

Grado en Maestro/a en Educación Infantil

Facultad de Educación

Universidad de La Laguna

La psicomotricidad relacional en el segundo ciclo de educación infantil: intervención con la población infantil en riesgo social

---

TRABAJO DE FIN DE GRADO  
PROYECTO DE PROFESIONALIZACIÓN

**Autor**

Julio José De La Rosa Hernández.

[alu0100902648@ull.edu.es](mailto:alu0100902648@ull.edu.es)

**Tutora**

Josefina Sánchez Rodríguez.

[jsrodri@ull.edu.es](mailto:jsrodri@ull.edu.es)

Curso académico 2021/2022.

Convocatoria: junio 2022.

## ÍNDICE

<b>1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVES:</b> .....	2
<b>2. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO:</b> .....	3
<b>3. DESTINATARIOS Y CONTEXTUALIZACIÓN:</b> .....	3
<b>4. JUSTIFICACIÓN:</b> .....	4
<b>5. OBJETIVOS DEL PROYECTO:</b> .....	11
<b>6. METODOLOGÍA Y PROPUESTA DE ACTUACIÓN:</b> .....	12
<b>7. DESARROLLO DE LAS SESIONES:</b> .....	19
<b>8. RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y FINANCIEROS:</b> .....	23
<b>9. TEMPORIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN:</b> .....	24
<b>10. SEGUIMIENTO DE LA SESIONES:</b> .....	25
<b>11. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO (INSTRUMENTOS, CRITERIOS E INDICADORES):</b> .....	26
<b>12. REFLEXIONES FINALES:</b> .....	28
<b>13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:</b> .....	29
<b>14. ANEXOS:</b> .....	31

## **1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVES:**

**Resumen:** El documento que aquí se expone responde a un Trabajo De Fin de Grado (TFG), en la modalidad de proyecto de profesionalización, destinado este al diseño de una propuesta de intervención desde psicomotricidad relacional, para el alumnado del segundo ciclo de educación infantil del CEIP Alonso Nava y Grimón (San Cristóbal de La Laguna). Con este se espera dar una respuesta educativa ante la problemática y realidad social con la que cuenta el alumnado de esta etapa, estando estos/as bajo la influencia de un contexto no favorecedor y de desprotección, que deriva en la gran mayoría de las ocasiones en unas condiciones potencialmente perjudiciales para el desarrollo infantil y los aprendizajes escolares. Todo ello, provoca que nos encontremos ante un alumnado que se encuentra en una situación de riesgo social o que pueden ser objeto de sufrirlo. En compensación, partiendo de la justificación y otras experiencias prácticas, se plantea el desarrollo de una intervención desde los fundamentos y principios de esta práctica pedagógica y didáctica, que aportan la estructura metodológica, así como contempla la actuación del perfil del/la psicomotricista en colaboración con el/la maestro/a tutor/a. Con su implementación se esperan obtener resultados positivos y que permitan la consecución de los objetivos propuestos.

**Palabras claves:** Psicomotricidad, intervención, riesgo social, juego, educación infantil.

**Abstrac:** The document that is exposed here responds to a Final Degree Project, in the modality of professionalization project, destined to the design of an intervention proposal from relational psychomotricity, for the students of the second cycle of early infant education of the CEIP Alonso Nava y Grimón (San Cristóbal de La Laguna). With this, it is expected to provide an educational response to the problems and social reality that the students of this stage have, being these under the influence of a context that does not positive and lack of protection, which derives in conditions harmful to child development and school learning. All this causes us to find ourselves before a students who is in a situation of social risk or who may be subject to it. In compensation, based on the justification and other practical experiences, the development of an intervention is proposed from the foundations and principles of this pedagogical and didactic practices, which provide the methodological structure, as well as contemplate the action of the psychomotricity worker profile in collaboration with the teacher. With its implementation, it is expected to get positive results that achievement of objectives.

**Key words:** Psychomotricity, intervencion, social risk, play, infant education.

## 2. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO:

- ✓ Lugar territorial en el cual se lleva a cabo: San Cristóbal de La Laguna, Tenerife.
- ✓ Institución a la que se dirige: CEIP Alonso Nava y Grimón.
- ✓ Número total de población infantil destinataria: 52 alumnos y alumnas.
- ✓ Ámbito de desarrollo: 2º Ciclo de Educación Infantil.
- ✓ Duración del proyecto: 10 semanas. Del 28 de marzo al 10 de junio de 2022.

