



# La psicomotricidad vivenciada como motor de desarrollo y expresión de las emociones: un estudio de caso en la etapa de infantil

**Trabajo Fin de Grado**

**AUTORA:** Pérez Rodríguez, Noelia

**TITULACIÓN:** Grado en Educación Infantil

**CURSO:** 2015/2016

**TUTOR:** Ruiz Morales, Jorge

**DEPARTAMENTO:** Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

“Hemos querido reemplazar el amor por el conocimiento como guía en nuestro quehacer y en nuestras relaciones con otros seres humanos y con la naturaleza toda, y nos hemos equivocado. Amor y conocimiento no son alternativas, el amor es un fundamento mientras que el conocimiento es un instrumento”.

(Maturana & Varela, 2008, p. 32)

# ÍNDICE

<b>Resumen y palabras claves .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Introducción/justificación .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Marco teórico y objetivos.....</b>	<b>4</b>
2.1 Del conductismo al constructivismo. Influencia de las emociones en el aprendizaje .....	4
2.2 Principales contextos de desarrollo en la infancia .....	10
2.2 Cómo se expresan y comunican las emociones desde al ámbito psicomotor .....	13
2.3 Objetivos .....	17
2.4 Problemas de investigación .....	17
<b>3. Metodología.....</b>	<b>18</b>
3.1 Metodología del estudio de casos .....	19
<b>4. Diseño, desarrollo y evaluación de la intervención.....</b>	<b>21</b>
4.1 Contextualización del centro .....	21
4.2 Objetivos de la intervención .....	24
4.3 Metodología .....	24
4.2.1 Rol del maestro/a o guía.....	24
4.2.2 Rol del alumnado .....	25
4.2.3 Talleres de mindfulness y yoga.....	26
4.4 Organización de las sesiones de psicomotricidad vivenciada .....	26
4.5 Trama de conocimientos y contenidos.....	31
4.6 Programación de actividades .....	36
4.7 Implementación de la intervención.....	41
1ª sesión .....	41
2ª sesión .....	44
3ª sesión .....	48
4ª sesión .....	52
5ª sesión .....	56
6ª sesión .....	59
Sesiones de mindfulness y yoga .....	61
4.8 Evaluación de desarrollo de la propuesta didáctica .....	62

4.9 Propuesta de mejora.....	68
<b>5. Conclusiones, implicaciones y limitaciones .....</b>	<b>70</b>
<b>6. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>72</b>
<b>7. Anexos.....</b>	<b>77</b>
7.1 Anexo nº1. Diseño de hoja de observación .....	77
7.2 Anexo nº 2. Diseño de entrevista a informantes claves .....	79
7.3 Anexo nº 3. Registro de recogida de la hoja de observación.....	81
7.4 Anexo nº 4. Tabla resumen de las entrevistas a las tutoras .....	87

Este documento utiliza lenguaje no sexista. Las referencias a personas o colectivos citados en los textos en género masculino, por economía del lenguaje, debe entenderse como un género gramatical no marcado. Cuando proceda, será igualmente válida la mención en género femenino.

## Resumen y palabras claves

La psicomotricidad en la escuela ha sido un ámbito olvidado durante bastantes años. No obstante, actualmente se reconoce su relevancia desde las ciencias de la educación y la psicología, aunque realmente en la práctica no se le otorgue la suficiente importancia.

En el presente trabajo, se tiene en cuenta la psicomotricidad como motor de desarrollo en la etapa de educación infantil, asociándola al ámbito de lo afectivo y al desarrollo del ser. Inicialmente se realiza una aproximación teórica que ayuda a entender la relevancia de dichos contenidos en esta etapa, resaltando aquellas corrientes y autores/as que han desarrollado sus trabajos de investigación aplicada. Más tarde, se lleva a cabo una profundización en la materia a través de una intervención en un aula de 4 años de Educación Infantil en el CEIP Paz y Amistad situado en Polígono Sur (Sevilla).

En primer lugar, se analiza la realidad valiéndonos de dos instrumentos: una hoja de observación y entrevistas a informantes claves. Después se desarrolla una actuación que permite observar cómo a través de la psicomotricidad vivenciada y de forma autónoma, concretamente bajo el método Aucouturier, es posible estimular dichos desarrollos.

### **Palabras claves:**

Expresión corporal, emoción, comunicación, solución de conflictos, autonomía.

## 1. Introducción/justificación

Los niños y niñas cada vez acceden antes a la etapa de educación infantil, donde el objetivo primordial es favorecer el desarrollo personal desde una perspectiva integral. Pero realmente, ¿se estimula al niño en todos los campos posibles?

Uno de los ámbitos que han sido obviados durante bastantes años en la escuela ha sido el desarrollo socioafectivo, ¿cómo se relacionan los/as niños/as con sus iguales?, ¿qué caracteriza a la relación del niño/a con la persona adulta?, ¿cómo se desarrolla la personalidad del niño/a en edad temprana? Los campos relacionados con la educación se preocupan cada vez más de la influencia de este ámbito en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, en la práctica interesa conocer qué caracteriza este tipo de desarrollo y cómo se estimula desde la escuela.

Junto a ello, se observa como la actividad motriz del alumnado en la escuela infantil es muy alta, ¿por qué no aprovechar esta gran actividad motriz para fomentar el desarrollo socioafectivo?, aunque realmente nos debemos preguntar, ¿es la escuela un entorno preparado para satisfacer las necesidades motrices de niños y niñas en la etapa de educación infantil?

En el presente trabajo se pretende a través de un estudio de caso analizar qué caracteriza el ámbito socioafectivo de un grupo de alumnos/as de 2º ciclo de educación infantil del CEIP Paz y Amistad, situado en Polígono Sur (Sevilla). La observación participante, la toma de datos y el posterior análisis se establece en torno a una propuesta didáctica que se ha realizado desde la perspectiva psicomotora y emocional, con el objetivo de estimular y mejorar dichos desarrollos.

El interés por este centro surge desde la necesidad de una estudiante y vecina del mismo barrio por conocer cómo es la realidad educativa dentro de este contexto, para además de aprender de ella, mejorarla y transformarla. Asimismo, el hecho de investigar sobre esta temática proviene de trabajos realizados anteriormente junto con el proyecto de investigación STIP (Seminario de Trabajo e Investigación Permanente), colectivo del que la estudiante forma parte como promotora en la actualidad.

Este Trabajo Fin de Grado permitirá a la estudiante relacionar los conocimientos generales y específicos de esta especialidad de una forma didáctica, concibiendo la profesión docente como un proceso de formación permanente, adaptándose a los cambios que suceden en la sociedad y por tanto en el aula, e innovando y mejorando la calidad de las prácticas docentes.



## 2. Marco teórico y objetivos

### 2.1 Del conductismo al constructivismo. Influencia de las emociones en el aprendizaje

Muchos son los teóricos que han investigado sobre cómo se produce el aprendizaje (por ejemplo, Piaget, 1973; Maturana, 2003; Wild, 2011). No obstante, no todas las teorías promulgadas se acercan a la realidad educativa actual. Por ello, es necesario realizar un recorrido por las diferentes concepciones, así como la relevancia que las mismas otorgan a las emociones y al desarrollo del ser.

Una de las primeras corrientes que aparecieron en el período histórico moderno para explicar la relación entre persona y aprendizaje fue el conductismo. Como bien su nombre indica esta concepción sobre el proceso de aprendizaje consideraba que era muy importante la relación entre el estímulo y la conducta/respuesta que llevaba asociada. Por tanto, para esta teoría “las personas nacen con un número limitado de reflejos y emociones, que le sirven para mantener sus primeras relaciones con el entorno, y todas las demás conductas se generan a partir de asociaciones de estímulo-respuesta” (Prados Gallardo, Sánchez Jiménez, Sánchez- Queija, del Rey Alamillo, Pertegal Vega, Reina Flores, Ridao Ramírez, Ortega Rivera & Mora Merchán, 2014, p. 21).

Aunque actualmente se conoce la importancia de las emociones en relación al proceso de enseñanza- aprendizaje, en ese entonces no era así. Dentro del conductismo se dieron varias corrientes entre las que se pueden mencionar a Pavlov (1926/1929), el cual con sus experimentos consiguió demostrar que realmente la asociación entre el estímulo y la respuesta servía para afianzar o eliminar ese aprendizaje.

Más tarde, apareció Skinner (1957) considerado el padre del condicionamiento operante. Gracias a sus estudios se dio un giro a lo anteriormente afirmado. Él, aunque creía en el vínculo estímulo-respuesta, aseguró que esas conductas (respuestas) se realizan de forma intencionada, por tanto, las reacciones ante ese mismo estímulo influirían en el afianzamiento o no de ese vínculo. Esto enriqueció el entendimiento sobre cómo se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que Skinner afirmó que el ser humano continuamente está “operando” sobre el medio.

Asimismo, Skinner ya reconoció que los **estímulos emocionales** podían actuar como facilitadores o inhibidores de la conducta y que ejercían una función importante:

Skinner llamó *dinámicas* a las leyes que describían los cambios en la fuerza del reflejo. Las variables de las que era función de fuerza del reflejo se identificaron en eventos observados en el mismo nivel que la conducta, por ejemplo la provocación de la respuesta del reflejo. Skinner propuso tratar procesos tales como el condicionamiento, el impulso y la emoción como cambios en la fuerza del reflejo. (Bueno Cuadra, 2010, p. 4)

Aunque realmente los estudios relacionados con el ámbito emocional propuestos por Skinner no fueron profundizados, gracias a las investigaciones de este autor se pueden utilizar hoy en día los programas de refuerzo, considerados una herramienta didáctica efectiva para cualquier docente.

Como las teorías conductistas eran insuficientes para explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje surgió el cognitivismo, el cual solapaba la cognición frente a la conducta, considerada más importante anteriormente. Sin embargo, tal y como afirma Zumalabe (2012) entre el conductismo y el cognitivismo existe cierta continuidad. Las diferencias se basan en que en el cognitivismo ya no es importante solo lo observable, sino también los procesos mentales que se ponen en marcha para aprender, considerando al sujeto una persona activa que procesa la información.

Entre los teóricos cognitivistas podríamos profundizar en Bandura (1987) que consideró que en el proceso de aprendizaje influyen los factores ambientales, conductuales y personales. Podríamos afirmar por tanto, que Bandura tuvo en cuenta en su teoría social-cognitiva que la personalidad y el estado de ánimo de una persona influía en la forma de aprender. Una de las grandes aportaciones que este autor hizo fue el aprendizaje por observación o imitación, lo cual actualmente también es considerado y tenido en cuenta por los profesionales dedicados a la Educación Infantil, siendo una herramienta que se usa en cualquier actividad de la vida cotidiana. En relación a los aprendizajes por imitación Bandura afirmó la importancia de la continuidad de los contextos, algo en lo que profundizaremos más adelante.

Una de las teorías cognitivistas que otorgaba poca importancia a la afectividad y a la cultura en relación con el aprendizaje fue la teoría del procesamiento de la información avalada por Atkinson y Shiffrin (1968). A pesar de ser una teoría considerada importante dentro de esta corriente, no otorgaba relevancia a la persona en sí misma y a su contexto, sino directamente al proceso de desarrollo cognitivo: recibimos la información, la retenemos y la almacenamos.

Sin embargo, algunos teóricos comenzaron a pensar que el aprendizaje no era producto solo del ambiente ni solo de la persona en sí misma, sino que consistía en una construcción entre ambas: ambiente y persona. Así, nace el constructivismo, corriente que tendrá más en cuenta las emociones, y por tanto, tendrá especial interés en relación a este trabajo. Dentro de esta concepción encajan numerosos autores y vertientes, aunque profundizaremos concretamente en las visiones de Piaget, Vygotsky y Maturana.

Aunque entre las ideas comunes al constructivismo se encuentren el hecho de ser una perspectiva desde la que se defiende que el aprendizaje se da en continua interacción con el medio, existen autores que en base a su teoría defienden diferentes ideas.

Una de las teorías más conocidas es la teoría genética del desarrollo propuesta por Jean Piaget (1979) y de corte más constructivista-cognitivista. Para él, el desarrollo de la cognición se consigue a través de una sucesión entre etapas y subetapas en la que las personas nos valemos de herramientas distintas. Las etapas o estadios son las siguientes:

- Estadio sensorio-motor (desde el nacimiento- 2 años aproximadamente).
- Estadio preoperatorio (2-7 años).
- Estadio de las operaciones concretas (7-11 años).
- Estadio de las operaciones formales (12 años en adelante).

En todas y cada una de ellas usamos nuestros esquemas de conocimiento que se van modificando en relación con el entorno. Por lo tanto, Piaget considera al ser humano como un sujeto activo cuando aprende. El proceso de aprendizaje se daría cuando modificamos nuestros esquemas previos para incluir una nueva información o modificar lo aprendido. Esto fue llamado por él asimilación y acomodación. Cuando estos procesos se dan se produce un “conflicto cognitivo”.

Los estudios de Piaget son especialmente relevantes teniendo en cuenta que este autor defendía que los orígenes del pensamiento se encontraban en la propia acción motriz. Por ello, cuando crea esa sucesión de etapas de las que hemos hablado anteriormente debemos fijarnos claramente en la primera de ellas y más importante: el estadio sensorio-motor. Tal y como afirma Ginés Morales (2006) Piaget “lo fundamenta

en la *acción* inscrita en un período infantil llamado senso-motor donde las acciones corporales son decisivas para el desarrollo posterior. La sensomotricidad es ese eslabón perdido que se produce entre la naturaleza y el pensamiento” (p. 9). No obstante, cabe reseñar que más allá de Piaget existen otras autoras como Wild (2011) que reconocen que esta etapa se extiende hasta los 6 años, afirmando por tanto la importancia que tienen las experiencias sensoriales en esta etapa.

Pero Piaget, además de considerar la etapa sensoriomotora trascendente por su relevancia en cuanto al desarrollo de la inteligencia, también le otorgó junto a la etapa preoperacional (ambas incumben a la Educación Infantil) una especial consideración en torno al desarrollo socioafectivo. El hecho de que la teoría piagetiana tenga un carácter biológico en sí misma, hizo que Piaget afirmara que la etapa sensoriomotora se corresponde con los *dispositivos hereditarios*, es decir, aquellas primeras conductas emocionales que son fruto del instinto y consideradas emociones básicas. Asimismo esta etapa concierne a los *afectos perceptivos*, referidos a aquellas emociones producidas por la propia percepción. Una vez que los bebés van creciendo comienzan también a regular algunas de sus emociones, algo a lo que Piaget denominó *regulaciones elementales* (Martínez-Otero Pérez, 2003).

La etapa preoperacional, según el autor, ya se distinguiría de lo anterior porque comienzan a darse comportamientos socializados en el que las conductas emocionales se amplían y además dejan de ser un reflejo más instintivo para pasar a ser una emoción expresada con intencionalidad, que ayudarán al niño a construir su propio “yo”. Por ello, Piaget denominó a este período como el de los *afectos intencionales* (Martínez-Otero Pérez, 2003).

Otro de los autores relevantes en relación al constructivismo fue Lev Vygotsky (1964). Este autor defendía que el conocimiento se construye gracias al desarrollo social del individuo. Para él, el ser humano aprende desde la interacción con su propio contexto, y por tanto, cultura. Por esta razón, la teoría de Vygotsky es considerada sociocultural. Uno de los conceptos que creó Vygotsky y que es más reconocido es la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo). A través de esta zona y con la ayuda de otras personas (*andamiaje*) el individuo puede alcanzar nuevos conocimientos que incluirá a su ZDR (Zona de Desarrollo Real). Pero además de crear una teoría para comprender cómo sucedía el desarrollo cognitivo, Vygotsky consideró importante profundizar en el

ámbito emocional. A pesar de seguir una corriente de corte más sociocultural que genético, Vygotsky llegó a reconocer que las emociones elementales tienen un carácter biológico. No obstante, defendiendo su teoría consideraba que las emociones al igual que el desarrollo cognitivo se desarrollaban y transformaban en el contexto que estaban inmersas (Del Cueto, 2015). Este enlace entre lo emocional y social es explicado por Vygotsky (2006):

El arte es la técnica social de la emoción, una herramienta de la sociedad que lleva los aspectos más íntimos y personales de nuestro ser al círculo de la vida social. Sería más correcto decir que la emoción se torna personal cuando cada uno de nosotros experimenta una obra de arte; se torna personal sin dejar de ser social. (p. 304)

Además de los autores citados, profundizaremos en las ideas de Humberto Maturana por considerarlas bastante relevantes desde el punto de vista del desarrollo cognitivo y emocional. Este autor parte de una visión biológica del desarrollo y el aprendizaje, considerando al ser humano como una *máquina biológica*. Uno de los conceptos que creó y que nos servirán para entender la trayectoria e importancia de su teoría es la noción de “autopoiesis”. Para Maturana los seres humanos somos seres vivos con una organización autopoietica, referida al rasgo característico de los seres vivos que, en sentido material, se producen a sí mismos de manera constante.

Con el concepto de autopoiesis Maturana & Varela (2003) se refieren a que un ser vivo tiene una estructura en sí misma y una organización, que necesitan del medio en el que está inmerso para vivir. El ser humano a través de su interacción con el medio construye su interpretación, y se re-construye como parte del medio, es la idea del pensamiento que se nutre de la acción (hacer) que toma sentido desde el pensamiento. Esto fue denominado por el autor *determinismo estructural*. Por ello Maturana defiende que los seres vivos se están creando a sí mismos todo el tiempo.

Las unidades autopoieticas de primer orden realizan lo que Maturana & Varela (2003) llamaron *acoplamiento estructural*. Este acoplamiento se da cuando dos unidades autopoieticas se producen a sí mismas de forma constante y entre sí, creando una unidad de segundo orden. Ambos autores consideraron que el sistema nervioso es una unidad de segundo orden. Gracias a este sistema nervioso, el organismo autopoietico puede regular sus propias acciones motrices. Estas acciones se van perfeccionando con el paso del tiempo, lo que justificaría el hecho de que Maturana

(1996) considere que un organismo se produce a sí mismo constantemente. No obstante, algo que Maturana añade y que es bastante interesante, es que el propio organismo autopoiético, en este caso el ser humano, no es consciente de las relaciones entre su conducta y el ambiente. Solo un observador/a externo puede dar cuenta de dichos cambios. El ser humano es ajeno a este proceso de autoorganización que sucede desde el interior y que organiza en función de este orden interno el orden externo, dotando de sentido y significado al exterior.

Además, las estructuras de segundo orden, en este caso el sistema nervioso, pueden dar origen a estructuras de tercer orden, como lo es el lenguaje. Esta interacción lingüística se da cuando dos estructuras de segundo orden se producen a sí misma de forma independiente, pero se perturban entre sí (como ocurría con las estructuras de primer orden). Tal y como explican Maturana & Varela (2008):

De esta manera, se desarrolla una cadena tal de interacciones eslabonadas que, aunque la conducta de cada organismo en cada interacción es determinada internamente por su organización autopoiética, dicha conducta es para el otro fuente de deformaciones compensables, por lo tanto, puede calificarse de significativa en el contexto de la conducta acoplada. Éstas son interacciones comunicativas. (p. 115)

Maturana (1996) relaciona el lenguaje con las emociones. Para él, las acciones que se dan y que por tanto están presentes en el lenguaje, constituyen posturas corporales dinámicas, a las que se refiere como emociones. Cada ser humano según su estado de ánimo (y por tanto su postura corporal) expresará una acción u otra. Podríamos decir por tanto que el estado de ánimo (el *emocionar* de cada persona) constituye su postura corporal y asimismo su *lenguajear*, ya que según el autor, las experiencias que no tienen cabida en el lenguaje, no existen.

Después de recorrer estas teorías, podríamos decir que la visión que aportan Maturana y Varela se acerca más a la concepción con la que nos aproximamos a este trabajo. El hecho de relacionar la expresión corporal con la transmisión de sentimientos o emociones es la que nos compete en este estudio, por lo que apoyándonos en esta concepción sobre la forma en la que aprendemos y nos transformamos constructivamente daremos paso a los contextos en los que estamos inmersos, y que claramente serán decisivos para dar cabida al desarrollo en la infancia.

## 2.2 Principales contextos de desarrollo en la infancia

La influencia de los contextos que rodean a los/as niños/as en edad temprana son cada vez más notorios en su desarrollo y vida. La familia, la escuela y el grupo de iguales juegan un papel preponderante en la infancia.

Ejerciendo como primer contexto de socialización, la influencia de la familia es trascendental en el desarrollo integral de cualquier niño/a (Maccoby, 1992). La estimulación de la familia y la relación con sus hijos/as determinará sus posteriores relaciones con los otros y con el mundo que les rodea.

