizo.
E-mail: montserrat.rizo@uvic.cat

MASTER EN INTERVENCION PSICOMOTRIZ EDUCATIVA • UNIVERSITAT DE BARCELONA
Formación presencial y semipresencial
Referente: Montse Costa. Tel: 934035010

EJERCICIOS DE ANÁLISIS BIOENERGÉTICO
Mediante técnicas de trabajo corporal y movimiento.
Referente: Noemí Sosa. Tel: 616556443/937629967

MASTER EN EDUCACIÓN Y TERAPIA PSICOMOTRIZ • UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA
Referente: Misericórdia Camps
Tel: 977558207. E-mail: formacio@fundació.urv.es

ANUAL DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA Y PREVENTIVA Organiza: Grupo de formadores de psicomotricidad de la AEC.
Referentes: Anna Luna y Iolanda Vives
Tel: 629334277. E-mail: aecassociacio@gmail.com

SEMINARIO DE FORMACIÓN PERMANENTE
Análisis de casos de ayuda terapéutica.
Organiza: Grupo de formadores de psicomotricidad de AEC.
Tel: 629334277. E-mail: aecassociacio@gmail.com

FORMACIÓN PERMANENTE • AEC
Curso de profundización para personas formadas en artterapia, trabajo integrativo y psicomotricidad, desde julio de 2008 a julio de 2009.
Tel: 629334277. E-mail: aecassociacio@gmail.com

CURSOS DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ REEDUCATIVA
Organiza: CEFOPP – Madrid
Referente: Mª Ángeles Cremades
Tel: 915641234. E-mail: cefopp@retemail.es

FORMACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA FORMACIÓN EN AYUDA PSICOMOTRIZ
Escuela de Psicomotricidad de Bergara (Gipuzkoa)
Secretaría: Marixa Brriozabal
E-mail: info@bergara.uned.es
Web: www.uned.es/ca-bergara

I N F O R M A C I O N E S

NORMAS DE COLABORACIÓN

Cualquier persona que desee colaborar aportando contenidos a la revista podrá hacerlo en las siguientes secciones:

DOSSIER: Artículos relacionados con el trabajo psicomotor, reflexiones en torno a la práctica. El texto no excederá 150 líneas mecanografiadas.

ESPACIO ABIERTO: Aportes teóricos y prácticos vinculados a la psicomotricidad. El texto no excederá las 90 líneas mecanografiadas.

APORTACIONES INTERDISCIPLINARIAS: Reflexiones teóricas venidas de otros campos profesionales que nos ayuden a una mejor detección y comprensión de determinadas patologías y síntomas actuales. El texto no excederá las 60 líneas mecanografiadas.

OTRAS TÉCNICAS: Artículos eminentemente prácticos que guarden relación con la mediación corporal. El texto no excederá las 60 líneas mecanografiadas.

LECTURAS: en este apartado diferenciaríamos dos secciones: "Hemos leído", donde lo que llevamos a caboes una síntesis de un libro que pensamos puede ser interesante para nuestra práctica; y la "reseña bibliográfica", que son extractos de publicaciones. El texto no excederá las 30 líneas mecanografiadas.

• **Datos indispensables:** A la documentación se adjuntará necesariamente: nombre del autor o de la autora, titulación, profesión, ocupación actual, centro de trabajo, la dirección y un teléfono de contacto.

• **Forma de presentación**: Todas las colaboraciones se presentaran en formato digital (por correo electrónico, o bien en un CD) e impresos en papel DIN A4 por una cara a doble espacio. A ser posible, los archivos de texto deberán tener el formato Word o RTF y las imágenes en formato tiff o jpg.

• **Material gráfico**: Las colaboraciones pueden ir acompañadas de material gráfico (fotos, ilustraciones, etc.) que, siempre que el espacio lo permita, será incluido.

• **Referencias bibliográficas**: La bibliografía que acompañe a los artículos deberá adoptar la forma siguiente (con el orden y signos de puntuación que se indican: apellido del autor e iniciales de su nom-bre (si hay varios, se separan por comas). Año de publicación entre paréntesis. Título del libro en cursiva. Lugar de edición: Editorial.

- *Extractos de publicaciones*: Libros: Nombres (apellido del autor e iniciales de su nombre) de los autores del capítulo. Año de publicación entre paréntesis. título del capítulo entrecomillado. Nombres de los autores del libro (o editores). Título del libro en cursiva. Lugar de edición: Editorial; número de página inicial y final del capítulo. Revistas: Apellido del autor e iniciales de su nombre. Año de publicación entre paréntesis: Título del artículo entrecomillado. Nombre de la revista subrayado, número de la revista entre paréntesis; número de página inicial y final del artículo dentro de la revista.