## 3. DESTINATARIOS Y CONTEXTUALIZACIÓN:

### Contexto de la institución a la que va dirigido:

El Centro de Educación Infantil y Primaria Alonso Nava y Grimón, en un centro de titularidad pública dependiente de las Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Canarias. En este se oferta las enseñanzas Del 2º ciclo de Educación Infantil y toda la etapa de Educación Primaria. Se encuentra ubicado en el municipio de San Cristóbal de La Laguna, en la isla de Tenerife. La población que acude a este centro es residente de las zonas poblacionales de San Miguel de Geneto, San Bartolomé de Geneto, Los Baldíos y el Centenero. Estos núcleos son dispersos por el territorio y no cuentan con zonas de ocio y disfrute para la población infantil. En cuanto al nivel socioeconómico y cultural de las familias, este es considerado un nivel medio o medio-bajo, dedicando gran parte de los progenitores al sector servicios, y de los cuales un tercio de las familias se encuentran en situación de exclusión social. Desde el centro educativo, la situación familiar no es la deseada y se detecta gran tendencia hacia los núcleos familiares desestructurados, provocando esto una gran repercusión negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Existe una pobre participación familiar en las acciones educativas del centro y de la vida social y cultural de la zona (CEIP Alonso Nava y Grimón, 2021).

Todo esto, provoca en muchas ocasiones repercusiones negativas en el alumnado, como es en lo académico, emocional, higiénico, etc. y origina que el alumnado presente en algunos casos características que no son favorables en el ámbito socioafectivo, de comunicación, y conductual, para el aprendizaje escolar. En efecto, desde la visita, conocimiento y observación en el mismo, se aprecia que el ambiente al que se encuentra sujeto el alumnado está repercutiendo negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la evolución y maduración de su desarrollo, social y emocional, que se manifiesta mediante conductas disruptivas, escasas habilidades sociales y comunicativas, poca capacidad de regulación y tolerancia a la frustración, poca conciencia por el cuidado de sí mismo/a y del otro/a, dificultad

para la resolución de conflictos, inseguridad, dificultad para respetar límites, y construcción de una identidad personal fragmentada y sujeta a mensajes negativos.

Es por ello, que ya desde el propio centro se vienen planteando algún objetivo de actuación, que se encuentra recogido en su Programación General Anual para dar respuesta a la realidad social del centro, como, por ejemplo, “favorecer un clima de convivencia positiva” (ídem, p. 11). Asimismo, en este mismo documento se expone como actuación de mejora solicitar la ampliación de jornada de el/la trabajador/a social, “para atender a las familias y al alumnado que lo requieran dada nuestra realidad social” (ídem, p. 51).

### **Destinatarios del proyecto:**

El proyecto de profesionalización que aquí se expone y que se pretende desarrollar en el Centro de Educación Infantil y Primaria Alonso Nava y Grimón, se dirige en primera instancia a producir una mejora en toda la comunidad educativa que interviene con el alumnado de Educación Infantil, acción que hasta el momento nunca se ha desarrollado en el centro escolar, por lo que en primer lugar va dirigido a la etapa del 2º Ciclo de Educación Infantil que ofrece el centro en su oferta educativa. Sin embargo, esta línea de intervención está diseñada y dirigida concretamente a todo el alumnado de esta etapa, y especialmente a todos aquellos niños y niñas que se encuentran en una situación de riesgo infantil condicionada por el contexto y el ambiente en el que se desenvuelven, pretendiéndose ofrecer un espacio preventivo, educativo y pedagógico para el fomento y estimulación en este alumnado de las capacidades cognitivas, relacionales, socioafectivas, emocionales; y habilidades sociales, como la autorregulación, contención, y modificación de conductas. Todo ello, con la finalidad de favorecer un desarrollo ajustado e integral que repercuta en la vida personal del niño/a, en su contexto y aprendizajes escolares.