Cuando los niños nacen se crean vínculos de apego con sus principales figuras de cuidado. Está demostrado que estos vínculos comienzan en fase prenatal y que influyen en el desarrollo emocional del bebé. El hecho de que este vínculo sea seguro o no, estará relacionado con cómo el niño se enfrente a sus posteriores relaciones, así como a la forma en la que supere futuros períodos de dolor emocional (Calle, 2012).

Por esta razón y otras muchas, la relación familia-escuela es trascendental para dar como bien argumentó Bandura (1987) continuidad entre los contextos. Cuanto más parecidos sean las relaciones entre el profesorado y el alumno y de este último con su familia más fácil resulta el tránsito entre ambos contextos. Además, como bien argumenta Bronfenbrenner (1987) en su modelo ecológico, la escuela y la familia comparten una serie de características que las hacen pertenecer a un mismo *macrosistema*, y que a su vez en este vínculo se produce una relación de *mesosistema*. Entre las semejanzas entre familia y escuela podemos anotar el hecho de que cuenten con un sistema de creencias y valores parecidos y de que compartan metas comunes: la educación, estimulación y promoción del desarrollo en el niño. No obstante, también encontramos una diferencia sustancial en el hecho de que se traten de contextos distintos, en los que la organización del espacio y el tiempo no es similar, y en los que participan personas diferentes (López Verdugo, Hidalgo García & Sánchez Hidalgo, 2004).

La coordinación entre familia y escuela también es considerada desde un punto de vista legal. Diversas leyes educativas españolas contemplan la intervención de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as. De forma general, cumpliendo con la Constitución Española de 1978 en su artículo 27, donde se afirma que tanto la familia, como los docentes y los propios alumnos/as pueden intervenir en los centros educativos:

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

A partir de esta premisa la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el Título III, Capítulo I, donde se recogen las funciones del profesorado (artículo 91) tiene en cuenta lo anterior:

c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

Tras el recorrido realizado podemos afirmar que la relación familia-escuela es trascendental para el alumnado. Pero realmente debemos preguntarnos, ¿qué papel juega la escuela como contexto de desarrollo?

Cuando el alumnado llega a la escuela, esta se convierte en segundo contexto de socialización. Esto es de gran influencia en torno a la estimulación del proceso de desarrollo, y más aun teniendo en cuenta que la escolarización se produce cada vez antes.

La escuela es un espacio de educación formal donde los niños aprenden y se desarrollan en los diversos ámbitos. Pero la escuela además de propiciar unos aprendizajes que les servirán en su vida cotidiana transmite un currículum oculto, a veces bastante decisivo en la vida futura del alumnado. A través del currículum oculto los docentes transmiten una serie de valores, ideales, actitudes e incluso emociones y formas de estar que en cierto modo se espera que los alumnos interioricen.

En relación con ello, la escuela infantil tendrá un papel decisivo en uno de los campos considerados como primordiales en este estudio: el desarrollo socioafectivo. Por ello es importante que el estilo que usemos sea democrático, es decir, que tenga un alto grado de afecto-comunicación y de control- exigencias (Maccoby & Martin, 1983). Con ello nos referimos a que además de que el docente se muestre disponible emocionalmente, sea capaz de establecer unos límites claros y consensuados con el alumnado.



Según lo anterior, podríamos afirmar que el desarrollo socioafectivo se inicia en la familia. La escuela influirá creando un entorno seguro y acogedor, que propicie su exploración (Álvarez Romero & Jurado Ponce 2011).

Otro de los campos que debemos de tener en cuenta en la etapa de educación infantil es el desarrollo entre iguales. Una vez que el alumnado entra en contacto con sus iguales comienza a establecer relaciones con los mismos, expresando emociones y reconociendo otras y tal como argumentan Baumeister & Leary (1995) creando un vínculo de pertenencia a un grupo social distinto al de la familia y cumpliendo con una necesidad de integración. A través del grupo de iguales los niños exploran su entorno, se comunican, y comienzan a aprender habilidades sociales.

Pero aprender y enseñar habilidades sociales que puedan usarse en cualquier ámbito está directamente relacionado con el desarrollo cognitivo. La única forma de hacerlo es a través de la práctica. Tal y como afirma Berra Bortolotti & Dueñas Fernández (2008) cuando un alumno/a se siente aceptado por sus iguales se da un espacio de convivencia positivo, donde los valores y actitudes que se promueven y comparten son propios de una educación democrática.

Además de lo anterior, una buena relación entre iguales se asocia con una alta autoestima y autorregulación. Esas relaciones y vínculos facilitan la futura adaptación del alumno a nuevos grupos, así como a ser personas felices (Schneider, 2000).

En resumidas cuentas, tanto la familia como la escuela son contextos de desarrollo imprescindibles para cualquier niño/a. En este estudio se tiene en cuenta la relevante relación de ambos contextos en cuanto al desarrollo socioafectivo, así como la trascendencia que tiene el grupo de iguales como estimulador de las habilidades sociales. Pero realmente debemos preguntarnos, ¿cómo son estas relaciones en el aula?, ¿cómo se promueven? Por ello, en el próximo apartado se abordará la importancia que tiene la práctica psicomotriz en el aula de infantil. Para ello haremos un recorrido que nos llevará a entender cómo se ha ido construyendo esta disciplina.

## 2.2 Cómo se expresan y comunican las emociones desde al ámbito psicomotor

Para entender cuál es el papel de la expresión corporal en la manifestación de las emociones en la infancia es necesario realizar un recorrido histórico por la principal disciplina que la estudia y promueve: la psicomotricidad.

La psicomotricidad está ligada al cuerpo en su totalidad, el cual ha sido objeto de estudio durante numerosos años. Tal y como narran Mendiara & Gil (2003) el espíritu siempre ha tenido más relevancia en relación al cuerpo. Esto fue así hasta que Descartes y su influencia lo conciben como algo clave y separado de la mente.

El concepto y el conocimiento de lo que la psicomotricidad es y aporta al desarrollo se ha reformulado para llegar a lo que hoy en día entendemos. El término *psicomotriz* se usó por primera vez en 1864 por Ernest Dupré (Cecchini, 1992). Este neurólogo francés usó este término relacionado con la debilidad motora, defendiendo que es posible mejorar la calidad de vida de estas personas al tener en cuenta la relación entre movimiento y psiquismo:

Cuánto más se estudia los desórdenes motores entre los psicópatas, más se llega a la convicción de las estrechas relaciones que hay entre las anomalías psíquicas y las anomalías motrices, relaciones que son la expresión de una solidaridad original y profunda entre los movimientos y el pensamiento (Dupré, 1925 citado en Vázquez, 1989).

Tras la formulación de este concepto por Dupré, numerosos autores de diferentes ramas del conocimiento se interesan por él. Dentro de la psicología genética se pueden observar las ideas de Wallon o Piaget, en la psiquiatría infantil destacan las ideas de Ajuriaguerra y desde la perspectiva de la pedagogía las formuladas por Picq y Vayer (Mendiara & Gil, 2003). De esto deriva que el campo de la psicomotricidad sea trabajado actualmente desde ámbitos diversos: sanidad, educación, rehabilitación, etc.

Pero realmente, el término psicomotricidad es usado de forma educativa a partir de la publicación de Picq y Vayer titulada “*Education psychomotrice et arriération mentale*” en 1960 (Vázquez, 1989), con gran influencia de los estudios que había realizado anteriormente Wallon.

Cabe resaltar que antes de estos estudios en España, la ley educativa, en este caso la Ley de Enseñanza Primaria (1945), no consideraba ni incluía conceptos cercanos a estos trabajos, y se centraba más en lo cognitivo, dejando de lado lo psicomotriz y emocional (Mendiara & Gil, 2003).

Fue a partir de la Ley General de Educación (1970) a través de la cual se dio un cambio que buscaba una formación integral de la persona. Con ella se incluyó un área denominada “expresión dinámica”, donde existían actividades relacionadas con el movimiento, así como con la música y otras áreas. No obstante, aunque esta ley supuso un cambio de visión sobre este campo, las ideas relacionadas con esta nueva área no llegaron a ser desarrolladas en la práctica, ya que el cambio metodológico fue nulo. Al final de la década de los 70 comenzó a hablarse de psicomotricidad, algo influido por los estudios que estaban realizándose de forma paralela y además, porque el término “expresión dinámica” se había convertido en un área en el que todo podía incluirse (Mendiara, 2001).

No obstante, el término psicomotricidad legalmente se comenzó a usar en España en el año 1977. Fue a través de unas Instrucciones de la Dirección General de Educación Básica del Ministerio de Educación y Ciencia. En estas instrucciones se incluye la psicomotricidad como influyente término que relaciona las adquisiciones motoras con el desarrollo intelectual. Se centraba en cuatro términos: cuerpo, objetos, espacio y tiempo (Mendiara & Gil, 2003).

A comienzos de los 80 la Administración Educativa decide renovar los programas. En este caso la Educación Física ya se trataba como un área independiente en la que en Preescolar se trabajaba sobre cuatro bloques temáticos: contacto con los objetos, conocimiento y ajuste corporal, percepción y estructuración espacial y temporal. Estos bloques se corresponden con los que anteriormente se incluían dentro del término psicomotricidad, por lo que aunque supuso un cambio conceptual, la práctica no había cambiado. Sin embargo, en estos programas no se tenían en cuenta los aspectos afectivos ni expresivos (Mendiara & Gil, 2003).

Cabe añadir, que hubo una definición que supuso un cambio y que hacía acentuar el hecho de que ya se estaba dando una corriente filosófica y una reformulación conceptual del término. En esta definición se entendía la Educación

Física como “una forma de favorecer la evolución de la personalidad usando como elemento básico de relación el movimiento corporal” (*Vida Escolar*, nº 212, 1981, p.2).

Entre las concepciones más notables que ayudaron a que el término comenzara a observarse con otro enfoque se encuentran, entre otras:

- El modelo humanista de Carl Rogers (1987). Enfoque centrado en el niño dentro de una pedagogía no directiva.
- La psicología genética profundizada por Henri Wallon (1974, 1980) y Jean Piaget (1972a, 1973b, 1977c). Ambos investigaron sobre las etapas del desarrollo de la personalidad en relación a los aspectos intelectuales y afectivos.
- La Pedagogía Freinet y métodos referentes de la escuela activa (Montessori, Decroly, Dewey, Claparède) que tenían más en cuenta lo vivido por el niño/a (lo experimentado) frente a lo transmitido por el maestro/a.

En este momento, es donde surgen varias corrientes relacionadas con la psicomotricidad, todas ellas de vertiente francesa:

- La psicocinética de Jean Le Boulch (1969). Fue el primer contacto real de la escuela con la psicomotricidad. Este autor proponía objetivos funcionales que incluían lo afectivo y lo relacional, y que realizaban un cambio a lo tradicionalmente conocido.
- Pierre Vayer (1977a, 1997b). Creó las bases para enseñar a los docentes cómo debían hacer psicomotricidad, tratando al niño de una forma globalizada en su relación con el mundo exterior.
- André Lapierre & Bernard Aucouturier (1977a, 1977b, 1980c). Ambos profundizaron en las características psicoafectivas de los/as niños/as. Lapierre se dedicó a enseñar cómo debía ser la comunicación dentro de la relación psicomotriz, mientras Aucouturier transmitió su técnica de intervención.

De esto se derivaron dos líneas claramente diferenciadas: una que era de carácter más reflexivo y tenía en cuenta lo perceptivo y funcional (Le Boulch, Vayer), bien acogida por la institución escolar. Y otra más relacional, en la que destacaba lo psicoafectivo y emocional (Lapierre, Aucouturier), menos aceptada en un primer momento por la escuela.

Este trabajo e intervención se centra en las propuestas diseñadas por Lapierre & Aucouturier (1977b) enfocadas en la psicomotricidad relacional, teniendo en cuenta el aspecto emocional muy ligado al motor. Estos autores alejándose de las ideas más tradicionales propuestas por Le Boulch y Vayer, y siguiendo un enfoque activo del aprendizaje propusieron la educación vivenciada como una forma globalizada de aprender. Lapierre & Aucouturier (1980) a través de esta metodología dieron cabida a la actividad espontánea en la infancia algo que para ellos suponía favorecer la creatividad, permitir la libre expresión de los deseos, las emociones y el inconsciente, dejar que los/as niños/as se encuentren con su propio cuerpo, sus movimientos y los sentimientos que se asocian a ellos y desarrollar la comunicación sin límites entre niños/as y con el propio adulto.

Estos autores (Lapierre & Aucouturier, 1977b, 1977c, 1980c) realizan una profundización en la relación psicoafectiva que el propio niño/a puede establecer con los adultos, con los objetos, con los demás y consigo mismo. Esto llevaría a manifestar algunos aspectos emocionales como “temor, impulsividad, carencias afectivas, frustraciones, ciertas inadaptaciones de tipo social, conflictos de índole caracterial” (Mendiara & Gil, 2003, p. 35).

No obstante, ambos autores por diferentes motivos siguen caminos distintos. Lapierre se centraría más en la psicomotricidad relacional, mientras Aucouturier desarrollaría lo que él mismo denominó práctica psicomotriz.

La idea de psicomotricidad relacional propuesta por Lapierre (1977a) defendería al cuerpo como elemento de comunicación (en contraposición con el lenguaje usado en la escuela tradicional). Asimismo, tendría en cuenta que la psicomotricidad relacional puede desarrollarse en cualquier contexto, más allá del educativo, sirviendo en el ámbito de la psicoterapia, o en cualquier ámbito cotidiano de la vida del niño/a.

Aucouturier (2009) se centra más en desarrollar una práctica educativa que también es aplicable tanto en el terreno educativo como en el terapéutico. Esta se basa en preparar un espacio para que en un tiempo determinado y con unos materiales concretos se desarrolle una práctica psicomotriz. En esta práctica los tres elementos más importantes son la comunicación (aprender a expresar y a escuchar), la creación a través de los materiales, y el desarrollo del pensamiento operativo propuesto por Piaget. Para ello, hay momentos diferenciados que propician dichos desarrollos y que se centran en

un espacio para la expresividad motriz y otro espacio para la creación plástica y gráfica. El desarrollo de esta metodología y organización de las sesiones se profundizan más adelante en el diseño, desarrollo y evaluación de la intervención.

### **2.3 Objetivos**

- Observar el comportamiento de un grupo de alumnos/as en los tres principales contextos relacionales de desarrollo: iguales, familia y escuela.
- Identificar cuáles son las estrategias que se ponen en marcha en la escuela para fomentar el desarrollo social y emocional.
- Analizar cuál es la calidad de las diferentes formas de expresión y comunicación emocional en la escuela.
- Examinar cómo se estimula el desarrollo psicomotor en la escuela, y cuál es su relación con los demás ámbitos de desarrollo.
- Diseñar y llevar a cabo una intervención didáctica a partir de las observaciones realizadas.
- Evaluar el diseño de la intervención y proponer resultados en relación a las observaciones iniciales.

### **2.4 Problemas de investigación**

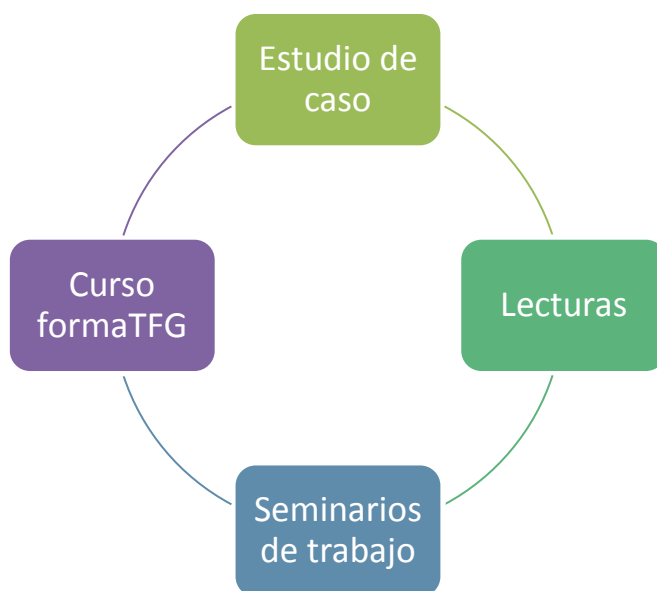
A raíz de los objetivos propuestos se presentan una serie de problemas de investigación, los cuales actuarán de eje central durante todo el proceso.

- ¿Cómo se caracteriza el desarrollo socioafectivo entre iguales?
- ¿Cómo se promueve el desarrollo socioafectivo en la escuela? Relación entre alumnado y docentes.
- ¿Cómo es la calidad y qué caracteriza las relaciones de los/as niños/as con sus familias?
- ¿Cómo se expresan y comunican las emociones? Diferentes formas de expresión
- ¿Cómo se estimula el desarrollo psicomotor en la escuela?

### 3. Metodología

La metodología que se usa durante todo el proceso es cualitativa, ya que el objetivo principal es analizar y comprender en profundidad la realidad educativa a través de percepciones y vivencias propias durante el proceso de prácticas.

Concretamente, se lleva a cabo una metodología etnográfica a través del estudio de caso. Asimismo, la metodología del Trabajo Fin de Grado se complementa con seminarios de trabajo en la facultad con el resto de compañeros/as con los que se comparte línea de investigación, para enriquecer nuestras experiencias e intervenciones, compartir dudas, etc. Han sido un total de 5 seminarios que se organizaban en torno a un orden del día en el que se iban trabajando los puntos que se proponían por los diversos integrantes del grupo. Esto ayudaba a que cada persona de forma personal y colectiva fuese construyendo su propio proyecto de trabajo que se correspondía con su Trabajo Fin de Grado. Los primeros seminarios eran planteados para centrarnos en la temática. Comenzamos a compartir dudas, recursos, fuentes bibliográficas...más tarde los seminarios fueron más específicos diferenciando las líneas de investigación o de intervención. Las reuniones además siempre tenían un acta, ya que al tratar de temas diversos era conveniente tener un documento que lo recogiera.



**Figura 1. Metodología del Trabajo Fin de Grado**

Fuente: Elaboración Propia

De forma personal pude realizar un curso titulado “formaTFG” en la facultad, al que no pudieron acudir todos mis compañeros/as. Los módulos impartidos me sirvieron

para aterrizar en lo que consistía este trabajo y resolver mis dudas iniciales, muchas de las cuales observé que eran compartidas. Es cierto que la duración e intensidad de los mismos no permitían procesar la información, aunque siempre podías volver al material y consultarlo de nuevo.

También han sido de gran ayuda las diferentes lecturas propuestas en los seminarios tanto por el tutor del Trabajo Fin de Grado como por el resto de compañeros/as.

### 3.1 Metodología del estudio de casos

El estudio de casos “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 11).

Para llevar a cabo un estudio de caso es necesario sumergirse en una realidad concreta, en este caso educativa, para que con el rol de observador/a- investigador/a se lleve a cabo una recogida de datos. Este contacto directo nos hace ser partícipes de la realidad de dicho centro, así como del contexto que lo rodea, contrastando de forma regular los datos que recogemos con las ideas que previamente teníamos.

Además, el estudio de caso propicia unos aprendizajes concretos. Según Mendoza (2008) gracias a esta metodología se consigue un aprendizaje significativo dado que la nueva información modifica las ideas previas. Además, es participativo puesto que el observador se encuentra inmerso en un contexto real.

Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez (1996) consideran que el estudio de caso tiene unas características concretas que son las siguientes:

- El o la investigadora debe constituirse como elemento principal de observación, ya que deberá ser lo más objetivo posible para filtrar la información.
- El hecho de tratarse de un diseño cualitativo hace que el investigador se interese más por comprender el contexto real, sin hacer predicciones.
- Se centra en personas concretas, dentro de un sistema específico y cultura.
- Se trata de una investigación holística, ya que tiene en cuenta la generalidad del grupo para entender rasgos o ámbitos más concretos del mismo.



El fin de esta observación participante es dar a conocer las prácticas educativas que se llevan a cabo en un centro educativo, en este caso el CEIP Paz y Amistad, situado en Polígono Sur (Sevilla). A partir de las problemáticas de investigación planteadas anteriormente, se elaboran una serie de categorías que tienen como objetivo dar validez interna al registro de observación, a través de una serie de unidades temáticas (Díaz De Salas, Mendoza Martínez & Porras Morales, 2011). Estas agrupaciones juegan un papel decisivo, ya que están íntimamente relacionadas con las problemáticas, pero a su vez dejan entrever otras posibles influencias dentro de cada categoría.

El desarrollo de la hoja de observación así como de otros instrumentos que han servido para realizar un análisis de la realidad en este trabajo serán el eje central del trabajo investigativo y evaluativo, y se profundizará en el apartado de evaluación.

