líneas entre

PUBLICACIÓN SEMESTRAL
MAYO 2012
NÚMERO 29

REVISTA ESPECIALIZADA
EN PSICOMOTRICIDAD

pvp: 5€

asociación profesional de psicomotricistas

· Alex, un niño llegado de Ucraina
· La intervención psicomotriz
· Resiliencia, vínculo y psicomotricidad
· La construcción del tiempo en la sala de psicomotricidad
· Valoración e intervención psicopedagógica en caso de niños y niñas adoptados
· Lecturas: Psicomotricidad, casi una historia
· Temas de psicomotricidad: Léxico

asociación profesional de psicomotricistas

Un proyecto de ayuda psicológica

Nuestros principios terapéuticos parten de la actividad motriz espontánea y lúdica, y se reflejan en la construcción de la identidad y de la socialización.

TARIQA
PSICOMOTRIU

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

- Espacio psicoterapéutico
- Espacio psicopedagógico
- Espacio familiar
- Espacio preventivo

Atención individual y en pequeños grupos a la infancia, adolescencia y adultos

TARIQA PSICOMOTRIU S.L.
Malgrat 116, planta baixa · 08016 Barcelona
Tel.: 93 3520219 · Cif: B 65316648
tariqa.psicomotriu@gmail.com

IOLANDA VIVES I PEÑALVER
psicòloga, psicoterapeuta corporal i psicomotricista
especializada en ayuda terapéutica

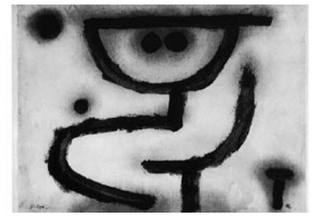
LOLA BOSCH I GRAU
psicòloga, psicomotricista
i psicoanalista

JOSEP MA ORDÓÑEZ I EDO
mestre d'educació especial
i psicomotricista especializado en ayuda terapéutica

NÚRIA MARTÍNEZ I SÁNCHEZ
educadora social i psicomotricista
especializada en ayuda terapéutica

MARTA PASCUAL I CURIA
mestra d'educació infantil
i psicomotricista especializada en ayuda terapéutica

Í N D I C E



Paul Klee, "Abrazo"

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

Colaboraciones
Assumpció Roqueta Sureda, Josep Rota Iglesias, Alexandra Moreno, Crescencia Pastor, Gil Pla Campas, Víctor de Fonseca

Redacción, suscripciones y publicidad
HOTEL D'ENTITATS
Pere Vergès, 1-6ª
08020 Barcelona
tel. 655 10 13 55
fax. 93 278 02 94
e-mail: secreteriaapp@orange.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 Gramanet

Edita
Asociación Profesional de Psicomotricistas

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

número 29 · Mayo 2012

EDITORIAL 4

DOSSIER

Alex, un niño llegado de Ucraina. 5
Assumpció Roqueta Sureda

La intervención psicomotriz. 9
Josep Rota Iglesias

Resiliencia, vínculo y psicomotricidad. 12
Alexandra Moreno, Crescencia Pastor

ESPACIO ABIERTO

La construcción del tiempo en la sala de psicomotricidad. 17
Gil Pla Campas

APORTACIONES INTERDISCIPLINARIAS

Valoración e intervención psicopedagógica en casos de niños y niñas adoptados. 22
Assumpció Roqueta Sureda

LECTURAS

Hemos leído:
Reseña bibliográfica: *Psicomotricidad, casi una historia* 30

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD

Léxico 33
Víctor de Fontseca

asociación profesional de psicomotricistas

E D I T O R I A L

Verdaderamente debemos disculparnos por no estar en vuestras manos con la puntualidad debida. A la vez agradecemos vuestra fidelidad, vuestro apoyo... gratitud que hacemos extensiva a todas las personas que contribuyen en cualquier grado y medida en la construcción de cada número de Entre Líneas. Es una tarea colectiva.

En la realización de cada número se produce la dinámica entre el deseo y la realidad (propia por otra parte de cualquier tarea humana) y, cuando finalmente sale la revista, nos damos cuenta de que cada número deja un rastro de permanencia. Nos acercamos al número treinta, de hecho ya estamos en él si contamos el número cero, y nos satisface haberlos podido compartir con vosotros.

Cuando los psicomotricistas pedimos a los niños que hablen, que construyan, dibujen y/o modelen, les pedimos que "practiquen" el registro simbólico, que recreen en este orden aquello que han vivido en el juego, el movimiento y la relación. Y ellos lo hacen... en la medida del momento donde están en su itinerario de formación como personas. Con esta misma filosofía os queremos pedir que escribáis, que recreéis en el registro simbólico aquello que es del orden de vuestra experiencia como profesionales, como psicomotricistas y, si lo estimáis conveniente, nos lo enviéis para su publicación.

Escribir, en alguna medida, es poner orden a nuestras vivencias, reconstruir nuestros recuerdos. Desde la neurología se nos dice que al recordar, al elaborar, al pensar a fin de cuentas, construimos nuevos enlaces entre las neuronas...; podemos pensar entonces que escribir siempre es un acto de construcción, de creación de nosotros mismos. No creemos descabellado pensar que nos hace mejorar como personas y ello, a su vez, lleva a la mejora de la profesión de psicomotricistas en nuestro caso. Porque creemos que el oficio, la profesión, al fin y al cabo, es en gran medida la resonancia del saber hacer de los profesionales que la conforman.

En relación al contenido de este número de la revista, insistimos en el tema de la adopción, profundizando en el sentido de esta experiencia vital desde algunos aportes teóricos y también desde vivencias concretas.

NOTA DEL CONSEJO EDITORIAL: Queremos hacer referencia a un error que se produjo en el anterior número de Entre Líneas. En el primer artículo del Dossier "Adopción y psicomotricidad", aparecen dos fotografías, que debían haberse inserido en el segundo artículo, "Grupos de ayuda psicomotriz en horario escolar: lugar privilegiado de expresión y contención emocional". Sus autoras son las que aportaron las fotos para la ilustración de este artículo, a las que pedimos públicas disculpas.

D O S S I E R

Alex, un niño llegado de Ucraina

ASSUMPCIÓ ROQUETA SUREDA
Psicopedagoga Instituto Família y Adopción
assumpta.roqueta@familiayadopcion.com

25 de abril.
Por fin: el orfanato sencillo pero limpio, rodeado por un patio verde. Hemos hablado con la directora y, al poco rato, ha venido Álex. Ha llegado andando despacio, con cara de susto y con su gorro lila. Le habían dicho que conocería a sus padres... ¡quien sabe en que estaba pensando! Le abrazamos y él se dejaba hacer, seguramente ha tenido pocos abrazos, pero parece que le han gustado, a mi me han caído cuatro lagrimitas. Nos lo hemos ganado por el estómago, a base de galletas, y nos hemos comunicado a través del juego. ¡¡La verdad es que el primer contacto ha sido bueno!! Nos ha contado que fue abandonado a los 18 meses con neumonía en el hospital, acompañado de una carta de renuncia de la madre con el nombre y los apellidos de la misma, ahora Álex tiene 3 años y 11 meses. Nos dicen que es muy ordenado, que habla con frases completas, conoce los colores y las formas, canta canciones, se porta muy bien y que es muy obediente.

26 de abril.
¡¡¡¡¡Papeles, papeles y más papeles!!!!! Cuando Álex nos ha visto, ha venido corriendo y nos ha dado un beso. Cuando lo he visto tan delgadito y con ésta ropa que le hacen llevar, me han venido ganas de llorar, hoy estoy muy sensible. Cuando hemos empezado a jugar, nos a sorprendido que recuerde hacer "ralet-ralet" y "choca esos 5" que ayer se lo enseñamos. ¡Le encantan los abrazos y las cosquillas!

27 de abril.
Por ahora todo lo que hace es reír, le gusta que le abracemos y que le demos besos y hace lo que le decimos (pobre, ¡es demasiado obediente!, en casa ya se desacostumbrará).

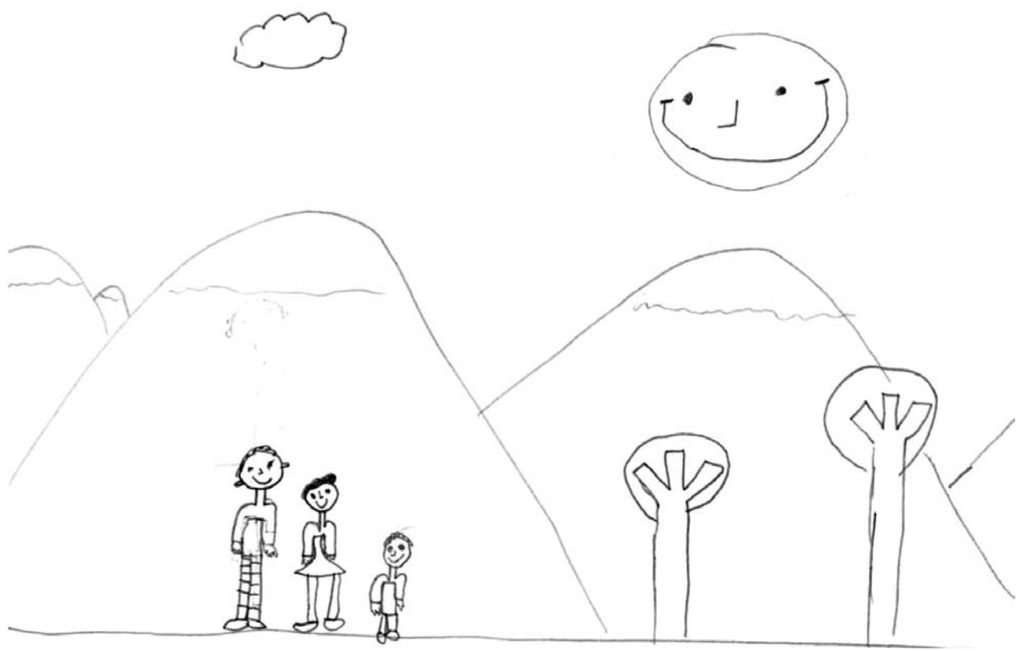
3 de mayo.
Hoy es el último día que le vemos, tendremos que esperar 27 días, pero después será para siempre. Decirle adiós ha sido el peor momento de estos días, pero él se ha quedado tranquilo con la promesa que volveríamos. Después de dejarlo, he llorado mucho, ¡¡¡¡¡y a Enric se le han llenado los ojos de lágrimas!!!!!