## **4. JUSTIFICACIÓN:**

Este proyecto de profesionalización se presenta como una experiencia piloto a desarrollar, que nace de la necesidad de dar una respuesta preventiva al alumnado del 2º Ciclo de Educación Infantil que, por sus características personales, socioeconómicas, socioculturales, ambientales y contextuales, se encuentran o tienen riesgo de verse envueltos en una situación de riesgo emocional, afectiva, relacional, o conductual, así como en un escenario de exclusión social y marginalidad.

### **4.1. La Psicomotricidad Relacional como herramienta de intervención:**

Antes de ahondar en la práctica psicomotriz, es de especial relevancia atender a algunas ideas de Lapierre y Aucouturier (1974), en Arnaiz, Rabadán y Vives (2008), quienes exponen que el desarrollo de la personalidad del/la menor y el desarrollo de su inteligencia precisa de “la organización y estructuración del yo y del mundo a partir de la concepción de algunas nociones fundamentales” (p. 25). Estas nociones son descubiertas por el niño/a mediante sus propias vivencias, así como de experiencias, las cuales al principio se manifiestan polarizadas a través de una concepción de unidad en oposición, como: abierto-cerrado, alegre-triste.... Por tanto, el mundo del niño es un mundo de oposiciones, que con carga racional y de afectividad, proyecta desde estas nociones primitivas su estado anímico y su mundo afectivo. La sensoriomotricidad es en este sentido una de las principales vías a través de la cual el niño/a expresa su mundo interno, que como se ha comentado, se encuentra polarizado, sobre todo entre los primeros meses de vida y los siete años, por lo que en estas edades se debe hablar del niño/a como un ser global que presenta ligado el cuerpo y la mente de manera indivisible.

Es esta concepción de globalidad la que lleva a otorgar a la Psicomotricidad Relacional como una herramienta práctica y pedagógica que permite conocer al niño/a, poniendo el foco sobre este/a, para conocer y descubrir sus estructuras y esquemas simbólicos desde la espontaneidad de la acción, en relación con los materiales, el tiempo, los iguales y adultos, el espacio, consigo mismo, etc. y que va a proporcionar la posibilidad de abordar con los niños y niñas su maduración cognitiva, biológica, sensoriomotora, y emocional (Arnaiz et al., 2008).

En efecto, esta práctica fue creada por André y Anne Lapierre, que comienza a ser reconocida en el año 1979, distinguiéndose de lo que ya anteriormente André Lapierre y Bernard Aucouturier habían elaborado en referencia a la Práctica Psicomotriz Vivenciada, separando así sus planteamientos. En este momento André Lapierre pasa a profundizar en el análisis de la relación corporal, otorgando especial relevancia a los contenidos simbólicos que se hallan en la relación (Morillo, Sánchez y Llorca, 2018). Anne Lapierre (2013) en Morillo, Sánchez y Llorca (2018), presenta “al cuerpo en relación, su lectura, decodificación y respuesta simbólica en el juego espontáneo” (p. 47), como los pilares principales de esta práctica.

Hernández (2015) cita a Camps (2007) para exponer la sala de psicomotricidad como un espacio mediante el cual el juego espontáneo posibilita que el niño/a exprese “sus retos y ansiedades, sus fantasmas, las huellas que ha dejado su historia afectiva y que en ocasiones pueden dificultar un desarrollo armónico” (p. 22).

Es por tanto, un lugar donde la personalidad del niño/a se va construyendo mediante la interacción de lo real y lo fantasmático, que hace que en lo más profundo de la persona se consiga una imagen de sí mismo y de las posibilidades de relación con los otros y el entorno. Es entonces fundamental, un adulto psicomotricista cuyo rol sea favorecer una interacción en la que es primordial establecer intersubjetividad y un diálogo desde lo no verbal-oral que permite la construcción de una identidad sana que pueda relacionarse de manera ajustada con su contexto social y físico, así como consigo mismo. Es por ello, que intervenir desde el juego espontáneo, donde se facilita la expresión simbólica, va a permitir que el niño/a vaya logrando mayor seguridad y solventa algunos de sus temores para ser cada vez más capaz de enfrentarse al entorno en el que se desenvuelve, y es que “una buena relación con el mundo incita a explorar, descubrir y reflexionar” (p. 23). En este sentido, y en palabras del autor “los procesos cognitivos se enriquecerán de forma natural como instrumento para enriquecer el juego y aumentar el placer que proporciona” (p. 23) (Hernández, 2015). En definitiva:

El sentido de la intervención en Psicomotricidad Relacional es poder reparar o resignificar la historia afectiva de las personas, integrando experiencias que puedan ayudar a comprender que existen otras vivencias posibles además de las que ya han sido registradas en nuestra historia primaria, con la intención de poder ampliar o modificar la huella de las experiencias relacionales primarias y ayudar de esta forma a elaborar una situación de vida más satisfactoria. (Lapierre, Llorca, y Sánchez, 2015, p. 15).

#### 4.2. La práctica psicomotriz como derecho y oportunidad en el contexto:

Ruiz (2011-a), habla en las I Jornadas Nacionales De Práctica Psicomotriz acerca de los no cuidados, refiriéndose a la población infantil que por distintas circunstancias sociofamiliares, no han recibido o no reciben unos cuidados apropiados o suficientes ante las distintas necesidades en estas edades, muchos de ellos/as envueltos en familias desestructuradas, con pocas aptitudes en la crianza, problemáticas de salud, o dentro de entornos desfavorecidos económica y socialmente. Según esta autora, esto puede dejar en niños/as “huellas” que afecten al desarrollo cognitivo, emocional, social o físico, así como a su propia salud, dependiendo todo ello, de distintos factores como: el grado de desprotección al que se ven enfrentados; las habilidades propias del/la menor; y especialmente, “el apoyo que puedan recibir o recibirán de la sociedad y sus agentes socioeducativos” (p. 2).

Es entonces aquí, donde recae la relevancia y necesidad de llevar a cabo el desarrollo de este tipo de proyectos a la escuela, desde donde los agentes educativos, otros profesionales

y la sociedad en su conjunto debe, por respeto y protección a la infancia, proporcionar los recursos y prestar apoyo al alumnado que se encuentran en riesgo y situación de vulnerabilidad por factores ajenos a sí mismo/a. En este sentido, la intervención psicomotriz va a constituir:

Un apoyo al itinerario educativo y al desarrollo personal: físico, afectivo y cognitivo, que en especial cuando va dirigida a la infancia de sectores sociales marginales, adquiere un valor compensatorio frente a las carencias de su entorno social: físico, familiar y escolar. (Fonta, 1989, p.124).

Ante la pregunta ¿cómo puede favorecer la psicomotricidad a esta población?, Ruiz (2011-a), plantea tres ideas o ejes fundamentales sobre los cuales se justifica a la práctica psicomotriz como “una herramienta eficaz y adecuada para ayudar a estos/as niños/as” (p. 2). Se procede a continuación a exponer su planteamiento:

1. “Esta práctica posibilita un marco estructurante a estos/as menores” (p.3): desde el establecimiento de normas, la estructura física y temporal, la seguridad y el acompañamiento desde el juego.
2. “Favorece una reaseguración profunda desde la expresión de su historia afectiva” (p.3): esta puede ser expresada por las posibilidades que ofrece el espacio, los materiales, o el adulto, donde los niños/as encuentran la contención y el sostén, algo que en los primeros años pueden no haber vivido de manera idónea.
3. “Potencia una identidad positiva y una autonomía” (p.3): desde la intervención, los niños/as se ven compensados de manera positiva mediante el favorecimiento de la autonomía y el reconocimiento positivo de sus logros o competencias, ante una imagen negativa de sí mismos/as que pueden recibir de su entorno.

Desde una perspectiva internacional, en un reciente estudio de Hernández y Martínez (2022) a cerca de la presencia de la psicomotricidad y de la figura del/la psicomotricista en el plano educativo de Chile, ambas autoras recogen que “la didáctica de la psicomotricidad propone un dispositivo, con un tiempo y un espacio planificado por un profesional especializado y con reglas que contienen la expresión psicomotriz de las niñas y los niños” (p. 131). Y es este dispositivo, junto con la expresión de la propia historia del niño/a, sus deseos y frustraciones, y la acción a través de un juego espontáneo, lo que va a posibilitar la evolución madurativa de los/as menores. Asimismo, este estudio ha revelado algunas conclusiones en referencia a que todo marco legislativo alusivo a la infancia contempla los derechos de niños y niñas, entre los cuales se encuentra el juego y el desarrollo social:



Esto convierte al movimiento y el desarrollo infantil en un derecho, que la psicomotricidad garantiza por su enfoque integral, respeto a la individualidad y singularidad y escucha a la expresión de cada niña y niño, que promueve y acompaña el desarrollo. Por ende, la psicomotricidad es garante de los derechos infantiles, asegurando la expresión, juego y movimiento para promover el desarrollo infantil pleno y en bienestar y prevenir las dificultades que originan los factores de riesgo social. (ídem, p. 146).

Por otro lado, afirman que la presencia de la psicomotricidad en los entornos educativos garantiza los derechos de la infancia, y concluyen la presencia de esta en las normativas y leyes educativas del país nombrado, mediante la figuración de “orientaciones técnicas” que refieren en cuanto al dispositivo temporal, el espacio y las competencias de la figura del/la psicomotricista. Y, por tanto, la ausencia de la psicomotricidad como una metodología integrada en las aulas, vulnera los derechos de la infancia.

En cuanto a nuestro país, el reciente Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, pone en énfasis desde el Área de Crecimiento en Armonía, el desarrollo personal y social del alumnado, planteando ambos aspectos como “inseparables y complementarias, que se desarrollan y regulan de manera progresiva, conjunta y armónica” (p. 14573). Asimismo, viene a plantear el respeto por los ritmos individuales de maduración, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se ajusten a las “características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo” (p. 14573), entendiéndose todo ello al:

Desarrollo físico-motor, a la adquisición paulatina del autocontrol y al proceso gradual de construcción de la identidad personal, fruto de las interacciones consigo mismo o consigo misma, con el entorno y con los demás. En este proceso, se irá avanzando desde la dependencia total de la persona adulta hacia una progresiva autonomía, en la medida en que cada individuo va aprendiendo a integrar y a utilizar los recursos y estrategias que le facilitan un desenvolvimiento ajustado y adaptado (Real Decreto 95/2022, p. 14573).

Se refleja, por tanto, un planteamiento desde el cual el método pedagógico de la psicomotricidad relacional se presenta como una oportunidad o respuesta educativa acorde al marco educativo enunciado anteriormente en la cita, en relación con el Área de Crecimiento en Armonía. Es desde esta área curricular, donde un proyecto como el que aquí se propone tiene

cabida y se encuentra fundamentado dentro del entorno escolar, donde, mediante el ofrecimiento de un espacio como la sala de psicomotricidad al alumnado, va a permitir velar por un desarrollo respetuoso a nivel motor, físico, social, afectivo y cognitivo, pero también para la construcción de una identidad personal sana y autónoma desde un apoyo en el proceso de indiferenciación y logro de la afirmación personal, compensando además, las posibles carencias derivadas de un contexto no favorecedor para el crecimiento armónico y la maduración.

#### 4.3. Aportaciones de la investigación y las experiencias prácticas en el ámbito de riesgo social:

Ante la búsqueda de experiencias prácticas desarrolladas en otros entornos, podemos encontrar en Ruiz (2011-a) el planteamiento de un diseño de grupos grandes de psicomotricidad, siendo estos la referencia más clara de la intervención psicomotriz en los contextos escolares. Estos grupos que pueden oscilar entre los 10 y 25 alumnos/as, son desarrollados con el fin de ofrecer un espacio de prevención en el contexto natural de los centros educativos. Asimismo, estos pueden ser desarrollados en zonas poblacionales de vulnerabilidad o que pueden ser objeto de sufrir riesgo social, exclusión o marginalidad. En cuanto a estos grupos, la autora citada, establece tres objetivos que otorgan de fundamentación este tipo de planteamiento de intervención, y es que la practica psicomotriz va a:

- “Posibilitar un apoyo y refuerzo al desarrollo madurativo de toda la comunidad de niños/as” (p.3).
- “Detectar posibles menores en situación de riesgo, con dificultades no atendidas para derivar a los compañeros/as dedicados/as a intervenciones más especializadas” (p.3).
- “Reforzar y apoyar a aquellos niños/as que presentado un riesgo social leve o unas dificultades menos severas, [...] pueden encontrar en este tipo de diseño un acompañamiento que puede resultar terapéutico en su desarrollo madurativo” (p.4).

