

TRABAJO FIN DE GRADO DE MAESTRO-A EN EDUCACIÓN INFANTIL

**LA PSICOMOTRICIDAD RELACIONAL COMO PROPUESTA
EDUCATIVA EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN
INFANTIL**

Modalidad: Innovación

ALUMNA: Moneyba Martín Concepción

TUTOR: Jorge Miguel Fernández Cabrera

CURSO ACADÉMICO: 2019-2020

CONVOCATORIA: Junio

Resumen

El presente trabajo de fin de grado (TFG) tiene como objetivo realizar una propuesta didáctica sobre la psicomotricidad relacional en el segundo ciclo de educación infantil (3-6 años). Con ella se pretende que el alumnado de esta etapa mejore su capacidad relacional y sus competencias motrices desde una perspectiva globalizadora. A partir del análisis de los antecedentes sobre distintas metodologías de intervención en Educación Psicomotriz en Educación Infantil, justificamos nuestra propuesta de intervención adoptando los supuestos que plantea Lapierre, Llorca y Sánchez (2015) en el ámbito reeducativo, y ajustándolos al contexto educativo. Los resultados apuntan a que esta propuesta metodológica puede mejorar el desarrollo socio-emocional del alumnado, favoreciendo también su aprendizaje.

Palabras claves: Educación Infantil, psicomotricidad relacional, capacidad relacional, desarrollo psicomotor.

Abstract

The main aim of this “End of Degree” project (TFG) is to illustrate a didactical project about relational psychomotricity in the second cycle of child education (3-6 years). The objective of this proposal is to get an improvement of the students of this stage in their relational capacity and motor skills, from a global perspective. From the analysis of the different methodologies of intervention in Psychomotor Education in Child Education, it can be justified this proposal of intervention by adopting the assumptions raised by Lapierre, Llorca and Sánchez (2015) in the reeducational field, and adjusting them to the educational context. The results indicate that this methodological proposal can improve the social-emotional development of students, also favouring their learning.

Key words: Childhood Education, relational psychomotricity, relational ability, psychomotor development.

ÍNDICE

1. Introducción y justificación	4
2. Planteamiento del problema y objetivos	5
3. Fundamentación teórica	5
3.1 Antecedentes de la psicomotricidad	
3.2 Concepto de psicomotricidad	
3.3 Psicomotricidad y globalización en Ed. Infantil	
3.4 Psicomotricidad en el currículo de Ed. Infantil	
4. Propuesta práctica de innovación	12
4.1 Justificación	
4.2. Objetivos y contenidos de nuestra propuesta	
4.3 Metodología	
4.4 Sesiones prácticas	
4.4 Propuesta de evaluación	
5. Análisis de la experiencia de innovación	20
6. Reflexiones finales	22
7. Referencias bibliográficas	24
8. Anexos	25

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El trabajo que aquí se presenta trata de justificar la necesidad de mejorar el desarrollo emocional y social del alumnado y, para ello, se ha reflexionado sobre distintas propuestas metodológicas de intervención docente en la práctica de la Educación psicomotriz, que se irán abordando a lo largo de los distintos apartados que conforman el presente estudio.

Con elaboración del presente trabajo se han desarrollado diversas competencias de la asignatura del TFG entre las que se destacan: *Reflexionar sobre la práctica educativa* (CE160), *Ser capaz de sintetizar los aprendizajes adquiridos* (CE161); *Expresarse por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión* (CG7c), *Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente* (CG15a) y *Basarse en teorías, modelos y principios relevantes, así como en una comprensión suficiente de la investigación*. (CG16).

Las competencias específicas, ambas desarrolladas especialmente en la elaboración del apartado de fundamentación teórica, dado que se han ido trabajando aspectos necesarios para nuestra formación y profesión como maestros y maestras.

Con relación a CG7c, consideramos que se muestra reflejada a lo largo de todo el trabajo, puesto que se ha tenido que adecuar la expresión escrita al tipo de informe que se trata. La competencia CG16, se ha desarrollado a través de las aportaciones de distintos autores en el apartado de fundamentación teórica que han favorecido tanto al proceso de diseño como a la justificación de nuestra propuesta de innovación.

En cuanto a la estructura del trabajo y, para que el lector se sitúe adecuadamente, se hace referencia a los siguientes aspectos: en primer lugar, se exponen los diferentes antecedentes teóricos que nos ayudarán a fundamentar nuestra propuesta de educación psicomotriz. En segundo lugar, se describe un supuesto práctico a través del cual se plantearán diversas sesiones con sus respectivas tareas, materiales y espacios empleados.

Finalmente, se expondrán las conclusiones desde un punto de vista personal y profesional, y las distintas limitaciones y proyecciones que han podido surgir a lo largo de la elaboración del presente proyecto.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

La idea de enfocar este proyecto hacia la psicomotricidad relacional surge por la necesidad de mejorar el clima relacional en el contexto de la Educación Infantil, a partir de una propuesta de innovación que promueva la mejora de las relaciones personales y afectivas, que colaboren en el desarrollo integral del alumnado de esta etapa.

- Aportar recursos para la reflexión acerca del desarrollo social en la Educación Infantil y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer distintas metodologías de intervención en psicomotricidad y su transferencia a la práctica educativa.
- Valorar el impacto de la psicomotricidad relacional en el desarrollo psicomotor, en la etapa de Educación Infantil.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para la justificación de dicho trabajo, nos hemos apoyado en aportaciones de distintos autores de referencia a partir de una búsqueda bibliográfica realizada en Google académico y Dialnet así como a través de la experiencia desarrollada en el período de prácticas. Además, también se tendrá en consideración el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil en Canarias.

3.1 Antecedentes de la psicomotricidad

Berruezo (2000) comenta que el origen de la psicomotricidad se remonta a los comienzos del siglo XX, momento caracterizado por el nacimiento de tres grandes corrientes científicas: la patología cerebral, la neurofisiología y la neuropsiquiatría infantil.

Por un lado, la patología cerebral, que rompe la correspondencia entre la lesión y el síntoma dado que se ha probado que existen disfunciones de carácter grave sin la existencia de lesiones cerebrales. Y, por otro lado, la neurofisiología que comienza a inquietarse sobre aquellos comportamientos que tiene una persona en relación a su propio medio, llegando a la deducción de que cualquier acción posee un valor biológico.

Finalmente, la neuropsiquiatría infantil, ligada a Dupré en 1907, a la descripción del síndrome de debilidad motriz, que se relaciona a su vez, con el de debilidad mental y que da lugar a explicaciones sobre los transitorios motores por inmadurez, retraso o detención

del desarrollo de un sistema, tomando importancia el paralelismo entre la actividad psíquica y la actividad motriz.

A pesar de que la corriente francesa se ambienta en un sector sanitario, la corriente educativa nace a partir de las aportaciones de diversos autores como Picq y Vayer, Le Boulch, Lapierre y Bernard Aucouturier, instaurándose en los centros educativos de diferentes países del mundo.

En Alemania se despliega un método científico, relacionado a la educación física y el deporte, al que llamaron *motología*. Este surge a través de los estudios de profesionales como Kiphard y Schilling, quienes pretenden que se convierta en un tipo de ciencia en la cual la pedagogía, la psicología y, a su vez, la medicina, trabajen conjuntamente. Asimismo, la motología puede aplicarse a dos medios, el educativo, que lleva el nombre de *motopedagogía*, y al de la rehabilitación, denominado *monoterapia*.