(Trozos del diario realizado por la madre de Álex)

¿Cómo ha sido su adaptación e integración en la familia y en la escuela?
Han pasado 6 años y medio desde la llegada de Álex, como psicopedagoga he estado acompañando a Álex, quiero explicar como ha ido y como está yendo este proceso.

Con la familia:
Su proceso ha sido muy positivo y rápido, Álex tiene muchos adultos a su alrededor, ya que tiene dos hermanas adultas y una familia extensa que le han recibido magníficamente, la atención está totalmente centrada en él y además esta es muy amplia. Al principio estaba muy desbordado ya que paso de tener que luchar por todo, a tenerlo todo, creo que se sentía como si montara en una montaña rusa. Este es el dibujo que realizó sobre la familia cuando llevaba 4 años con ellos, como podemos ver todo transmite alegría y felicidad.

En la escuela:
Su escolaridad empezó en P4, a los 3 meses de haber llegado, la característica principal fue su hiperactividad y la demanda de atención continua que hacía, le costaba atender y su comportamiento afectaba al rendimiento escolar. A lo largo de primaria se le realizó una valoración psicopedagógica, en la que nos encontramos en frente de un niño con una buena capacidad intelectual, con problemas de atención, mucha tensión, mucha autoexigencia e impulsividad y con problemas de comprensión lectora, se descarta un TDAH ya que no hay suficientes



indicadores, se orienta a los maestros a darle soporte y a realizar una terapia psicomotriz para ayudarle sobretodo a nivel emocional. Le cuesta mucho aceptar de compartir la atención de los maestros con los demás, quiere exclusividad del adulto y busca la relación única para él solo. Este hecho le comporta a veces conflictos de relación con sus compañeros.
A lo largo de estos cursos, ahora está en 6º, se le ha realizado el seguimiento psicopedagógico, se descartó la dislexia y se le ha realizado una adaptación en la área de lenguas, se le ayudó durante una temporada con terapia debido a su baja autoestima que le provocaba inseguridad y angustia, llegando a bloquearse muchas veces y afectando también la relación con los demás. Se constata que es en la escuela y no con la familia donde ha tenido dificultades de adaptación, ¿no será que en la escuela como institución que es, y el hecho de tener que compartir la atención de los adultos le traen recuerdos del orfanato? Esta es la hipótesis que yo me hago. Actualmente, Álex está en el último curso de primaria, está muy integrado, más tranquilo y sus resultados son bastante buenos. No es, ni ha sido un camino fácil, pero en una escuela donde entiendan estos niños y niñas y sepan escucharlos y leer que hay detrás de sus actuaciones para poder darles las respuestas que necesitan en todo momento, una escuela que no priorice los aspectos cognitivos sobre los sociales y afectivos, estaremos en el buen camino para conseguirlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

· **Barudy, J. I Dantagnan, M.** (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona. Gedisa Editorial.

· **Salzberger, I. Henry, G. I Osborne, E.** (1989). *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona. Rosa Sensat. Edicions 62.

· **Vinyet, M. i Ricart, E.** (2005). *Adopción y vínculo familiar*. Barcelona. Paidós. Temas de salud mental.

La intervención psicomotriz: una forma de acompañar la construcción de la identidad de la persona

JOSEP ROTA IGLESIAS
Psicólogo y psicomotricista

Nota: Este artículo es una parte de una ponencia, que el autor leyó en el marco del «V Seminario Internacional» de la Asefop, celebrado en Palma de Mallorca, los días 10 y 11 de febrero de 2012.

Los psicomotricistas sabemos que, cuando hablamos de "intervención psicomotriz", nos referimos a lo que llamamos también las "fases de intervención". Para mí este discurso de las fases es como un pozo sin fondo; cuanto más reflexionas sobre ellas a partir de la práctica, más sentido encuentras en lo que se refiere a su utilización.
En nuestra práctica, sabemos que el sentido de nuestra intervención tiene que ver con los contextos teóricos dentro de los que nos movemos. Una teoría que nos abre también a la significación de los parámetros de la expresividad motriz de los sujetos con los que intervenimos desde la práctica psicomotriz.
En esta ponencia, voy a referirme precisamente a algunos conceptos teóricos que pienso que dotan de significado y justifican la utilización de estas fases de intervención.
Me referiré a:

- La teoría del vínculo, que definió por primera vez el psiquiatra infantil inglés John Bowlby.
- Dentro de esta concepción teórica del vínculo, la aportación de un neuropediatra catalán, el Dr. Jubert, hablando del proceso de socialización del niño.
- Una conceptualización teórica sobre el "acto-poder", elaborada por Gerard Mendel, un socio analista francés.
- Dentro del campo de la psicología dinámica, la significación de las identificaciones primarias y secundarias.
- Una aportación teórica de una psiquiatra catalana, la Dra. Llúcia Viloca, sobre el proceso hacia la capacidad de simbolizar a partir de la sensorialidad, pasando por los pre-símbolos.

Me referiré ahora, de una forma muy sintética y a modo de recordatorio, a las fases de intervención, antes de entrar en cada uno de los contextos teóricos enunciados.
Entiendo las fases como una estrategia de intervención que acompaña y sostiene el proceso de maduración de la persona. Un proceso de maduración que tiene que ver con la vinculación, el proceso de separación, el acceso a la autonomía y la consolidación de la identidad a través de la dinámica de las identificaciones. Cuando

hablo de autonomía, me estoy refiriendo a un proceso de diferenciación y separación de las figuras significativas y referentes que han acompañado y acompañan todo nuestra historia de relación. Nuestra autonomía nunca acaba de consolidarse y siempre nos estaremos diferenciando, mientras dure esta historia de relación. Esta dinámica origina un grado de angustia, que en una evolución armónica es la que sustenta el deseo y la pulsión, que se traducen al exterior a través de la expresividad motriz. Cuando esta historia de diferenciación no se ha producido de una forma suficientemente armónica, es cuando aparecen los excesos en la expresividad motriz del sujeto. Excesos que tienen como función el compensar y atenuar la angustia provocada por esta historia de relación no suficientemente acompañada y sostenida.
Las fases tienen, pues, esta finalidad: la de atenuar y permitir al sujeto que elabore la angustia que le supone su andadura por el proceso de construcción de su identidad. Es una dinámica que permite al sujeto, como digo, asegurarse frente a la angustia que todo esto le supone y en este sentido hablamos de juegos de reaseguramiento. En un principio, estos juegos se dan en una dinámica de relación con el adulto, donde el niño necesita ser acompañado y sostenido por él.
Este primer período de maduración psicológica del niño lo divido en dos etapas: la etapa pre-simbólica y la etapa simbólica. Entiendo por capacidad simbólica, desde un punto de vista cognitivo, cuando uno es capaz de referirse a algo que en este momento no está presente. Trasponiendo esto al campo de la psicomotricidad, la etapa pre-simbólica se refiere a todos aquellos juegos y actividades que el niño realiza y en los cuales el adulto tiene que estar presente para que éstos adquieran su significación. Será más adelante, cuando el niño haya adquirido la capacidad simbólica, que podrá jugar a identificarse con personajes que no están presentes en el lugar físico de su juego.
Dicho esto, paso a referirme a cada una de las contextualizaciones teóricas que he señalado, que pienso que, junto con otros contextos teóricos, fundamentan y significan nuestra práctica.

La teoría del vínculo

Como he dicho antes, fue John Bowlby, psiquiatra infantil inglés, quien creó la teoría sobre el vínculo en el desarrollo evolutivo del niño. Bowlby, en una carta dirigida a René Zazzo, expressa: «...si queremos comprender como el niño realiza su desarrollo, la única manera es observar cómo se le trata durante su infancia como ser humano, y no basarnos exclusivamente en la relación de nutrición de los primeros momentos...».
Comprometido en el estudio de estas primeras relaciones materno-filiales, Bowlby se muestra claramente interesado por la teoría psicoanalítica de las relaciones objetales. Interesado e influenciado también por los etólogos, sobretodo por Lorenz y Harlow, en el año 1959 sustituye la denominación «dependencia emocional» por la de «vinculación» «vínculo». De esta forma, empieza a tomar cuerpo la hipótesis de la existencia en los humanos de sistemas innatos de

respuesta, que permiten la autonomía, por parte del bebé, en el establecimiento de lazos de unión con la madre, parecidos al fenómeno de la «encuñación», descrito en la especie animal.
En este edificio teórico que se iba construyendo, quedaba un punto oscuro: el de la inmadurez del infante humano, tanto a nivel perceptivo como motriz. De esta manera, el vínculo filio-maternal, equiparable a las conductas de seguimiento de los animales, puede solamente situarse a partir de los 6 meses de edad. Antes, son las acciones de la madre las que aseguran y preservan las aproximaciones del hijo.
Un neuropediatra catalán, el Dr. Jubert, junto con dos colaboradores suyos, tiene hecho un estudio sobre el desarrollo de la sociabilidad en el niño, a partir de la evolución del vínculo, desde los 0 a los 3 años.
Me interesa referirme a ello brevemente, ya que en la intervención psicomotriz, tanto educativa como terapéutica, hay que conocer y tener en cuenta este desarrollo evolutivo, como una de las muchas pautas referenciales de nuestra intervención.
El Dr. Jubert señala un **primer estadio en el desarrollo de la sociabilidad**, que va de los 0 a los 6 meses. Lo que primero se constata es la inmadurez perceptiva y motriz del neonato. Al igual que apuntara Bowlby, el Dr. Jubert plantea la hipótesis de la *encuñación* en sentido inverso: sería el bebé que encuñaría a la madre y serían precisamente los adultos los que exhibirían pautas de seguimiento detrás de sus crías. Este tipo de encuñación adquirirá un valor de pre-requisito para todas las secuencias de desarrollo ulterior.. El caso de los niños institucionales, sin esta «figura encuñable», sería un ejemplo de las graves consecuencias posteriores que pueden producirse.
Hay una clara distinción entre la «encuñación» y el «vínculo». La encuñación supone:
- Una unión inmediata y duradera entre el sujeto y el «objeto» emisor de estímulos.
- La precocidad de su aparición.
- Su base innata.
- Una persistente conducta de seguimiento.