Por otro lado, Ruiz (2011-b) expone otras experiencias como la que desarrolla la Asociación Budegintza a través del Centro Inurri, quien desarrolla un programa cuya metodología se basa en la intervención con niños/as mediante la práctica psicomotriz. Este programa se lleva a cabo dentro de un convenio establecido con el Área de Acción Social del Ayuntamiento de Bilbao, teniendo como objetivo principal dar respuesta al desarrollo de niños y niñas de 3 a 8 años en situación de riesgo social. Asimismo, la autora reconoce con firmeza que la intervención desde la psicomotricidad se trata de un modelo metodológico que se adecua

a las peculiaridades y características de estos/as menores, facilitando una evolución positiva en su desarrollo. Desde esta experiencia se obtienen algunas reflexiones y planteamientos como:

- Esta práctica permite que el adulto se acerque al niño, contemplándolo como un ser lleno de potencialidades que muchas veces no se encuentra en las condiciones idóneas para su desarrollo.
- El niño/a pasa a ser el protagonista de su propio aprendizaje, siendo el adulto un acompañante que guía y facilita, todo ello ligado a un contexto de placer necesario para el disfrute e integración del aprendizaje.
- El juego como eje central permite al niño/a conocer y explorar la realidad mediante la manipulación y la experimentación.
- Ante menores en situación de riesgo social, la psicomotricidad permite ver al niño/a desde un modelo holístico e integral fundamental muchas veces ante perfiles de niños/as fragmentados.

Asimismo, ya en el año 1989, Fonta exponía una experiencia concreta con los niños/as en situación de riesgo social que acudían, tras la escuela, a un casal en el barrio de Ciutat Vella de Barcelona, con el fin realizar una función socializadora. Durante esta experiencia y teniendo en cuenta parámetros psicomotores, se observó una diversidad problemática que concierne mencionar y tener en cuenta ante el planteamiento que en este proyecto se quiere desarrollar. Estos son: por un lado, la gran demanda de atención observada en los/as menores debido las carencias afectivas del contexto; por otro lado, grandes dificultades en la expresión verbal ligado a una pobre estimulación ofrecida por el entorno; en tercer lugar, gran necesidad por la posesión del objeto por falta de conciencia sobre la propiedad privativa; en cuarto lugar, manifestación de pobres habilidades motoras en función de la edad, desencadenado esto de pobres o inexistentes experiencias sensoriomotoras; y finalmente, predominio de comportamientos agresivos y/o de abandono, resultantes de la baja tolerancia a la frustración que aparece a menude. Ante esto, para Fonta, es fundamental ofrecer a esta población infantil la oportunidad de acudir a un espacio como la sala de psicomotricidad, que posibilite que el niño/a se encuentre con un adulto que a través de la mirada le afirme su presencia en el mundo, le apoye en su acción y movimiento mediante la palabra, le ofrezca las herramientas necesarias para hacer evolucionar su juego, le dé un apoyo para favorecer un patrón motor coordinado y ajustado, o que le tienda la mano para generar seguridad ante un salto (Fonta, 1989).

Asimismo, Rovira y Blanco (2012) plantean el “grupo de ayuda psicomotriz como un recurso pedagógico coherente integrado en el contexto escolar” (p. 31), con la finalidad de ofrecer al alumnado un espacio y un tiempo desde el cual favorecer la madurez psicológica desde una globalidad corporal, además de potenciar la disponibilidad de los/as menores hacia los aprendizajes escolares, a partir del abordaje de las emociones. Desde estos planteamientos, surge el Proyecto de Ayuda Psicomotriz en la Escuela Mestra Pla (en Barcelona), el cual se dirige al alumnado con dificultades en la expresividad motriz. Esta experiencia práctica propone dar una respuesta a aquellos niños y niñas que no han sido asegurados ante la angustia en los procesos de diferenciación, repercutiendo negativamente en el desarrollo de estos/as, y ha podido revelar algunas de sus consecuencias y manifestaciones en el alumnado como son: dificultades para poder parar ante la agitación motriz; constante búsqueda de contención y necesidad de protección; búsqueda invasora de la relación; inhibición; agresividad; inseguridad; tono muscular hipertónico o hipotónico; movimientos rígidos; poca conciencia del peligro; irritabilidad y malestar con los demás; dificultad para jugar, aceptar normas del adulto, escuchar y esperar; bajo autoconcepto que repercute en la disponibilidad para el juego corporal y con los otros/as; gran pulsión motriz; pobre creatividad; y finalmente, un gran sentimiento de culpa que en la gran mayoría de las ocasiones les paraliza en la vivencia del placer.