Dicha transformación se expande a otros países tales como Holanda, Austria o Bélgica. Haciendo que, hoy en día, los alemanes hayan incorporado su motología a nuestra psicomotricidad uniendo ambas historias en una misma estructura respetando las particularidades de cada país.

De esta manera nace, en el año 1995, el conocido *Fórum Europeo de Psicomotricidad*, afrontándose al desafío de constituir en dicho continente una estructura general que una a los profesionales en la psicomotricidad y poder así, comenzar su expansión por toda Europa. A partir de su consolidación en países como Alemania y Francia, país en el que se desarrolla inicialmente esta metodología de intervención en la práctica.

En el ámbito español, tenemos que remontarnos a mediados de la década de los 70, fundamentalmente a raíz de la influencia de la propuesta educación vivencial de Lapierre y Aucouturier y el surgimiento de distintos grupos de renovación que también colaboraron en la formación de los primeros psicomotricistas. En este contexto, se produjo un auge de distintas tendencias en psicomotricidad que, de alguna manera, hicieron que se perdiera el sentido global y su utilidad, sobre todo desde el punto de vista educativo. Por eso, diversas Asociaciones de Psicomotricidad de España se reúnen en Madrid en el año 1996 y acuerdan una definición del término, que, sin duda, sentó las bases para esclarecer tanto la formación como los ámbitos de intervención en este campo.

3.2 Concepto de psicomotricidad

El concepto de Psicomotricidad incluye múltiples interpretaciones que varían conforme al área de interés que se vaya a trabajar dado que este ámbito es bastante extenso. Además, la psicomotricidad ha desarrollado un gran avance a lo largo de este siglo llevándose a cabo diferentes metodologías de intervención dentro de la misma.

En primer lugar, Muntaner (1986), apoyándose en la psicocinética, metodología planteada por Le Boulch, comenta que esta tiene su origen desde la educación física y que, además, esta emerge de multitud de reprobaciones que Le Boulch elabora sobre el característico concepto que existía sobre la mismo.

En referencia a dichas críticas, Le Boulch, basándose en la oposición a la dualidad que existía entre el espíritu y el cuerpo, dado que se entendía que este último se condicionaba a un sencillo hecho compensatorio sin tener en cuenta la globalidad del individuo. Además, se sostenía la idea de que la educación física sólo se centraba en un buen desarrollo físico de la persona, olvidando, como se comentaba con anterioridad, la totalidad del ser humano sin otorgarle el valor que se merece.

Por todo ello, Le Boulch sugiere crear una ciencia vinculada al movimiento: *La Psicocinética*. Dicha ciencia considera como fin principal mejorar el desarrollo de todas las personas y lograr que estas aprendan a orientarse y desenvolverse en un entorno que está en continuo cambio.

De manera general, podemos decir que esta metodología trata de educar a través del movimiento, planteándose, asimismo, intervenir en la postura, en la relación y en lo cognitivo.

Por otra parte, Jiménez y Alonso (2007) aluden a Picq y Vayer para afirmar que la educación psicomotriz es un hecho psicológico que usa los recursos de la educación física para, de esta manera, poder favorecer la mejora de actitud corporal en los niños y niñas. Su finalidad es instruir cuidadosamente en las habilidades motrices básicas (andar, correr, saltar...) y perceptivo motrices y así mejorar la acción escolar y social en el alumnado. Por eso también se conoce a esta tendencia como *Educación Corporal*.

Para Muntaner (1986), lo esencial de la concepción psicopedagógica de Picq y Vayer es que no solo dirigen sus proyectos a una terapia psicomotriz sino que se encaminan hacia

la evolución y adaptación de los niños y niñas a lo largo de su propio desarrollo, valorando sus características y necesidades, adaptándose a sus problemas y dificultades.

Asimismo, Muntaner (1986) plantea que la educación, en el transcurso de los primeros años de vida, debe estar guiada por la psicomotricidad. Es por ello que se entiende al cuerpo y el movimiento como nuestra primera fuente de conocimientos. Plantea las aportaciones de Vayer (1977) quien aporta que, para que dicha educación pueda ser real, esta necesita adaptarse al individuo que vayamos a tratar y responder sus demandas.

Picq y Vayer (como se citó en Muntaner, 1986) plantean un balance psicomotor que es esencial para poder comenzar cualquier acción didáctica y comprender con mayor precisión la posición en la que se encuentra el niño/a en ese preciso momento. Picq y Vayer reorganizaron unos determinados indicadores y plantearon el *perfil psicomotor* que, como explica Muntaner (1986), nos ayuda no solo a conocer el grado de desarrollo motor sino que, a su vez, nos permite valorar cuáles son los progresos del niño/a, permitiéndonos comprender las necesidades de partida para poder realizar una intervención en la motricidad de una manera ajustada.

Por otro lado, haciendo referencia al ámbito educativo, Mendiara (2008) plantea la importancia de la psicología evolutiva y la pedagogía activa como en la mayoría de las disciplinas. Todas ellas persiguiendo una misma finalidad, lograr el desarrollo global en los niños y niñas; llevándose a cabo a través de un equilibrado desarrollo en los aspectos motrices, afectivos y mentales.

Todo ello se debe a que la psicomotricidad educativa defiende aquel tipo de aprendizaje que tiene como objetivo no solo inculcar al alumnado determinados conocimientos, sino “el sentir con agrado y el saber vivir” (Mendiara, 2008, p. 201).

Siguiendo esta línea, el autor comenta que este tipo de psicomotricidad toma como único centro de atención al niño/a, manteniendo la actividad y la relación como ejes principales. Además, si dichos ejes son empleados de una manera adecuada por parte del docente y en un contexto adecuado, hará que las oportunidades de enriquecimiento personal de los más pequeños/a se multipliquen.

Otra de las numerosas aportaciones es *la psicomotricidad vivenciada* o también conocida como *psicomotricidad relacional* la cual surge bajo la influencia de las aportaciones de Lapierre y Aucouturier.

Muntaner (1986) afirma que estos dos autores ofrecen un novedoso concepto de psicomotricidad; que no se trata de un simple método de enseñanza, sino de una pedagogía llevada a cabo mediante la exploración y el descubrimiento por parte del alumnado.

Este medio pedagógico cuenta con una serie de aspectos esenciales que giran en torno al desarrollo de una educación globalizada, mediante la cual no se pretende que, al igual que comentaba Mendiara (2008), los niños y niñas obtengan unos contenidos que sean definitivos, sino que todos los ámbitos estén vinculados entre sí, posibilitando, de esta manera, una búsqueda permanente en su aprendizaje. Asimismo, también fomenta la percepción de los niños/as como entes globales permitiendo que estos se desenvuelvan de manera libre e instintiva en su día a día para así favorecer su desarrollo lo máximo posible. Para ello, se tendrá que llevar a cabo un procedimiento fundamentado en la acción motriz y corporal que tendrá lugar a lo largo de los diferentes momentos en los que están divididas las sesiones de psicomotricidad relacional.