## 4. Diseño, desarrollo y evaluación de la intervención

### 4.1 Contextualización del centro

#### *- El barrio y el centro*

El CEIP Paz y Amistad se encuentra en el Polígono Sur de Sevilla. Esta zona está influida por un alto índice de paro, trabajo precario, desigualdad y exclusión, que tienen una alta repercusión en la salud y en la educación de la ciudadanía de este núcleo poblacional, así como en el fomento de la economía sumergida. Según el Plan Integral para el Polígono Sur, en la zona hay un nivel bajo de estudios y rendimiento escolar, mientras que hay un alto índice de analfabetismo. No obstante, en la actualidad se están desarrollando proyectos, como el Plan Educativo de Zona para el Polígono Sur (2011) en el que se llevan a cabo una serie de actuaciones para erradicar el absentismo y el fracaso escolar, aumentar la dotación de recursos e infraestructuras a los centros, y mejorar el proceso de formación permanente de los centros y de su personal.

El centro se encuentra inmerso en 3 grandes conflictos: el conflicto personal, en el que viven muchos niños/as, el conflicto familiar, que perjudica a una parte de la vecindad y el conflicto social, que daña a toda la barriada.

Por su parte, el colegio acoge a 244 alumnos y alumnas que provienen de todo el Polígono Sur. Su principal finalidad educativa es ser un espacio de convivencia en el que se aprendan a resolver los conflictos de una forma asertiva y el que las familias desempeñen un papel activo e inclusivo, que permitan transformar la realidad que rodea al mismo. Por ello, tienen en cuenta la realidad en la que viven sus alumnos/as y continuamente se realizan actividades-talleres en los que participan las familias, y en los que éstas pueden observar cómo se trabaja y educa, modelo que también se trasmite en la práctica.

La realidad de las familias del centro también es diversa. Existen aquellas que cuentan con un trabajo y que tienen valores y forma de vida parecidas a las familias de cualquier otro barrio. No obstante, existen otras que se encuentran inmersas en una desestructuración familiar, independientemente de su situación laboral o económica. Por último, y no menos importante, hay un grupo minoritario de familias que viven una grave situación de pobreza, exclusión, drogas, cárcel... Todo esto queda recogido

también en el Plan de Compensación Educativa, ya que aunque no todo el alumnado del centro viva estas realidades en su propia familia, conviven día a día con estas situaciones propias del barrio. El objetivo principal es que el alumnado de este centro llegue a tener las mismas oportunidades que cualquier otro/a niño/a de Sevilla.

La metodología de todo el centro escolar está basada en trabajo por proyectos y aprendizaje cooperativo. Esto facilita la tarea educativa, ya que todos los contenidos que se trabajan son cercanos a los intereses del alumnado y elegidos por ellos mismos, convirtiéndolos realmente en protagonistas de su aprendizaje, y otorgándoles empoderamiento en cuanto a la toma de decisiones.

#### ***- A nivel de aula***

El aula de infantil 4 años se encuentra en la planta baja del edificio escolar, donde también se sitúan las demás aulas de infantil. La disposición de las mismas es lineal a lo largo de un pasillo.

El espacio del aula está organizado por rincones en torno a un lugar destinado a la asamblea. Como se comentó anteriormente siguen una metodología de trabajo por proyectos, en los que el tema surge del propio interés. También se deja un espacio para el juego libre en el que se utilizan los rincones en pequeños grupos. Aunque tienen mesas y cada uno un lugar concreto para sentarse, a diario se usan agrupaciones flexibles en los que se fomenta la relación con el resto de compañeros/as.

El grupo lo componen un total de 14 niños y 7 niñas. En general, se trata de un grupo heterogéneo, pues existen niños/as de familias con más y menos problemas. Sin embargo, se muestran muy motivados en su aprendizaje.

En cuanto a la maduración cognitiva y psicomotora existe una desemejanza. En concreto hay una alumna que encuentra dificultades en relación a la psicomotricidad gruesa y fina. Esto se debe a que comenzó a gatear y a andar mucho más tarde que el resto de sus compañeros/as. Asimismo, existen 4 casos más, de 3 niños y 1 niña que también están siendo reforzados en cuanto a la psicomotricidad fina. Las causas de esta diferencia con respecto a los demás compañeros son diversas, aunque se acusa a la entrada tardía a la escuela infantil junto con la poca estimulación familiar.

Además, existe un caso concreto de un niño con conducta disruptiva, con el que se llevan a cabo medidas para extinguir estas conductas junto con su familia. Esta última no colabora por lo que la actitud del alumno no mejora e incide negativamente en el resto de compañeros/as, en los que continuamente se dan conductas espejo. El alumno se encuentra desfasado en todos los ámbitos, aunque el más problemático es el social y personal, puesto que su conflicto interno le impide relacionarse y comprender tanto a sus iguales como a los adultos que le rodean.

En general, en todo el centro se estimula la comunicación y la expresión de emociones. Se ha generalizado en todas las aulas, infantil y primaria, realizar una asamblea matutina, en la que los/as niños/as aprendan a respetar el turno de palabra, a resolver problemas...Cabe comentar que el grupo concreto al que nos estamos refiriendo muestra resistencia a respetar el turno cuando habla un compañero/a, a escuchar y a ser empático con el resto. Continuamente se dan conflictos que no saben resolver y en los que muestran una actitud agresiva. Por ello, se aprovechan estas situaciones para detener la dinámica de la clase y enseñar cómo resolver ese conflicto. A veces, cuando no se produce ninguna agresión se les deja espacio para hablar entre ellos y llegar a un acuerdo que posteriormente comunican al grupo. Otro de los ámbitos que también se fomentan es el creativo, ya que es cierto que en numerosas tareas hay una falta de pensamiento divergente o de espontaneidad para resolver problemas. Por esta razón, los viernes se dedica toda la mañana a realizar un proyecto de arte a nivel de centro.

Por otra parte, normalmente cualquier asunto que haya que decidir por mínimo que sea se realiza de forma democrática bajo votación de todos los miembros del grupo. Esto se hace para que desde la práctica se entienda el hecho de pertenecer a un grupo, expresando su opinión o decisión pero respetando la del otro. En relación a los límites del aula son pocos y claros, lo que permite que sean respetados. Están relacionados con la seguridad física y respeto a los demás.

La participación de las familias en el aula se realiza casi semanalmente. Muchas de ellas entienden que la educación infantil es un espacio asistencial y no educativo, por lo que es necesario abrir las puertas del aula para que observen cómo se trabaja. En la mayoría de los casos tratan a sus hijos/as como si fueran más pequeños, sin fomentar la autonomía. Este hecho repercute directamente en la dinámica de aula.

## 4.2 Objetivos de la intervención

Los objetivos de la intervención parten de la orden de 5 de agosto de 2008, por la que se regula el currículo de Educación Infantil en Andalucía. A continuación se presentan:

- Crear un ambiente preparado ante el juego.
- Utilizar el juego libre como fuente de aprendizaje.
- Fomentar el desarrollo psicomotor de una forma motivadora y según ritmos.
- Aprender habilidades intrapersonales e interpersonales desde la práctica.
- Adquirir habilidades para expresar sus emociones y comprender las de los otros/as.
- Resolver los conflictos de una forma asertiva.
- Fomentar los procesos de autorregulación en los/as niños/as.
- Promover un estado de atención plena.

## 4.3 Metodología

El enfoque desde el que se desarrolla la intervención se centra en la psicomotricidad vivenciada del que es precursor Aucouturier. La metodología Aucouturier realiza una síntesis y trabaja a través del ámbito psicomotor otras áreas como la cognitiva o la emocional. A través de la libre expresión y del ambiente preparado, el alumnado va comprendiendo sus propias limitaciones y posibilidades, así como la relación de su cuerpo con el propio espacio y con el resto de seres humanos, llegando a un nivel cada vez mayor de abstracción y simbolización, siempre teniendo en cuenta su desarrollo madurativo.

Además de las sesiones de psicomotricidad, de forma paralela se realizarán unos talleres de mindfulness y yoga, con el objetivo de fomentar los estados de atención y concentración en los niños.

### 4.2.1 Rol del maestro/a o guía

El papel del maestro/a o guía se centra básicamente “en un principio filosófico: <<crear en la persona>>” (Aucouturier, 2009, p. 202).

El docente debe tener en cuenta a todo el alumnado, mostrándose accesible a los mismos y aceptando sus diferentes formas de expresión. Su papel es determinante, ya que el hecho de crear este clima de confianza, permitirá a los niños expresar sus emociones y vivencias a través del cuerpo y el habla.

El objetivo principal del guía se centra en ser empático con sus alumnos, así como en ofrecer materiales seguros que propicien la libre expresión. Además, deberá mantenerse al margen dentro de las sesiones de psicomotricidad, ya que cada alumno seguirá un ritmo distinto y debe mantener la disponibilidad hacia todos. Los límites deben ser claros, tanto los que expresa de forma verbal como los que no. Estos límites ayudarán a que las sesiones se desarrollen correctamente, y por tanto, a que la intervención y el placer generado en las mismas sean positivos y beneficiosos para el grupo.

Asimismo, el docente adquirirá un rol de investigador, realizándose continuamente preguntas en relación a las sesiones, teniendo una actitud de interés hacia la mejora del proceso de aprendizaje y sistematizando continuamente los datos que obtiene de la práctica educativa.

#### **4.2.2 Rol del alumnado**

En la práctica psicomotriz vivenciada se busca que el alumnado de forma independiente sea capaz de utilizar los materiales que se encuentran en la sala para explorar, investigar, crear...con su propio cuerpo y con el de los otros, exteriorizando situaciones internas y adquiriendo el concepto de simbolización desde la práctica.

Para ello, los niños deberán distanciarse del modelo directivo centrado en el docente que caracteriza a la escuela más tradicional, y ser independientes en su forma de estar y actuar. No obstante, el docente siempre estará presente en la sala, lo que les permitirá tener una sensación de seguridad.

El hecho de contar con alumnos/as con conductas más agresivas o antisociales nos abrirá un nuevo campo de actuación para abordar estas realidades desde la psicomotricidad. Poco a poco se busca conseguir la canalización, autorregulación, una mayor autonomía y el reconocimiento de sentirse importante para el otro (adulto o coetáneo) (Hernández Fernández, 2015).

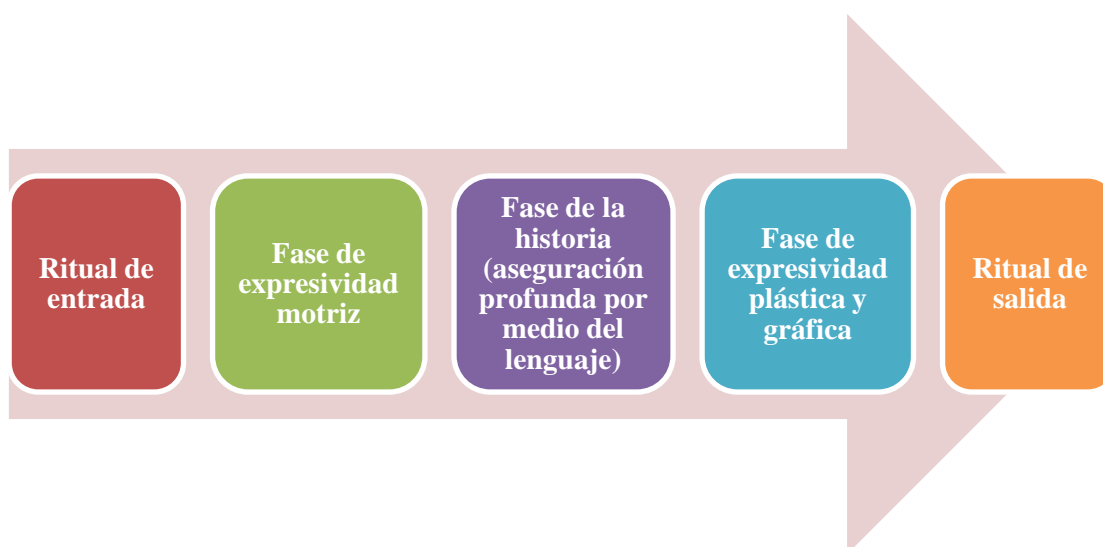
### 4.2.3 Talleres de mindfulness y yoga

Estos talleres se realizan desde la relación que existe entre el control del propio cuerpo con los estados de conciencia, con el objetivo de promover la conciencia plena, la relajación, los procesos de autorregulación, así como la capacidad de control y conciencia de las emociones (Cook-Cottone, C. P. P., 2015).

Se llevan a cabo de una forma dinámica, a través del movimiento y respetando ritmos. Para ello se usa siempre música tranquila, se relacionan los movimientos con temáticas de sus intereses, se abre a la participación, se centra la atención sobre un material curioso para ellos... Tal y como indican Casado Sánchez & Caballo Escribano (2015), las sesiones de mindfulness están siendo aplicadas en la población infantil con una gran eficacia sobre la reducción del estrés. Asimismo, tal y como indican estos autores, es aplicable en el aula, dentro de la diversidad que existe.

### 4.4 Organización de las sesiones de psicomotricidad vivenciada

Las sesiones de psicomotricidad bajo el método Aucouturier se dividen en varias fases:



**Figura 2. Fases en la práctica psicomotriz bajo el método Aucouturier**

Fuente: Elaboración Propia

#### **- Ritual de entrada**

Esta fase tiene como objetivo presentar al grupo de alumnos/as el espacio donde se va a desarrollar la práctica psicomotriz.

Asimismo, se aprovecha para recordar a los/as compañeros/as que han faltado y que por tanto no van a participar en esta sesión, como modo de hacer presente la ausencia, y dotar de entidad al niño/a que no ha podido venir respecto del grupo. A continuación, es importante recordar y explicar los límites que existen dentro de este espacio:

1. Jugar sin hacerse daño a sí mismos, ni a los demás.
2. Cuidar el material y no desplazarlo hacia otras zonas.

Será necesario también explicar la estructura de la sesión. Para ello, se les contará que tendrán diversos tiempos: primero podrán jugar de forma libre con los materiales expuestos por el profesorado. Después, cuando estos indiquen, deberán dejar los materiales y sentarse en asamblea para escuchar una historia. Luego, en las zonas de mesas realizarán un dibujo o mural que exprese lo que han vivenciado. Por último, volveremos a la calma y recordaremos todo lo que hemos hecho.

En el caso de que no sea la primera sesión, podrá recordarse la anterior, lo que nos gustó y lo que no, así como sugerir posibles cambios.

#### **- Fase de expresividad motriz**

Una vez realizado el ritual de entrada, comenzará la fase de la expresividad motriz. Durante esta fase los/as niños/as jugarán de forma libre con los diversos materiales que estarán colocados en la sala de psicomotricidad.

Lo primero que encontrarán será una gran barrera que anteriormente habrá construido el docente. El objetivo es que entre todos los niños destruyan esta construcción. Será importante retener el deseo de nuestros alumnos para que controlen su impulso, y derriben la barrera con más fuerza. Esto tal y como dice Aucouturier (2009) les hará sentir una emoción colectiva. El docente podrá probar a construir y reconstruir esta barrera, para que los niños puedan sentir ese placer de deconstruir varias veces.

Al permitir que los niños destruyan esta barrera, estamos permitiéndoles reafirmar su identidad y su capacidad de dominio ante el adulto. Con el transcurso de las sesiones, será observable el hecho de que ya controlan el placer de deconstruir y



construir, y esta acción disminuye en este primer momento, comenzando a visualizarla como una mera acción para comenzar la sesión.

Una vez que se dé este paso, los niños comenzarán a jugar de forma libre con los materiales que en esta sala se sitúan, dando lugar a diversos tipos de juegos. Entre ellos, se encontrará el **juego de construcción y destrucción**, que ya han iniciado al comienzo de esta fase. Dentro del juego simbólico que se pondrá en marcha, puede observarse los roles que toman cada uno de ellos o las relaciones afectivas y comunicativas.

Asimismo también se llevarán a cabo **juegos simbólicos de aseguración profunda**. Este tipo de juego, tal y como su nombre indica, aseguran frente al miedo, y pueden encontrarse en todas las culturas.

Se desarrollan a partir de los seis u ocho meses hasta los dos o tres años pero pueden prolongarse mucho más allá. Tienen relación con el miedo a perder a la madre y a ser destruido, provocando en el niño emociones intensas (Aucouturier, 2009).

En este tipo de juego los niños se centrarán en ellos mismos, en lo que sienten, su tono muscular, su movimiento y sus emociones. Los juegos que aparecen en esta fase son: jugar a destruir, al placer sensomotor, jugar a envolverse, a esconderse, a ser perseguido...

Por último, y no menos importante, podremos observar los **juegos simbólicos de aseguración superficial**. Estos son precedidos por los anteriores, actuando como barreras que protegen a los niños de los conflictos. Son más dependientes de influencias culturales.

Se observará el juego de <<hacer como si...>> teniendo como función principal “proteger la personalidad de la posible angustia de ser uno mismo” (Aucouturier, 2011, p.184). Estos juegos son muy diversos y permiten que en edad temprana los niños contrasten la fantasía con la realidad. A continuación se presenta una figura resumen de los tipos de juegos y los datos a observar:

TIPOS DE JUEGOS	DATOS A OBSERVAR
JUEGO DE CONSTRUCCIÓN Y DESTRUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La estructura construída.</li> <li>- Los roles, habilidades interpersonales, emocionales y comunicativas.</li> <li>- Niños/as que no construyen y/o que no son capaces de terminar su construcci3n.</li> <li>- Niños/as que destruyen con rabia las construcciones de los demás.</li> <li>- Niños/as que construyen casas inaccesibles, protegiéndose del exterior y reforzando su estructura t3nico emocional.</li> </ul>
JUEGOS SIMBÓLICOS DE ASEGURACIÓN PROFUNDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destrucción: destruye sin sentirse culpable.</li> <li>- Sensoromotor: placer ante lo sentido, lo tocado, lo visto...</li> <li>- Jugar a envolverse (taparse con algo) o a esconderse.</li> <li>- Ser perseguido por los/as compaÑeros/as (como un juego), y perseguir a otros, cambiando de roles.</li> <li>- Observar la comunicaci3n no verbal: ¿qu3 se dice a trav3s del cuerpo?</li> </ul>
JUEGOS SIMBÓLICOS DE ASEGURACIÓN SUPERFICIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Repiten siempre los mismos roles?</li> <li>- ¿Qu3 papel les gusta desempeÑar?, ¿se observan relaciones horizontales o m3s jerárquicas?, ¿qu3 se dice a trav3s del cuerpo?</li> </ul>

**Figura 3. Resumen tipos de juegos y datos a observar**

Fuente: Elaboraci3n Propia

### **- Fase de la historia (aseguraci3n profunda por medio del lenguaje)**

Una vez que se ha desarrollado la fase de expresividad motriz, el docente indicar3 al alumnado que se sienten en asamblea para escuchar un cuento. Este, segun Aucouturier (2009), deber3 cumplir con dos registros: la subida de las emociones y del miedo y la vuelta al sosiego para su aseguraci3n.

Contar este tipo de cuentos en los que los protagonistas pasan por situaciones complicadas hace que nuestros alumnos se identifiquen con los mismos, relacion3ndolo con la p3rdida de la madre y el hecho de ser destruido. Volver a la calma con un final feliz, supondr3 seguridad para ellos.

El cuento realmente ser3 interiorizado por nuestros alumnos cuando la implicaci3n del docente en cuanto a su gesticulaci3n, tono de voz, posici3n, llamadas de

atención... sea de calidad. Será importante también que haga especial hincapié en aquellos niños/as que aún no tienen superados esos miedos, ya que esta fase tiene sentido después de la expresividad motriz, porque les hace representarse en sí mismos lo vivenciado durante la fase anterior, relacionándolo con el protagonista de la historia y ayudando a su vez a esa aseguración profunda.

### **- Fase de expresividad plástica y gráfica**

La fase de la expresividad plástica y gráfica sigue a la fase de expresividad de la historia. Se desarrolla en un espacio independiente en el que se encuentran mesas a la altura de los niños.

Antes de entrar en este espacio es necesario dejar claros algunos límites a nuestros alumnos, como que no se puede desplazar material del primer espacio (expresividad motriz) al segundo (expresividad plástica y gráfica), así como la necesidad de respetar la obra propia y la del compañero/a. Además, debemos recordarles que en este espacio pueden elegir entre hacer un dibujo o una construcción.

En cuanto al proceso de construcción, al igual que en las fases anteriores se considera al niño como un sujeto activo en la construcción de su aprendizaje, tal como anunciaba Piaget. Las ideas de este autor son tomadas por La Pierre y Aucouturier para explicar la fase de expresividad plástica y gráfica. Para Piaget (citado en Fau, 2010), las primeras abstracciones de los niños se realizan a través de los dibujos y la representación propia. Tomando esta afirmación, La Pierre y Aucouturier intentan que esta fase induzca a la vivencia y al traspaso de la expresión corporal a la representación mental.