El vínculo, en cambio, supone:
- Una aparición diferida, en función de la inmadurez característica de los humanos.
- La internalización del «objeto», o adulto maternante, y que es producto y consecuencia de un progreso en el desarrollo.
- Unas conductas mucho más complejas que una simple conducta de seguimiento.

A partir de los 6-8 meses, aparecen nuevas capacidades en el niño. Entre ellas, hay que señalar su *nueva capacidad relacional*, gracias a la cual el niño será capaz de reclamar de una forma intencionada la atención de una figura maternante selectiva. En esta nueva relación, el niño toma un papel activo en el reclamo y establecimiento de este contacto selectivo.
Según Jubert, este lazo filio-maternal selectivo es el componente esencial de este **segundo estadio del desarrollo de la sociabilidad**, y sólo a él se le puede clasificar como vínculo. Este segundo estadio abarcaría el período comprendido entre los 6 y los 18 meses.
Como indicadores de la dinámica que regula este vínculo, se señalan:

- La protesta por la separación.
- La reducción de la ansiedad.
- La construcción de una base segura de confianza y de bienestar con la persona vinculante.

Este vínculo firme y seguro le permite al niño explorar y alejarse, con la seguridad y la confianza puestas en una madre «presente», a la que puede recurrir en el caso necesario. Justamente, la aparición de esta capacidad de autonomía es un indicador claro de la existencia previa de un vínculo intenso.

Tercer estadio: El aprendizaje de la autonomía infantil (18-24 meses)

Aspectos más característicos de este estadio:
- La debilitación o inhibición de la conducta de seguimiento por parte de la madre.
- La tendencia del infante a explorar todo su entorno.

Una exploración que sólo será posible, como decía, si el sujeto puede retornar cuando lo necesite a esta base segura de la persona vinculante.
La autonomía no supone ni ausencia ni evitación. Presupone presencia y seguridad. La inseguridad bloquea el desplegamiento de la curiosidad y de los impulsos lúdicos e imitativos. Cuanto más seguro se sienta el niño, más autónomo será.
El niño hace el aprendizaje de su autonomía durante los dos primeros años de vida. Una autonomía que le posibilitará una relación entre sus iguales, a partir del inicio del 3er. año. Antes, las relaciones preferentes han tenido lugar con sus figuras vinculantes; una vinculación que, en el caso positivo, habrá permitido el camino desde el apego hasta la capacidad de la propia iniciativa.

El «acto-poder»

Gérard Mendel, un socioanalista francés, en su libro «El psicoanálisis revisitado», crea el concepto de «acto-poder», como un hito evolutivo característico de la segunda infancia del niño, de los 12/15 meses hasta los 3 años y medio. Según él, es el gran período de transición del ser humano. En efecto, en estos momentos el niño pasa de una primera organización psíquica que se encuentra bajo el signo del *fantasma*, a una segunda organización que se centra en el *acto*.
Gérard Mendel se refiere a la «pulsión de apoderamiento» de Freud, que rige el famoso juego del carretel de un niño de 18 meses, que él describió. El niño se vuelve dueño de la situación, tomándole a la madre el poder que tiene para desaparecer y luego reaparecer. La madre, que en la primera organización psíquica, había vivido como una parte de él, no separada, fusionada, ahora se vuelve independiente, separable, cortable.
El placer, la pulsión de placer, como dice Gérard Mendel, que el niño siente en este “juego de aprendizaje de la separación”, es debido a que la madre le manifiesta su amor, cuando está presente y que éste no se siente agobiado por el abandono.
Gérard Mendel insiste en que esta pulsión de apoderamiento no interesa solamente a la vertiente fantasmática del desarrollo psicológico del niño; es decir: la transformación de la imagen

materna interiorizada, la captación fantasmática del poder de esta imagen, el control de la pérdida del amor maternal. Esta pulsión de placer viene a investir el aprendizaje de la acción sobre la realidad, no sólo interior, sino también la exterior. Como dice él, textualmente, "...el juego del carretel representa una verdadera actividad en la realidad exterior; una actividad que hace entrar en juego a la psicomotricidad, al lenguaje y al dominio de un objeto exterior real..... El niño de este juego dispone de un verdadero poder, de un poder objetivo sobre su acto y, a la vez, debido a este acto, experimenta placer al colocar en relación, de manera eficaz, su acto con el mundo exterior."

Me he referido a esta aportación, dentro del tema-marco de la vinculación, porque el "acto-poder" es un hito al que se llega por el camino de la vinculación, y porque en la intervención terapéutica psicomotriz ayudamos a que los sujetos puedan llegar a ejercer su acto-poder, puedan llegar a ser sujetos de acción, entendiendo a ésta como la capacidad de dominar y de transformar la realidad externa. Tal como señala Bernard Aucouturier, un ser de acción es el que tiene capacidad de transformación; una transformación de la realidad externa, a través de la manipulación de los objetos y del espacio, que a su vez es reflejo de la posibilidad de transformación de la realidad psíquica interna.

Las identificaciones primarias y secundarias

Refiriéndome a este tema de las *Identificaciones*, quiero recordar que las identificaciones primarias se dan en un momento de indiscriminación, de transubjetividad y no de intersubjetividad; un momento de indiferenciación. No está constituido todavía el sujeto psíquico. Estas identificaciones primarias son justamente el fundamento encima del cual va a constituirse dicho sujeto.

Las identificaciones secundarias, a su vez, suponen un "yo" ya constituido y que puede establecer las diferencias entre el yo y el no-yo. Sus relaciones, por tanto, son mucho más discriminadas que las propias de la identificación primaria. Suponen un psiquismo estructurado y diferenciado.

De la sensorialidad a los pre-símbolos

Quiero hacer referencia a un apunte teórico, muy significativo para nosotros los psicomotricistas, y que la Dra. Llúcia Viloca trata en su libro sobre la detección y tratamiento de los niños autistas.

En el procoso de separación, el bebé utiliza unos objetos, que tienen la función de sustituir a la madre, cuando ésta está ausente. Estos objetos tienen una marca sensorial, conectada con la emoción producida por la relación con la madre, que los convierte en objetos transicionales. La Dra. Viloca habla de ellos como pre-símbolos, que pueden sustituir a la madre, pero no la reemplazan.

Imaginemos la situación de la mamá que alimenta a su bebé, «lo sostiene en brazos, le permite un contacto piel a piel con el pecho, le habla cariñosamente, mientras fija, con ternura, su mirada en la mirada del bebé. Es decir, esta madre al relacionarse con su bebé integra una serie de

sensaciones, que éste recibe por el tacto, la vista y el oído, a la vez que a través de éstas le transmite calidez y ternura, es decir, también integra las emociones. El bebé introyecta en su interior esta experiencia y la reproduce en su cunita cuando ya no está en brazos de su mamá, buscando el contacto del contorno del chupete, emitiendo un sonido, que hace pensar en la emoción de la ternura del contacto madre-bebé «.

Hablando precisamente del niño autista, parece que existen unas causas neurológicas que no han permitido al niño introyectar, es decir almacenar en su mente estas sensaciones de la relación con la madre integradas con la emoción. Y si se ha dado esta introyección, se ha instalado muy levemente, de tal manera que en su interior todo ha quedado muy frágil. El más pequeño tropiezo con el que se encuentre el niño autista puede derrumbar estas frágiles conexiones, y es cuando el niño recurre a la autosensorialidad para sobrevivir y contener sus angustias.

¿Cómo favorecer esta capacidad pre-simbólica en el niño, que, en esta vivencia de separación, le permitirá una mayor tolerancia a la frustración y un sentimiento interno de seguridad?

La Dra. Viloca habla de la importancia de ayudar a las madres a relacionarse con sus hijos, de tal manera que constantemente conecten las sensaciones que experimenta el niño en su relación con los objetos y las personas, con la palabra y la emoción.

En una práctica terapéutica psicomotriz, utilizamos y nos situamos sobretodo en los juegos de reaseguramiento. Recuerdo el sentido de estos juegos: Son actividades motrices espontáneas, a través de las cuales el niño experimenta sus competencias motrices y vivencia las sensaciones que éstas conllevan. El psicomotricista acompaña y reconoce todas estas sensaciones. Esta relación provoca el nacimiento de emociones en el niño, que, a su vez, son reconocidas por el psicomotricista. Ésta es una estrategia de intervención que, como vemos, adquiere su significado a partir de lo que ocurre en el proceso de maduración del niño.

BIBLIOGRAFÍA

· **Bowlby, J.**: *«La etología y la evolución de las relaciones objetales»*. Comunicación presentada en el XXI Congreso Internacional de Psicoanálisis. 1959

· **Jubert, J. i cols.**: *«De nadó a company»*. Ed. Rosa Sensat. Barcelona, 1988.

· **Mendel, G.**: *«El psicoanálisis revisitado»*. Ed. Siglo XXI. Madrid, 1990.

· **Aucouturier, B.**: *«La construcción de la identidad»*. Jornadas de Práctica psicomotriz. Barcelona, 2001.

· **Viloca, Ll.**: *«El niño autista. Detección, evolución y tratamiento»*. Ediciones CEAC. Barcelona, 2003.

· **Bleichmar, N.**: *«El psicoanálisis después de Freud. Teoría y clínica»*. Eleia Editores. México D. F., 1992.

· **Winnicott, D.**: *«Escritos de Pediatría y Psicoanálisis»*. Ed. Laia. Barcelona, 1979.