Para terminar, Berruezo (2008), hace mención del concepto desarrollado por el Fórum Europeo de Psicomotricidad y, revisado por la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (1996), donde la psicomotricidad se refiere a aquel término que, entendiendo a la persona como un ser global, comprende interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensorio motriz en un entorno psicosocial. Por tanto, dicho término cumple un papel esencial en el desarrollo de nuestra propia identidad. Creándose, de esta manera, diferentes modos de intervención psicomotriz que hallan su estudio, sin importar la edad, en aquellos entornos preventivos, educativos, reeducativos y terapéuticos. Por lo que, todo ello deberá de proporcionar una mejora en el aprendizaje y titulación de los profesionales para poder crear cada vez más el propósito de indagaciones científicas.

3.3 Psicomotricidad y globalización en Educación Infantil

Respecto a las diferentes concepciones de la educación psicomotriz, se han manifestados una infinidad de valoraciones que, a pesar de la opinión de diversos autores, todos coinciden en que esta influye de manera considerable en el desarrollo global de los niños y niñas, dependiendo siempre, de las experiencias que haya vivido de cada uno de ellos.

El periodo de educación infantil se trata de una etapa caracterizada por la globalidad debido a la relación que se establece entre el propio cuerpo con las emociones y aquellos aspectos cognitivos de un individuo a estas edades.

Sugrañes et al. (2007) comentan que la educación psicomotriz incide sobre el progreso globalizado del alumnado a través de experiencias físicas que le ayudan en el crecimiento de sus capacidades motrices, perceptivas, comunicativas y expresivas que surgen entre la relación del cuerpo y el medio que le rodea.

Por tanto, la importancia del movimiento no solo repercute en el desarrollo físico de los más pequeños, sino que, además, favorece el conocimiento que tienen sobre su persona y de las posibles relaciones que establezcan con el entorno cercano en el que se desenvuelven.

3.4 La psicomotricidad en el currículo de Ed. Infantil

Debido a la importancia que se le otorga a la psicomotricidad y a las relaciones sociales en Educación Infantil, el currículo de esta etapa: Decreto 201/2008, de 30 de septiembre, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias, hace referencia a esta cuestión a través de las diferentes áreas en las que se divide: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno, Lenguaje: comunicación y representación (tabla 1).

Tabla 1

Se organizan los diferentes elementos curriculares asociados a la psicomotricidad relacional:

Área	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	2	I: 2, 4, 6, 7 II: 1, 2, 5, 6, 8, 9, 12 III: 3, 8, 9, 10	3, 5
Conocimiento del entorno	1, 2	I: 4, 5, 6, 7	
Lenguaje: comunicación y representación	1, 5, 6	I. 1: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.6. 2: 2.5 III. 2, 3, 6, 7 IV. 2, 4, 6	10

Como podemos apreciar en la tabla anterior, nuestra propuesta de innovación está presente en las tres áreas del currículo de Educación Infantil, desarrollando aspectos vinculados tanto al conocimiento de sí mismo y autonomía personal, como al conocimiento del entorno y la comunicación con los demás. Se trata de aspectos fundamentales a desarrollar y que inciden en el desarrollo integral del alumnado. De ahí que justifiquemos su presencia de este proyecto en la práctica educativa de la Educación Infantil.

Para finalizar este apartado, se presentan las referencias que hemos utilizado para justificar la propuesta didáctica de innovación. Esta se estructura en tres grandes puntos; el autor/es, el título del documento y la propuesta que presenta dicho documento.

Tabla 2

Autores y aportaciones utilizadas en la fundamentación de nuestro proyecto de innovación

Autores	Título/concepto	Aportaciones
Muntaner (1986)	La educación psicomotriz: concepto y concepciones de la psicomotricidad. (libro electrónico)	Descripción de las teorías de diversos autores como Le Boulch, Lapierre y Aucouturier y Picq y Vayer
Berruezo (2000)	El contenido de la psicomotricidad. (libro electrónico)	Antecedentes de la psicomotricidad en el continente europeo
Jiménez y Alonso (2007)	Manual de psicomotricidad (Teoría, exploración, programación y práctica). (libro electrónico)	Metodología de Picq y Vayer
Sugrañes et al. (2007)	La educación psicomotriz (3-8 años). (libro electrónico)	Importancia de la globalidad en la etapa de Educación Infantil
Berruezo (2008)	El concepto de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico (artículo)	Concepto de psicomotricidad según la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español en 1996.
Mendiara (2008)	La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. (artículo)	Concepto de psicomotricidad educativa.

Llegados a este punto, podemos decir que nos encontramos con distintas metodologías de intervención en Educación psicomotriz. Nuestra propuesta de innovación se basará en la psicomotricidad relacional y comprobar cómo a través de ella se pueden mejorar las relaciones interpersonales en el alumnado de 3 a 6 años.

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Esta propuesta didáctica se ubica en el contexto del CEIP Miguel Pintor ubicado en el Barrio la Alegría, municipio de Santa cruz de Tenerife. Se trata de un centro de línea 1, en el que hay un total de nueve unidades, en las cuales se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil (de 3 a 6 años) y la Etapa de Educación Primaria (de 6 a 12 años). En julio de 2018 la escuela fue calificada como centro preferente de atención al alumnado con discapacidad motriz y, en 2019, preferente de atención del alumnado con discapacidad auditiva.

Actualmente el centro cuenta con un total de 225 alumnos: 63 de Educación Infantil y 162 de Educación Primaria y un total de 17 maestros. La mayoría de ellos proveniente tanto del Barrio de la Alegría como del Residencial Anaga, de manera que el nivel sociocultural de las familias es medio alto, exceptuando algunos casos que se han visto azotados por la crisis y presentan dificultades económicas.

Este número reducido hace que el centro sea un lugar donde todos se conocen y en el que prima un ambiente cálido y acogedor. Además, este conocimiento mutuo e implicación de los miembros de la comunidad educativa tiene repercusiones positivas en la convivencia pues se crean relaciones interpersonales basadas en amistad, solidaridad y tolerancia.

4.1 Justificación

Vergara (2007) hace referencia a Piaget, quien divide el desarrollo cognitivo en 4 períodos diferentes. Dada la edad a la que está dirigida nuestra propuesta, se corresponde la etapa preoperacional (2-6 años) que se diferencia mediante diversas cuestiones:

En primer lugar, esta se caracteriza por desarrollar un tipo de motricidad vivenciada globalmente e influenciada por el marcado egocentrismo e inestabilidad de estas edades. Esto se debe a que los niños y niñas carecen de estructuras lógicas, haciendo que no puedan dominar correctamente la información que tenemos en la mente y, por consecuencia, no saber ponerse en el lugar de los demás, no respetar las opiniones de los otros, etc.

Por otro lado, el tipo de juego que prima en esta etapa es el juego simbólico basado en la imitación. A través de estos, los niños y niñas, de manera gradual, irán representando una infinidad de roles que irán incrementando la complejidad a medida que aumente la edad.

Además, algo característico en estas edades es el egocentrismo, algo que irá disminuyendo a medida que esta etapa se va desarrollando y comienzan a realizar juegos en los que incluyen a otros compañeros/as.