Cobra entonces sentido, el planteamiento y diseño de este proyecto, que bajo la metodología de la Psicomotricidad Relacional, las aportaciones y reflexiones de otras experiencias, y la concreción de las dificultades o necesidades presentes en la población infantil en situación de riesgo social, va a brindar a la población a la que se dirige este proyecto la oportunidad de tener un espacio donde se ofrezca una respuesta global y ajustada para compensar aquellas carencias e influencias negativas derivadas del contexto social y familiar, fomentando así la consolidación de una autonomía e identidad personal, social y física sana, a la vez que repercute de manera positiva y directa en el entorno escolar y, concretamente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **5. OBJETIVOS DEL PROYECTO:**

### **Objetivos generales:**

- Detectar mediante la observación de la expresividad del niño/a posibles dificultades o problemáticas procedentes de un entorno social desfavorecido o en situación de marginalidad, y qué pueda estar repercutiendo negativamente en el entorno escolar.

- Favorecer y potenciar el desarrollo integral del alumnado de 3 a 5 años en situación de riesgo social, o que puede ser vulnerable ante un entorno de desprotección.

### **Objetivos específicos:**

- Posibilitar desde la psicomotricidad relacional la detección de dificultades, necesidades, deseos y frustraciones presentes en el alumnado, derivadas estas de la influencia de un posible contexto de riesgo social infantil.
- Conocer mediante la observación de la expresividad psicomotriz del alumnado las dificultades y competencias del alumnado, en relación estas con el aprendizaje escolar, y ofreciendo al profesorado las estrategias necesarias para su detección.
- Compensar las posibles carencias que puedan venir producidas del contexto más próximo del alumnado, posibilitando el desarrollo de una identidad positiva y sana, y que esto tenga un impacto directo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Ofrecer un espacio en el entorno escolar desde el cual crear un clima de seguridad afectiva, que genere la confianza en sí mismo/a, la afirmación personal, y la relación y la comunicación con los otros/as.
- Proporcionar las herramientas y estrategias para una relación y comunicación ajustada con los otros/as, al mismo tiempo que se respete el ritmo de aprendizaje y desarrollo de cada individuo, y se facilita la inclusión de todo el alumnado y sus diferentes realidades de historia personal.
- Proporcionar formación y recursos al profesorado de la etapa del 2º ciclo de Educación Infantil, que promueva un cambio de mirada en la intervención con menores en riesgo social.

## **6. METODOLOGÍA Y PROPUESTA DE ACTUACIÓN:**

### **6.2. Aspectos generales:**

Como se ha venido comentando, la metodología de intervención para el desarrollo del proyecto que aquí se presenta es mediante el planteamiento y fundamentación de la psicomotricidad relacional. Para ello, es necesario en un primer momento comentar algunos aspectos generales y descriptivos a cerca de la metodología desde esta propuesta pedagógica y didáctica.

Debemos entender esta propuesta de actuación como un proceso educativo fundamental en la formación integral del niño/a, como una oportunidad para el alumnado desde la cual priorizar la expresión desde lo no verbal, el desarrollo de la exploración y manipulación

mediante la acción no dirigida (Arnaiz, Rabadán y Vives, 2008). En este sentido, la metodología desde la cual se enmarca este proyecto se fundamenta bajo el desarrollo y facilitación de un espacio para el juego libre y espontáneo con el alumnado, desde el cual se establezca con estos/as un diálogo tónico y se promueva el encuentro corporal con los otros/as. Asimismo, toma una especial relevancia el análisis y decodificación simbólica de los materiales a utilizar, el espacio destinado a la figura del/la psicomotricista y su cuerpo (Morillo, 2016), así como, la observación e interpretación de la expresividad psicomotriz.

