



**Sección individualizada
y de pequeños grupos,
desde la primera infancia
hasta la adolescencia.**

Ámbito de intervención

- Atención en el aula
- Atención en el hogar
- Atención en el centro
- Atención en el hospital

Í N D I C E

número 25 • Enero 2010

EDITORIAL	4
DOSSIER	
La contención desde el vínculo afectivo en niños con conductas perturbadoras <i>Anna Aragay</i>	5
Sobre hoyos, camitas y casitas. Pautas de construcción en psicomotricidad 2-3. <i>Helena Herrán y Juan Ignacio Martínez de Morentín</i>	15
Sobre el interés de la psicomotricidad en el trabajo y la formación de los maestros. <i>Marcelino Juan Vaca Escribano.</i>	19
ESPACIO ABIERTO	
El camino hacia la escuela inclusiva. <i>Yolanda Palau</i>	25
APORTACIONES INTERDISCIPLINARIAS	
Los trastornos de conducta en la infancia y adolescencia. <i>Josep Amorós Contra</i>	27
OTRAS TÉCNICAS	
Reflexología podal. <i>Elsa Rodríguez.</i>	32
LECTURAS	
Hemos leído: El nen felç.	34
INFORMACIONES	
	37

Dibujo de

Consejo editorial
Manel Llecha, Sara Marchado, Josep Rota,
Ana Valle e Isabel Vidal, Ricardo Acebo

Corresponsales
Elena Herrán y Maria Mir.

Colaboraciones
Elena Herrán, Creencia Pastor, E. Faló,
Isabel Vidal, Rosamaria Aguadé y Manel Llecha.

Redacción, suscripciones y publicidad
HOTEL D'ENTITATS
Pere Verges, 1-62
08020 - Barcelona
Tel. 655 10 13 55
Fax: 93 278 02 94
E-mail: entrelinesa.p@vodafone.es

La revista dispone de espacio publicitario para las personas o instituciones interesadas.

Diseño gráfico
Jaume Esteve

Maquetación
Caterina Roca

Depósito legal
B-17.092-97

ISSN 1575-0841

Impresión
Imprenta ITALICA
Mn. Cirilo Verdaguera 73
08922 - Santa Coloma de Gramenet

Edita
Asociación Profesional de Psicomotricistas

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



E D I T O R I A L

El dossier de este número de Entre Líneas está dedicado a señalar la importancia del vínculo y del sostenimiento en el proceso de la maduración psicológica de niñas y niños. En contrapartida, también, algunos artículos tanto del dossier como de otros apartados de la revista se refieren a los efectos que pueden producirse, cuando este vínculo y acompañamiento no son lo “suficientemente” buenos.

Sabemos que en la intervención psicomotriz y en cualquier tipo de intervención educativa, una buena vinculación es fundamental, en el sentido de que fundamenta todo el edificio que una relación educativa tiene que ayudar a estructurar.

Algunas corrientes psicológicas insisten cada vez más en la importancia que tiene esta buena vinculación inicial en la biografía de la persona. De hecho, en este contexto teórico se habla ya de “trastornos del vínculo” para referirse a estructuras personales que se manifiestan a través de una expresividad motriz alterada.

Volviendo de nuevo al tema de la intervención psicomotriz, esta primera fase de vinculación es la fundamentación de todo el proceso y origina a la vez que las otras fases de intervención sean significativas tanto para niñas y niños como para el adulto.

El psicomotricista que ha construido un buen vínculo con la niña o niño será un referente significativo, que podrá acompañar y sostenerle en su proceso madurativo, a la vez que se podrá situar en la función de espejo donde la niña o el niño podrá reflejarse y encontrar el reconocimiento necesario en el proceso de construcción de una imagen corporal armónica. En este proceso, la relación con el otro es necesaria. Parafraseando a Winnicott cuando se refería a esta etapa, “un niño solo no existe”.

Toda esta dinámica es la que se produce en los juegos de reaseguramiento. A partir de esta relación vinculante con el otro, las niñas y niños deben progresar hacia la autonomía, transitando a través de los procesos de separación y diferenciación. De nuevo se precisa de un adulto referente significativo, que posibilite todo este proceso interactivo. Y esta referencia significativa para las niñas y niños, insisto, sólo puede producirse a través del establecimiento previo de un buen vínculo.