Nuestra propuesta práctica se llevará a cabo en el aula de 5 años, compuesta de 21 estudiantes. Al ser un grupo numeroso, hace que en ocasiones resulte complicado trabajar de manera tranquila y ordenada porque existen bastantes conflictos entre el alumnado. Por esta razón, se trabajan a diario las normas y hábitos básicos de ciudadanía, pues, a pesar de que la mayoría de ellos ya llevan un curso juntos, las relaciones que se establecen entre los más pequeños no son las más adecuadas pues hay niños o niñas que ejercen sobre los demás relaciones bastantes dominantes, sobre todo en aquellos que son menos extrovertidos.

Es por ello que, hemos decidido realizar dicha propuesta en este aula y comprobar, de esta manera, si realmente se pueden mejorar las relaciones sociales a través de la psicomotricidad, fundamentalmente, a través de la psicomotricidad relacional.

4.2 Objetivos y contenidos didácticos de nuestra propuesta

Con esta propuesta de intervención, trataremos de desarrollar los siguientes objetivos:

- Mejorar las relaciones interpersonales a través de la expresividad motriz.
- Favorecer el desarrollo de actitudes de colaboración que mejoren el aprendizaje entre iguales.
- Asegurar el lazo emocional mediante el cual explorarán su entorno cercano, favoreciendo procesos de seguridad y confianza.

Asimismo, con la elaboración del presente trabajo se han llevado a cabo contenidos como:

- Experimentación de situaciones lúdicas de carácter relacional.
- Descubrimiento del propio cuerpo mediante la expresión corporal.
- Identificación de sus propias necesidades.

4.3 Metodología

En cuanto a la organización de las sesiones de psicomotricidad Lapierre, Llorca, Sánchez (2015) hacen referencia a los 3 grandes momentos que forman una sesión de psicomotricidad: tiempo de inicio, momento para el juego simbólico y sensoriomotor y momento de vuelta a la calma y representación.

Una vez se accede a la sala, el niño o niña tendrá como lugar de referencia el espacio del psicomotricista conocido como *“la casa*. Un lugar en el cual, según Lapierre, Llorca, Sánchez (2015), se tratan de unas normas sencillas que se basan en el respeto y cuidado de los demás como también de los materiales e instalaciones que estemos utilizando. Estas pueden ser diseñadas tanto por el psicomotricista/s como los niños y niñas que conforman el grupo, dado que, a lo largo de las intervenciones se irá viendo la importancia de crear nuevas normas para crear un ambiente cálido y seguro.

Todas y cada una de las partes de las sesiones que se imparten son igual de importantes pero se podría decir que esta parte de la intervención, en la que el tiempo está dedicado al juego simbólico y sensoriomotor, es aquella que forma el eje central de la sesión. A través de esta, los psicomotricistas observan, analizan e intervienen en los procesos de comunicación de los niños dando así una adecuada respuesta a las necesidades que los niños necesitan a través del juego.

Por último, la fase de vuelta la calma y representación, se realiza en el mismo lugar en el que se llevó a cabo el ritual de entrada, es decir, en la casita tras acabar el tiempo destinado para el juego. Por un lado, se puede realizar a través de la capacidad representativa, empleando dibujos, construcciones o modelado. A su vez, en este momento, el niño elabora un itinerario que abarca desde el desarrollo de sus propias fantasías mediante la actividad sensorial motriz, hasta su la expresión de las mismas mediante su pensamiento y lenguaje.

La sala de psicomotricidad es un lugar que, a simple vista, es igual para todos, pero de manera simbólica, puede llegar a ser totalmente diferente. Este lugar no es un mero espacio con características físicas sino que, además, cada rincón de la sala tiene unas condiciones afectivas diferentes que varían dependiendo de las vivencias y relaciones que se puedan desarrollar en él.

Existirá alumnado que sea un poco más desinhibido que se desplazará de manera más segura por toda la sala ocupando todo el espacio de la misma, siendo esto una mera forma de llamar la atención frente aquellas personas con las que está compartiendo el espacio. Por el contrario, aquellos que tengan más dificultades para acceder a la sala, intentarán buscar los laterales, la protección que les puede ofrecer las paredes de la sala, etc.

Es por ello que Hernández (2018) plantea que las vivencias que los niños/as experimentan durante las sesiones de psicomotricidad se llevan a cabo a través de un encuentro entre las decisiones que estos adopten, así como también por la intencionalidad que desarrolle el psicomotricista. Una de sus funciones es la de crear espacios que puedan brindar al niño/a experiencias afines a sus necesidades psicológicas. Para ello, al profesional, le resulta valioso entender qué es lo que está expresando la otra persona a través de su propio desarrollo y de su manera de desenvolverse en la sala así como también de las relaciones que establezca tanto con las personas como con los objetos.

Además, Lapierre, Llorca y Sánchez (2015), comentan que la intervención de dicho profesional se basa en desarrollar una adecuada capacidad para observar y escuchar al alumnado y así poder responder a sus demandas y necesidades. Haciendo sentir a todos y cada uno de los niños y niñas que los aceptamos como son y a su vez, ayudándolos a crecer en todas las áreas de su proceso madurativo. Cuando se trabaja con niños tan pequeños, estos van a entender a la figura del adulto como aquella figura adulta autoritaria que está observando qué hacemos y cómo lo hacemos. Esto hace que en una primera instancia los niños no se muestren como son y puedan sentir miedo ya que se encuentren ante una figura desconocida, todo dependiendo de cuál sea la historia que tenga cada niño.

Por otro lado, en la práctica psicomotriz, habitualmente se trabaja con materiales que, dadas sus características, favorecen a experimentar determinadas vivencias. Siendo interesante saber de qué manera usan los niños y niñas dicho material y la dinámica que generan, es decir, cómo los utilizan para relacionarse con los otros.

4.4 Sesiones prácticas

A modo de ejemplo se presentan algunas sesiones relacionadas con nuestra propuesta didáctica, informando, además, de distintos aspectos metodológicos que hay que tener en cuenta para poder llevarlas a la práctica.

SESIÓN 1	TE	AG	MA	ED
Tiempo de inicio: Antes de entrar a la sala, los niños tendrán un pequeño rincón donde podrán dejar todas sus pertenencias. Una vez hayamos entrado, iremos directamente al espacio de la casita donde formaremos un gran círculo entre todos. En él, recordaremos los nombres de todos y veremos quién ha faltado. A continuación, después de hablar un poco para saber cómo están hoy y si nos quieren contar alguna anécdota, pasaremos a preguntar por qué creen que estamos en esta sala y qué vamos a hacer en ella. Una vez haya terminado este tiempo y, antes de empezar a jugar, diremos cuáles son las normas más generales de la sala, para, poco a poco, ir ajustándolas a nuestras necesidades y poder, eliminar o añadir las que consideremos precisas. Finalmente, contaremos hasta 3 todos juntos y estaremos listos para jugar.	10	GG	sin material	P
Momento para el juego simbólico y sensoriomotor: en esta primera sesión no se requerirán materiales dado que la finalidad del docente será ver cómo se desenvuelve el alumnado en los diferentes rincones de la sala (ver anexo 1) y poder, así, comprobar si hay niños que presenten dificultades a la hora de relacionarse.	30	PG, I	sin material	E
Momento de vuelta a la calma y representación: para volver a la calma, el docente pondrá una canción (la misma para todas las sesiones) y el alumnado tendrá la libertad de descansar en el lugar que ellos más deseen. En cuanto a la representación, los niños/as tendrán que, mediante una palabra, expresar lo que han sentido.	5	GG	sin material	P