*Resiliencia, vínculo y psicomotricidad**

ALEXANDRA MORENO
Psicomotricista, Pedagoga y doctora en Pedagogía

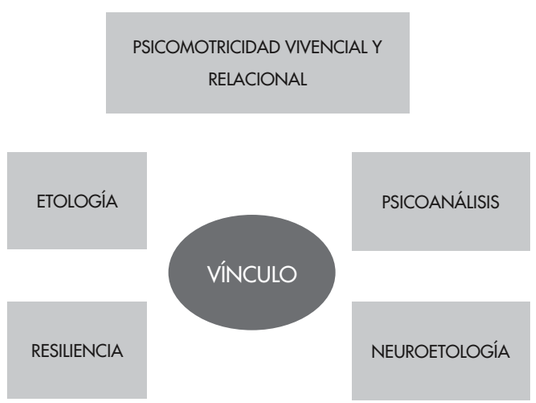
CRESCENCIA PASTOR VICENTE
Psicomotricista, Pedagoga y doctorado en Pedagogía

Introducción

Este articulo ha sido extraído de la tesis doctoral *"La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa"*, trabajo construido empíricamente a partir de una experiencia teórica y práctica con base en los presupuestos de los estudios de la resiliencia, del vínculo y de la práctica psicomotriz educativa y ayuda terapéutica realizado con un grupo reducido de adolescentes en riesgo personal y social. En breve palabras intentaremos explicar los puntos claves que unen resiliencia, vínculo y psicomotricidad, considerando el rol del psicomotricista como una pieza fundamental para la promoción de la resiliencia en el espacio psicomotor.

El nudo existente entre resiliencia, psicomotricidad y vínculo

La importancia del vínculo, del apego de un ser humano con una figura referente es algo estructurante en la vida del hombre. Tal postulado es lo que fundamenta los estudios etológicos[1] y psicoanáliticos. Con ello queremos afirmar que etología y psicoanálisis presentan puntos congruentes, donde un estudio complementa al otro, enriqueciendo la comprensión de la neuroetología[2], la resiliencia y la práctica psicomotriz.



* Este artículo es un complemento del aparecido en el Dossier del número 28, pagina 12-16: *Promoción de la resiliencia y práctica psicomotriz*. Se refiere en concreto al rol del psicomotricista, como un referente significativo de la resiliencia.

Hablando de etología, desde que Konrad Lorenz (1972) inició sus experiencias observacionales del comportamiento animal, los estudios fueron intensificándose, desarrollándose al punto de contribuir con tratados científicos del desarrollo humano. Actualmente la etología ya está sumergida en la psicología, la antropología, la lingüística, la neurología y en el psicoanálisis donde se destaca la significativa contribución de Freud (2001) que ha sido el primero en exponer el análisis del triángulo de relaciones existente entre la figura de la madre, del hijo y del padre. Destacamos que el propio John Bowlby (1983) en su búsqueda por entender el desarrollo del vínculo entre madre e hijo y las consecuencias de la ausencia de este apego ya estaba realizando un estudio en base a los experimentos etológicos.

De acuerdo con la teoría del apego siendo esta la visión más clásica del vínculo, Bowlby (1998) defiende que el apego consiste en un comportamiento originado por respuestas referentes a las necesidades biológicas inmediatas, que se centra en tener contacto y recibir calor del cuerpo de la madre. Posteriormente se añade a este proceso la necesidad de supervivencia que es innata por el desarrollo del sistema hormonal, en la medida en que el niño se va adaptando de forma progresiva al ambiente en que está inmerso. El alimento queda en segundo plano como forma de manutención del desarrollo fisiológico. En este proceso la figura paterna desarrolla un papel secundario, el padre es aquel que cuida y contribuye al desarrollo afectivo y social del niño.

Cuando el bebé sufre la pérdida afectiva por separarse de su madre durante un largo periodo, presenta respuestas de protesta, desesperación y desapego, produciendo conductas ansiosas. Según la teoría del apego está comprobado el daño afectivo emocional causado por la separación madre e hijo y las estrategias creadas por los bebés para recuperar la figura referente del adulto. Todo ello deja huellas en el niño, que son reflejadas en sus conductas, siendo éstas alteradas en diferentes aspectos observados: llantos, gritos, inquietud, ansiedad, aflicción, hambre y necesidad de contacto con el adulto. Tales aspectos pueden ser comparados con conductas que caracterizan posibles patologías y, el hecho de que el niño haya sido separado de la madre, no implica que éste no tendrá un desarrollo físico normalizado; aparentemente el niño estará perfecto, pero a nivel afectivo habrá carencias que serán reflejadas en su conducta y en el establecimiento de relaciones con los demás (Bowlby, 1983).

Neuroetología: vínculo, apego y resiliencia

La polémica sobre el vínculo nombrada en la teoría de Bowlby (1983) ha estado presente durante décadas consecutivas. Tal hecho ha estimulado la comprensión del origen del ser a través de los estudios de la etología humana moderna, embriología[3], neurología, psiquiatría y psicoanálisis. Actualmente Boris Cyrulnik (2005), nos habla de la neuroetología basada en la importancia del vínculo y del apego en la vida del ser humano, en base a estos presupuestos, tal autor reúne fundamentos teóricos para la comprensión de la resiliencia.

Sobre resiliencia, destacamos su concepto:

> *"La resiliencia es un proceso dinámico que se centra en la capacidad humana de seguir adelante, superar y comprender situaciones traumáticas, conflictivas y estresantes."* (Moreno, 2011:69)

Cyrulnik (2003) resalta la importancia del tutor de resiliencia, una persona, en la vida de niños, niñas y adolescentes que fueron institucionalizados cuando pequeños, excluidos socialmente y que siguieron adelante cuando adultos. Frente a la ausencia de vínculos establecidos con la madre, padre o alguna otra persona cercana a la familia, niños y niñas y adolescentes que son atendidos en instituciones de asistencia social, depositan confianza en educadores, establecen vínculos, se fortalecen a nivel afectivo y emocional, estimulando el sentido de vencer las barreras por tener en mente que existe o ha existido alguien que les dedicó una mirada, momentos de escucha, un toque fraterno y palabras que fueron guardadas en el *"cofre del tesoro"* de cada uno. El tutor de resiliencia es aquel educador que consigue transmitir, de alguna manera, fuerza, estímulo y coraje para que el niño perciba que está vivo, que forma parte del mundo y que puede actuar en él.
A través de relatos, historias de vida y diferentes estudios de casos, Cyrulnik (2005) apunta aspectos de cómo la persona resiliente ha establecido un vínculo positivo con una persona adulta que en un momento determinado supo emitir palabras significativas, actuar de forma contundente hasta el punto de dejar grabado en la memoria de un niño, niña o adolescente mensajes que se convierten en estímulos de bienestar y fuerza para seguir adelante.
Es evidente que el tutor de resiliencia no sustituirá la figura de una madre, pero si que va a estimular el sentido de autoayuda en niños, niñas y adolescentes, haciendo que éstos confíen en sus propias posibilidades y se enfrenten a situaciones adversas de acuerdo con sus capacidades de resolución de problemas y conflictos.

El vínculo como promotor de resiliencia en la práctica psicomotriz

Sobre la psicomotricidad vivencial y relacional cabe decir que es una práctica educativa y terapéutica que se construye a partir de fundamentos psicoanalíticos, donde el vínculo establecido entre las personas participantes del proceso es algo fundamental para su desarrollo.
André y Anne Lapierre (1985) afirman que dentro de la práctica psicomotriz relacional el adulto es un receptor del cuerpo del niño proponiendo en él comunicación y diálogo tónico a través del intercambio de respiración, calor, voz, mirada, olor, relajación y bienestar corporal. El adulto debe estar corporalmente disponible en el juego del niño, permitiéndole mayores recursos para el desarrollo simbólico por medio del contacto tónico directo.
Para Aucouturier (2004:146) un educador además de ser un observador del desarrollo del niño y aquel que muestra la diferencia entre lo que es cierto y lo errado, debe asumir el papel de un

catalizador del proceso de maduración psicológica, ayudando a la persona a descubrir su propio potencial de acuerdo con sus características individuales.

> *"Ayudar no quiere decir en absoluto coartar ni manipular, para ahogar las potencialidades dentro del huevo, sino aceptar a cada niño y a cada niña como un ser único, diferente emocionalmente a todos los demás"* (Aucouturier, 2004:146).

La búsqueda del otro se da desde el nacimiento, donde el bebé sale del útero materno, lugar donde disfrutaba de su globalidad funcional, siendo éste un ambiente líquido que le proporcionaba experiencias táctiles placenteras. Una vez fuera del cuerpo de la madre, la criatura pasa a buscar el cuerpo del adulto para recuperar su globalidad que se encuentra difusa causando sensaciones de sufrimiento, miedo, angustia y pérdida. Estas carencias corporales son impregnadas en el universo emocional de la persona y estarán presentes toda la vida.
A partir del periodo perinatal la criatura busca vincularse al otro para sentirse seguro de su propia existencia en el mundo. En el momento en que el psicomotricista proporciona un contacto cercano llevando a la persona a revivir sensaciones intrauterinas por reportarse al cuerpo de la madre, retroalimentándose de una sensación de globalidad corporal siendo esta necesaria para el desarrollo de su seguridad afectiva, el profesional debe estar disponible y saber intervenir en estas ocasiones.

Resaltamos que la búsqueda de la globalidad corporal acompaña toda la vida de la persona, o sea, en una sala de psicomotricidad con bebés, niños, adolescentes y adultos, pueden surgir momentos de transferencias y regresiones corporales (Aucouturier y Lapierre, 1984). Fuera de la sala de psicomotricidad, el establecimiento del vínculo se refleja en determinadas actitudes del individuo dentro de la esfera social.

El psicomotricista considerado como un tutor de resiliencia

En el análisis de los vínculos el ser humano en su interacción con el mundo, además de ser una compleja estructura bio-psico-social, también puede ser una especie de "caja de Pandora" que puede sorprender en cualquier momento con actitudes capaces de ser analizadas bajo diferentes ópticas.
En este proceso que engloba resiliencia, psicomotricidad y vínculo, resaltamos el potencial del placer de comunicar defendido por Aucouturier (2004). La comunicación es un aspecto esencial para la promoción de la resiliencia, para una persona el poder de hablar y expresar sus sentimientos y emociones a través de palabras y actitudes, bajo la mirada de otra persona que comprende toda esa acción, significa la conquista de su propia identidad por la existencia de complicidad, valoración de sentimientos y emociones.
Para el psicomotricista, establecer una relación vincular es un aspecto que exige responsabilidad y equilibrio emocional, ya que éste será

un referente para aquel que está en proceso de desarrollo y que necesita tener estímulos para la construcción de sus aspectos resilientes. De acuerdo con esta perspectiva el psicomotricista también puede asumir la función de tutor de resiliencia en la medida en que ayuda, estimula, fortalece y asegura el proceso de crecimiento personal de niños, niñas y adolescentes dentro del espacio psicomotor.