D O S S I E R

La contención desde el vínculo afectivo en niños con conductas perturbadoras

ANNA ARAGAY. SEETDiC de Barcelona Ciutat (Servei Educatiu Específic per a Trastorns del Desenvolupament i la Conducta)
CEE Vil·la Joana

De entrada me gustaría comentar que mi experiencia me ha ayudado a ver que, casi siempre que un maestro de un niño de entre 2 y 5 años está preocupado por un alumno, es que este niño necesita ayuda. Esto es muy importante porque nos señala que, por suerte, muchos educadores saben escuchar y entender la sintomatología de un niño, que siempre se exterioriza como demanda de ayuda. La mayoría de maestros saben mucho de sus niños y esto les permite notar: cuándo un pequeño sufre; cuándo no puede expresar y comunicar sus emociones; cuándo siempre necesita exteriorizar su malestar para tener en exclusiva la dedicación del adulto; cuándo no puede aceptar un “no” por respuesta, ninguna pequeña frustración; cuándo la agresión física, e incluso la autoagresión, es la vía primordial de actuación, etc.

Freud ya nos enseñó que hacia los 5 años queda establecido lo que será la base de la estructuración de la personalidad y del psiquismo humano. Por eso es tan importante que los maestros de Infantil sean sabios para pedir ayuda cuando aparecen los primeros síntomas de malestar, ya que en muchos casos es el momento oportuno para evitar los bloqueos y trastornos que más adelante desencadenarían patologías.

¿Por qué encontramos actualmente tantos niños que desde tan pequeños nos piden “a gritos” que les ayudemos?

Yo no entraré en analizar las causas; creo que son un sumatorio de factores individuales y sociales que lo hacen difícil. Hay teorías y libros al respecto.

Lo que sí quiero comentar es que en el 3er Congreso Catalán de Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia se repitió desde cada mesa, que la relación primera que debe establecerse en el vínculo primordial con los padres es básica y nodal para el desarrollo del bebé. Y que si las nuevas formas de familia y la vorágine en que vivimos no permiten consolidar este vínculo, no hace falta culpabilizar a nadie, pero debemos repensar como sociedad cómo favorecemos estas funciones parentales que subjetivizan a los niños o cómo las sustituimos (Alberto Lasa proponía hablar en profundidad de la función de los abuelos).

Quiero pronunciarme con rotundidad cuando digo que debemos escuchar los comportamientos perturbadores de la primera infancia como un síntoma. Creo que los comportamientos perturbadores son un síntoma, no una entidad diag-

D O S S I E R

nóstica.

También creo que hace falta promover y desplegar todos los recursos y todas las estrategias para resolverlos lo antes posible. Debe trabajarse preventivamente con y entre todos los grupos de intervención precoz para modificar los funcionamientos disruptivos y provocadores que nos encontramos cada vez en edades más tempranas.

Actualmente, observando niños de parvulario, a menudo encuentro posiciones y comportamientos que, cuando yo estudiaba, eran respuestas típicas de la adolescencia, impensables entonces en un niño tan pequeño.

En el transcurso de los momentos cruciales del desarrollo y la maduración humana se va forjando, poco a poco, la conducta. Ésta posibilita que se estructure una manera de ser y de actuar propia que permitirá asumir el reto de hacerse mayor y de establecer relaciones con los otros, siguiendo las pautas sociales que la convivencia implica.

Los trastornos de la conducta son, pues, la manifestación de las dificultades que algunos niños tienen para irse formando y creciendo como personas. Hemos de reflexionar e intentar entender qué pasa en el proceso de subjetivación de estos niños, entender su malestar como su sufrimiento y ayudarlos a canalizar su agresividad.

En el título he optado por el término “Conductas perturbadoras”, porque creo que esta expresión es lo suficientemente abierta y amplia como para hacer repensar conceptos y reorientar las prácticas que conforman los sistemas educati-

vo y social alrededor de las múltiples y variadas realidades que los niños nos muestran por medio de conductas inadecuadas.

A pesar de que cuando trabajamos y pensamos un caso concreto es necesario buscar elementos que nos ayuden a construir hipótesis que permitan afinar un diagnóstico, yo creo que en general debemos salir de la etiqueta que cada vez más exigimos todos porque, de entrada, nos calma la angustia a los adultos. Si sólo queremos saber qué tiene el niño vamos acumulando TDAHs como si este nombre ya lo resolviera todo, o vamos esperando que la solución venga de la medicación (tan necesaria en algunos casos, pero no siempre... y menos aún cuando quien la promueve es el propio laboratorio que busca consumidores). Como si algo de esto nos ahorrase comprender qué le pasa al niño y nos salvase de pensar qué hacer en el día a día para ayudarlo.