SESIÓN 2	TE	AG	MA	ED
Tiempo de inicio: una vez dejemos nuestras pertenencias en su lugar correspondiente, iremos directamente al espacio de la casita. En él pasaremos lista y repasaremos cuáles son las normas de la sala. Además, se les dará la oportunidad a que los niños/as por propia iniciativa nos comuniquen alguna vivencia, algo que les haya pasado, etc. Si este no ocurre, tendremos que motivarlos para que lo haga mediante preguntas o propios ejemplos. Finalmente, contaremos hasta 3 todos juntos y estaremos listos para jugar. ¹	10	GG	sin material	P
Momento para el juego simbólico y sensoriomotor: esta sesión estará destinada a ofrecer a los niños y niñas una gama diversa de materiales para ver sus preferencias hacia un objeto u otro, el modo en el que lo utilizan y ver las posibles posibilidades y/o limitaciones que muestran con ellos y poder analizar su simbología (ver anexo 2).	35	GG	pelotas, cuerdas y aros	E
Momento de vuelta a la calma y representación: los niños y niñas tendrán que representar a través de un dibujo lo experimentado en la sesión. El docente a la hora de analizar dicha representación deberá tener en cuenta diversos parámetros (ver anexo 3)	5	I	colores y folios	E

¹ El tiempo de inicio a lo largo de las sesiones será el mismo que en la sesión 2.

SESIÓN 3	TE	AG	MA	ED
Tiempo de inicio:	5-10	GG	sin material	P
Momento para el juego simbólico y sensoriomotor: Para esta segunda parte de la sesión, el docente sacará pelotas de diferentes formas. Aquí tendrá que observar qué clase de balones escoge el alumnado: ver el tamaño, tacto e incluso color. Además, tendrán que mirar de qué manera juegan: si desarrollan un juego solitario o en grupo, si elaboran un juego simbólico o más reglado así como el espacio que utilizan a la hora de jugar.	30	GG	pelotas	E
Momento de vuelta a la calma y representación: se le repartirá al alumnado piezas de legos con las que tendrán que representar lo que han vivido en la sesión. Una vez finalizada, tendrán que verbalizar lo que han construido. A la hora de realizar dicha representación se tendrán que tener en cuenta diferentes variables (ver anexo 4).	10	I	legos	E

SESIÓN 4	TE	AG	MA	ED
Tiempo de inicio:	5-7	GG	sin material	P
Momento para el juego simbólico y sensoriomotor: dividiremos a los alumnos/as en dos pequeños grupos. Unos se dedicarán a jugar con los aros mientras que, los demás, jugarán con los palos y luego cambiaremos para que todos hayan tenido la posibilidad de jugar con todo el material ofrecido.	30	PG	aros y cuerdas	E
Momento de vuelta a la calma y representación: los niños tendrán que construir con plastilina lo que han sentido a lo largo de la sesión.	8	I	plastilina	E

SESIÓN 5	TE	AG	MA	ED
Tiempo de inicio:	5	GG	sin material	P
Momento para el juego simbólico y sensoriomotor: en esta sesión intentaremos llenar el suelo de toda la sala con papel de periódico y, una vez esté toda cubierta, el alumnado comenzará a jugar en gran grupo, es decir, todos con todos. De esta manera se tendrá que ver cuál es la utilidad que le dan al papel de periódico (ver anexo 6). Finalmente, la docente pedirá a los niños/as que vuelvan a juntar todas las hojas de los periódicos en una gran montaña.	30	GG	papel de periódico	E, I
Momento de vuelta a la calma y representación: para el momento de relajación, pediremos a los niños que acuesten encima de la montaña que hemos formado previamente. En esa misma posición, los alumnos/as tendrán que verbalizar cómo se han sentido con este tipo de material.	10	GG	sin material	E

Leyenda: **TE:** Temporalización; **AG:** Agrupamiento (PG: Pequeños grupos, GG: Gran Grupo); **MA:** Material; **ED:** Estrategia didáctica: instructivas (I), participativa (P), emancipativa (E).








































4.5 Propuesta de evaluación

A continuación, se presentan los criterios de evaluación de referencia para la evaluación y una propuesta de herramienta para concretar el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo:

- Expresar, oral y corporalmente, emociones y sentimientos (3)
- Orientarse tanto en el espacio y tiempo como en su relación con los objetos (5)
- Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y diversas técnicas, mostrando interés y respeto por sus elaboraciones y por las de los demás (10 y 11)

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	INDICADORES DE LOGRO
RELACIÓN CON EL OBJETO (aros, pelotas, cuerdas y papel)	
Maneras de escoger el material:	
De manera autónoma	
Imitando a sus iguales	
Mediante una consigna del docente	
Mediante una consigna del docente	
Prioridad en el uso del material:	
Atributo: dureza, color, sonido...	
Como medio de comunicación	
Pulsionalidad (rompe o dispersa el papel de periódico)	
Uso poco original del material	
UBICACIÓN EN EL ESPACIO	
Cerca de las puertas	
Centro sala	
Cerca del adulto	
Cerca de sus compañeros	
Se localiza en espacios altos	
No respeta el espacio de los demás	
RELACIÓN CON EL ADULTO	
Muestra iniciativa para establecer una relación	
Escucha/atiende	
Demanda atención del adulto	
Muestra agrado	

Muestra indiferencia	
Dependencia a la figura adulta	
RELACIÓN CON LOS DEMÁS	
Se muestra participativo	
Se revela o agrade a los demás	
Muestra interés en establecer relaciones	
Ayuda a sus compañeros/as	
Desarrolla hábitos de trabajo en equipos	
No comprende/respeto las emociones de los otros.	
Toma la iniciativa	
Mediadas por el docente	
Sabe que debe ayudar a sus compañeros/as	
COMPORTAMIENTO EN LAS PARTES DE LA SESIÓN	
Tiempo de inicio	
Conoce las normas	
Respeto las normas	
Muestra interés por las sesiones	
Cuenta cómo se siente, experiencias, necesidades... por sí mismo	
Cuenta cómo se siente, experiencias, necesidades... debido a la implicación del docente	
Impulsividad a la hora de ir a jugar	
Tiempo juego sensoriomotor	
Inicia el juego	
Ignora el juego	
Emplea un tipo de juego más reglado	
Confía en sus posibilidades de acción	
Resuelve situaciones por sí mismo	
Se desenvuelve con autonomía progresiva	
Mejoran sus movimientos globales	
Mejoran sus movimientos finos	
Ha disfrutado de los juegos psicomotrices, sensoriales, de grupo, participando de manera activa	
Tiempo vuelta a la calma y representación	
Elige una zona específica donde descansar	

Dificultad para estar en silencio	  
Dificultad para representar	  
Produce, utilizando diferentes técnicas y materiales	  
Emplea detalles en sus representaciones (palabras, sombreados...)	  
Representa lo vivido en la sesión	  
Indiferencia a la hora de utilizar colores	  
Creatividad/imaginación	  
COMUNICACIÓN	
Se expresa oralmente de manera adecuada a la edad	  
Se expresa con un léxico, entonación y estructuración de frases adecuada a la edad	  
Realiza descripciones sencillas	  
Usa gestos	  
Comprende órdenes sencillas	  
Rechaza la comunicación verbal	  

Leyenda:  **Conseguido**  **En proceso**  **No conseguido**

Esta tabla se ha adaptado del Proyecto Pompas de jabón de la editorial Algaida dirigida a alumnos y alumnas de 5 años de Educación Infantil.

5. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

Tras analizar las diversas opiniones y conocimientos de los autores mencionados, a través de los cuales queda claro la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo de los niños y niñas, se puede considerar que la psicomotricidad relacional tiene un gran potencial como recurso didáctico favoreciendo las relaciones sociales en la etapa de 3-6 años.

A pesar de que, como comentamos a lo largo del presente trabajo, el término de psicomotricidad ha ido cambiando a lo largo de los años en los diferentes contextos en los que se desarrolla, coincidimos con el planteamiento de autores como Mendiara (2008) y Berruezo (2008) quienes consideran que el ser humano es una entidad global para la cual hay que tener en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y simbólicos para un buen desarrollo de la persona.

Considerando que, Mendiara (2008) y Muntaner (1986) destacan la importancia que tiene ayudar a los niños/as a desarrollarse en los diferentes contextos en los que se desenvuelven, así como hacerles pensar y reflexionar sobre todo lo que les rodea además de solamente impartir determinados contenidos educativos. En este sentido, estamos de acuerdo en que este último no debe ser la única manera que tengan los más pequeños de aprender, sino que tienen que ir desarrollando, poco a poco, una búsqueda constante en su proceso de enseñanza y aprendizaje en el que los diferentes ámbitos estén relacionados los unos con los otros. En esa misma línea, Sugrañes et al. (2007) mencionan que las experiencias que el alumnado obtiene en los centros educativos favorecen tanto la mejora de sus diferentes capacidades motrices, perceptivas y expresivas como a la propia concepción que tienen sobre su cuerpo y las relaciones que se desarrollen en su medio cercano.

El análisis de nuestra experiencia lo haremos a partir de una reflexión sobre el grado de desarrollo de nuestros objetivos en la práctica:

- *Aportar recursos para la reflexión acerca del desarrollo social en la Educación Infantil y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.* Puesto que, como comentaba Mendiara (2008) y Muntaner (1986), es fundamental motivar y apoyar a los más pequeños/as a desenvolverse en los distintos medios de los que se rodea y hacerles pensar, investigar y reflexionar constantemente sobre todo aquello que hay en su alrededor. Puesto que esto hará que nos podamos diferenciar los unos de los otros además de aprender lecciones educativas, permitiéndose un adecuado desarrollo del espíritu crítico y pudiendo tomar sus propias decisiones con argumentos válidos, respetando siempre las diferentes opiniones y puntos de vista de los demás.
- *Conocer distintas metodologías de intervención en psicomotricidad y su transferencia a la práctica educativa.* Mediante la aportación de diferentes metodologías relacionadas a la práctica psicomotriz de autores como Le Boulch y Picq y Vayer, hemos podido comprobar que trabajan elementos relacionados con el cuerpo, el movimiento y aspectos relacionales. Sin embargo, la psicomotricidad relacional, de Lapiere y Aucouturier, es aquella metodología que más incide en este último aspecto social y por eso ha sido seleccionada para este proyecto. A través de ella, se podrá mejorar, entre otras consideraciones, la convivencia del alumnado, el clima en las aulas, conocimiento de sí mismo, del mundo que les rodea, etc. y que, de

esta manera, los conocimientos que adquieran gracias a estas se transfieran a etapas posteriores del alumnado, pues lo que vivimos en estas edades es fundamental para determinar nuestro futuro.

- *Valorar el impacto de la psicomotricidad relacional en la mejora del contexto relacional y de desarrollo psicomotor en la etapa de Educación Infantil.* Dado que la psicomotricidad en general brinda una infinidad de beneficios que son esenciales para el desarrollo globalizado de los niños y niñas, considerando que la acción motriz puede funcionar a modo de complemento para poder desarrollar otras áreas. Es por ello por lo que, autores como Mendiara (2008) y Sugrañes et al. (2007), coinciden en que la psicomotricidad en el ámbito educativo persigue un objetivo basado en mejorar el desarrollo global de los más pequeños mediante un adecuado desarrollo de sus capacidades perceptivo motrices, destrezas comunicativas y expresión oral, que nacen mediante la relación de la persona y el mundo en el que se desenvuelven. En definitiva, a medida que mejoramos la expresividad motriz en el alumnado, también estaremos favoreciendo sus emociones y relaciones tanto consigo mismo como con sus iguales y adultos con los que se rodea y cubrir, de esta manera, las diversas necesidades infantiles.

6. REFLEXIONES FINALES

A pesar de que al principio no fuese fácil, consideramos que la realización de este trabajo ha sido bastante positiva y nos ha ayudado a superarnos en muchos aspectos. Desde el punto de vista personal, lo hemos vivido con gran angustia pues ha sido uno de nuestros mayores miedos, incluso antes de comenzar la carrera. Además, añadiéndole el estado de alarma, hizo que en muchas ocasiones cuando nos disponíamos a realizar dicho trabajo nos provocase ansiedad y estrés y no nos dejaba trabajar como queríamos. Pero gracias a la implicación de mi tutor, familiares y amigos fuimos consiguiendo que, de manera progresiva, el trabajo saliera adelante correctamente.

La psicomotricidad relacional nos parecía un tema bastante interesante para poder realizar una propuesta de innovación en un centro educativo y, a raíz del mismo hemos podido llegar a diferentes reflexiones como:

- La psicomotricidad puede contribuir al aprendizaje de diversas áreas. Puesto que no solo favorece a las habilidades motrices del alumnado, sino que también favorecen su desarrollo social, emocional, afectivo, físico y cognitivo.
- Las relaciones sociales podrían mejorar a raíz de la incorporación de nuevos recursos y estrategias de enseñanza que nacen a de las experiencias, intereses y necesidades del alumnado.
- La propuesta metodológica que se propone puede suponer una mejora en las relación con los demás y, en consecuencia, en la autonomía, comunicación y habilidades motrices del alumnado.
- A través de la psicomotricidad relacional podemos afrontar distintos retos que se plantean desde el currículo de Educación Infantil, por lo que planteamos su incorporación en los distintos proyectos de Educación Infantil de los Centros.

Asimismo, a la hora de realizar el Trabajo de Fin de Grado nos hemos tenido que enfrentar a una gran multitud de dificultades y limitaciones.

En primer lugar, debido a la situación en la que nos encontramos por el COVID-19, ha hecho que toda la docencia se haya trasladado de manera online. Teniéndonos que adaptar a los recursos y medios de cada uno para poder desarrollar un trabajo tan complejo como este; fomentándose el uso de las TIC para contactar con el profesorado y poder solucionar los problemas con los que nos encontramos a través de diferentes medios como son el correo electrónico, Google Drive y Google Meet, entre otros.