NOTAS

1. Estudios del hombre y del animal basados en la genética desarrollada en el medio ambiente.
2. Estudios basados en la etología humana moderna y la resiliencia.
3. Ciencia que estudia la vida embrionaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

· **Aucouturier, B.** (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
· **Aucouturier, B.** y **Lapierrre, A.** (1984). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico Médico.
· **Bowlby, J.** (1983). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
· **Bowlby, J.** (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós.
· **Cyrulnik, B.** (2003). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Gedisa.
· **Cyrulnik, B**. (2005). *Bajo el signo del vínculo*. Barcelona: Gedisa.
· **Freud, S** (2001). *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
· **Lapierre, A. y Lapierre, A.** (1985). *El adulto frente al niño*. Barcelona: Científico Médico.
· **Lorenz, K.** (1972). *El comportamiento animal y humano*. Barcelona: Plaza y Janes.
· **Moreno, A.** (2011). *La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa*. Tesis doctoral. MIDE: Universidad de Barcelona.

La construcción del tiempo en la sala de psicomotricidad: nociones conceptuales y propuestas prácticas

GIL PLA CAMPÀS
Psicomotricista y Doctor en Educación. Profesor de Desarrollo Psicomotor en el Grado de Educación Infantil de la UVic.

El presente artículo se enmarca en la voluntad de ofrecer estrategias de intervención para el psicomotricista en relación al parámetro psicomotor de la organización temporal. Para ello, el artículo describe qué define la noción de tiempo y cuales son sus características que lo definen, desde una perspectiva psicomotora centrada especialmente en la visión operacional de Jean Piaget. Este enfoque le permite al artículo a mostrar algunas propuestas de carácter práctico que pueden ayudar al psicomotricista a estructurar y mejorar su intervención para favorecer la construcción del tiempo en el sujeto.

Introducción

La consideración de la sala de psicomotricidad como aquel espacio simbólico de construcción y desarrollo del sujeto, determina la presencia de grandes objetivos que no se logran ni en una sesión ni en un curso de sesiones. Aun así, la actividad orientada al desarrollo de objetivos de esta magnitud debe manifestarse en las intenciones de cada sesión ya que es en el día a día de las sesiones, en cada momento o juego o actividad, que se desarrollan aquella que se pretende por muy lejano que sea.
Uno de los ejes de trabajo de tal dimensión lo encontramos en la construcción de la noción de tiempo ya que la existencia humana se inscribe en la contingencia espaciotemporal y determina que cualquier actividad que realizamos tiene lugar un momento y lugar determinado. Esta es una de las características que nos hace humanos: la consciencia de estar y vivir en un tiempo y lugar determinados. Estos momentos y lugares son inicialmente desconocidos para el bebé, pero a lo largo de su maduración va conociendo e integrando. Es por esta razón que, desde la perspectiva de la intervención psicomotriz, la construcción del tiempo debe considerarse un proceso de largo recorrido.
La finalidad del presente artículo pues, es la de ofrecer un sustento teórico y práctico accesible que permita al psicomotricista de mejorar su intervención sobre el parámetro de la organización temporal del sujeto en la sala. Para ello en primer lugar definiremos qué entendemos por tiempo y analizaremos qué procesos psicológi-

cos pone en marcha para, finalmente, conocer como se produce la evolución de dicha noción. Este análisis nos permitirá, en un segundo y práctico momento, conocer qué momentos o situaciones nos permiten trabajar de manera explícita y específica hacia la construcción de la noción de tiempo. Transitando, de alguna forma, de aquello más analítico que significa reflexionar sobre "el tiempo" que le ayuda a entender el qué y el por qué de su trabajo en la sesión; hacia un espacio práctico que permita al psicomotricista reconocer las estrategias y actitudes específicamente orientadas al desarrollo de la noción del tiempo que debe implementar.

El problema psicológico de la noción temporal

Si bien es cierto que para Fonseca (da Fonseca, 1998) la construcción del tiempo se inscribe en el mismo proceso cognitivo de organización perceptiva del espacio, en la mayoría de los autores clásicos que han estudiado el desarrollo psicomotor (Defontaine, 1978; Koupernik & Soulé, 1976; Le Boulch, 1995; Picq & Vayer, 1985) han diferenciado entre lo que es organización del tiempo y la organización del espacio.
Así como se puede directamente el espacio "viendo" las distancias o "tocando" el tamaño de un objeto por medio de los receptores sensoriales cenestésicos, visuales o táctiles, no podemos "ver" ni "tocar" el paso del tiempo en sí mismo. Es por ello que sólo accederemos al conocimiento del tiempo de forma indirecta a través de eventos o situaciones que nos harán percibir el paso del mismo.

He aquí el problema psicológico de la noción temporal: el tiempo se construye de forma abstracta ya que se construye cognitivamente sin la herramienta básica de construcción de conocimiento, los sentidos. Esta problemática se resuelve por un doble proceso cognitivo:

1. **1º proceso perceptivo:** de selección e interpretación del estímulo que nos informa del mundo.
2. **2º proceso perceptivo:** de análisis e interpretación temporal del fenómeno no indicativo de temporalidad.

Es en esta doble actividad cognitiva donde se encuentra la dificultad del proceso y que se muestra claramente con los niños y niñas que consideran que un coche va más rápido que otro simplemente porque va por delante suyo o aquellas situaciones en las que una persona es mayor que otra simplemente porque es más alta que la otra. El tiempo no se vincula de forma causal ni directa con los estímulos sensoriales.

El cuerpo en la construcción del tiempo

La vivencia del tiempo es inseparable de los primeros escenarios de espera del bebé ante la ausencia de comida inicialmente o de la madre después, aquello que Wallon significa con la simbiosis fisiológica i afectiva (Wallon, 1975). Situando, pues, el tiempo en la realidad corporal. Jean Piaget (Piaget, 1978) continúa, desde su propio paradigma, la idea que el tiempo se desarrolla en el contexto cinemático de la coordinación de los movimientos en

el espacio. El tiempo y el espacio (....) *constituyen, reunidos, el conjunto de relaciones de concatenación y de orden que caracterizan a los objetos y sus movimientos* afirma Piaget (1978:12).
Pero la noción que inicialmente se desarrolla en la dimensión corporal del sujeto, en el pensamiento sensorio motriz, seria; debe evolucionar hacia una noción de carácter cognitivo. Es por esta razón que su estudio se fundamenta en las operaciones de orden causal. En base al pensamiento reversible descrito por Piaget, sólo a partir de los 7 u 8 años los niños empezarán a ser capaces de rehacer una seriación temporal de objetos y de comprender la reversibilidad de los hechos que le abrirán las puertas al pensamiento abstracto. Sólo en este punto, comprenderán que velocidad y posición en el espacio son datos independientes o altura y edad también son igualmente independientes.
En síntesis, Piaget (1978) considera que el desarrollo de la temporalidad en el sujeto debe basarse en los siguientes tres procesos cognitivos:

- Memoria, entendida como la capacidad para almacenar información y de recordar sucesos pasados que pueden repetirse en el futuro.
- Proceso causal complejo, que implica comprender la inherente temporalidad de los hechos de la vida pero su independencia de las características temporales propias.
- Delimitación del movimiento, que representa la capacidad para conocer el principio y el final de cualquier acción corporal.

Evolución de la noción de tiempo

Podemos distinguir tres etapas sucesivas en la organización progresiva de las relaciones temporales (Picq & Vayer, 1985):

1) Adquisición de los elementos básicos:
a) Noción de velocidad ligada a la propia acción.
b) Noción de duración, asociada al camino recorrido, en el espacio y esfuerzo efectuado.
c) Noción de continuidad y de irreversibilidad.

2) Toma de conciencia de las relaciones en el tiempo:
a) Crear la espera paciente.
b) Aprehender los diferentes momentos del tiempo: instante, momento justo, antes, durante ...
c) Para llegar a las nociones de simultaneidad y sucesión.

3) Adquisición del nivel simbólico:
a) Coordinación de los diferentes elementos.

Estas tres etapas se corresponden con procesos continuados y delimitados.
Y para hacerlo, hay que tener en cuenta estos aspectos que nos permiten la materialización del tiempo:

a) Asociación de los elementos estudiados del propio cuerpo.
b) Multiplicación de las sensaciones: cenestésicas, visuales y auditivas, etc.
c) Dado que precozmente el niño confunde el tiempo en el orden espacial, se puede trasladar al espacio las diferentes nociones.

d) Asociarse íntimamente la transcripción gráfica, en el ejercicio que se trate.

La construcción del tiempo en la sala

Una vez desarrollada la noción de tiempo y vistas sus implicaciones cognitivas, veamos algunas propuestas de intervención que nos deben permitir mejorar la intervención del psicomotricista con relación al tiempo.

Ritual de entrada:

- Ubicar la sesión en el momento temporal (hora, día, semana) en la que se encuentra.
- Recordar los momentos de la sesión de psicomotricidad.
- Ubicar los momentos de la sesión con la unidad estructural del tiempo: antes, durante y después.
- Utilizar y promover el uso de vocabulario propio que delimita el tiempo.
- Promover el respeto a la palabra y al orden de las intervenciones.
- Promover que el niño tome consciencia del placer por intervenir favoreciendo que se debe respetar el orden (si lo hubiera).
- Organizar temporalmente las intervenciones y explicitar dicha organización.
- …

Juego y expresividad motriz:

- Jugar a todo aquello que implique contar y actuar en un momento determinado.
- Nombrar la ordenación de la secuencia de acciones implicadas en el juego, bien sea simbólico como sensorio motriz.
- Ayudar en la toma de conciencia de los elementos temporales (secuencia, acciones) que intervienen en el movimiento.
- Ayudar a ubicar las acciones temporales de la acción corporal en su ritmo.
- Modificar la estructura temporal o la secuencia de las acciones.
- Cambiar el ritmo de la misma acción corporal.
- Promover el respeto de las colas y del orden en una fila.
- Comparar la velocidad de las acciones corporales entre los sujetos.
- Promover la toma de consciencia de la diferencia entre los hechos y su vínculo temporal (velocidad, ritmo, secuenciación…).
- Señalar con antelación el final del juego.
- …

Espacio de representación i ritual de salida (además de algunas de las estrategias citadas en el ritual de entrada):

- Recordar los momentos que han sucedido en la sesión.
- Recordar el punto temporal de la sesión en el que se encuentra el momento de la representación o del ritual.
- Vincular el placer producido de la actividad con su dimensión temporal.
- El niño/a puede querer seguir jugando. Recordar la norma temporal y el orden temporal de la sesión.
- Emplazarse al futuro, recordar que la sesión volverá.