Sabemos que el desarrollo es un recorrido y lo que hace falta es intentar entender qué pasa. ¿Qué nos pasa, a él y a nosotros? El “perturbador” remite a que su manera actuadora y disruptiva nos perturba, nos angustia y a menudo respondemos, desde el malestar propio, con una respuesta igualmente actuadora o evitando las situaciones conflictivas o confiando en que los problemas se resolverán con el paso del tiempo. Creo importante huir tanto del optimismo absurdo de que las cosas se arreglan solas, como del catastrofismo que, según como hablamos o nos quejamos a veces, hace pensar que todo está perdido. El pensamiento circular nos atrapa; en muchas reuniones con maestros lo que escu-

D O S S I E R

chamos es una especie de vómito donde sólo se puede hablar de los problemas que da el niño, de todo lo que hace mal y de la propia impotencia, en lugar de buscar el hilo que nos permite deshacer el enredo. Tenemos que aprender a trabajar con las partes preservadas y positivas de cada niño. También tenemos que creérnoslo y a la vez saber transmitirle a él y a su familia la esperanza de que se puede cambiar.

¿Cómo ponernos a trabajar?

Cualquier maestro tiene que entrar a su aula a partir de autorizarse, es decir, tiene que ser él mismo quien asuma la posición que le permita ser la autoridad de su grupo, tiene que representar la ley y ejercerla, lugar que nada tiene que ver con el autoritarismo.

Un maestro también tiene que saber que, a pesar de la formación básica que todos tenemos y de la formación permanente que todos hacemos, uno no sabe nunca lo suficiente. Este reconocimiento de los propios límites es el primer paso para trabajar con una actitud humana y desde el sentido común, y el que permite soportar las incertidumbres que todos vivimos cotidianamente o las contradicciones entre qué queremos y qué podemos hacer.

Así pues, teniendo en cuenta la duda, deberemos tomar posición al frente y al lado de los niños. El maestro ha de saber que cuando se autoriza a asumir un grupo es el máximo responsable de lo que allí pasa, es el que ha de garantizar las normas básicas y la ley del grupo, siendo él el primero que se sabe supeditado a la ley simbólica que representa.

Esta posición no debe ser ni autoritaria ni permi-

siva, no tiene que poner en juego los afectos personales pero ha de saber encontrar la distancia justa para que se dé un vínculo afectivo y para que permita escuchar humanamente al otro. Por muy pequeño que sea, un niño nos dice muchas cosas de él, nos las hace llegar, nos las hace saber; eso siempre que nosotros nos acerquemos y estemos dispuestos a escucharlo.

Esta escucha, que nada tiene que ver con escuchar o sólo entender las palabras, le da al niño un lugar subjetivo. Un lugar diferente al nuestro de maestro, ya que los roles tienen que quedar siempre muy claros, pero un lugar único y a la vez de igual a los otros niños.

Si podemos asumir suficientemente bien esta posición, podremos dar la seguridad básica a todos los integrantes de la clase y les transmitiremos la confianza de que no habrá situaciones peligrosas porque estamos atentos y dispuestos para ayudar a todos los que lo necesiten. Nosotros sabemos que no les podemos ayudar en todo (los propios límites) pero lo que a ellos les llega y les tranquiliza es nuestra actitud de afecto y de contención.

En la edad temprana que nos ocupa, cuando un niño nos muestra su imposibilidad de aceptación de la frustración, de los límites o de seguir las normas del grupo, lo que quiere de nosotros es que lo paremos, que lo contengamos.

Contener, según el diccionario, es tener una cosa en sí misma o en su interior a otra. Así pues, para poderse contener uno ha de haber sido tenido, “tenido con”, contenido primero por otro.

En este sentido, yo creo que encontramos los fundamentos de la contención muy al inicio del

D O S S I E R

nacimiento, en la dinámica que se establece en la relación entre el niño y la madre. La función materna es aquella que por medio de un vínculo amoroso codifica y descifra las necesidades del hijo intentando amortiguar, frenar, sujetar, contener, etc., la avalancha de fuerzas internas y sin posibilidad propia de resolución que el bebé saca en forma de grito desesperado para pedir ayuda.