• **Entrega del material**: Los autores y/o colaboradores remitirán su documentación a:
Asociación Profesional de Psicomotricistas (Entre Líneas).
Hotel d'Entitats: c/ Pere Verges, 1-6ª planta.
08020 Barcelona.
O por correo electrónico a: <secretariaapp@orange.es>.

Una vez evaluadas las colaboraciones, el consejo editorial decidirá su publicación en la revista. Si el artículo se acepta, se incluirá en alguno de los tres siguientes números de Entre Líneas. En caso de que el artículo no se ajuste a los contenidos de la revista, se comunicará por escrito.

NOMBRE Y APELLIDOS _____
DIRECCIÓN _____
POBLACIÓN _____ PROVINCIA _____
C.P. _____ E-MAIL _____
TEL. _____

Boleto de suscripción a Entre Líneas, a partir del núm. ..... (incluido)

• **ÁMBITO ESTATAL**
Orden de pago por domiciliación bancaria ☐

BANCO _____ Agencia nº _____
o CAJA *(escriba estos datos del banco o caja en mayúsculas)*
Dirección Banco nº _____ nº _____
Población _____
Provincia _____ Cód. Postal _____
Titular _____

ENTIDAD OFICINA DC NÚM. CUENTA
CCC [ ][ ][ ][ ] [ ][ ][ ][ ] [ ][ ] [ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ]

Sr. Director: Ruego adeuden en mi cuenta con esa entidad, hasta orden en contra, los recibos presentados por la Asociación Profesional de Psicomotricistas (APP)

..... de ..... de .....
(día) *(mes)* *(año)*

• **EXTRANJERO**
Pedir información a APP ☐

(firma del titular)

FORMACIÓN. Estudios realizados _____
Centro de formación _____
Experiencia profesional como psicomotricista
Lugar de trabajo _____ Año _____
Localidad _____ Provincia _____
(Enviad fotocopias de las titulaciones. Podéis ampliar información en hoja aparte)

Solicitud de ingreso en la Asociación Profesional de Psicomotricistas

Apellidos _____ Nombre _____ DNI _____
Dirección _____ _____
Población _____ Provincia _____ C. P. _____
Teléfono _____ Fax _____ E-Mail _____

Lugar de trabajo _____
Dirección _____
Población _____ Provincia _____ C. P. _____
Teléfono _____ Titulación _____

ENTIDAD OFICINA DC NÚM. CUENTA
CCC [ ][ ][ ][ ] [ ][ ][ ][ ] [ ][ ] [ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ][ ]

Sr. Director: Ruego adeuden en mi cuenta con esa entidad, hasta orden en contra, los recibos presentados por la Asociación Profesional de Psicomotricistas (APP)

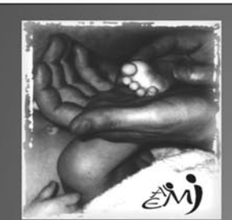
..... de ..... de .....
(día) *(mes)* *(año)*

(firma del titular)

Enviar a Asociación Profesional de Psicomotricistas • Hotel d'Entitats • Pere Verges, 1-6ª • 08020 - Barcelona

EDITORIAL OCTAEDRO
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN
Libros sobre educación artística y lenguajes corporales
Bailén, 5. 08010-Barcelona. Tel.: 932464002. www.octaedro.com

NOVEDADES ENERO 2010
Temas de salud y de educación
Apropiados para profesionales, profesorado y familias



AEMI
Asociación Española de Masaje Infantil

AEMI, es una asociación sin ánimo de lucro que a través del Masaje Infantil promueve el diálogo corporal y amoroso entre padres e hijos ayudándolos a comunicarse y a estrechar los vínculos afectivos.

Dirigido a:
- Padres y madres, y bebés
- Prematuros
- Necesidades especiales
- Niños más mayores
- Colaboración en programas en educación y sanidad.

Formación y difusión:
- Formación de educadores de Masaje Infantil
- Formación continuada
- Programa especifico para educadores infantiles
- Charlas, Talleres y Conferencias.

Soluciones Publicidad 923262250

AEMI es miembro de IAIM internacional cuyo objetivo es:
" ESCUCHAR, COMPRENDER, RESPETAR Y AMAR A LOS NIÑOS"