BIBLIOGRAFÍA

da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: Inde.
Defontaine, J. (1978). *Terapia y reeducación psicomotriz*. Barcelona: Ed. Médica y Técnica.
Koupernik, C., & Soulé, M. (1976). *Desarrollo psicomotor de la primera infancia*. Barcelona: Planeta.
Le Boulch, J. (1995). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años: Consecuencias educativas*. Barcelona: Paidós.
Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: F.C.E.
Picq, L., & Vayer, P. (1985). *Educación psicomotriz y retraso mental: Aplicación a los diversos tipos de inadaptación*. Barcelona: Ed. Científico y Médica.
Wallon, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

*Valoración e intervención psicopedagógica en casos de niños y niñas adoptados**

ASSUMPCIÓ ROQUETA SUREDA
Licenciada en Psicología; EAP Gironès Est

Tan solo durante estos últimos cuatro años en Cataluña ha habido 4.155 adopciones internacionales y 548 de nacionales, estos datos colocan a Cataluña en el primer país del mundo en número de adopciones.
El estudio que se presenta analiza cuales son las necesidades escolares de los niños/as que han pasado por un proceso de adopción.
Contempla una investigación teórica sobre los aspectos relacionados con la adopción, para entender las necesidades de estos niños/as se parte de la teoría del apego de Bowlby, y las respuestas a las situaciones vividas desde el concepto de la resiliencia, ambos aspectos son de gran importancia para este estudio.
El papel que juega la familia y la escuela en la adaptación e integración de estos niños/as es otro aspecto que se analiza, así como el tema de los orígenes y su repercusión tanto en los padres y las madres como en los niños/as.
Por otra parte, se presenta un estudio empírico para conocer las opiniones de los padres y de los profesores, y las valoraciones psicopedagógicas, con el fin de analizar cuales son los resultados escolares de estos niños/as.
Finalmente, junto a las conclusiones se aporta un conjunto de propuestas y aplicaciones.
Este trabajo puede ser útil a profesionales de EAP y para el profesorado, en el trabajo con los alumnos que han vivido un proceso de adopción.
También puede servir a las propias familias de estos niños/as, y a todas las asociaciones que apoyan a las familias adoptantes y así mismo a otros profesionales especialistas en este tema.

Porqué este estudio

Cada vez en el mundo occidental hay menos niños/as abandonados, más riqueza, más tecnología, y aunque en España hay 14.000 niños/as tutelados por el Estado que están en una institución, su adopción se hace muy difícil a causa de impedimentos legales, y ha de pasar mucho tiempo para llegar a la plena adopción. A su vez, hay más parejas con dificultades para poder tener hijos/as; entre las causas principales encontramos la edad avanzada en que se busca tener un hijo/a o el estrés. Esto hace que se opte por la adopción y que las solicitudes para adoptar niños/as aumenten considerablemente, especialmente en la adopción internacional.
España es el segundo país del mundo, detrás de EUA, en número de adopciones internacionales, se han adoptado, desde 1996, cerca de 30.000 niños/as de otros países; y si miramos Cataluña solamente, es el sitio donde más adopciones se dan en el mundo, pues en los últimos diez años se han adoptado 11.000 niños/as, de los cuales el 90% son de adopción internacional.
Durante mis años de experiencia, y especialmente durante los últimos 7 años como psicopedagoga de EAP, son muchas las demandas que he recibido por parte de los maestros de valoraciones y orientaciones de niños/as adoptados. Esta demanda, generalmente, viene definida por conductas disruptivas, dificultades de aprendizaje, problemas de atención, angustia, impulsividad, conflictos de relación con los compañeros y con los maestros, dificultades en el desarrollo de la identidad (sobretodo en la adolescencia) y baja autoestima, entre otras.
Hay una necesidad de atender y de reconocer las necesidades de estos niños/as para así poder darles la respuesta adecuada y de este modo favorecer su integración y su desarrollo global.
La escuela tiene un papel importante en la adaptación e integración de estos niños/as. Actualmente hay una gran diversidad de alumnado, en el sentido más amplio de la palabra, un alto índice de niños/as de familias inmigrantes de diferentes países y niños/as procedentes de otros países que han sido adoptados, y a todos hay que darles una respuesta educativa, esto supone un gran reto para todos les centros educativos.
Lo que este estudio pretende es, cómo ayudar desde la escuela a los niños/as que han pasado un proceso de adopción, cómo facilitar la adaptación en la escuela y cómo dar apoyo a las familias que se encuentran con dificultades. Dicho de otro modo: ¿cuales son las necesidades de los niños/as adoptados? Este estudio identifica, entiende y da respuesta a estas necesidades.

Qué es la adopción

Es un recurso de protección de la infancia que pretende generar vínculos afectivos de por vida, consolidados jurídicamente, entre un niño/a que ha sufrido un abandono y un o dos adultos que desean incorporarlo en sus vidas en calidad de hijo/a. La adopción, que siempre la constituye un juez, proporciona una relación paternofilial igual que la paternidad biológica. El concepto de adopción es muy complejo, tanto por la diversidad de agentes, acciones y contextos implicados, como por la dinámica con la que evoluciona. Si bien los protagonistas principales de la adopción son los adoptantes y los adoptados, hay muchos otros agentes que participan, como son: aquellos que regulan el proceso y velan para que se cumplan los requisitos legales, aquellos que dan servicio a las familias y a los niños/as, aquellos que investigan en beneficio de los niños/as y de sus familias y también aquellos que se dedican a informar y a crear opinión pública.

* Investigación realizada durante el curso 2008-2009 con la licencia de estudios concedida por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Supervisión de Da. Carme Panchón Iglesias. Universidad de Barcelona

IMAGEN POPULAR	REALIDAD
• Niños/as sin orígenes	• Niños/as con un origen y un pasado para elaborar
• Niños/as que se recuperan fácilmente	• Niños/as que han de superar las consecuencias de abandono y a veces de malos tratos
• Niños/as agradecidos	• Niños/as que desconocen las relaciones y expresiones de afecto
• Niños/as afectuosos	• Niños/as que tienen miedo de un nuevo abandono
• Niños/as capaces de compensar las carencias de los adultos	• Niños/as que desconfían de quien los ha adoptado
• Con amor basta	• Niños/as que necesitan compensar sus carencias y que pueden tener dolor, rabia y angustia

Marco teórico

Se utilizan dos postulados: La teoría del vínculo o del apego de Bowlby y la Resiliencia.

La Teoría del Vínculo o del Apego de Bowlby
Bowlby incluye dentro de la definición de la teoría del apego un conjunto de explicaciones. Estas explicaciones hacen referencia principalmente a dos cuestiones: porqué los seres humanos tienden a establecer vínculos fuertes, selectivos y duraderos; y como la alteración de estos vínculos pueden causar fuertes emociones y finalmente psicopatologías (Marrone, 2001). Los estudios realizados van demostrando que la calidad de las alteraciones parentales que un niño recibe en sus primeros años de vida es de vital importancia para el futuro de su salud mental. Un niño/a ha de tener una relación cálida, íntima y continuada con sus figuras parentales para poder desarrollarse de una manera óptima. La figura parental es generalmente la madre, pero puede ser el padre, otro miembro de la familia o un sustituto paterno.

La vinculación afectiva y la adopción
La adopción es un recurso de protección de la infancia que pretende generar vínculos afectivos de por vida, consolidados jurídicamente, entre un niño/a que ha sufrido abandono y un o dos adultos que desean incorporarlo en sus vidas en calidad de hijo o hija. En toda adopción hay un vínculo jurídico pero no afectivo, este se ha de crear y es un proceso. Este vínculo afectivo para que se consolide no sólo dependerá de la necesidad del niño/a y de la buena voluntad de los padres adoptantes, sino también de una serie de circunstancias relacionadas con las dos partes que pueden propiciar o dificultar, hasta el punto que puede llegar a ser imposible que esta vinculación jurídica se convierta una auténtica relación paternofilial estable y afectivamente segura.

Proceso de adaptación y creación del vínculo familiar:
1.-Fase de ajuste o acoplamiento inicial
Para los casos de adopción internacional esta fase empieza en el país de origen y continúa con la llegada del niño/a a casa. El encuentro es un momento de esperanza y de miedos. Esto comporta en los padres una ambivalencia y para los niños/as un mundo que se abre y otro que se cierra.

2.-Fase de adaptación
Esta seria la fase de solidificación del vínculo. Es cuando se producen los cambios más importantes que aseguran el buen funcionamiento del sistema familiar, cuando llegan a estabilizarse. Se siente más seguro en la relación con los padres, siente que sus necesidades están cubiertas, puede empezar a expresar algunas de las carencias, de los vacíos y sentimientos difíciles vividos.

Los niños/as necesitan encontrar unos padres que puedan aguantar, sostener y tolerar sus sentimientos, estas manifestaciones de rabia, dolor y tristeza, para así de esta forma ayudar a los hijos/as a reparar y que puedan establecer un vínculo seguro y sólido. Los niños/as necesitaran tiempo para poder sentirse hijos y adoptarlos como padres.

La Resiliencia

La Resiliencia psicológica es un concepto introducido por el psiquiatra Dr. Cyrulnik para designar el índice de resistencia al sufrimiento, a la adversidad traumática. Índice de fortaleza interior.
La Resiliencia se define como la capacidad de los seres humanos sometidos a los efectos de una adversidad de superarla e incluso de salir refortalecidos de la situación.
Por muy grave que sea lo que haya sufrido un niño/a, la psique se revela tan flexible que con los ingredientes del contacto humano, el entendimiento y la palabra se puede volver “ a flote” (Cyrulnik, 2002).