No obstante, si los alumnos deciden realizar un dibujo será necesario que los dejemos expresarse de forma libre, sin intervenir. Éste, puede darnos información sobre cómo se sienten o cuál es su relación con los otros.

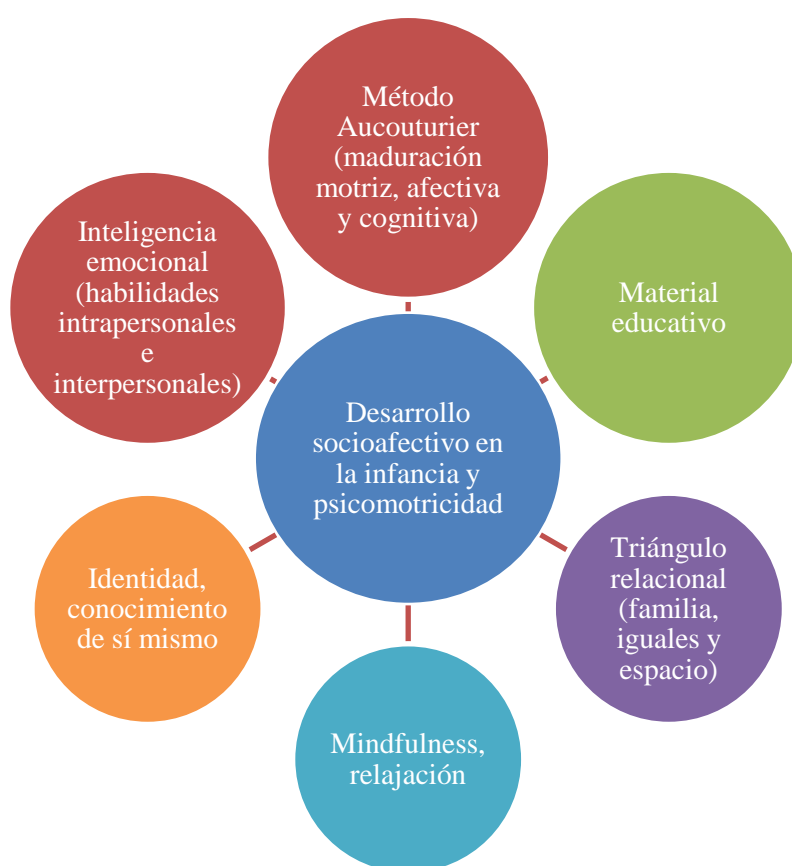
### **- Ritual de salida**

En esta última fase se pretende que los/as alumnos/as tomen consciencia de la finalización de la sesión. Para ello, se colocarán todos los materiales en el lugar en el que lo encontraron.

#### 4.5 Trama de conocimientos y contenidos

La trama de conocimientos planteada al comienzo de mi Trabajo Fin de Grado ha ido modificándose con la ampliación y la profundización en el mismo. Por ello, se plantea la necesidad de hacer una comparativa entre ambas para observar los cambios que se producen en las mismas.

Al principio, la trama de conocimientos se planteó más como una figura que representaba las corrientes, propuestas y relaciones de las problemáticas planteadas, así como de las partes que se presentaban en el proyecto.



**Figura 4. Primer planteamiento de trama de conocimiento**

Fuente: Elaboración Propia

No obstante, al profundizar en las mismas, se pudo observar cómo era más propicio incluir los contenidos que se trabajarían en esta intervención y que realmente serían los conocimientos sobre los que pretendíamos producir cambios y reconstrucciones en nuestro alumnado. Por ello, se realizó una figura a partir de las tres áreas de contenidos propias de la Educación Infantil en Andalucía: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y

representación. Estas áreas se desarrollan dentro de la Orden del 5 de agosto de 2008 por la que se regula el currículo de Educación Infantil en Andalucía. A continuación, se referencia lo que se aborda en esta intervención en relación a las mismas.

En cuanto al **área conocimiento de sí mismo y autonomía personal** se trabajan los siguientes contenidos:

#### Bloque I: La identidad personal, el cuerpo y los demás

- Manifestación de un control progresivo de las posibilidades motrices, sensitivas y expresivas del propio cuerpo en distintas situaciones y actividades, como juegos, rutinas o tareas de la vida cotidiana. Regulación del propio comportamiento y autocontrol.
- Desarrollo de una imagen personal ajustada y positiva, que le permita conocer sus posibilidades y limitaciones, y tener confianza en las propias capacidades, desarrollando su propia autoestima.
- Manifestación de respeto y aceptación por las características de los demás, sin discriminaciones de ningún tipo.

#### Bloque II: Vida cotidiana, autonomía y juego

- Participación de forma activa en distintos tipos de juego, manifestando aceptación y respeto de las normas que los rigen y disfrutando con ellos.
- Adquisición de un adecuado desarrollo de los elementos motrices que se manifiestan en desplazamientos, marcha, carrera o saltos.
- Coordinación y control de las habilidades manipulativas que cada actividad requiere.
- Adquisición de actitudes de ayuda y colaboración, evitando adoptar posturas de sumisión o de dominio, especialmente entre niños y niñas.
- Reconocimiento y comunicación de necesidades, deseos, sentimientos o emociones, realizando una progresiva regulación de los mismos en los juegos y otras situaciones de la vida cotidiana.
- Identificación de algunos posibles peligros en sus actividades habituales; petición y aceptación de la ayuda del adulto ante situaciones peligrosas.

En lo referente al **área de contenidos conocimiento del entorno** se desarrollan los siguientes contenidos:

Bloque I: Medio Físico: elementos, relaciones y medidas. Objetos, acciones y relaciones

- Identificación y exploración, mediante actividades manipulativas, de los objetos y materias presentes en su entorno.
- Establecimiento de relaciones entre las características o atributos de los objetos y otros elementos del entorno (forma, color, tamaño, peso...) y su comportamiento físico (caer, rodar, resbalar, botar...).

Bloque II: Acercamiento a la naturaleza

Bloque III: Vida en sociedad y cultura

- Desarrollo de la integración y vinculación afectiva a los grupos más cercanos.
- Participación de forma activa en la vida del aula, acomodando su conducta a los principios, valores y normas construidas y aceptadas por todos: valores democráticos.
- Valoración del diálogo y la negociación como la forma de resolver las situaciones conflictivas.
- Comunicación oral de las experiencias realizadas.

En la última área, **lenguajes: comunicación y representación** se han trabajado los siguientes contenidos:

Bloque I: Lenguaje corporal

- Descubrimiento y experimentación de los recursos básicos de expresión del propio cuerpo (movimiento, sonidos, ruidos), individualmente y en grupo, para expresar los sentimientos y emociones propios y los de los demás.
- Disfrute con la dramatización e interés por expresarse con el propio cuerpo.

Bloque II: Lenguaje verbal

- Participación y cooperación en situaciones comunicativas del aula (avisos, instrucciones, conversaciones o narraciones de hechos vitales y sentimientos), con

valoración y respeto de las normas que rigen la interacción oral (turnos de palabra, volumen de voz y ritmo adecuado).

- Utilización de forma creativa y pertinente la expresión oral para regular la propia conducta, relatar vivencias, razonar, resolver situaciones conflictivas, comunicar sus estados anímicos y compartirlos con los demás.

- Valoración del respeto hacia los demás, mostrando interés y atención hacia lo que dicen y en el uso de las convenciones sociales (guardar el turno de palabra, escuchar, mirar al interlocutor, mantener el tema, uso de lenguaje no sexista), así como en la aceptación de las diferencias.

### Bloque III: Lenguaje artístico: musical y plástico y medios audiovisuales y las tecnologías de la información y comunicación

- Desarrollo de las habilidades expresivas a través de diferentes materiales, instrumentos y técnicas propios de los lenguajes musical, audiovisual, tecnológico, plástico y corporal.

- Experimentación y desarrollo de las posibilidades expresivas del gesto, el movimiento, la voz y también el color, la textura o los sonidos.

En la siguiente página puede visualizarse una figura en torno a los contenidos comentados anteriormente. Este se engloba en 4 conceptos alrededor de la psicomotricidad vivenciada: nuestro cuerpo, juego vivenciado, relación con iguales y materiales. Todos estos conceptos se abordan internamente con preguntas que guían los aprendizajes.

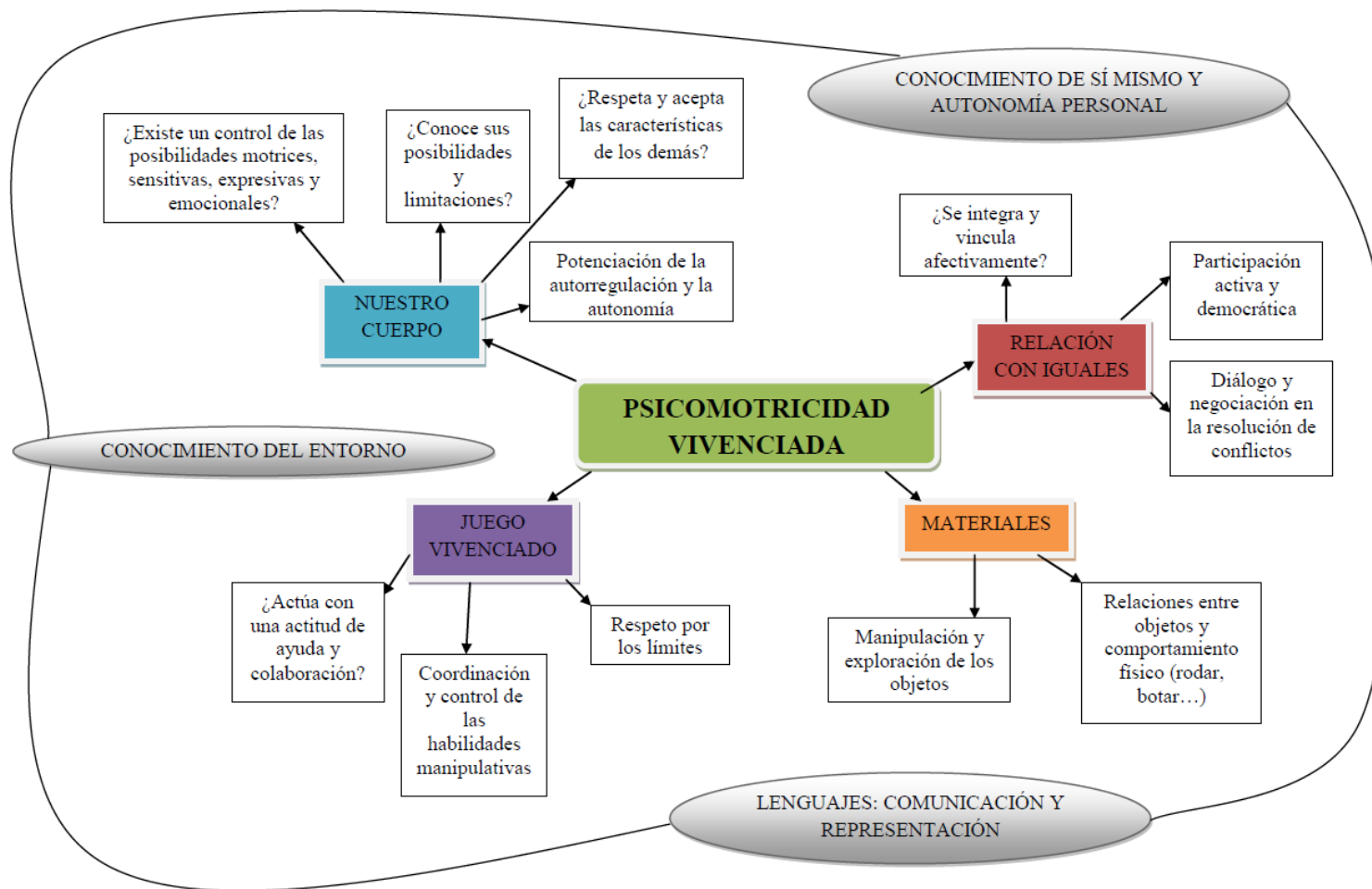


Figura 5. Trama de conocimientos actualizada

Fuente: Elaboración Propia



#### 4.6 Programación de actividades

La intervención sobre psicomotricidad vivenciada bajo el método Aucouturier se llevará a cabo durante 4 semanas comprendidas entre el 28 de marzo y el 29 de abril. A estas sesiones se les sumarán dos talleres para trabajar la relajación que tendrán por título “nos relajamos moviéndonos” y “mindfulness y yoga con la caja mágica”. Las actividades están distribuidas en grupos de color. El contenido, duración, materiales y objetivos de cada sesión puede consultarse más abajo.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
<sup>28</sup> SESION DE PSICOMOTRICIDAD 12.30-13.45	<sup>29</sup>	<sup>30</sup> NOS RELAJAMOS MOVIÉNDONOS 12:30-13:00	<sup>31</sup>	<sup>1</sup> MINDFULNESS Y YOGA CON LA CAJA MÁGICA 12:30-13:00
<sup>4</sup> NOS RELAJAMOS MOVIÉNDONOS 12:30-13:00	<sup>5</sup>	<sup>6</sup> SESION DE PSICOMOTRICIDAD 12.30-13.45	<sup>7</sup>	<sup>8</sup> MINDFULNESS Y YOGA CON LA CAJA MÁGICA 12:30-13:00
<sup>11</sup>	<sup>12</sup>	<sup>13</sup> FERIA DE ABRIL	<sup>14</sup> FERIA DE ABRIL	<sup>15</sup> FERIA DE ABRIL
<sup>18</sup> SESION DE PSICOMOTRICIDAD 12.30-13.45	<sup>19</sup>	<sup>20</sup> SESION DE PSICOMOTRICIDAD 12.30-13.45	<sup>21</sup>	<sup>22</sup> NOS RELAJAMOS MOVIÉNDONOS 12:30-13:00
<sup>25</sup>	<sup>26</sup> SESION DE PSICOMOTRICIDAD 10.30-11.45	<sup>27</sup>	<sup>28</sup> SESION DE PSICOMOTRICIDAD 10.30-11.45	<sup>29</sup>

	FASES DE LAS SESIONES DE PSICOMOTRICIDAD VIVENCIADA				
	Ritual de entrada	Fase de la expresividad motriz	Fase de la historia (aseguración profunda por medio del lenguaje)	Fase de la expresividad plástica y gráfica	Ritual de salida
<b>Duración:</b> (1 hora y 15 minutos)	10 minutos	30 minutos	10 minutos	15 minutos	5-10 minutos
<b>Materiales:</b>	No son necesarios	- Cubos y escaleras de gomaespuma de diferentes colores. - Pañuelos y telas. - Muñecos de peluche. - Colchonetas. - Cajas de cartón. - Cuerdas.	- Algunas marionetas de manos.	- Barro o plastilina. - Folios de diferentes tamaños. - Material plástico: pintura, rotuladores, ceras...	No son necesarios
<b>Contenido de las fases:</b>	Se explican los límites que existen: - Cuidar el material. - Respetar al compañero/a y si está usando un	Se da comienzo a la fase destruyendo un bloque a modo de muro de cubos de gomaespuma. El material se encontrará distribuido y preparado por la sala para que cada uno pueda utilizar	Según los conflictos que se den en la sala, la maestra deberá improvisar una historia con las marionetas con las que cuente. No obstante, en las primeras sesiones prestará especial hincapié a las relaciones que se establecen, así	En esta fase se recordará que pasamos a un segundo espacio para realizar nuestras obras en mesa. Se les explicará que podemos hacer lo que queramos pero que debemos elegir entre hacer una obra	Reunidos en asamblea se hará un balance de las sesiones, cosas que le han gustado o no, materiales que

	material pedírselo.	el que quiera.	como al compartir, agredir, o no respetar los límites establecidos. En todo momento se les tendrá en cuenta en la historia, para que logren identificarse, además de resolverlos por ellos/as mismos: ¿qué haríais ustedes?, ¿podría acabar de otro modo?, ¿cómo nos hemos sentido?	bidimensional o tridimensional. Asimismo, les diremos que debemos hacer algo relacionado con el juego que hemos estado haciendo. En las primeras sesiones será observable la resistencia que algunos/as alumnos/as mostrarán para pasar a este segundo espacio, ¿qué debemos hacer para que el tránsito sea menos traumático?	no han usado y por qué, posibles problemas sucedidos, etc.
--	---------------------	----------------	---	---	--

En las posteriores sesiones se aprovechara el ritual de entrada para hacer un balance de qué ocurrió en las anteriores. Asimismo, si es necesario se irán cambiando los materiales que se están usando. Durante la fase de la historia se irán improvisando cuentos que ayuden a nuestros/as alumnos/as a identificarse con los conflictos que se dan. Estos cuentos podrán repetirse en el caso de que los conflictos se repitan.

Las sesiones de psicomotricidad bajo el método Aucouturier se combinarán con sesiones de mindfulness y relajación. Estas sesiones se realizarán siempre después del recreo con el objetivo de que se relajen y puedan desconectar de la gran actividad motriz que han tenido anteriormente.

NOMBRE DEL TALLER	“Nos relajamos moviéndonos”	“Mindfulness y yoga con la caja mágica”
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llegar a un estado de calma.</li> <li>- Tomar consciencia de nuestro cuerpo.</li> <li>- Cohesionar al grupo.</li> <li>- Fomentar la atención.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar consciencia de sí mismo.</li> <li>- Llegar a un estado de plenitud.</li> <li>- Trabajar la atención plena.</li> <li>- Conocer las partes de su cuerpo.</li> </ul>
<b>Duración:</b>	30 minutos	30 minutos
<b>Materiales:</b>	- Música y un reproductor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Música y un reproductor.</li> <li>- Una caja vacía.</li> <li>- Varios pañuelos.</li> <li>- Objetos que meter dentro de la caja.</li> </ul>
<b>Contenido de la sesión:</b>	Esta sesión se realiza como relajación tras el recreo. Aprovechando la alta actividad del grupo se les explica que mientras la música se escucha vamos a ir bailando de forma libre por el espacio del aula. Cuando la música se para debemos quedarnos quieto como estatuas.	Cuando los/as alumnos/as entran en clase se encuentran en el espacio de la asamblea una caja tapada con dos pañuelos y música sonando. Todos/as expectantes comienzan a preguntar sobre el contenido de la caja. La maestra se sienta al lado de ella y les cuenta que es una caja mágica que solo se abre si cumplimos sus normas. Comienza a retransmitir al alumnado lo que le dice la caja mágica: dice que tenemos que levantar el brazo derecho (mientras lo hace), después el brazo izquierdo, la

		cabeza...el alumnado va repitiendo la secuencia que se repite por todo el cuerpo. Finalmente, se les pide a los/as alumnos/as que acuerden entre todos unas palabras mágicas para decir a la caja y que esta se abra. El contenido de la caja puede variar e ir desde un instrumento hasta una marioneta de mano que les da un beso o les cuenta algo.
<b>Variantes:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mientras la música se escuche seremos globos que vayan moviéndose por el espacio. Cuando la música se pare, tendremos que desinflamos y quedamos tirados en el suelo. Se hace varias veces hasta que deciden tumbarse en el suelo.</li> <li>- También se realiza con animales. Cuando la música suena vamos bailando. Cuando se para nos convertimos en una homiguita que anda muy lenta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se pueden cantar una canción que se repita.</li> <li>- Hacer distintas posturas: estirar las piernas, encogerlas, tumbarnos, inventar posturas de forma libre...</li> <li>- El contenido de la caja siempre debe variar para que sea más motivador.</li> <li>- Hacerlo en pareja (como si fuera un espejo).</li> </ul>

## 4.7 Implementación de la intervención

### 1ª sesión

La primera sesión se llevó a cabo después del recreo, con una duración de 80 minutos y con la participación de un total de 11 niños y 3 niñas. Se realizó en el aula de clase, cambiando la disposición que normalmente tiene y quedando de la siguiente forma:



**Figura 6. Plano y fotos de la disposición del aula durante la sesión**

Fuente: Elaboración Propia

Cuando el alumnado entró en el aula, se habían dispuesto dos bancos en el lateral izquierdo para que se sentaran y comenzara el ritual de entrada. Durante el ritual se explicaron las normas de seguridad que existían para esta sesión. Luego, se resolvieron algunas dudas tales como: “*señor ¿podemos jugar a las casitas?*”. En el aula se encontraban cubos de gomaespumas, colchonetas, pañuelos y telas, cajas de cartón y cuerdas. Algunas cajas estaban cerradas y otras abiertas.