En segundo lugar, a lo largo de la carrera hemos tenido muy poco hábito a la hora de hacer trabajos de este tipo, por lo que ha sido realmente todo un reto personal. Familiarizarse con las citas, argumentar una idea personal a partir de ellas o referenciar un documento de forma adecuada han sido retos complejos a los que hemos tenido que enfrentarnos por primera vez. Además, he de comentar que, gracias al curso de la biblioteca, he aprendido a utilizar diferentes buscadores fiables para desarrollar de manera adecuada el presente trabajo.

Por otro lado, centrándonos en el trabajo, todo proyecto de innovación tiene la limitación que no se suele llevar a cabo en un centro escolar. Aunque si esta situación no se hubiese dado, quizás podríamos haber contado con la opinión o experiencias de los docentes y alumnado sobre esta cuestión.

Por último, a la hora de proponer este proyecto en los centros, tendríamos que tener en cuenta que no todos dispondrán de todos los materiales necesarios para poder desarrollar una sesión de psicomotricidad, sobre todo aquellos materiales no estructurados como pueden ser: telas, bloques de gomaespuma, etc. Asimismo, también se haría necesario contar con una sala bien acondicionada y bastante amplia, acorde al número de alumnos/as con los que se fuesen a trabajar dado que estos necesitan moverse por todos los rincones de la sala.

Haciendo referencia a las prospectivas, opinamos que para poder llevar a cabo este trabajo y poder disfrutar más de él, se debería de empezar a organizar con mayor antelación. Es decir, tener la posibilidad de poder elegir, contactar y conocer a los posibles tutores para así, a la hora de tener que empezar con dicho trabajo, tener una idea de con quién vas a trabajar, cómo lo van a llevar a cabo, cuál es su metodología e ir pensando un tema y modalidad. Pues estas cuestiones son bastantes importantes y llevan su tiempo.

Consideramos que, si tuvieses más tiempo para dedicarle a este trabajo, se podrían llevar a cabo otro tipo de modalidades como la modalidad de investigación que suele ser tan interesante y llamar tanto la atención entre el alumnado. Pero no suele ser factible debido al poco periodo de tiempo del que disponemos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berruezo, P. (2008). El concepto de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Murcia. 62 (22,2), 19-34.

Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC nº163, del 14/08/2008.

Hernández, A. (2018). Metáforas de la expresión personal en psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 43, 8-43.

Jiménez, J., Alonso, J. (2007). *Manual de psicomotricidad (Teoría, exploración, programación y práctica)*. Madrid: La tierra hoy.

Lapierre, A. Sánchez, J. y Llorca, M. (2015) *Fundamentos de intervención en psicomotricidad relacional; reflexiones desde la práctica*. Málaga: Aljibe.

- Mendiara, J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 62, 199-220.
- Muntaner, M. (1986). La educación psicomotriz: concepto y concepciones de la psicomotricidad. *Educación y Cultura: Revista mallorquina de Pedagogía*. Mallorca. 5-6, 209-230.
- Sugrañes, E., Ángel, M., Andrés, M., Colomé, J., Martí, M., Martín, R., Pinell, M., Rodríguez, N., Yuste, M., Yuste, R. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años). Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica*. Barcelona: Graó.
- Vergara, C. (2007). *Piaget y las cuatro etapas del desarrollo cognitivo*. Recuperado de: <http://www.actualidadenpsicologia.com/piaget-cuatro-etapas-desarrollo-cognitivo/>
- VV.AA (2014). *Proyecto Pompas de Jabón*. 5 años. Sevilla: Algaida.

8. ANEXOS

Anexo 1: Rincones de una sala de psicomotricidad

Lapierre, Llorca, Sánchez (2015) plantean el uso de los diferentes espacios de la sala a través de los cuales podremos establecer diferentes interpretaciones. Estos rincones podrán variar en función del niño/a, aunque existe un significado global. En concreto haremos referencia a 7 lugares:

En primer lugar, nos encontramos con las puertas. Estas pueden señalar que el niño se encuentre inseguro o desconfiado al estar en una habitación y metodología que desconoce. Esto hará que, en ocasiones cuando se localiza cerca de ellas, nos podrá indicar que quiere escapar del lugar.

Por otro lado, en cuanto a las columnas y a las esquinas; las primeras representan la figura masculina, cuando un niño/a se aferra a ellas puede estar buscando un sostén simbólico del que carecen en su día a día y que no son capaces de demandar en el psicomotricista. Respecto a las esquinas, estas expresan la necesidad que tiene un individuo por sentirse arropado por dos personas. Al contrario que las columnas, esta se enfoca a la necesidad de afecto por parte de ambos padres.

Además, el suelo puede ser entendido desde dos perspectivas distintas. Por un lado, los niños/as lo pueden interpretar como un espacio más regresivo en el que en ocasiones, recurran a la posición fetal. Este representa, simbólicamente, la figura materna con la que se unen y establecen un vínculo. Esto se ve reflejado en aquellos alumnos/as que tienden a estar por el suelo cuando juegan. Por otro lado, existen niños y niñas que lo comprenden como un espacio en el que podemos renacer, un lugar del que podemos salir más reconfortados. Además, ubicarse en el fondo del aula es una manera que utiliza el alumnado para pasar desapercibido ante sus compañeros/as o incluso frente a su psicomotricista.

Por el contrario, los espacios con cierta altura suelen ser empleados por niños/as que tienen más dificultades para establecer relaciones sirviendo de refugio en el que puedan huir de una determinada situación o individuo.

Anexo 2: Simbología de los materiales estructurados

Lapierre, Sánchez y Llorca (2015) hacen referencia a diversos autores como Anne Lapierre (2010), L. Vieira y otros (2005) quienes realizan un amplio análisis de las cuales de aquellos materiales que se emplean en las sesiones de psicomotricidad. En nuestro caso, los materiales que vamos a utilizar en las diferentes sesiones son:

Los aros son un material que los niños y niñas, utilizan en sus juegos para, generalmente, desarrollar sus habilidades motrices (lanzar, recibir, golpear...) Además, con ellos podemos alejarnos del exterior, creando un propio espacio en el que nos podamos sentir más seguros. Por otro lado, en ocasiones, los aros se acumulan ansiosamente y sin utilizarlos para el juego, para poder sentirnos fuertes y poderosos ante las carencias que podamos tener.

En referencia a las relaciones que se pueden establecer con los compañeros o con el psicomotricista, este tipo de material ofrece una rigidez y sonido que impulsa al alumnado a golpear, ya sea a los demás o a cualquier espacio de la sala. Asimismo, cuando un alumno/a comparte un aro con alguien, se puede interpretar como que está compartiendo su propio espacio o entrando en el de los demás. De manera simbólica, podrían suponer aquellas vivencias que el alumnado tiene de forma contenida con la figura materna, lo que nos podría llevar hasta las experiencias que ha vivido dentro de la barriga de su mamá y el momento de nacer.

A pesar de que las pelotas destacan por su uso en actividades deportivas, a través de estas se pueden mejorar las relaciones con los otros. Este material puede simbolizar a una

persona por la que los niños/as sienten un apego emocional. Por lo que, al igual que con los aros, estos pueden representar nuestras necesidades de contención, remontándonos hacia las experiencias dentro del vientre y nuestro nacimiento. Es por ello que, a través de su uso, los alumnos/as podrán mostrar cuáles son sus carencias afectivas, emocionales y las relaciones que tienen con otras personas.