¿Cómo se puede ayudar a construir mecanismos de resiliencia desde la escuela? ¿Cómo podemos capacitar a los alumnos/as para afrontar mejor los retos de la vida?
Más que ningún otro medio, la escuela construye resiliencia en los alumnos, mediante la creación de un ambiente de relaciones personales afectivas. La escuela es un ambiente clave para que los niños/as desarrollen la capacidad de superar la adversidad, de adaptarse a las presiones y problemas que han de afrontar y adquirir las competencias – sociales, académicas y vocacionales – necesarias para sacar adelante la vida.
Hay que promover la resiliencia en todas las etapas escolares. En cada etapa hay que promover nuevos factores de resiliencia sobre aquellos que ya han sido trabajados. Así, en la etapa infantil promoveremos especialmente la confianza en si mismo y la autonomía; en primaria la iniciativa y las habilidades de la vida; en secundaria el desarrollo de la identidad.
Las escuelas tienen el poder de construir resiliencia académica y personal en los alumnos. La construcción de la resiliencia es la base de una educación de calidad para todos los niños/as y especialmente en el caso de los niños/as adoptados para que puedan reparar y superar el mal que se les haya podido hacer, y a la vez, darles herramientas para afrontar las adversidades y resolver conflictos.

Descripción de la muestra

Este estudio se realizó con todos los niños/as escolarizados, desde el jardín de infancia a 4o

de ESO de una población concreta del Gironés con un total, aproximado, de 8.000 habitantes y con 40 niños/as adoptados, lo que supone un 0,5% de la población total.
Se realizó la valoración psicopedagógica de 35 alumnos que habían pasado todos por un proceso de adopción, procedentes de diferentes países, el más numeroso China con 9 niñas y Rusia y Países del Este con 8.
Sobre la edad y el curso de escolarización de estos alumnos, tenemos en el Ciclo Inicial de Primaria, un total de 10 alumnos/as, en Educación Infantil hay 9 casos, y 2 de Jardín de Infancia. Esto hace un total de 21 alumnos más pequeños de 8 años, con lo que representa el 53,84% del total de la muestra.
En el caso de alumnos mayores, Ciclo Superior y ESO, encontramos sólo 8 casos, que representan el 22%. Por lo que respeta a la edad en que fueron adoptados, el 65,71% han sido adoptados antes de cumplir los dos años, este es un dato muy significativo a la hora de analizar los resultados.

Resultados obtenidos

ALUMNOS SIN NINGUNA DIFICULTAD, BUENA EVOLUCIÓN	ALUMNOS PEQUEÑOS CON PROBLEMA DE HABLA
16 / 45%	4 / 12%

ALUMNOS QUE RECIBEN APOYOS ESCOLARES	ALUMNOS QUE RECIBEN TRATAMIENTOS TERAPÉUTICOS PRIVADOS
Maestra educación especial: 3 Aula de acogida: 2 Logopeda: 7 Total 12 / 34%	8 / 23%

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS: TOTAL 15 / 43%	
Dictámenes: 3 / 8% - 2o de primaria, por TDAH y sordera	Otras dificultades: 12 / 34% - 2 alumnos con TDA, uno con hiperactividad y el otro sin, ambos medicados
- 2o ESO, en el cambio de etapa por dificultades de aprendizaje e inestabilidad emocional	- 7 inmadurez, dificultades en lectoescritura, dificultades relacionales y emocionales
- 4o ESO, problemas graves de personalidad y conducta, ingresada en un centro terapéutico medicados	- 3 dificultades emocionales y relacionales

Conclusiones y propuestas

En este estudio ha quedado muy claro que la adopción es una forma de protección de menores desamparados que han vivido, en edades muy tempranas, experiencias de abandono muy traumáticas, las cuales habrá que reparar; son niños y niñas que necesitan una familia.
Los padres y madres que quieren adoptar lo han de meditar muy bien, no es lo mismo que tener un hijo biológico, es otra cosa. La adopción ha de ser muy meditada. Han de saber que se pueden encontrar dificultades, que requieren mucho tiempo de dedicación y que pueden encontrarse que el proyecto de vincular un niño o una niña no sea tan fácil, a veces con amor no basta.
Son más numerosos los niños/as que han pasado por un proceso de adopción y que salen adelante sin graves dificultades que los que no lo pueden hacer. En el estudio que he realizado he podido comprobar que el 65% de alumnos adoptados sigue sin demasiadas dificultades el

nivel del aula y que el proceso de adopción, la integración en la escuela y las exigencias escolares los resuelven de manera muy positiva, y sin que esto comporte necesidades educativas especiales.
De todas formas, no hay que obviar la importancia del hecho que un 35% de alumnos de la muestra tiene dificultades para seguir los aprendizajes del aula, y que un 8% aunque sigue bien, tiene dificultades emocionales y relacionales; muchas veces estas dificultades son difíciles de abordar para los maestros, ya que hay una complejidad de factores, y sobretodo de factores emocionales, que causan mucho dolor en los niños/as y en los padres.
Seria necesario que en los centros educativos hubiese un espacio para realizar supervisión de casos y también una formación adecuada en niños/as con dificultades emocionales, de personalidad y de conductas. Es muy importante el trabajo del profesorado en la contención de emociones del alumnado, harían falta espacios donde poder hablar de los problemas de los alumnos, sus manifestaciones, y con ayuda de profesionales del mundo de la salud mental, para comprender que hay detrás de muchas de las actuaciones de los niños/as. Un puente entre el mundo educativo y el mundo de la salud mental. Tiempo para pensar en grupo con el fin de poder dar respuesta a los casos complicados. Poder hablar de los errores y de las dificultades, ya que sólo así podemos encontrar salidas con mayores posibilidades. Lamentablemente, hoy en las escuelas hay poco tiempo para poder hacerlo.
El tratamiento de la diversidad en las escuelas es primordial para que ningún niño y ninguna niña se sienta discriminado por ningún motivo, es por esto que es importante tener en cuenta que no todos los alumnos viven con familias tradicionales y hace falta revisar las actividades que a veces se proponen sin pensar, pues hay diferentes maneras de formar parte de una familia, y que todas son válidas y aceptables por igual. Es importante que el alumnado vea y conozca esta diversidad y que se sienta aceptado y reconocido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bowlby, J. (1985). *La separación afectiva*. Barcelona, Paidós Psicolgía Profunda.
Bowlby, J. (1990). *El vínculo afectivo*. Barcelona, Paidós Psicolgía Profunda.
Cyrulnik, B. (2008). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona. Gedisa Editorial.
Marrone, M. (2001). *La teoría del Apego. Un enfoque actual*. Madrid. Psimática.
Rygaard, N.P. (2008). *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego*. Barcelona. Gedisa Editorial.

Hemos Leído

"Psicomotricità, quasi una storia"

Autores: Toni, R, Giovanardi, F.
Editorial: Edizioni Historica
Bologna. (Italia), 2011

Recensión de Giuliana Pelli-Grandini. Terapeuta de Psicomotricidad (Suiza) para la revista de la Anupi traducida, con el permiso de la autora, por Katty Homar. Pedagoga y psicomotricista, formadora de la Asefop (AEC Barcelona)

El marco

La portada de la reciente publicación de Ruggero Toni y Franca Giovanardi (él pedagogo, ella psicomotricista y formadora, ambos estudiosos y humanistas) muestra una imagen con un ritmo claro y constructivista tanto en el cromatismo como en la composición espacial.
Podríamos pensar que nos encontramos ante un libro de arte en lugar de ante un ensayo histórico-pedagógico, sólo una observación más atenta permite descubrir que la obra, que podríamos atribuir a Dorazio o a Max Hill, es en realidad la creación de un niño, en la sala de psicomotricidad.
"En el fondo de toda creación sólo hay un autor que, como un niño, crea su obra, que después, fuera ya de la mirada de su creador, tiene vida propia. Busca el arte verdadero y tendrás también el arte originario".
Las palabras de K.Conrad[1] se adaptan bien a la psicomotricidad, una nueva forma de arte, que facilitando la manifestación de la vida psíquica a través del movimiento y del juego, permite que el sufrimiento de la criatura pase de la prosa a la poesía.

Casi una historia

Desde el título de la publicación, dedicada por los autores a su nieta Martha y con ella a todos los niños y las niñas: "los frutos que salvan el árbol"[2], se afirma por primera vez que la psicomotricidad tiene las características de una narración abierta con un pasado, un presente y un devenir.
Los autores, buscan, encuentran y desenmarañan aportaciones, fuentes, teorías y nos ofrecen, como en un ovillo, el hilo conductor que nos permitirá recorrer con mayor seguridad el apasionante ámbito de la experiencia educativa y terapéutica cuya matriz fundamental es la unidad de mente y cuerpo.
La psicomotricidad es un nuevo saber, una manera no siempre cómoda, ni sencilla, de estar en el mundo y de entender la vida: se desarrolla lentamente en un clima de placer compartido que transforma la relación del niño con el psicomotricista en un acontecimiento extraordinario.
A propósito de esto me gusta recordar a Pablo, de cinco años que saliendo de la primera sesión de psicomotricidad (después de un largo recorrido de terapia "de mesa") sale muy contento y dice: "!antes hacía ejercicios, ahora juego!" o a Jan, cuatro años, invadido de monstruos y fantasmas, para el que la psicomotricista es la psicoMonstricista, que, jugando en el escenario del cuerpo, le permite vencer los miedos reales a través de fantasías aterrorizadoras, como Machbeth en la tragedia de Shakespeare.

La fuerza de la diversidad

A pesar de esta maravillosa emoción compartida, en la que radica su fuerza, la psicomotricidad, que desde el inicio ha sido una disciplina compleja y diversa, se encuentra actualmente en una "tierra de nadie" ya que no goza de la resonancia social necesaria, ni del apoyo adecuado en las universidades.
Ruggero y Franca nos hablan de la psicomotricidad en Italia y desde Italia, yo, desde Suiza, sólo puedo hacerles eco …

Gratitud

Hemos de agradecer a los dos autores este texto bien articulado, profundo y valiente que nos ofrece un punto de apoyo sólido, referencias importantes y también las palabras para decirlo:[3]
- para explicarlo al padre de un pequeño paciente: mi hijo dice que usted no hace nada durante la sesión.
- para decirle alto y claro que "no soy yo quien ha de hacer sino el niño".
- para decirle dulcemente que "el sentido de la intervención se encuentra en las palabras del niño".
- para decirle alegremente que "nuestro recorrido llegará pronto a su término".