Seguidamente, se dio paso a la fase de expresividad motriz. Tras la destrucción del muro compuesto por cubos de gomaespuma, todos comenzaron a desplazarse por el espacio. Desde el primer momento comenzaron a saltar y a usar los materiales de gomaespuma, mientras que el resto de materiales eran obviados para ellos. Más tarde, algunos niños/as comenzaron a coger cuerdas y telas para entremezclar materiales. Llama mucho la atención como desde que se produjo la destrucción del muro ninguno de los/as alumnos/as construyó hasta pasado un rato. También resulta curioso que continuamente se daban conflictos por no compartir el material, por empujarse y no saber respetar el espacio del compañero/a... Además, no sabían resolverlos por sí mismos y continuamente acudían a la maestra en formación inicial para que interviniera. Hubo algunos materiales que se rompieron como las cajas de cartón que

estaban abiertas, aunque no fue porque quisieran darles otro uso, sino por caídas tras empujones, por meterse dos niños/as a la vez dentro de la caja...Solo 3 o 4 alumnos/as comenzaron a jugar de forma simbólica a esconderse dentro de las cajas, a taparse la cara con las telas, a experimentar con las cuerdas...



**Figura 7. Fase de expresividad motriz**

Fuente: Elaboración Propia

Durante toda la sesión en general, el alumnado se mostró bastante nervioso e inquieto ante la novedad de los materiales y la sesión en sí misma. La dificultad para poner en marcha habilidades tanto emocionales como comunicativas les hacían sentirse mal (algunos lloraban) sin herramientas para resolverlo. En realidad, se dio todo lo contrario *“esto es mío, no me lo quites (empujando)”*. Debido a que los conflictos iban a más y una parte del alumnado solo saltaba sin jugar realmente, se decidió pasar a la siguiente fase: la fase de la historia. Todos mostraron resistencia para dejar los materiales y calmarse. No obstante, se dejó un tiempo para que cada cual lo hiciese según ritmos.

Cuando todos habían pasado a la siguiente fase, algunos volvían aunque solo fuera para tocar los materiales. No obstante, cuando la maestra comenzó a contar la historia se calmaron. La historia fue improvisada y trataba sobre uno de los conflictos principales observados durante la fase anterior: no compartir. El cuento está basado en la historia de <<El pez de arcoíris y la gran ballena azul>> de Pfister, 2005. Se copia la adaptación a continuación:

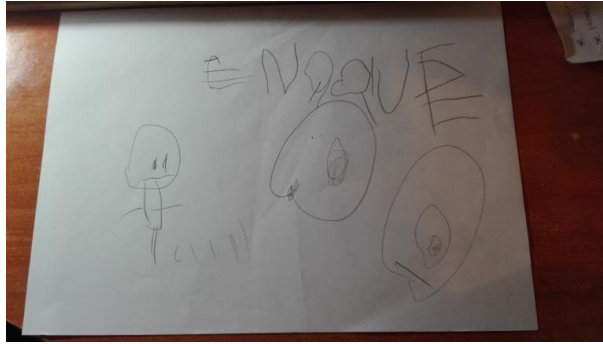
Había una vez un pez de colores que iba nadando en el fondo del mar. Era un pez con muchísimos colores: rojo, azul, amarillo...todos los colores del mundo que conozcáis. Era el pez más hermoso de todo el lugar. Un día, su amigo, el pececito azul, le dijo: *¿Pez de colores me puedes dejar una de tus escamas? Es que como tienes*

*muchas, he pensado que nos podrías dejar una a cada uno para que nosotros también seamos tan bonitos como tú. El pez de colores sin pensarlo le dijo: ¿qué yo te deje a ti una de mis escamas? No, no, no, no, no, no. Así que, el pez azul y el resto de amigos decidieron marcharse. El pez de colores comenzó a ponerse triste, y todo el rato estaba enfadado porque nadie quería jugar con él y siempre estaba solo. Uno de esos días se encontró a la estrella de mar y le dijo: pez de colores que haces tú por aquí, el pulpo que vive en la cueva más oscura de todo el mar te está buscando. El pez de colores decidió ir a hablar con el pulpo para preguntarle qué quería. El pulpo le dijo: pez de colores, aunque seas el pez más bonito de todos, siempre estás triste y enfadado. No me gusta que no juegues con tus amigos, así que deberías pensar en dejarles una de tus escamas. El pez de colores comenzó a pensar, a pensar...y decidió que iba a buscar a sus amigos los peces. Cuando por fin los encontró les dijo: amigos peces he pensado que siempre estoy triste y enfadado, que no me gusta estar solo, así que voy a regalaros una de mis escamas a cada uno de vosotros para que todos podamos estar juntos. Así, los amigos del pez de colores se pusieron contentísimos y entre todos consiguieron que el resto de animales del mar los conocieran como el mejor grupo de amigos peces que existían. El pez de colores y sus amigos compartieron y muy felices fueron. Colorín colorado este cuento se ha acabado.*

En todo momento se les hizo preguntas del tipo, ¿qué le hubiese pasado al pez de colores si no hubiera compartido sus escamas?, ¿vosotros sois como el pez de colores o cómo los demás peces?, ¿conocéis a alguien como el pez de colores?, ¿cómo os habéis sentido antes mientras jugabais?

Una vez resuelto y hablado un poco sobre los conflictos producidos (los propios alumnos/as sentían la necesidad de expresar) se pasó a la fase de expresión plástica. Todos eligieron el formato papel y comenzaron sus dibujos. Aunque se explicó que debían relacionarlo con la sesión según las observaciones de las obras muchos no hicieron. Hubo un alumno concreto que al preguntarle sobre lo que había dibujado explicó que se trataba de un niño que había ido a un campo y se había encontrado un alienígena y un monstruo y que tenía mucho miedo (ver figura 8).





**Figura 8. Dibujo realizado por un alumno/a**

Fuente: Elaboración Propia

Cabe resaltar que quedaba poco tiempo por lo que la mayoría no desarrolló totalmente sus dibujos y la fase de salida se acortó debido a la extensión de las fases anteriores.

El hecho de destruir el muro al comienzo no les benefició, por lo que en la próxima sesión se propondrá entrar de forma escalonada. La fase del dibujo no se pudo desarrollar con el suficiente tiempo y el alumnado se mostraba cansado por lo que para la próxima sesión se planteará eliminarla si fuese necesario. Asimismo, en las próximas sesiones se realizarán juegos de simulación en el ritual de entrada con el objetivo de enseñar habilidades interpersonales desde la práctica. También se propondrán juegos de relajación y/o concentración en el ritual de entrada, pues teniendo en cuenta que acaban de llegar del recreo el nivel de actividad que presentan es alto.

## 2ª sesión

La segunda sesión de psicomotricidad vivenciada se realizó después del recreo, con una duración de 60 minutos. Ese día participaron un total de 18 alumnos/as, 6 niñas y 12 niños. La disposición del aula fue la siguiente:



**Figura 9. Plano y fotografías disposición del aula**

Fuente: Elaboración Propia

Durante el ritual de entrada lo primero que hicimos tomar aire y expulsarlo varias veces para relajarnos. Después, se retomaron los conflictos que se dieron durante la anterior sesión. Fue el propio alumnado el que explicó lo sucedido “*nos empujamos*”, “*si seño, y se rompió una caja*”, “*algunos niños lloraron*”, “*no compartimos los materiales*”...Tras estas palabras la maestra en formación inicial pidió que recordaran los límites que existían a lo que algunos/as niños/as respondieron “*no empujar, ni quitar las cosas a los demás y cuidar los materiales*”. Como en la sesión anterior se había dado un conflicto que derivaba de no compartir, realizamos un juego de simulación en el que uno de los compañeros/as quitaba un juguete a otro sin permiso. Se lanzaban algunas preguntas como: ¿cómo os habéis sentido?, ¿qué tenéis que hacer?, ¿cómo lo resolvéis? Todos decían que se sentían mal y algunos propusieron cómo resolverlo: “*si me lo quitas no puedo jugar contigo*”, “*si quieres jugamos juntos*”.



**Figura 10. Relajándonos y haciendo un juego de simulación**

Fuente: Elaboración Propia

Después de esto la maestra recordó que era importante cumplir nuestros límites, ya que si no la mascota que hoy nos acompañaba, nuestra amiga la nutria, se pondría un poco triste.

Durante la fase de expresividad motriz, los materiales fueron estables en relación a la sesión anterior, aunque la distribución de los mismos varió. El alumnado se mostró muy activo durante esta fase. No obstante, hubo un grupo de alumnos/as que fue capaz de ir cambiando de materiales, así como de emplear distintos tipos de juegos. Se observaba como subían por las colchonetas y cubos de gomaespuma, pero como también eran capaces de usar esos mismos materiales para jugar de forma simbólica junto a sus compañeros/as. Los juegos simbólicos que se daban eran diversos: usar a los peluches como niños/as pequeños, meter objetos dentro de las cajas, montar a caballo...



**Figura 11. Fase de expresividad motriz**

Fuente: Elaboración Propia

Sin embargo, cabe resaltar que existe un grupo concreto de alumnos/as que se muestran nerviosos durante toda la sesión, concretamente A., M., AD., y J. No tienen una actitud de colaboración ante el juego y éste consiste básicamente en empujar y tirar al suelo a los demás. Continuamente se daban conflictos dentro de este pequeño grupo y no eran capaces de jugar con otros niños/as, ni siquiera de observar qué hacían los otros, pues estaban ensimismados en la tarea de molestarse entre ellos/as. Esto ya ocurrió en la sesión anterior y en esta se mantiene estable.

Cuando se invitó a pasar a la siguiente fase, un grupo de 8 o 9 alumnos/as mostró resistencia. Iban ordenando los materiales pero la mayoría seguía jugando. Tras un rato, consiguieron volver al espacio inicial donde se desarrollaría la fase de la historia. Durante esta fase, el alumnado se mostró muy atento, y con la ayuda de dos marionetas de manos, una nutria y un lémur, se consiguió captar su atención. La maestra contó una historia para intentar que el alumnado se identificara con ella. Ésta trataba el conflicto de empujar y molestar a los demás. La historia fue improvisada y se muestra a continuación:

Había una vez una nutria a la que le encantaba andar por el campo mientras cantaba “*lalaralaralara, lalaralaralara*”. Pero nuestra amiga la nutria siempre iba distraída. Un día, de repente, apareció un lémur y sin que la nutria se diera cuenta le dio un empujón. La nutria muy enfadada se dio la vuelta y le dijo “*oye tú, que haces empujándome, a mí no me empujes*” (mientras empujaba al lémur). Los dos se miraron pero no dijeron nada más, así que cada uno se fue a su casa. El lémur cuando llegó a su casa se encontró con su mamá y le dijo “*mamá, ¿a qué no sabes que me ha pasado? Iba andando por el campo cuando me he encontrado a la nutria, pero sin querer la he empujado*. Su mamá lo miró con cara de extraña y le dijo “*¿de verdaaaaaad?, ¡no me*

*lo puedo creer! ¿Y no le has dicho nada más a la nutria?”* El lémur negó con la cabeza. Su mamá le dijo entonces *“pero hijito si quieres que la nutria no esté triste y sea tu amiga tienes que hablar con ella”*.

Al siguiente día, el lémur decidió buscar a su amiga la nutria. Su amiga, ya no iba tan distraída sino que iba mirando hacia los lados para ver si veía al lémur, porque no quería que la empujara. En una de esas veces en las que iba cantando *“lalaralaralara, lalaralaralara”* miró hacia el lado y vio al lémur. Entonces, le dijo *“uyyyyyyyyy, ¿qué haces tú por aquí, no vendrás a molestarme, no?”* El lémur con la cabeza un poco agachada le dijo: *“no amiga nutria, vengo a hablar contigo. No quiero empujarte nunca más porque quiero que estés contenta conmigo y juguemos juntos”*. La nutria con una gran sonrisa le dijo *“¡qué contenta estoy!, ven, dame tu mano que vamos a ir juntos a jugar”*. Así fue chicos, como la nutria y el lémur fueron los mejores amigos del mundo. Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

Durante el cuento, hubo momentos en los que se paraba la narración para hacer preguntas a los/as niños/as, tales como: *¿cómo se siente la nutria?, ¿qué haríais vosotros/as?, ¿os ha pasado alguna vez?* Algunos contestaban asintiendo o negando, aunque ninguno de ellos dio una respuesta verbal a las preguntas.

Después, y al observar que no daría tiempo de seguir con la fase de expresión plástica, se decidió pasar de forma directa al ritual de salida. Hubo un gran número de alumnos que afirmaba que lo que más le gustaba era el cuento, otros/as niños/as los peluches, etc. Propusieron que para la próxima sesión hubiera una casita. Otros mostraron la necesidad de contar que no se habían sentido bien cuando le empujaban. Durante esta charla se produjo un conflicto entre E. y Y. P. Intentamos resolverlo entre todos, aunque uno de los dos alumnos/as se negó a explicar su versión y cómo se había sentido, por lo que decidimos dejarle espacio y lo retomamos el siguiente día en asamblea.

Durante esta sesión hubo una parte del alumnado que jugó de forma simbólica y colaborativa. Sin embargo, sigue habiendo un grupo que muestra agresividad ante el juego, que molesta y empuja a sus compañeros/as y que se resiste a colaborar. El hecho de realizar juegos de simulación les ha dado algunas herramientas que se observan al no solicitar con tanta demanda la intervención del adulto.

Entrar de forma gradual y tranquila al espacio de psicomotricidad ha fomentado que aunque destruyan y construyan lo hagan de forma consciente y cuidando el material.

Para las siguientes sesiones se propone seguir con los juegos de simulación y con la estrategia de entrada paulatina a la fase de expresividad motriz.

### 3ª sesión

La tercera sesión de psicomotricidad vivenciada se realizó después del recreo. La sesión tuvo una duración de 60 minutos. Participaron 10 niños y 2 niñas, siendo el total de 12 alumnos/as. Esto repercutió en el desarrollo pues tenían más espacio para moverse sin molestar a los otros.

La distribución del espacio varió cumpliendo la petición del alumnado en la última sesión, al proponer que hubiera una “casita”. Los materiales fueron los mismos que en las anteriores sesiones, exceptuando un cambio: cajas de cartones por aros. El espacio por tanto quedó de la siguiente forma:



**Figura 12. Plano y fotografías disposición del aula**

Fuente: Elaboración Propia



El comienzo se dio con el ritual de entrada, en el que se le presentó al alumnado un lobo que nos acompañaría en esta sesión. Ellos mismos fueron recordando los límites que debemos respetar para poder jugar. Hicimos un juego de simulación para recordar lo ocurrido en las sesiones anteriores, así como un juego de relajación, pues el alumnado acababa de llegar del recreo y su atención era aún dispersa.



**Figura 13. Ritual de entrada**

Fuente: Elaboración Propia

A continuación, comenzó la fase de expresividad motriz, a la que se accedió de forma escalonada. Esta fase fue mucho más relajada que otras veces, pues el hecho de contar con una ratio más pequeña facilitaba un número mayor de interacciones entre el alumnado.

Los juegos observados durante esta fase fueron los siguientes: juegos de construcción y deconstrucción (siguen dándose con frecuencia), juegos simbólicos (usar el aro como volante de un coche, jugar a las casitas usando roles- papá, mamá-, usar los pañuelos para vestirse y adquirir otros roles, jugar a pillar y ser pillado por los otros...). En los juegos de roles es necesario destacar que éstos son capaces de cambiar de roles, aunque repiten bastante el hecho de ser pareja. Se observa en ellos relaciones jerárquicas desde el rol de papá hacia el de mamá, algo que fuera de este juego no se ha observado. Es interesante destacar que el grupo de alumnos/as que tenía dificultades para interactuar con los demás sigue en la misma postura.

Esta fase tuvo que ser parada porque uno de los alumnos agredió a un compañero dándole una patada en la nariz. Se pidió a todo el grupo que se sentará en el espacio inicial, para entre todos observar que había pasado y cómo podíamos solucionarlo. Pudimos arreglar el problema, además de recordar las normas. Esperamos a que todos se comprometieran en su respeto y volvimos al espacio de juego. Asimismo,

hubo un alumno que tuvo que ser apartado del espacio durante unos minutos porque no paraba de molestar y agredir a los demás. Esta fase como ha ocurrido en las anteriores sesiones se ha alargado por la gran actividad motriz que presenta el grupo.



**Figura 14. Fase de expresividad motriz**

Fuente: Elaboración Propia

Llegado un determinado momento, se decidió pasar a la fase de la historia. Se pidió al alumnado que abandonara todo el material dentro del corcho y que pasara al espacio destinado para ello. Solo dos alumnos/as mostraron resistencia a hacerlo: A. y AI. El resto, según ritmos, fue capaz de dejar el material y sentarse en el banco. Fue muy llamativo que dos alumnos abandonaran el espacio, pero cogiendo materiales. Los mismos compañeros les explicaron que debían dejarlo dentro del corcho. Se observa una toma de conciencia de una parte del alumnado en la dinámica, como niños y niñas son capaces de desprenderse de materiales cuando saben que van a volver a utilizarlos entre todos. Se flexibilizó en este sentido, respetando ritmos.

Una vez pasado este tránsito, dio comienzo esta fase. En ella se decidió trabajar con dos personajes mediante marionetas: el lobo y caperucita roja. El conflicto que se trabajó estaba relacionado con la agresión que anteriormente había hecho que el juego fuera detenido. Fue muy interesante porque el alumnado demuestra que está interiorizando el esquema, y con solo presentar los personajes, hubo un alumno que dijo *“había una vez un lobo que iba andando por un camino oscuro...”*. La guía, en este caso la maestra en formación inicial, al observar la reacción, dejó libertad para que construyeran la historia, *“¿y qué le pasaba a ese lobo?”*. A esa pregunta no respondió nadie, por lo que la maestra decidió seguir la historia. *“Ese lobo como dice N. iba andando por un camino, mientras que caperucita se encontraba jugando con unos amigos en el bosque y ¿sabéis que le pasó?”* A lo que ellos respondieron, *“no”*. *“Pues caperucita estaba con la cabeza agachada porque un amigo le había dado una patada*

en la nariz”. Algunos respondieron “seño como a Y. P, le ha pasado lo mismo”. “Sí, pobre caperucita. Iba con la cabeza agachada por el bosque cuando se encontró al lobo y le contó lo que le pasaba, y ¿sabéis lo que le dijo el lobo?”. Algunos respondieron, “sí, que debía resolver los problemas hablando”. “Y si ustedes fuerais caperucita, ¿qué haríais?”. Otros respondieron “yo le daría una patada más fuerte, otros, “yo le diría que a mí eso no me gusta que no me lo haga más”. “¿Y cómo se sentía caperucita?”. Algunos respondieron “pues así (haciendo una mueca con la comisura de la boca hacia abajo)”. “Y si fuerais el amigo de caperucita, el que le dio la patada, ¿qué haríais?”. Muchos levantaron la mano. Se le pidió a uno de ellos (que normalmente tiene muchos conflictos de este tipo) que saliera al centro para simular la situación:

Caperucita: *Oye, A. me has dado una patada que me ha dolido mucho y estoy muy triste.*

A.: *Mirando la marioneta sin saber que decir. Pasa un rato y no dice nada. Ha sido sin querer, es que no me he dado cuenta. Baja la voz y casi en un susurro dice “perdón”.*

Caperucita: *¿quieres darme la manita y que volvamos a ser amigos?*

A.: *Vale, dándole la mano (el resto de compañeros/as comienzan a reír).*

La maestra para terminar el cuento dijo “y así fue chicas y chicos como caperucita y su amigo volvieron a ser felices y a jugar juntos, y colorín colorado este cuento se ha acabado”.



**Figura 15. Fase de la historia**

Fuente: Elaboración Propia

Una vez terminado, y observando que no daría tiempo a realizar la fase de expresión plástica, se decidió pasar directamente al ritual de salida. Comentamos los



problemas que trabajamos durante la sesión, todos expresaron lo que más les había gustado y cómo se habían sentido, siendo las opiniones diversas (algunos decían el cuento, otros el juego libre...). También se dejó un espacio para propuestas para la siguiente sesión. Algunos alumnos/as pidieron de nuevo tener una casita (aunque en esta sesión la habían destruido), otros pidieron un castillo, jugar a los médicos, etc.

Es cierto que detener la sesión al producirse una agresión no benefició a algunos alumnos/as, pues se interrumpió el juego espontáneo. El hecho de que expresaran cómo se sentía tanto la víctima como el agresor y se resolviera fue positivo para todo el grupo.

Con algunos alumnos/as que mostraban agresividad se intentó realizar un acompañamiento y hacerles una señal cuando la agresión fuera a ejecutarse. Debido a que existen varios alumnos/as que presentan estas conductas la situación resultaba incontrolable. Para la próxima sesión se probará hablar sobre estas situaciones durante el ritual de entrada y en hacer hincapié sobre la trascendencia que tienen, por qué las realizan, etc.