Además, en función del tamaño de la pelota, pueden significar una cosa u otra. Por ejemplo, aquellas que tienen un mayor tamaño, representan a la madre. Por ello, este tipo de material pueden usarse como un sustituto del cuerpo, un tipo de material al que se le otorga sensaciones satisfactorias de balanceo como las que puede ofrecer la figura materna. Por otro lado, las pelotas más pequeñas, simbolizan a un bebé que hay que cuidar, una persona embarazada... En resumen, este tipo de materiales tienen una infinidad de simbologías que nos darán pistas sobre la vida de cada uno de nuestros niños/as.

Por último, en referencia a las cuerdas, estas pueden favorecer los encuentros con los demás. Este tipo de objetos puede avivar en ciertos individuos, ansias más crueles o agresivos, buscando relaciones dominantes tanto con los demás como consigo mismo. En este sentido, es fundamental analizar quién ejerce los diferentes papeles, es decir, quién actúa de dominante y quién de sumiso y la manera en la que los desarrollan. Estos objetos, al igual que los aros, también puede representar una manera de alejarse de los demás, formando su lugar particular. Por otro lado, de manera simbólica, puede representar el cordón umbilical que nos vincula a otro individuo y nos proporciona confianza.

Anexo 3: Representación mediante un dibujo

Lapierre, Llorca y Sánchez (2015) comentan que, para poder realizar un análisis sobre los dibujos de los niños y niñas, en primer lugar hay que conocer cuál la historia que están viviendo. Además de la etapa evolutiva, se puede emplear diferentes parámetros planteados por Huguet (2012) para quien es fundamental ver qué se ha dibujado, observando si está vinculado con lo experimentado previamente en las sesiones o, por el contrario, se trata de algo totalmente diferente e incluso es fruto de la imaginación de los niños/as. Viendo siempre cuál es el orden en el que lo elabora y el tiempo que le dedica. Además, también es importante observar cuál es la ocupación del espacio, es decir, si un alumno/a hace un pequeño dibujo y deja el resto del folio vacío, puede simbolizar que este carece de experiencias significativas. Mientras que un folio bastante repleto indicará

que sí tiene un gran número de experiencias vitales o, también puede representar una estructura más caótica en la que el niño/a dibuje cosas que no tienen relación entre sí.

Asimismo, cuando analizamos una ilustración, podremos observar que hay niños y niñas que utilizan solamente la parte de arriba o los márgenes de un papel. Quienes en la mayoría de los casos lo que quieren es pasar desapercibidos ante los demás. La parte de arriba del folio, vinculada a todos aquellos aspectos creativos, también puede estar relacionado con la figura paterna. Por el contrario, la parte inferior, está vinculada con las madres y esta indica una actitud más realista por parte del alumnado. A su vez, el lado derecho, guarda relación con el consciente donde se asientan los sentimientos relacionados con el futuro, y, a la izquierda, el inconsciente, donde se guardan las emociones más regresivas. Por último, el centro de este puede mostrar que se trate de un niño/a que sepa controlarse, guardando relación con el propio presente.

A lo largo de todo el dibujo es esencial ver cuál es la calidad de los trazos que realizan puesto que si los niños/as muestran una continuidad a la hora de elaborarlos, puede que también lo tengan en sus propias ideas y pensamientos. A su vez, es interesante ver si en las representaciones, los niños y niñas utilizan los mismos colores o, sin embargo, hacen un uso arbitrario de estos pues cada color puede tener múltiples interpretaciones.

Por último, hay una gran multitud de detalles que se pueden desarrollar en un esbozo entre los que destaca el uso de objetos repetidos dibujo tras dibujo, elementos que separan a dos objetos/sujetos, el uso correcto de la estación del año en la que nos encontramos, la presencia o ausencia de sombras, líneas o palabras en el mismo. Además, existen niños/as que siempre tienen la necesidad de borrar lo que realizan, pudiendo estar vinculado con un cierto conflicto interno que puedan estar pasando en ese preciso momento.

Anexo 4: Representación mediante regletas de maderas

Lapierre, Llorca y Sánchez (2015) definen las diferentes etapas de desarrollo en los niños/as que varían conforme la edad. Debido a la edad a la que nos dirigimos en esta propuesta, nos enfocaremos a la etapa preesquemática (4-5 años).

En relación a dicho material, los niños y niñas de estas edades realizan construcciones cerradas, a las cuales se les otorgan distintos asuntos que irán variando según el momento vital en el que se encuentren. Pudiendo comenzar a distinguirse diversas zonas dentro de las mismas. Otro aspecto esencial es percatarse del volumen de las piezas que utilizan para realizar sus ideas dado que estos serán el reflejo de su propia realidad en el sentido

de que, por ejemplo, si escoge piezas con un mayor volumen, no dejará que los demás puedan ver su interior de su creación.

Además, al igual que con el resto de las representaciones, es fundamental observar cómo construyen, por qué parte empiezan, el empeño que muestran ante las representaciones, etc.

Anexo 5: Representación mediante modelado (plastilina)

Debido a la edad a la que nos referimos, unidad de 5 años, tendremos en cuenta si los niños/as a través de un material con el que se puede modelar cualquier cosa, son capaces de aplastar, trocear, realizar algún elemento incisivo, si hacen churros, etc.

Lapierre, Llorca y Sánchez (2015) mencionan que es elemental ver que si al realizar algún personaje, los niños y niñas le otorgan sexo y un nombre propio a su figura. Así como saber si son ficticios o forman parte de su medio más próximo, dejándonos indagar entre o que ha elaborado y lo que verbaliza y lo que, nosotros como profesionales, hemos podido ver durante el momento del juego. Además, es importante ver si este cuenta con todas las extremidades y elementos que conforman un cuerpo y a cuál de ellas ha dedicado mayor tiempo, algo que nos hará entender mejor su “yo psíquico”.

A la hora de realizar un modelado, los alumnos/as podrán emplear un mayor énfasis a una determinada parte del cuerpo, que podría concordar con una experiencia o emoción dolorosa que esté asociada esa zona. Es por ello que, los autores hacen mención de Bertherat, (1976) quien nombra que es esencial contemplar los cortes que se forman tanto del frente y en la parte trasera de la representación al utilizar esta clase de material. Esto podrá estar relacionado con partes del cuerpo que en ese momento se encuentren con una mayor tensión física o emocional.

Por último, es elemental examinar la expresividad de la figura y preguntar al alumnado cómo creen que les ha salido lo representado, es decir, el tamaño, emociones... debido a que se tratan de cualidades que no podrán hablar de su misma personalidad.

Anexo 6: Simbología del material no estructurado

Además de todo el material estructurado anteriormente mencionado, en las sesiones de psicomotricidad también podemos encontrar otra amplia gama de recursos que nos ayudan a completar las sesiones de psicomotricidad como el papel. Lapierre, Sánchez y Llorca (2015) exponen que a través de este los niños y niñas podrán experimentar sensaciones más primarias que están relacionadas con rasgar el papel, llenar nuestro cuerpo y el de los demás, poder modificar nuestra figura, etc. y que, además, este se trata

un tipo de material muy beneficioso para el pensamiento y el desarrollo de la imaginación de los niños porque al ser muy poco estructurado permite que, en función del momento evolutivo de los niños y sus tipos de juegos, pueda convertirse en todo aquello que deseen.