Si este vínculo inicial ha funcionado mínimamente y las primeras experiencias vitales han sido satisfactorias, el niño va construyendo su mundo interno, aprende a confiar en los adultos que lo cuidan y pronto puede confiar en sí mismo, en su propia capacidad de contención.

Tenemos que recordar que la especie humana nace con la pulsión agresiva activamente en alerta y que ésta nos acompaña en todo el recorrido vital y nos protege de las situaciones de riesgo, nos hace de defensa. En lugar de querer disminuir la agresividad, se trata de permitir que los niños puedan exteriorizar su rabia, su agresividad. Hace falta ayudarles a canalizarla pero de ninguna manera, y por muy pequeños que sean, se les ha de hacer creer que la pueden utilizar para agredir a los otros.

Un niño que se ha sentido contenido también transitará la necesaria y estructurante etapa de las rabietas. Se enfadará y nos pondrá a prueba en cuanto a nuestra capacidad como adultos de verlo rabioso y de saberlo acompañar. Es un momento importante donde algo básico del vínculo se pone a prueba. Hace falta saber esperar a que se le pase la rabieta sin consentir su capricho, pero entendiendo su enfado. Nuestra

actitud y su capacidad le permitirán aprender a soportar y a afrontar las situaciones y experiencias que no le gustan y que le desestabilizan.

Pero si algo no ha funcionado lo suficientemente bien y el niño no se siente lo suficientemente tenido en cuenta, aparecerán repetitivamente los mecanismos de los que dispone el bebé al inicio. Cada vez que se encuentre con el displacer o el malestar, el niño sólo sentirá la necesidad de deshacerse de él, de expulsarlo, de emitir nuevamente gritos desesperados para que haya alguien que le ayude, que lo tenga dentro, que pueda hacer vínculo con él, que pueda pararlo. Entre todos los implicados en la educación de este niño tendremos que conversar para comprender qué le pasa, se tendrá que descubrir qué le hace sufrir, hará falta saber qué no soporta, hará falta escuchar qué nos dice de lo que le gusta; y con todo esto nosotros reflexionaremos y pensaremos una estrategia concreta para él, que le ayude a calmarse.

También sería ideal poder ayudar a los padres a rehacer el proceso aunque suele ser difícil. El tránsito de las rabietas es un momento de maduración y muchos padres lo viven con tanta impotencia que les lleva a consultar a los diferentes profesionales que trabajamos con niños. Pero no siempre es así y, a menudo, los padres que más lo necesitarían, no piden ayuda, no pueden.

Debe tenerse en cuenta que nunca es insistiendo, dando recetas o culpabilizando a la familia como obtendremos respuestas positivas o cambios. El tema del trabajo con los padres es complejo pero es importante que, si nos con-

D O S S I E R

sultan como educadores, estemos muy atentos a acompañarlos y a animarlos a encontrar la manera de educar a los hijos disfrutando de la relación con ellos a la vez que les pueden poner límites con firmeza. En los casos más difíciles en los que sabemos que no podemos intervenir, deberemos encontrar el momento oportuno para indicar a los padres la necesidad de que consulten a los profesionales de Salud.

De igual modo, pase lo que pase en casa, nosotros y nuestra posición como adultos privilegiados que hacemos de sustitutos de la función materna en estos primeros años, también podemos modificar las conductas inadecuadas y lo tenemos que hacer. Desde el vínculo afectivo deberemos contener al niño y tendremos que poner palabras a cada situación de descontrol o a cada actuación agresiva que cualquiera intente hacer.

Responder prohibiendo con rotundidad a las agresiones físicas es una buena práctica educativa y se ha de ser muy cuidadoso al ejercerla. Es necesario parar la actividad y hablar, nunca en un tono moralizador o culpabilizante, sino haciendo referencia a la ley y ayudando a pensar cómo se puede sentir el agredido (hace falta aprender a ponerse en el lugar del otro, y hoy esto les cuesta mucho a todos los niños).

Hay un tema siempre polémico, y más en esta etapa, que es el de qué tenemos que hacer cuando un niño transgrede esta ley básica y hace daño a los otros. No creo en los castigos pero tengo muy claro que debe hacerse entender al niño que el hecho de saltarse la ley tiene

alguna consecuencia.