#### **4ª sesión**

La 4ª sesión tuvo lugar en el aula de clase con una participación de un total de 18 alumnos, 5 niñas y 13 niños. Duró 1 hora y 30 minutos y se realizó antes del recreo, algo que se percibió como positivo en el desarrollo de la misma. Cabe añadir que a esta sesión asistió el alumno con conductas disruptivas que no pudo participar en las anteriores sesiones por motivos horarios.

Los materiales se mantuvieron igual aunque varió la disposición de los mismos. En este caso, se simuló un castillo a petición del alumnado en la sesión anterior. La distribución del aula fue la siguiente:



**Figura 16. Disposición del aula durante la sesión de psicomotricidad**

Fuente: Elaboración Propia

Después dio comienzo la fase ritual de entrada. Durante la misma se recordaron los límites que venimos trabajando en anteriores sesiones y se presentó a los personajes que nos acompañarían durante esta sesión: un abuelo y una abuela.

Después de esto dio comienzo la fase de expresividad motriz. Todo el alumnado se incorporó de forma progresiva al espacio donde se encontraban los materiales, pero J.M (alumno con conducta disruptiva), no quiso participar y se quedó aislado sentado en una silla. La maestra en formación inicial se acercó y le dijo que podía jugar a lo que quisiera. Estuvo bloqueado 40 minutos sentado en una silla, mientras sus compañeros jugaban. El resto de compañeros estaban más tranquilos que en sesiones anteriores, algo que se acusa al horario elegido para realizar esta sesión. Los alumnos/as que en anteriores sesiones mostraron agresividad también se muestran más relajados.

El tipo de juego es diverso: algunas alumnas toman roles de mamás cuidando a sus bebés, algunos usan un cubo de gomaespuma dándoles varios usos: si cojo un volante es un coche, si cojo una cuerda es un caballo, etc. Otros alumnos/as no expresan diferentes roles y juegan más a ser perseguidos, a perseguir, a saltar, a trepar...Es curioso observar como los roles se repiten. Algunas chicas siempre toman el rol de mamá, mientras son pocos los chicos que toman el rol de papá. Ellos sin embargo suelen jugar más simulando coches y caballos. Una de las alumnas se dedicó a unir los aros con las cuerdas a través de un nudo. Al igual que en sesiones anteriores a pesar de haber pedido un castillo, lo primero que hacen es deconstruirlo, sin usarlo simbólicamente.



**Figura 17. Fase de expresividad motriz**

Fuente: Elaboración Propia



**Figura 18. Actitud de J.M. ante la sesión de psicomotricidad**

Fuente: Elaboración Propia

Después dio comienzo a la fase de la historia. Se mostró menos resistencia que en otras sesiones lo que demuestra que muchos de ellos ya adquieren la dinámica de la sesión. Durante esta fase se produjo un conflicto con uno de los alumnos y se sentó mostrándose enfadado en el suelo. Aunque estuvimos pidiendo que compartiera lo que le pasaba no le apetecía por lo que le dejamos espacio para calmarse. Durante todo el cuento se mostró enfadado y sin mirar las marionetas. Los demás comenzamos con el cuento. Esta vez los personajes eran un abuelo y una abuela:



**Figura 19. Marionetas abuelo y abuela**

Fuente: Elaboración Propia

El relato fue construido de forma conjunta con el alumnado y trató algunos conflictos como el hecho de no compartir y de molestar a los demás, algo que se ha trabajado en anteriores sesiones pero sigue siendo un problema. La maestra actuaba como guía e iba haciendo preguntas. El cuento narraba la historia de dos abuelos que tenían muchísimos nietos y que se llamaban como todos los niños y niñas de nuestra clase, pero que un buen día se sentían tristes porque los niños y las niñas no sabían jugar y ellos no sabían cómo ayudarlos. El alumnado propuso que los abuelos podían jugar con ellos y ellas y enseñarles como tenían que jugar. Algunos hicieron teatrillos simulando ser los abuelos.

Al disponer de tiempo en esta sesión, decidimos realizar la fase de la expresividad plástica. Durante este tiempo algunos se mostraron tranquilos, pero otros aún seguían inquietos. Las obras resultantes eran diversas, unos se referían a cosas personales, mientras otros hacían monstruos o personajes relacionados con la sesión. A continuación se adjuntan algunas obras:



**Figura 20. Algunas obras realizadas en 2 y 3 dimensiones**

Fuente: Elaboración Propia

Finalmente realizamos el ritual de salida comentando lo que nos había gustado, lo que no (que nos molestaran) y qué materiales o construcción queríamos que hubiese para la siguiente sesión, en este caso un castillo, un campo de fútbol y una casita. Fue muy curioso preguntarle a J.M. qué le había gustado sobre la sesión, pues aunque no había participado había observado a sus compañeros/as. Comentó que le gustaba el caballo. Se le preguntó por qué no había querido jugar pero se encogió de hombros y no respondió. Será importante observar si su bloqueo psicomotor desaparece en las siguientes sesiones, y en ese caso cómo se involucra en el grupo.

Asimismo, nos detendremos en si los roles se siguen manteniendo estables así como comprobaremos con detenimiento si las relaciones son horizontales o no. Se hará especial hincapié en si el hecho de que la sesión se produzca antes del recreo disminuye la agresividad en el alumnado.

### 5ª sesión

La quinta sesión se realizó en la primera parte de la mañana, antes del recreo. Esta sesión fue distinta porque cambiamos de espacio. Mientras las anteriores sesiones se hicieron en el aula, ésta se realizó en el gimnasio. Tuvo una participación de un total de 16 alumnos/as, 5 niñas y 11 niños, y una duración de 50 minutos.

Fue especial porque justo antes de esta hora el alumnado se encontraba en clase de inglés. J.M. (chico con conducta disruptiva) agredió físicamente tanto al maestro de inglés como a la tutora. Por esta razón decidieron reunirse con la familia y no participó en la sesión de psicomotricidad. Sus compañeros/as se encontraban agitados ante tal situación. No obstante, una vez que se relajaron y que nos trasladamos al gimnasio la sesión se desarrolló con éxito.

Al cambiar de espacio la disposición de los materiales también variaron quedando de la siguiente forma:



**Figura 21. Disposición del gimnasio**

Fuente: Elaboración Propia



Cuando llegamos al espacio nuevo, se explicaron las normas de éste, ya que nunca habían acudido al mismo. Durante el ritual de entrada se habló sobre algunos conflictos que se dieron en sesiones anteriores, así como lo que había ocurrido con J.M. El alumnado mostró su acuerdo a que no participara en la sesión si se comportaba de esa forma. Después de ello, se recordaron los límites que existían y se dio comienzo a la siguiente fase.

La fase de expresividad motriz se desarrolló mejor que otros días, ya que el espacio del gimnasio al ser más amplio permite que cada cual juegue sin molestar a los otros. Uno de los conflictos fue destruir lo construido por otras compañeras y golpear a algunos compañeros/as con los materiales.

Entre los juegos que se propiciaron fue muy destacado el hecho de subir a las espalderas y tirarse hacia abajo. También se dieron algunos juegos simbólicos, construir una resbaladera para tirarse (simulaban estar en el parque), otros hicieron una pequeña camita para incluir a sus muñecas. Esta después se convirtió en casita/resbaladera. Algunos subían a los muñecos encima de las espalderas y simulaban rescatarlos. También se observó que jugaban a mover las cuerdas. Fue muy curioso como jugaban con los aros de forma muy distinta a las sesiones anteriores. Como el pabellón tenía el techo alto, algunos lo lanzaban. Al haber más espacio, otros lo rodaban y corrían tras él. C. mostró mucha inseguridad para subirse a las espalderas. Aunque se le ofreció ayuda o estar a su lado mientras ella lo hacía, rechazó la misma. Será interesante observar la evolución.



**Figura 22. Fase de expresividad motriz**

Fuente: Elaboración Propia

Después del toque de aviso, pasamos a la fase de la historia. Algunos mostraron resistencia y les costó sentarse en las colchonetas sin llevar materiales. Antes de

comenzar la historia se les enseñó la marioneta. En este caso nos acompañaría “Simbad el marino y el ave Roc”. Como la marioneta era transformable no se descubrió al ave Roc para que causara más sensación.



**Figura 23. Marioneta Simbad el marino y ave Roc**

Fuente: Elaboración Propia

La historia se desarrolló con ayuda del alumnado. Se contó que “*Simbad era un hombre que vivía en un país muy lejano y que era comerciante*”. Ellos preguntaron que qué era ser comerciante. Se explicó que un comerciante iba de un sitio para otro, viajando mucho y comprando cosas para venderlas en otros sitios. “*Simbad de tanto que viajaba un día se encontró con un barco pirata y qué creéis que le pasó*”. Todos estaban embobados sin contestar. “*Pues que los piratas le dijeron oye Simbad tú que viajas tanto, ¿te gustaría venirte en nuestro barco pirata a surcar los mares?, ¿os gustaría chicos?*” Todos contestaron a la vez que sí. “*Pues Simbad se fue con los piratas y un día llegaron a una isla y se bajaron de su barco. Todos iban caminando por la orilla*”. Algunos preguntaron seño, ¿qué es la orilla? Se les explicó que la orilla podíamos verla cuando íbamos a la playa y nos mojábamos un poquito los pies. Ahí estábamos en la orilla. “*Pues íbamos andando por la orilla de la playa y Simbad se percató de que había unos huevos de ave. ¿Qué creéis que hizo Simbad? Pues se los comió*”, respondieron. Otros dijeron “*nació un pajarito*”. Pues os lo voy a contar. “*Los piratas dijeron vamos a llevarnos estos huevos para comérmolos todos. Simbad muy apenado pensó que en esos huevos podían esconderse unos bellos pájaros que podían ser sus amigos. Sin que los piratas se dieran cuenta escondió uno de los huevos y ¿sabéis que hizo?*” Ellos respondieron “*seño los cuidó, ¿a qué si? Si chicos, los cuidó y un buen día sabéis que pasó de tanto cuidarlo y mimarlo*”. E. dijo “*si seño que el huevo hizo pum y salió un pájaro. Pues sí chicos, eso pasó. Y los piratas dijeron Simbad, ¿de dónde has sacado ese pájaro tan bonito? Simbad contestó pues en vez de comerme el*

*huevo, lo cuidé y lo cuidé hasta que nació este pájaro. Así fue chicos como Simbad y el pájaro fueron felices y colorín colorado”...todos contestaron “ESTE CUENTO SE HA ACABADO”.*

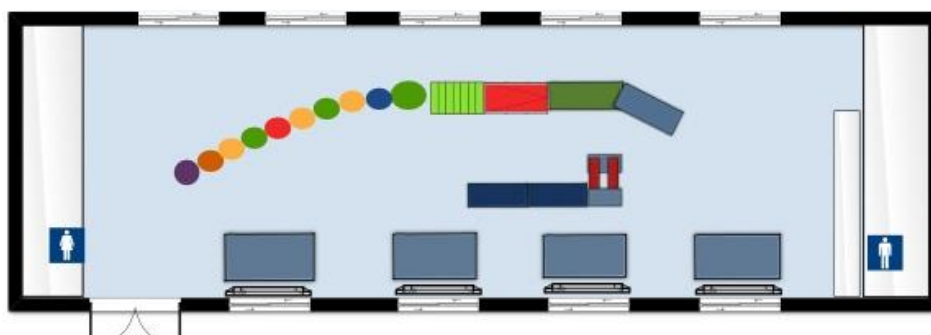
Al terminar el cuento y al observar que la fase de expresividad motriz se había alargado por el hecho de explorar un espacio nuevo, no se realizó la fase de expresividad plástica pasando finalmente al ritual de salida. Durante este se comentó lo que nos había gustado y lo que no. En este último caso se comentó que no les gustaron que le molestaran ni caerse. Todos estaban contentos con la sesión y algunos pidieron escuchar de nuevo el cuento, algo que se hizo de vuelta a la clase. No hubo ninguna propuesta para la siguiente sesión.

En esta sesión se dieron roles distintos, aunque algunos de ellos también fueron referentes al cuidado de bebés. Entre las niñas se observaron relaciones más horizontales mientras los niños no participaron en el juego simbólico.

Para la siguiente sesión intentaremos observar la evolución de J.M. en el caso de que participara, los roles que se dan, así como se realizará la fase de la historia en el escalón, pues el hecho de estar en el espacio donde han estado jugando les hace no concentrarse en la historia.

### 6ª sesión

La sexta sesión de psicomotricidad vivenciada se llevó a cabo en el gimnasio con una participación de un total de 17 alumnos/as, 6 niñas y 11 niños. La sesión duró 1 hora, siendo la distribución de la misma la siguiente:



**Figura 24. Disposición de los materiales en el espacio**

Fuente: Elaboración Propia



Los materiales no variaron en cuanto a la sesión anterior, aunque como se ha mostrado anteriormente si han variado la disposición de los mismos.

Durante el ritual de entrada se recordaron las normas del gimnasio y de nuestra sesión y se comentaron algunos problemas que habían ocurrido durante las sesiones anteriores, todo ello dinamizado por el personaje que nos acompañaría esta vez “Aladín”.



**Figura 25. Marioneta transformable de Aladín**

Fuente: Elaboración Propia

Después de ello, se dio comienzo la fase de expresividad motriz. El alumnado como en las anteriores sesiones modificó la disposición de los mismos, así como jugó de forma activa durante todo el tiempo. Así, pudieron observarse como había alumnos/as que seguían subiéndose a las espalderas y tirándose, algunos de ellos se atrevieron a subir más alto que en la anterior sesión y una alumna concreta, C., fue capaz de intentar subir sola, algo que había preferido no hacer anteriormente. Algunos alumnos/as jugaron con los muñecos y las telas, otros lanzando los aros...

Seguido a ello, se pidió al alumnado que soltara el material y que volviera al escalón para desarrollar la fase de la historia. Aunque la indicación tuvo que repetirse varias veces todos volvieron al lugar inicial, algunos mostrando resistencia y llevándose los materiales. La fase de la historia se alargó porque muchos querían ir al baño, beber agua, etc. Fue complicado captar la atención de los mismos y la atención sobre la historia llegó a ser dispersa en algunos alumnos, que además de no escucharla comenzaron a molestar a sus compañeros/as. Con todo ello se contó de forma improvisada la versión de *Aladín y la lámpara maravillosa* adaptada de una de las múltiples versiones. Una vez contada pasamos la lámpara y pedimos al alumnado que la

frotara, pidiera un deseo y dijera lo que le había gustado de la sesión. Las respuestas fueron múltiples: las colchonetas, las espalderas, la historia, los muñecos, etc.

### Sesiones de mindfulness y yoga

Se han realizado un total de 6 sesiones de mindfulness y yoga. Siempre han tenido una duración de 30 minutos, ya que se hacía como relajación después del recreo.

Durante la primera sesión el alumnado se mostró nervioso ya que no estaban acostumbrados. Como se trataba del taller “nos relajamos moviéndonos” el alumnado captó bastante bien la idea y tras uno o dos ejemplos comenzaron a realizar las indicaciones. Es cierto que aprovechaban para empujarse en vez de bailar o tirar a algún compañero cuando la música paraba y debíamos abrazarnos. En las dos siguientes sesiones, elegimos un guía entre todos y este niño o niña iba diciendo lo que debíamos hacer cuando la música paraba: agacharnos, saltar, hacer como si fuéramos tal animal, etc. Los hechos comentados anteriormente desaparecieron y el alumnado disfrutaba con el juego.



**Figura 26. Realizando una sesión de mindfulness con la caja mágica**

Fuente: Twitter del centro

Las sesiones de mindfulness y yoga fueron intercalándose con las anteriores, y eran más tranquilas. Es cierto que el grupo al ser muy activo se divertía más con los juegos anteriores, aunque estos les beneficiaban para concentrarse en algo concreto. Se hacían en torno a una caja mágica que incluía elementos distintos. La caja nos hablaba y mandaba algunas notas diciéndonos las pruebas que debíamos conseguir para que se abriera. Esto captaba mucho su atención. Después empezábamos el movimiento: nos convertimos en una planta que es pequeña y está creciendo (postura de árbol), mueve las hojas muy despacio, luego más rápido...esto se acompañaba con música. Las indicaciones iban variando: vamos a tocar la luna y las estrechas, subimos y bajamos

brazos, nos convertimos en un globo que está lleno y se desinfla. También nos poníamos una tela sobre la cara y soplábamos, movíamos las piernas hacia arriba, nos abrazábamos a nosotros mismos...También se iban eligiendo compañeros/as que indicaran qué debíamos hacer. Estas sesiones han sido muy beneficiosas y en general divertidas para el grupo. Eran aceptadas y pedidas por ellos mismos. El hecho de descubrir qué había en la caja les entusiasmaba mucho. A veces era una marioneta que les daba un beso, otras un instrumento musical, un material nuevo, etc.

#### **4.8 Evaluación de desarrollo de la propuesta didáctica**

En este apartado se realizará una evaluación tanto del proceso de enseñanza como de los aprendizajes, valorando la efectividad de la intervención en el desarrollo del alumnado. Además, se evaluarán los materiales usados y el espacio, así como el ajuste de los tiempos en cuanto a la flexibilidad que caracteriza a la etapa de infantil. Asimismo, se analizará la puesta en marcha de las sesiones con el objetivo de detectar posibles errores y proponer mejoras. Por último, se realizará una autoevaluación de la práctica docente.

La evaluación de esta intervención por tanto será globalizada, continua y formativa, tal y como se recoge en la Orden de 5 de agosto de 2008 por la que se regula el currículo de Educación Infantil en Andalucía. Por esta razón, se seguirán criterios de valoración en torno a las tres áreas características de esta etapa: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación.

Los instrumentos que se han usado durante todo el proceso han sido diversos: hoja de observación (ver anexo nº 1), entrevistas a informantes claves (ver anexo nº 2), diario de campo, intercambios con la tutora de aula así como fotografías y vídeos durante las sesiones.

El hecho de que se trate de una evaluación como proceso global, incluirá los tres momentos claves de evaluación: inicial, continua y final, valorando siempre más el proceso que el resultado y teniendo en cuenta desde dónde parte el grupo-clase.

##### ***Evaluación inicial***

La evaluación inicial se realiza a través de un análisis de la realidad con ayuda de dos instrumentos, una hoja de observación (ver anexo nº 1) y una entrevista a

informantes claves (ver anexo nº 2), en este caso a las tutoras de aula. Ambos instrumentos están enfocados en torno a las problemáticas planteadas en este Trabajo Fin de Grado.

La observación se realiza en primera persona como participante activo en el aula. Postic & De Ketele (citado por Sáiz Manzanares & Del Camino Escolar Llamazares, 2013) realizan una clasificación en cuanto a los tipos de observadores. Para ellos la observación participante activa es propia del profesorado que además de estar inmerso en ese contexto, influye directamente en él, modificando las conductas o los hechos que ocurren en el aula. Derivada de esta razón, en esta investigación se da la observación participante en los dos instrumentos comentados anteriormente, ya que los informantes claves a su vez también son observadores activos en sus aulas. Mientras que la hoja de observación nos aproxima a la realidad de un aula concreta, las entrevistas nos aportan una visión global de la etapa de infantil de este centro, al ser realizada a las tutoras de las 3 líneas (3, 4 y 5 años).

Por su parte, la entrevista es semiestructurada, además de en profundidad, oral e individual (Mayntz, citado en Olaz, 2012). El hecho de ser en profundidad da un margen al entrevistador para realizar algunas preguntas, dependiendo de las respuestas aportadas por la persona entrevistada. El guión de la entrevista por tanto, es realizado en base a las problemáticas planteadas en esta investigación.

Cabe reseñar, que las entrevistas se realizan en momentos distintos y de forma personal con cada tutora, así como que los datos obtenidos y registrados en la hoja de observación se consiguen mediante un diario de campo personal del observador participante. Esto permite que la información recogida no se desvirtúe con el paso del tiempo. La recogida de datos puede visualizarse de forma completa en los anexos nº 3 y 4.

Tras las observaciones realizadas en el aula y las entrevistas a las tutoras, se puede resaltar que en cuanto al desarrollo motor son alumnos/as muy activos, aunque existen casos concretos en los que se muestra una necesidad de exploración de sus posibilidades y una potenciación de las mismas, sobre todo en cuanto a la psicomotricidad fina. Asimismo, se muestra una fuerte acusación a la falta de habilidades interpersonales e intrapersonales, algo que no les permite resolver los

conflictos de forma asertiva. Esto último lleva a que la mayoría de los/as alumnos/as cuenten con poca autonomía y recurran a los adultos con bastante frecuencia.

En cuanto al planteamiento de las sesiones se puede resaltar que los materiales utilizados han sido pensados para poder ser usados de forma segura. La organización del tiempo es planteado de una forma flexible, por lo que la duración de cada una de las sesiones depende del ritmo que siga el grupo-clase.