1. citado en Hans Sedlmayr, "La rivoluzione dell'arte moderna", Garzanti 1971
2. pasaje de la Biblia citado por Erri De Luca en una conferencia
3. referencia a "Les mots pour le dire" de Marie Cardinal

Léxico

V. DA FONTSECA
(Traducido por Ana Valls)

A

Apnea: Parada voluntaria del movimiento respiratorio o retención de la respiración. La para durante un tiempo anormal puede afectar a la oxigenación del cerebro en el niño.

Apraxia: Incapacidad o imposibilidad de realización de movimientos con una finalidad(movimientos voluntarios). Perturbación del gesto provocado por una lesión cerebral, conservando la actividad automática y refleja. Ej. Una persona que no puede realizar movimientos bajo ordenes verbales, a pesar de conocer las palabras y no tener ningún tipo de parálisis o miopatia.

Ataxia: Dificultad en el equilibrio y coordinación de los movimientos voluntarios.

Atestósico: Individuo afectado por una forma de parálisis cerebral caracterizada por lentitud y repetición de movimiento de brazos y piernas, asociados a diadocinesias, disimetrías, sincinesias y mímicas faciales inexpresivas.

Actitud: Organización de la conducta que engloba componentes afectivos y cognitivos que predisponen a ciertas formas de comportamiento. En términos culturales puede llevar a componentes espontáneos o formas con orígen en varios subsistemas ecológicos(familia, escuela, sociedad…).

Atonia: Inexistencia de tonicidad.

Audición: Sistema de identificación, discriminación e integración de los estímulos sonoros.

Aptitudes auditivas:

- *Asociación auditiva:* Relación de conceptos presentados oralmente.

- *Terminación auditiva:* reconocimiento del aspecto global de un estímulo auditivo, posterior a la representación parcial del mismo.

- *Memoria auditiva:* Capacidad de interpretar y organizar los datos sensoriales recibidos a través del oído.

Audiograma: Registro gráfico de la agudeza acústica.

Autismo: Trastorno emocional de la infancia caracterizado por incomunicabilidad o por resistencia al aprendizaje.

B

Bulimia: Hambre exagerada de origen psicológico.

C

Catatonía: Síndrome complejo mediante el cual un individuo se mantiene en una misma posición de forma continua o el mismo gesto sin parar. Persistencia de actitudes corporales, sin signos de fatiga.

Cenestesia: Impresión general resultante de un conjunto de sensaciones internas caracterizada esencialmente por bienestar o malestar.

Cinestesia o Kinestesia: Modalidad de sensibilidad propioceptiva que informa al cerebro sobre los movimientos de los segmentos corporales.

Clónico: Estado que sigue a la contracción muscular tónica(espasmo) en las crisis epilépticas, caracterizadas por convulsiones. Estado del músculo caracterizado por contracciones rápidas e involuntarias.

Cierre: Capacidad de reconocer el aspecto global (o Gestalt) especialmente, cuando una o más partes de un todo están ausentes o cuando la continuidad es interrumpida por intervalos.

Cognición: Acto o proceso de conocimiento. Varias aptitudes del proceso de conocimiento son sinónimo de aptitudes cognitivas.

Concepto: Una idea abstracta generalizada a partir de instancias particulares. Considerándose desordenes conceptuales aquellas que afectan al proceso cognitivo impidiendo la formulación de conceptos.

D

Decibelio: Medida relativa de la intensidad de los sonidos. Decibelio cero representa audición normal.

Diadococinesia: Disociación, alternancia y coordinación de movimientos, realizados por dos miembros o por dos segmentos corporales.

Dificultades de Aprendizaje: Las Dificultades de aprendizaje se refieren a una disfunción, desorden o inmadurez, discrepancia intrínseca en un individuo, en uno o mas procesos del discurso hablado (comprensión, elaboración y habla), del lenguaje escrito (lectura, ortografía, caligrafía) o del lenguaje cuantitativo (cálculo, matemáticas o aritmética) resultante de una posible disfunción cerebral, de perturbaciones de conducta, emocionales, pero no dependientes de un retraso mental (deficiencia mental), de una privación sensorial (deficiencia visual o auditiva), cultural o de condiciones pedagógicas irregulares Raras (dispedagogía). La definición de DA puede incluir los siguientes paradigmas:

a) DA referido a uno o más déficits en los procesos de información esenciales para el aprendizaje, que necesitan de técnicas especiales de educación y reeducación(definición por déficit)

b) Los niños con DA manifiestan normalmente una discrepancia entre el nivel de realización esperado y el nivel de realización alcanzado, en uno o más sectores, como por ejemplo: lenguaje, habla, lectura, escritura, matemáticas

y orientación espacial (definición por discrepancia).

c) DA no es debida, principalmente a deficiencias sensoriales, motrices, intelectuales o emocionales o a la falta de oportunidad de aprendizaje (definición por exclusión).

El niño con DA no es un deficiente mental, emocionalmente perturbado, culturalmente privado, ciego o sordo.

d) Las deficiencias más significativas son definidas en términos diagnósticos educacionales o psicológicos.

e) Los procesos esenciales de aprendizaje son habitualmente definidos en las ciencias de la conducta y engloban: percepción, integración, retención y expresión tanto en la comunicación verbal, como no verbal.

f) Técnicas de reeducación o terapéuticas referidas a la planificación educativa y debe ser basada en procesos de diagnóstico.

Léxico

V. Da Fontseca

FORMACIÓN·EN·PSICOMOTRICIDAD

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

POSTGRADO DE INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ PREVENTIVA • UNIVERSITAT DE VIC
Referente: Montserrat Rizo.
E-mail: montserrat.rizo@uvic.cat

POSTGRADO PSICOMOTRICIDAD • UNIVERSITAT DE BARCELONA
Formación presencial y semipresencial
Referente: Montse Costa. Tel: 934035010

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

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

IX POSTGRAU DE DESENVOLUPAMENT PSICOMOTOR DE 0 A 8 ANYS
Departament de didàctica de l'expressió musical, plàstica i Corporal de la UAB. Tel. 93 58 11 679
d.did.musical@uab.cat
Referente: Lurdes Martínez, lurdes.martinez@uab.cat

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

CURSOS DE VERANO A LA AEC
Los 15 días mes de julio. Teléfono Secretaria: 934 080 962 y 629 334 277 los lunes, miércoles jueves y viernes de 17:30 a 20h.Web: www.aecassociacio.org. Dirección postal C/ Malgrat 90 DP: 08016 Barcelona.

ASOCIACIONES·DE·PSICOMOTRICISTAS

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: info@acapsi.org

FAPee
FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PSICOMOTRICISTAS DEL ESTADO ESPAÑOL
Web: www.psicomotricistas.es
E-mail: fapee@psicomotricistas.es

aep
ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PSICOMOTRICISTAS
C/ Bayona, 1. 28028 – Madrid.
Teléfono: 913614097 Fax: 913614553
Web: aep-psicomotricistas.es
E-mail: aepsicomotricistas@gmail.com

apee
ASOCIACIÓN de PSICOMOTRICISTAS del ESTADO ESPAÑOL
Apdo. 146. 28230 – Las Rozas (Madrid).
Teléfono y fax: 916346021
Web: www.apee.es

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

apsi
ASOCIACIÓN de PSICOMOTRICIDAD de INTEGRACIÓN
C/ Clot 15-19, 3º 8ª. 08018 - BARCELONA
Teléfono: 606871724
E-mail: apsiasociacion@yahoo.es

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 cabo es 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). 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:

- *Libros*: apellido del autor e iniciales de su nombre (si hay varios, se separan por comas). Año de publicación entre paréntesis. Título del libro en cursiva. Lugar de edición: Editorial.

- *Capítulos 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 por correo electrónico a:
Asociación Profesional de Psicomotricistas (Entre Líneas).
<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 _____

CCC ENTIDAD ☐☐☐☐ OFICINA ☐☐☐☐ DC ☐☐ NÚM. CUENTA ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

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 _____

CCC ENTIDAD ☐☐☐☐ OFICINA ☐☐☐☐ DC ☐☐ NÚM. CUENTA ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

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

S U M A R I S 2 7 - 2 8

SUMARIO Nº 27

EDITORIAL:
Tema de las emociones.

DOSSIER:
Psicomotricidad e integración sensorial: Disciplinas afnes con fructíferas relaciones. *Alfonso Lázaro*
Las emociones en el terapeuta. Conceptos para pensarlas y herramientas para encauzarlas. *Lola Bosch i Grau*

ESPACIO ABIERTO:
Una experiencia de psicomotricidad en la tercera edad. *Lola García Olalla*

APORTACIONES INTERDISCIPLINARIAS:
¿Qué profesional? *José Carabias Crespo*

OTRAS TÉCNICAS:
Shiatsu. *Victoria Luque Sáchez*

ELLAS Y ELLOS OPINAN:
La Psicomotricidad en el Foro del Autismo.

LECTURAS:
Elogio a la educación lenta.
Hipótesis teóricas en relación a la etiología de la hiperactividad. *Josep Rota*

APP INFORMA:
Primer encuentro de psicomotricidad en Girona.

SUMARIO Nº 28

EDITORIAL:
Tema del vínculo.

DOSSIER:
Adopción y psicomotricidad. Anna Luna
Grupos de ayuda psicomotriz. *Ma Isabel Cozar, María Fortuny*
Promoción de la resiliencia y práctica psicomotriz. *Alexandra Moreno*

ESPACIO ABIERTO:
Objetos y juguetes en la infancia. *Daniel Calmels*

APORTACIONES INTERDISCIPLINARIAS:
Importancia de los reflejos primarios y secundarios. *Sara Manchado*

OTRAS TÉCNICAS:
La Gestalt y el trabajo corporal como facilitadoras del darse cuenta. *Luís Carvajal*

ELLAS Y ELLOS OPINAN:
La construcción simultánea del formador y la formación. *Entrevista a Josep Rota por Manel Llecha*

LECTURAS:
Resiliencia. *Jordi Grané y Anna Forés*

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD:
Léxico. *Vitor Da Fonseca*

INFORMACIONES

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

NOVEDADES PRIMAVERA 2012
Temas de salud y de educación
Apropiados para profesionales, profesorado y familias