En este sentido es importante conocer la diferencia entre sanción y castigo. La sanción es un mensaje que viene del otro; el maestro avisa al niño diciéndole que si se salta la norma tendrá que hacer tal cosa (un ejemplo sería la tan discutida silla para pensar) y, por lo tanto, le avisa con antelación para posibilitar que el niño aprenda a decidir, pueda prever qué le pasará. Es un acto que tiene consecuencias subjetivas para el niño. El castigo, en cambio, lo impone el adulto más arbitrariamente y el niño lo vive siempre con la sensación de que ha de pagar un precio por haberse portado mal.

Deben crearse espacios de reflexión y puentes entre los diferentes estamentos vinculados con la infancia para amortiguar el malestar que la educación genera. Vuelvo a citar a Freud, que dijo que la educación tiene algo de imposible, a pesar de que seamos tantos los que cotidianamente aprendemos a hacerla posible.

Creo que nadie puede escapar a preguntarse qué le ha llevado a escoger esta profesión. Es un trabajo en el que se ponen en juego cada día las propias emociones y sentimientos, puesto que implica una relación afectiva con el otro. Pero si nuestra actitud como educadores está en armonía con nuestra actitud humana, a pesar del esfuerzo que requiere y del cansancio que comporta, nos será gratificante trabajar con niños e, incluso, aprenderemos de ellos.

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 riguroso 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,

D O S S I E R

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).

Sucedan 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 destroy 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.



D O S S I E R

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 (Dir.), *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.
- Rivièrè, 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.

gico y educación, I. *Psicología Evolutiva* (pp.113-130). Madrid: Alianza.

- Rivièrè, 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 Rivièrè. 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 capa-

cidades 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

D O S S I E R

- 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 musical
 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

D O S S I E R

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.

D O S S I E R

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 didác-

tica 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-

D O S S I E R

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 sí 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 coordina.

En esto estamos, perfilando ideas y estrategias de intervención, coleccionando prácticas emblemáticas que garantizan que nuestras preten-

siones 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.
- Meirieu, 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.

Recapitaré 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 distanciamiento 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 cerrar los 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 Rajneesh 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 maniaco exigen una duración de sólo una sema-

APORTACIONES · INTERDISCIPLINARIAS

na y de menos si el episodio es lo suficientemente 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

¿Qué se pretende investigar en este estudio?

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

dio?

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).

¿Se confirmarán nuestras sospechas?

APORTACIONES · INTERDISCIPLINARIAS

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.

O T R A S · T É C N I C A S

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 ins-
taura 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 en-

cuentran 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



indeseable, 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

L E C T U R A S

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 aparcen sus sentimientos. Sólo la inmadurez 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 al 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

ASOCIACIONES · DE · PSICOMOTRICIDAD

acapsi ASOCIACIÓN CANARIA de PSICOMOTRICIDAD
C/ Sara y Jonay, 1. 38010 - Santa Cruz de Tenerife.
Teléfono: 649524238 Fax: 922299368
Web: www.acapsi.org
Email: albarjo@hotmail.com

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

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

aepiese ASOCIACIÓN ESPAÑOLA de PSICOMOTRICISTAS ICS
C/ Pinar de Zaragoza, 29. 28028 - Madrid.
Teléfono: 914026328 Tlf./Fax: 914026389
Web: www.fundacionkise.com/
Email: aepiese@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, 1-6. 08020 - Barcelona.
Teléfono: 655101355 Fax: 932780294
Web: app-psicomotricistas.net

apsi ASOCIACIÓN de PSICOMOTRICIDAD de INTEGRACIÓN
C/ Clot 15-19, 2ºB. 08018 - BARCELONA
Teléfono: 934183676
Web: <http://psicologia.blanquerna.edu/psicomotricidad/apsi.htm>
Email: apsi10@hotmail.com



FAP Federación Española de Asociaciones de Psicomotricidad
Estado Español

Web: www.fap.es
Email: info@fap.es

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

FORMACIÓN · EN · PSICOMOTRICIDAD

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: escolaexpressio@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: fpcefc@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

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 INTERVENCIÓN 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: Misericòrdia Camps

Tel: 977558207. E-mail: formacio@fundacio.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 arte-terapia, trabajo integrativo y psicomotricidad, desde julio de 2008 a julio de 2009.

Tel: 629334277. E-mail: aecassociacio@gmail.com

Tel: 629334277. E-mail: aecassociacio@gmail.com

CURSOS DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ REEDUCATIVA

Organiza: CEFOPP - Madrid

Referente: M^a 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