Relacionado con la docente en prácticas que pone en marcha la sesión ha de comentarse que tiene una alta relación con el alumnado y que estos la consideran como un miembro más activo dentro del grupo clase. Esto en un primer momento se considera como facilitador de la intervención. La misma muestra expectativas altas ante la intervención, aunque algo de inseguridad por el abordaje de la misma, así como por la actuación del alumnado.

En cuanto a la tutora de aula, se muestra receptiva ante la propuesta didáctica, aportando ideas, sugerencias y manteniéndose al margen de la misma.

### ***Evaluación continua***

En cada una de las sesiones de psicomotricidad vivenciada que se han desarrollado se ha realizado una evaluación continua. No obstante, a continuación se realiza una síntesis de las mismas en base a lo recogido de forma amplia en la implementación, para tener una visión global. Los instrumentos que se han usado durante la evaluación continua han sido principalmente las observaciones anotadas en el diario de campo y la realización de fotografías y vídeos que complementaban dichas observaciones.

Durante todas las sesiones de psicomotricidad vivenciada ha sido muy acusado el hecho de contar con pocas habilidades sociales. A pesar de que el grupo era muy activo cuando sucedía un problema no eran capaz de poner en marcha medidas para solucionarlo, y en muchos casos respondían de forma agresiva. Gracias a los juegos de simulación y de relajación este punto ha ido cambiando, y aunque no todos, una parte del grupo-clase ponía en marcha algunas estrategias y recurría en menor medida a la intervención del adulto, siendo éste uno de los cambios más relevantes.

No obstante, durante las primeras sesiones había un grupo de alumnos/as que se mostraba muy agresivo ante el juego, y que no cuidaba el material. Se ha trabajado sobre esto y en las dos últimas sesiones aunque mostraban algunas actitudes comenzaban a jugar con otros compañeros/as. Sus relaciones con los demás siempre eran más jerárquicas, y algunos preferían alejarse de ellos para jugar de forma tranquila.

Por realizar una atención a la diversidad se pueden mencionar dos casos que se diferencian claramente de sus compañeros/as. Uno es el de J.M. que solo pudo participar en una sesión en la que a pesar de su alto nivel de actividad motriz se produjo un bloqueo en sí mismo y no quiso jugar. Hubiera resultado favorable participar en estas sesiones en las que se han trabajado aspectos en los que muestra carencias: ámbito emocional, conocimiento de sí mismo, relación con sus iguales, juego respetuoso... El otro caso a destacar es el de C. Esta alumna comenzó a andar más tarde que sus compañeros/as. Este hecho y la inseguridad que muestra motrizmente hacen que necesite más tiempo para adaptarse a los nuevos espacios y materiales. Además, demanda mucha ayuda a los adultos. Sería favorable para ella seguir con estas sesiones que le permitirían abrir su círculo de relaciones (algo que le cuesta), conocer sus posibilidades de acción, ampliar sus actitudes ante el juego, sus capacidades motrices, así como adquirir seguridad.

Cambiar de espacio en las dos últimas sesiones ha sido muy enriquecedor, ya que al ser más amplio y no contar con elementos peligrosos permitía al alumnado jugar con lo que quisiera sin molestar a los demás, algo que reducía los conflictos. Esta decisión tomada gracias a la evaluación continua ha otorgado a la intervención resultados positivos. En cuanto a los materiales han sido bastante ricos, pues nunca habían estado a su disposición en el aula. Esto era muy motivador para los mismos.

La autoevaluación de la práctica docente se considera eficaz, pues la docente en formación inicial ha puesto en marcha habilidades que le servirán para construir su práctica educativa, aprendiendo de los errores e intentando mejorar en cada sesión, gracias a las observaciones propias, a las de la tutora de aula, así como las escuchadas por los propios alumnos/as. No obstante, encuentra limitaciones para realizar un acompañamiento al alumnado con comportamiento agresivo, pues al ser varios dificulta esta estrategia. Asimismo, interrumpir en una ocasión el juego espontáneo del alumnado

por producirse una agresión puede haber tenido tanto consecuencias negativas como positivas.

Este tipo de metodología es posible en el aula ordinaria ya que otorga al alumnado herramientas sociales, que les ayudan ante el juego y en otras situaciones de la vida cotidiana. En concreto al alumnado con conducta disruptiva cuenta con un espacio en el que solo cumpliendo los límites pueden desarrollarse y explorar de forma libre. Este modo de proceder respetuosamente, también sirve de modelaje para la creación de su personalidad y su saber ser y hacer en relación a los otros.

### ***Evaluación final***

Las observaciones recogidas durante todo el proceso demuestran que las sesiones de psicomotricidad vivenciada han sido positivas en el desarrollo del alumnado, pues además de potenciar sus capacidades motrices, han permitido desarrollar en ellos habilidades interpersonales y ante el juego. Asimismo, ha ampliado su conocimiento sobre sus propias posibilidades y limitaciones. Además, llevar a cabo juegos de simulación ha otorgado herramientas que no solo utilizan en estas sesiones sino que también se han observado en otros momentos de la jornada escolar.

Sin embargo, sería conveniente seguir con estas sesiones, ya que aunque se han adaptado rápido a la dinámica, son alumnos/as muy activos. Se debería observar la evolución de J.M. y C. como casos concretos de atención a la diversidad en el grupo.

Al ser la activación motriz simultánea el aprendizaje ha sido rico, así como tener la libertad de mover los elementos del espacio, modificarlos, realizar juego simbólico, abordar situaciones particulares de conflicto, etc. Cabe mencionar que el tratarse de un grupo tan activo motrizmente dificultaba en la mayoría de las ocasiones llegar a un estado de atención plena después de la fase de expresividad motriz. Aunque los talleres de relajación y mindfulness que se han trabajado de forma paralela han conseguido aumentar su atención, se debería seguir trabajando en la misma línea.

En relación a los espacios y materiales, puede afirmarse que el espacio donde se desarrollaron las dos últimas sesiones era más propicio por ser amplio y disminuir el número de conflictos. Además, las sesiones en las que la ratio era pequeña permitían un seguimiento individualizado por parte de la docente en prácticas, algo que era complicado cuando asistía la mayoría del grupo. En cuanto a la evaluación de la

intervención podríamos resaltar también que debido a la alta actividad motriz del grupo han sido pocas las veces que se ha desarrollado la sesión de forma completa, ya que adaptándonos al grupo siempre se ha aumentado la fase de expresividad motriz. Esto ha hecho que el momento dedicado a la representación plástica/gráfica se haya visto anulado.

Por parte de la autoevaluación docente se considera una experiencia positiva que ha desarrollado habilidades prácticas en ella, y que ha abierto otros campos de observación y/o problemáticas que ha tenido que investigar con la puesta en práctica, y que en un primer momento no eran considerados por la misma. Los errores que se han cometido se han modificado gracias a la evaluación continua.

En cuanto a las problemáticas planteadas en este Trabajo Fin de Grado podríamos decir que las relaciones en el grupo se caracterizaban en un primer momento por ser horizontales, aunque dentro del juego simbólico y en el momento de resolver conflictos surgía una jerarquía clara entre los mismos. El profesorado del centro por su parte promueve las relaciones horizontales, aunque es cierto que aún debe seguir trabajándose sobre ello. Lo poco que hemos observado sobre las familias ha sido por la actitud que muestra el alumnado. La falta de autonomía con la que cuentan hace suponer que existen relaciones paterno-filiales dependientes. También se muestran carencias en la exteriorización de las emociones, por lo que se supone que este ámbito es poco estimulado por las familias.

La expresión de las emociones es más corporal que oral. En cuanto al desarrollo psicomotor, antes de la intervención no se proponía ninguna actividad para trabajar la psicomotricidad gruesa en el aula, por lo que el alumnado percibía estas sesiones como un premio al buen comportamiento. Esto pudo observarse cuando J.M no participó y hablamos sobre el tema. Muchos contestaron *“él no puede venir hasta que no se porte bien”*.

Los objetivos propuestos en la sesión se han ido consiguiendo en menor o mayor medida, aunque seguir trabajando de esta forma tendría más incidencia, sobre todo en el campo de las habilidades intrapersonales e interpersonales, la expresión de las emociones y la resolución de conflictos.



## 4.9 Propuesta de mejora

Cualquier propuesta educativa que se lleve a cabo en el aula con un grupo concreto requiere una adaptación a los mismos. Esta intervención ha sido realizada teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones del grupo, la docente en prácticas, así como los espacios y materiales de los que disponíamos. El objetivo en todo momento ha sido potenciar aquellas dimensiones en las que se presentaban carencias, así como usar aquellos recursos que a pesar de ser accesibles no eran tenidos en cuenta.

No obstante, tomando la distancia necesaria y teniendo en cuenta la evaluación que se ha llevado a cabo en todo momento, existen una serie de propuestas de mejora que son interesantes. Una de ellas, y la más relevante, es el hecho de dar continuidad y por tanto incorporar a la programación de aula la psicomotricidad vivenciada. Después de comprobar que estas sesiones cumplen los objetivos marcados y los superan, mejorando ámbitos que en un primer momento no habían sido considerados, sería positivo para el grupo realizar al menos una sesión semanal, teniendo en cuenta que no realizan ninguna sesión de este tipo, y que poco a poco han adquirido la rutina de las mismas.

Relacionándolo con lo anterior, si hubiéramos podido realizar más sesiones en el aula, probablemente se observaría hasta qué punto puede repercutir en su desarrollo. No obstante, al tratarse de un período de prácticas se limitaba este punto.

Otro de los ámbitos que la maestra en formación inicial ha indagado menos ha sido el de la psicomotricidad fina. Una posible mejora sería introducir en estas sesiones materiales más pequeños y manipulativos. Es cierto que partiendo de las observaciones iniciales en las que la psicomotricidad fina era más estimulada que la gruesa en el aula, la intervención se centró en la gruesa, aunque se reconoce que dejar un espacio para el desarrollo psicomotor fino hubiera propiciado otros aprendizajes.

Asimismo, se debería fomentar la atención selectiva durante la fase de la historia. Al tratarse de un grupo con una alta actividad motriz, durante la primera parte de la sesión se muestran intranquilos. No obstante, cuando se les pide que pasen al segundo espacio para trabajar sobre el cuento, lo hacen porque se muestran interesados, pero les cuesta concentrarse en la historia. Aunque se probó a realizar alguna relajación, tal y como veníamos practicando en los talleres de mindfulness y yoga, se reconoce que

debe seguir trabajándose en este punto para que el alumnado llegue a tener una atención plena sobre la actividad.

Relacionado con lo anterior y teniendo en cuenta que la docente siempre debe adaptarse a las necesidades del grupo, una propuesta de mejora es que en algunas sesiones hubiera sido suficiente con solo realizar la fase de expresividad motriz, con acortar la fase de la historia o realizarla en otro momento. También hubiera sido interesante flexibilizar los espacios y materiales, es decir, como habíamos dos adultos dentro del aula podríamos habernos dedicado a dos cosas, de forma que el alumnado eligiese si quería pasar a la siguiente fase o permanecer en la que estaba.

Por último, y no menos importante, se cree necesario añadir como propuesta incluir a las familias dentro del juego en algunas de las sesiones. Hubiera sido interesante observar cómo actúan con ellos/as, así como otorgar a las familias herramientas para propiciar el juego en casa. Además, la familia hubiera asimilado la importancia que tiene preparar el ambiente para estimular el aprendizaje de sus hijos/as.

## 5. Conclusiones, implicaciones y limitaciones

Observar la importancia que tiene la actividad motriz en un aula de infantil y la poca relevancia que a veces se le otorga, ha abierto en mí una nueva mirada hacia mi práctica educativa, algo que considero enriquecedor.

El Trabajo Fin de Grado me ha ayudado a construir un modelo didáctico y práctica educativa más personal, siendo consciente de los puntos débiles y de las fortalezas, y reflexionando para mejorar siempre. La temática y desarrollo de la intervención ha sido construida de forma personal por lo que la motivación ha imperado durante todo el proceso.

No obstante, la metodología del TFG, a través de seminarios, donde he realizado mi propio proyecto de trabajo ha sido un gran descubrimiento. Trabajar con compañeros/as con los que compartía línea de investigación e ir reflexionando entre todos sobre nuestras propuestas, aconsejándonos, proponiendo herramientas, lecturas, autores... ha ampliado mucho más mi campo de investigación. Además, en todo momento podía apoyarme en ellos y resolver dudas.

En cuanto a la intervención, reconozco que al principio me suponía algo de incertidumbre que la tutora del aula mostrara reticencias a la misma. Sin embargo, al plantearle mi propuesta me dejó actuar en el aula. La intervención ha ayudado al alumnado a desarrollar nuevos aprendizajes y sobre todo a comunicarse de una forma más asertiva, comprendiendo que los problemas deben resolverse de una forma pacífica y a través del lenguaje. Teniendo en cuenta el contexto sociocultural del centro y las características particulares del aula, ha sido un trabajo arduo aunque muy reconfortante, pues cuando encuentras al alumnado en otras situaciones (fuera de las sesiones) poniendo en marcha herramientas de comunicación y expresión de forma autónoma, realmente observas el alcance de tu trabajo. Cabe añadir en relación a ello, que aunque en un primer momento se pensase que la intervención se centraría en lo motor y en la comunicación y expresión de emociones, la práctica ha demostrado que va más allá, y que se han llevado a cabo aprendizajes en valores, se ha propiciado la autonomía, se han respetado los ritmos de cada niño/a y lo más importante, ha servido para concienciar tanto al propio alumnado como al profesorado de la capacidad que los niños tienen en esta etapa, y que tan solo con unos límites claros, un espacio preparado y un acompañamiento se puede aprender y educar desde otras concepciones.

Seguir este método también me ha enseñado como futura maestra que no debemos infravalorar la capacidad que tiene el alumnado a estas edades, así como lo importante que resulta que la maestra o maestro esté disponible emocionalmente para acompañar al alumnado cuando necesita sentir seguridad y realizar cualquier actividad (tirarse desde la espaldera, subir escalones...).

Si esta intervención hubiese durado más tiempo, probablemente las conclusiones fuesen más amplias, pues los aprendizajes serían distintos, así como la riqueza de los diferentes materiales. A pesar de ello, la intervención se valora como positiva por todas las razones que anteriormente se han comentado.

Finalmente, solo queda añadir que aportar más atención al ámbito psicomotriz ha supuesto para mí una experiencia más de cambio, concienciación y transformación de la educación.

## 6. Referencias bibliográficas

- Álvarez Romero, M. & Jurado Ponce, C. (2011). Desarrollo Socioafectivo e Intervención con Familias. Málaga: IC.
- Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. En K.W. Spence y J.T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation*, 2, 89-195. Nueva York: Academic Press. Versión castellana en Sebastián, M. V. (1983). *Lecturas de psicología de la memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aucouturier, B. (2009). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117,497-529.
- Berra Bortolotti, M. J. & Dueñas Fernández, R. (2008). El grupo de iguales en la formación de habilidades sociales. *Xihmai*, 3 (5). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4821466>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bueno Cuadra, R. (2010). Del reflejo a las contingencias de reforzamiento: La evolución conceptual del modelo skinneriano. *Cultura*, 24, 1-20.
- Calle, D. A. (2012). Apego, desarrollo y resiliencia. *Informes Psicológicos*, 12 (1), 25-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5229779>
- Casado Sánchez, P. & Caballo Escribano, C. (2015). Mindfulness en la infancia y la adolescencia (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperado de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/126703/1/TFG\\_CasadoSanchezP\\_Mindfulness.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/126703/1/TFG_CasadoSanchezP_Mindfulness.pdf)

- Cecchini, J. A. (1992). *Reflexión histórica, antropofilosófica y epistemológica como base para una teoría sistémico-cibernética de la Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, pp. 1-37. Recuperada de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Cook-Cottone, C. P. P. (2015). *Mindfulness and Yoga for Self-Regulation: A Primer for Mental Health Professionals (1)*. New York, US: Springer Publishing Company. Recuperado de <http://0-www.ebrary.com.fama.us.es>
- Del Cueto, J. D. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: *Situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. Perspectivas en psicología*, 12 (1), 29-35.
- Díaz De Salas S. A., Mendoza Martínez V. M. & Porras Morales C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, (75). Recuperado de [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia\\_75/01\\_Diaz\\_V75.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf)
- Fau, M. E. (2010). *Jean Piaget: clásicos resumidos*. Buenos Aires: La Bisagra.
- Ginés Morales Cañavate, E. (2006). Psicología de la conciencia y psicomotricidad: Piaget, Wallon, Merleau- Ponty. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 6 (24), 7-24.
- Hernández Fernández, A. (2015). *Guía de actuación y evaluación en psicomotricidad vivenciada. Cómo incorporar el juego espontáneo a la sala de psicomotricidad en la escuela*. Madrid: CEPE.
- Lapierre A. y Aucouturier B. (1977a). *Educación vivenciada*. Barcelona: Científico-médica.
- Lapierre A. y Aucouturier B. (1977b). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-médica.
- Lapierre A. y Aucouturier B. (1980c). *La Educación Psicomotriz como terapia*. Barcelona: Médica y técnica.

- Le Boulch, J. (1969). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires, Paidós.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158- 17207. Recuperada de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- López Verdugo, I., Hidalgo García, M.V. y Sánchez Hidalgo, J. (2004). Las relaciones familia-escuela: dos contextos en torno a un mismo niño. *Revista de estudios universitarios*, 30, 2, 22-38. Recuperado de <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/32949/relaciones+familiaescuela+verdugo.pdf?sequence%3D3&isAllowed=y>
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parentchild interaction. En E. M Hetherington (Ed.) y P. H. Mussen (series Ed.), *Handbook of Child Psychology*, (4.ª ed.), IV, 1-101. New York: Wiley.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children. An historical review. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1020.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2003). Proyección educativa de la inteligencia afectiva. *Revista Complutense de Educación*, 14 (1), 57-82.
- Maturana, H. & Varela F. (2008). *De máquinas y seres vivos: autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- Maturana, H. (1996). Realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En M. Pakman (Comp.). *Construcciones de la experiencia humana*, 1, 51 - 138. Barcelona: Gedisa. Recuperado de [https://issuu.com/ukmats/docs/marcelo\\_pakman\\_construcciones\\_de](https://issuu.com/ukmats/docs/marcelo_pakman_construcciones_de)
- Mendiara Rivas, J. & Gil Madrona. P. (2003). *Psicomotricidad. Evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen editorial deportiva.

- Mendiara Rivas, J. (2001). Evolución de la psicomotricidad en el campo educativo infantil español. *Revista latinoamericana de psicomotricidad y Técnicas Corporales*. (2), p. 85-92.
- Mendoza, A. (2008). *El estudio de casos. Un enfoque cognitivo*. México D.F: Editorial Trillas.
- Olaz, A. (2012). *La entrevista en profundidad: justificación metodológica y guía de actuación práctica*. Septem Ediciones.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 169, de 26 de agosto de 2008, pp. 17-53. Recuperada de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/d3.pdf>
- Pavlov, I.P. (1926/1929). *Los reflejos condicionados: lecciones sobre la función de los grandes hemisferios*. Madrid: Morata.
- Pfister, M. (2005). *El pez arcoíris y la gran ballena azul*. Barcelona: Beascoa.
- Piaget, J. (1972a). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1973b). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1977c). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1979d). *Tratado de lógica y conocimiento científico*. Buenos Aires: Paidós.
- Plan Educativo de Zona para el Polígono Sur. Recuperado de [http://www.poligonosursevilla.es/opencms/export/sites/epsur/recursos/documentos/Educacion\\_e\\_Intervencion\\_Social/plan\\_educativo\\_zona\\_PS\\_17\\_11\\_2010.pdf](http://www.poligonosursevilla.es/opencms/export/sites/epsur/recursos/documentos/Educacion_e_Intervencion_Social/plan_educativo_zona_PS_17_11_2010.pdf)
- Prados Gallardo, M. M., Sánchez Jiménez, V., Sánchez- Queija, I., del Rey Alamillo, R., Pertegal Vega, M. A., Reina Flores, M. C.... Mora Merchán. J. A. (2014). *Manual de psicología de la educación. Para docentes de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Programas renovados en E.G.B. Educación Física (1981). *Vida escolar*, nº 212. Madrid.



- Rodríguez Gómez G., Gil Flores J., & García Jiménez E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rogers, Carl. (1987). *El camino del ser*. España: Kairos.
- Sáiz Manzanares, M. C & Del Camino Escolar Llamazares, M. (2013). *Observación sistemática e investigación en contextos educativos*. Burgos: Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional.
- Schneider, B. H. (2000). *Friends and enemies. Peer relations in childhood*. London: Arnold.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Vayer, P. (1977a). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-médica.
- Vayer, P. (1997b). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-médica.
- Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wallon, H. (1974). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique.
- Wallon, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.
- Wild, R. (2011). *Etapas del desarrollo*. España: Herder.
- Zumalabe Makirriain, J. M. (2012). La transición del conductismo al cognitivismo. *EduPsykhé*, 11 (1), 89-111.

## 7. Anexos

### 7.1 Anexo n°1. Diseño de hoja de observación

Lugar:	Nivel educativo:	Fechas:
--------	------------------	---------

PROBLEMÁTICAS	CATEGORÍAS	INDICADORES	DATOS DE LA OBSERVACIÓN
¿Cómo se caracteriza el desarrollo socioafectivo entre iguales?	Modelo de relación entre iguales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relaciones cooperativas o individualistas.</li> <li>2. Habilidades de comunicación verbal y no verbal.</li> <li>3. Habilidades para establecer relaciones asertivas.</li> <li>4. Expresión de emociones positivas y negativas y manejo de las mismas.</li> <li>5. Destrezas para ofrecer amistad.</li> <li>6. Relaciones verdaderas y/o simuladas.</li> <li>7. Posición dentro del grupo.</li> </ol>	
¿Cómo se promueve el desarrollo socioafectivo en la escuela? Relación entre alumnado y docentes	Modelo y caracterización de la relación entre alumnado y docentes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relaciones jerárquicas y/o horizontales.</li> <li>2. Papel del docente en el grupo.</li> <li>3. Comunicación verbal y/o no verbal.</li> <li>4. Disponibilidad emocional.</li> <li>5. Educación democrática y/o autoritaria.</li> </ol>	

PROBLEMÁTICAS	CATEGORÍAS	INDICADORES	DATOS DE LA OBSERVACIÓN
¿Cómo es la calidad y qué caracteriza las relaciones de los/as niños/as con sus familias?	Modelo y calidad de relación del alumnado con sus familias	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relaciones jerárquicas y/o horizontales.</li> <li>2. Comunicación verbal y/o no verbal.</li> <li>3. Disponibilidad emocional.</li> <li>4. Educación democrática y/o autoritaria.</li> <li>5. Visión de la educación infantil.</li> </ol>	
¿Cómo se expresan y comunican las emociones? Diferentes formas de expresión	Formas de expresión y comunicación en la infancia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expresión oral.</li> <li>2. Expresión corporal.</li> <li>3. Expresión artística.</li> </ol>	
¿Cómo se estimula el desarrollo psicomotor en la escuela?	Calidad de la estimulación del ámbito psicomotor en la infancia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Juego dirigido/juego libre</li> <li>2. Tratamiento del ámbito psicomotor de forma globalizada a través de cuentos o canciones/ sesiones concretas</li> <li>4. Espacio abierto para su desarrollo/espacio más coartado</li> </ol>	

## 7.2 Anexo nº 2. Diseño de entrevista a informantes claves

1. ¿Cómo son las relaciones de los/as alumnos/as de esta aula?
2. ¿Cuáles consideras que son las principales dificultades para que niños y niñas expresen sus sentimientos en el aula?
3. ¿De qué modo expresan o comunican lo que sienten?
4. ¿Crees que existen roles concretos en el grupo?, ¿qué influencia tiene en las relaciones?
5. ¿Saben trabajar de forma cooperativa, o por el contrario les cuesta colaborar?
6. ¿Percibes que las relaciones tanto entre ellos/as como contigo misma son de forma igualitaria o más jerárquicas?
7. ¿Cómo haces cuando se produce un conflicto entre niños y niñas?, ¿cómo actúas en tu relación con ellos/as?
8. ¿En tu aula intentas que se decidan las cosas de forma democrática? ¿Podrías exponer algún ejemplo y/o situación?
9. ¿Crees que las familias estimulan el ámbito emocional de sus hijos/as, enseñándoles a expresar lo que sienten, a resolver conflictos, a empatizar con los demás...?
10. ¿Percibes las relaciones de tus alumnos/as con sus familias más jerárquicas o más horizontales?
11. ¿Piensas que las familias se muestran disponibles emocionalmente cuando su hijo/a lo necesita?
12. ¿Cuál crees que es la visión que tienen las familias de este entorno sobre la Educación Infantil?
13. ¿De qué modo das cabida en el día a día a la expresión de las emociones? A través de la expresión artística, oral, corporal...
14. ¿Qué beneficios piensas que tiene el juego dirigido en la escuela?, ¿Y el libre?
15. ¿Consideras que el ámbito psicomotor de tus alumnos/as se estimula de forma globalizada?

16. ¿Crees que tus alumnos/as tienen espacio suficiente para desarrollarse en el ámbito psicomotor? Si crees que no, ¿cómo sería tu espacio ideal?

17. ¿Piensas que hay algún dato en relación a las temáticas de las que hemos hablado que te gustaría incluir?

### 7.3 Anexo nº 3. Registro de recogida de la hoja de observación

PROBLEMATICAS	CATEGORIAS	INDICADORES	DATOS DE LA OBSERVACIÓN
¿Cómo se caracteriza el desarrollo socioafectivo entre iguales?	Modelo de relación entre iguales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relaciones cooperativas o individualistas.</li> <li>2. Habilidades de comunicación verbal y no verbal.</li> <li>3. Habilidades para establecer relaciones asertivas.</li> <li>4. Expresión de emociones positivas y negativas y manejo de las mismas.</li> <li>5. Destrezas para ofrecer amistad.</li> <li>6. Relaciones verdaderas y/o simuladas.</li> <li>7. Posición dentro del grupo.</li> </ol>	<p>1. Las relaciones en el aula son cooperativas. Una gran parte de las actividades se realizan en grupos flexibles en los que se dan interacciones con distintos compañeros/as. Prácticamente se estimula el trabajo en equipo con la mayoría de las actividades. No obstante, existen algunos casos concretos de alumnos/as a los que les cuesta colaborar, los cuales se aíslan en algunas ocasiones en las que se trabaja en equipo.</p> <p>2. El grupo-clase se muestra muy expresivo de forma corporal al comunicar algún sentimiento u hecho, aunque la expresión oral que acompaña a la expresión corporal no otorga tanta información como esta última. A una gran parte del grupo le resulta complicado “hacerse entender” mediante el lenguaje oral y continuamente se apoyan en gestos. Aunque se estimula continuamente, a diario se dan conflictos en los que no consiguen resolverlos de forma oral y en los que actúan con conductas agresivas.</p> <p>3. Una gran parte del alumnado tiene dificultades para respetar y comprender al otro. Unido al gran egocentrismo de esta etapa, este grupo concreto</p> <p>4. En diversas ocasiones han identificado emociones positivas y negativas en sus compañeros/as, sobre todo cuando estábamos reunidos en asamblea. Ejemplo: A: E. viene hoy enfadado al cole, mirad como tiene la cara (gesticula imitando la cara de E.). Normalmente, les cuesta expresar oralmente lo que sienten, aunque gestualmente si lo hacen. A veces también les cuesta entender por qué se sienten mal, y en la mayoría de los casos requieren de la intervención del adulto para</p>

		<p>calmarse, reflexionar y encontrar una solución. Hay un caso de un alumno concreto, J.M, con conductas disruptivas que no suele expresar verbalmente lo que siente, aunque si muestra necesidad de afecto y atención tanto a sus compañeros/as como a los adultos. Por otro lado, D. no expresa nada y rechaza el contacto físico con sus iguales, aunque si se relaciona con ellos/as y juega de forma activa.</p> <p>5. Una gran parte del grupo es capaz de ofrecer amistad, aunque existe un caso concreto de un niño muy tímido, A., que aunque ofrece amistad, se muestra más avergonzado ante estas situaciones. Después se han dado situaciones en los que algunos compañeros/as agobian a otros por querer ser su amigo/a. Ejemplo:</p> <p>- C.: ¿V. quieres ser mi amigo?</p> <p>- V.: Sí, somos amigos, como todos los niños de la clase.</p> <p>- C.: ¿V. quieres ser mi amigo?</p> <p>- V.: Sí, he dicho que sí.</p> <p>- C.: ¿V. quieres ser mi amigo?</p> <p>- V.: Déjame ya "pesá". Señor, C. no me deja y... (<i>resoplando</i>).</p> <p>6. Las relaciones en general son verdaderas en cuanto a que los/as alumnos/as juegan con otros/as compañeros/as por afinidad y no por ningún otro interés concreto. Además, las agrupaciones normalmente son flexibles y el juego libre permite que cada alumno/a pueda realmente decidir con quién quiere jugar.</p> <p>7. En relación con lo anterior, el hecho de que sean relaciones verdaderas hace que se formen grupos de afinidad, y aunque se intenta que todos/as se relacionen con todos/as es cierto que se denotan algunos grupos concretos. También existen roles</p>
--	--	---

			<p>concretos que se han definido muchas veces ellos/as mismos. Así cada vez que hay un problema o algo está mal acusan a J.M (alumno con conducta disruptiva). No obstante, no todas las veces el problema está ocasionado por él, aunque es cierto que su rol de distorsión en el grupo se hace notar en la dinámica del aula, que es interrumpida cada 5/10 minutos, ya sea por no participar, por insultar a algún/a compañero/a o adulto, o por agredir. Después existen alumnos/as que ejercen con un papel de líder dentro del grupo, concretamente M. y C. Llama la atención que son alumnos/as que participan de forma activa y se relacionan con todos/as, sin ocasionar ningún problema a la vida del aula. Existe otro grupo de alumnos/as que imitan muchas conductas negativas de J.M y esto repercute también negativamente en el aula.</p>
<p>¿Cómo se promueve el desarrollo socioafectivo en la escuela? Relación entre alumnado y docentes</p>	<p>Modelo y caracterización de la relación entre alumnado y docentes</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relaciones jerárquicas y/o horizontales.</li> <li>2. Papel del docente en el grupo.</li> <li>3. Comunicación verbal y/o no verbal.</li> <li>4. Disponibilidad emocional.</li> <li>5. Educación</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las relaciones entre el alumnado y todo el profesorado que participa en el aula, ya sea tutor/a o no, son bastante horizontales. Hay que tener en cuenta que la metodología que sigue el centro requiere que los/as docentes consideren a sus alumnos/as al mismo nivel, ya que los aprendizajes que se dan y enseñan parten directamente de estos últimos.</li> <li>2. El papel de la tutora del grupo es trascendental en la dinámica. Es una persona que tiene muy en cuenta las relaciones que se dan y que se preocupa de estimular el ámbito emocional y personal de sus alumnos/as. Se muestra interesada por los conflictos que suceden dentro y fuera del aula. Asimismo, actúa como guía durante todas las jornadas, preguntándoles continuamente qué quieren hacer, cómo les</li> </ol>



		democrática y/o autoritaria.	<p>gustaría hacerlo y qué cambiarían.</p> <p>3. A pesar de que solo ha sido la tutora de este grupo durante este curso escolar la comunicación verbal y no verbal del grupo con ella es bastante bueno. Es cierto que al igual que ocurre con los iguales se expresan mayoritariamente mejor de forma gestual que oral, aunque continuamente se comunican con ella.</p> <p>4. La disponibilidad emocional que la tutora muestra ante el grupo es muy alta. Aunque es cierto que hace que cumplan los límites, se muestra accesible emocionalmente cada vez que la necesitan o lo solicitan, los anima y refuerza positivamente sus logros, así como fomenta la autoestima de todos.</p> <p>5. La educación tanto en el aula como a nivel de centro es totalmente democrática, todo se elige a través de asambleas, en las que se tratan temas que no solo influyen al aula, sino al barrio, y en el que proponen soluciones a los problemas que se dan.</p>
<p>¿Cómo se expresan y comunican las emociones?</p> <p>Diferentes formas de expresión</p>	Formas de expresión y comunicación en la infancia	<p>1. Expresión oral.</p> <p>2. Expresión corporal.</p> <p>Expresión artística.</p>	<p>1. La expresión oral es estimulada a diario, ya que en asamblea se intenta reflexionar, expresar opiniones, empatizar, resolver conflictos...No obstante, es un ámbito que aun no está muy conseguido, y pocos son los/as alumnos/as que consiguen comunicar sin apoyarse en el discurso de la docente o de otros/a compañeros/as.</p> <p>2. La expresión corporal es muy alta en todo el alumnado. Sus gestos, sus expresiones faciales, el movimiento de su cuerpo... se da continuamente, ya estén hablando o no. Son alumnos/as muy expresivos corporalmente. Además, gracias a las clases de música bajo la fundación Baremboim, se estimula mucho este ámbito</p>

			<p>en el que se trabaja la música a través del cuerpo, y en el que continuamente están expresando.</p> <p>3. La expresión artística y la creatividad se estimula continuamente, ya que como se ha comentado anteriormente son alumnos/as con poco pensamiento divergente y con poca autonomía para resolver conflictos o problemas. Los viernes concretamente se desarrolla un proyecto de arte en el que se fomenta a través del mundo plástico y de diferentes técnicas la creatividad. Muchos de ellos/as continuamente dicen que no saben hacerlo y solicitan ayuda, aunque poco a poco algunos de ellos/as están siendo más resolutivos, algo que también es muy positivo en el aula. Esto hace que empiecen a cuestionarse las cosas, y que sugieran cambiar cosas de sitios en el aula, o que pidan usar materiales que antes no usaban, etc.</p>
¿Cómo se estimula el desarrollo psicomotor en la escuela?	Calidad de la estimulación del ámbito psicomotor en la infancia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Juego dirigido/juego libre</li> <li>2. Tratamiento del ámbito psicomotor de forma globalizada a través de cuentos o canciones/ sesiones concretas</li> <li>3. Espacio abierto para su</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El juego dirigido se da en el aula a diario, ya que todos los aprendizajes se enfocan desde el juego, como por ejemplo convertimos en reporteros en un mini-proyecto titulado "Andaluces por el cole" en el que íbamos fotografiando a todos los docentes para colocarlos en nuestro mapa de Andalucía. Son aprendizajes que se dan desde sus ideas previas y desde hechos cercanos que les motivan, pero son propuestos en este caso por la docente. Después, a diario, se promueve el juego libre por rincones, en el que se deja flexibilidad para cambiar de rincón pero se controla el número de niños/as. El objetivo es que tengan suficiente espacio para jugar, ya que al ser 21 alumnos/as si todos se agolpan en un mismo rincón o espacio es muy incómodo.</li> <li>2. El tratamiento de la psicomotricidad normalmente se hace de forma globalizada,</li> </ol>

		<p>desarrollo/espacio más coartado</p>	<p>a través de cuentos motores o en clase de música, que todo se realiza a través del ritmo corporal o del movimiento. No se han realizado sesiones concretas de psicomotricidad, así que podríamos afirmar que se hace un tratamiento globalizado de esta área.</p> <p>3. El espacio del aula no es lo suficientemente amplio para su desarrollo. Si la distribución no se hace por rincones es complicado que puedan jugar sin que se agobien. Sin embargo, el espacio del patio es bastante amplio y de arena. Esto permite que puedan jugar, correr sin molestar. Tienen materiales como palas o recipientes que usan bastante. También existen árboles y algunas plantas, por lo que podríamos afirmar que el espacio es mucho más amplio y estimulante que el aula</p>
--	--	--	--

#### 7.4 Anexo nº 4. Tabla resumen de las entrevistas a las tutoras

ÁMBITOS EVALUADOS EN LAS ENTREVISTAS	Tutora 3 años	Tutora 4 años	Tutora 5 años
Ambiente/expresión de emociones	Buen ambiente, expresión de emociones de forma corporal.	Tienen identidad de grupo pero existen muchos conflictos entre ellos. Expresión de emociones de forma verbal y corporal. Existen casos concretos que no expresan nada.	No existen muchos conflictos, aunque es un grupo activo en el que se tienen que trabajar bastante las normas de convivencia. Expresan las emociones de forma oral y corporal, exceptuando un caso concreto en el alumno es más introvertido y no expresa las emociones y le cuesta relacionarse con los otros.
Roles concretos/Relaciones horizontales o jerárquicas	No existen roles concretos/ relaciones más horizontales	Existen roles: líderes por su personalidad y en parte por la actuación de la tutora en el aula. Ejemplo: <i>"Ve y ayuda a tu compañero/a"</i> . Considera que esto aumenta su ego. Relaciones jerárquicas y horizontales.	Existen roles concretos. Dos niñas que no llega a estar integradas. También existen niños que adquieren el papel de líder. Otras dos niñas de las que todos quieren ser amigos. Relaciones horizontales en su mayoría
Trabajo cooperativo	Trabajan de forma cooperativa. Se les ha enseñado desde el principio.	Les cuesta colaborar.	Les cuesta colaborar.
Relación profesorado/ alumnado	Se percibe como una persona más en el grupo. La información que ella ofrece es igual de importante que la	Horizontal, las ideas están al mismo nivel.	Horizontal, las ideas están al mismo nivel. No obstante, comenta que le cuesta que sea así porque hay veces que debe imponer

AMBITOS EVALUADOS EN LAS ENTREVISTAS	Tutora 3 años	Tutora 4 años	Tutora 5 años
	del alumnado.		normas, por lo que se vuelven jerárquicas.
<b>Resolución de conflictos</b>	Se para la dinámica de aula y se resuelve: causas, motivos, empatía... Todo se resuelve de forma democrática.	Si tienen un problema tienen que resolverlo entre ellos/as, a través del diálogo. Si no pueden resolverlo, pueden pedir ayuda al adulto.  Todo se resuelve de forma democrática.	Los conflictos se resuelven de forma agresiva: "si me pegas, te pego". Se intenta resolver en las asambleas y después del recreo. Intentan decidir entre todos las consecuencias. "Si has pegado, te quedarás sin jugar en la casita". Pone en marcha una estrategia a través de la cual apunta en un cuaderno los conflictos que se dan y cómo se resuelve (decidido entre todos/as). El alumnado otorga más valor. Se resuelven las cosas de forma democrática.
<b>Relación familia/ niños/as</b>	Considera que por falta de tiempo o desconocimiento no se le da tanta importancia al ámbito emocional considerándola como "la gran olvidada".  Las relaciones del alumnado con la familia son jerárquicas porque le imponen cosas, pero en la resolución del problema se muestran de forma horizontal porque los niños consiguen lo que quieren.	Hay diversidad de familias, aunque la mayoría no estimula el ámbito emocional de sus hijos/as. Les transmiten que los problemas se resuelven de forma agresiva. Las relaciones entre la familia y el alumnado son muy jerárquicas en el sentido de que no fomentan su autonomía, los tratan como bebés, pero después no tienen normas claras, ni consensuadas.	No se le da importancia a las emociones, muestran bastantes carencias. Hay diversidad de relaciones entre las relaciones de las familias y los niños/as, aunque considera que normalmente son extremos, o hacen lo que los/as niños/as quieren o la familia se impone de forma autoritaria.
<b>Valoración de las familias sobre la educación infantil</b>	La familia no valora la educación infantil en sí misma, y la consideran más asistencial que educativa.	Hay diversidad. Existen familias que participan, saben lo que el alumnado hace, y hay otras familias que solo tienen expectativas asistenciales.	Hay diversidad. Existen familias que le dan importancia y colaboran, otras no le dan importancia, algunos alumnos/as faltan a clase reiteradamente.
<b>Expresión de emociones a través de</b>	Se estimula desde todos los ámbitos: corporal, artístico, oral...	Se estimula más desde el ámbito oral y corporal, pero últimamente reconoce que se	Normalmente solo la estimula a través de la expresión oral, dejando de lado los otros

<b>ÁMBITOS EVALUADOS EN LAS ENTREVISTAS</b>	<b>Tutora 3 años</b>	<b>Tutora 4 años</b>	<b>Tutora 5 años</b>
<b>los diferentes campos</b>		han abandonado los demás ámbitos. Reconoce que debe mejorar en estos ámbitos.	ámbitos.
<b>Juego libre/juego dirigido</b>	Ambos son importantes.	Considera importante los dos, e inclusivos en la escuela.	Considera que el juego libre es beneficioso porque puedes observar cuál es su forma de ser, su expresión libre. También considera que el juego dirigido es importante, para entender las normas que existen en ese juego, etc.
<b>Psicomotricidad y espacios</b>	Se estimula la psicomotricidad de forma globalizada, aunque existen sesiones de psicomotricidad concretas y en general considera que tienen espacio suficiente.	Cree que se estimula a través de la musicoterapia, pero también reconoce que en su caso trabaja más la fina que la gruesa. Considera que tienen carencias tanto en la psicomotricidad fina como gruesa. El espacio lo considera suficiente.	La psicomotricidad gruesa y fina se estimula de forma globalizada. A través de sesiones concretas, el trabajo por rincones y por proyectos, las sesiones de musicoterapia, etc. Considera que los espacios son suficientes para el desarrollo del alumnado.