Con todo ello, se pretende transformar y resignificar aquellas vivencias anteriores no vividas desde el placer o la seguridad, brindando al alumnado la oportunidad de poder colocarse y movilizarse en la relación con los otros y el contexto desde una posición más placentera y grata; con una imagen corporal y personal positiva; y en construcción de una identidad sana y ajustada (ídem).

Entrando en el desarrollo metodológico de esta propuesta, se expondrán a continuación aquellos elementos técnicos más importantes que caracterizan y configuran la psicomotricidad relacional, y que por tanto, plasman los pilares de actuación sobre los cuales se va a desarrollar las sesiones que se van a realizar para el logro de los objetivos propuestos dentro del proyecto.

#### 6.1. Aspectos técnicos:

- *El espacio de la sala-gimnasio:*

El espacio de la sala de psicomotricidad será un espacio amplio y luminoso, que posibilite la acogida de todo el grupo y garantice la estructuración de otros espacios acordes a los momentos de la sesión. Para ello, el espacio utilizado será el gimnasio del centro escolar, que de manera anticipada será organizado y preparado por el adulto, de tal manera que, ante la entrada del alumnado, este pueda prever lo que va a acontecer. Asimismo, es de especial relevancia ofrecer un espacio que genere seguridad y contención al alumnado, no solo física sino también emocional y afectiva, un espacio atractivo que invite a la exploración y el descubrimiento. Concretamente, la sala contemplará dos zonas fijas como son las utilizadas para el desarrollo del ritual de entrada y salida, o el espacio del/la psicomotricista (la casita), y la zona de juego. En referencia al ritual de entrada, de salida y la casita, es importante atender a su ubicación dentro de la sala, situándolos de tal manera que permita que los niños/as tengan un campo de visión amplio de la sala, preferiblemente cerca de la puerta, actuando como un aspecto de transición entre el fuera y el dentro de la sala, y por consiguiente de la sesión; y próximo a la pared, con la finalidad de facilitar que los/as menores puedan mantenerse estáticos

y contenidos, prestando atención y en escucha hacia el grupo, durante un primer momento previo a la situación de juego. En suma, este espacio podrá servir como herramienta para reagrupar al alumnado en el momento final de la sesión, desde el cual favorecer la verbalización de lo vivenciado en la sesión. El resto del espacio será destinado a la acción del juego y la expresividad psicomotriz, pudiéndose desarrollar distintas propuestas mediante la utilización del material (Arnaiz et al., 2008).

Es en este espacio destinando al juego, en donde surge y se genera el juego simbólico y sensoriomotor. Este espacio contempla, por un lado, materiales blandos y duros (colchonetas o material de gomaespuma, espalderas) que van a favorecer el surgimiento del juego sensoriomotor, como son aquellos juegos de reaseguramiento profundo, presentes estos mediante la expresión y movimiento del propio cuerpo, su pulsión motriz, agitación o competencias motrices, vinculadas con las acciones de equilibrio-desequilibrios, saltar, rodar, correr, trepar, etc.; y, por otro lado, juegos presimbólicos, simbólicos, de roles, etc., desde los cuales el alumnado puede expresar su mundo imaginario, la imagen de sí mismo/a, la identificación, etc., tienen que ver con “el proceso de formación de un yo corporal estructurado y diferenciado” (p. 40). Es aquí, donde aparecen juegos de oposición, construcción-destrucción, roles de personas o animales, de maternaje y cuidado, en definitiva, propuestas que surgen espontáneamente en base a sus deseos y necesidades (Rota, 2015). Por tanto, no encontramos ante una sala que contempla dos espacios definidos e invariantes: el espacio de la casita, donde son desarrollados los rituales de entrada y salida (o próximo a este el momento de representación); y el espacio destinado al juego (simbólico y sensoriomotor).

Finalmente, es importante pararnos en el espacio del adulto (la casita), un lugar definido por una colchoneta (espacio donde se desarrolla el ritual de entrada) que puede tener presente objetos investidos afectivamente (un cojín, un juguete, etc.), y que debe ser atractivo para el alumnado. Este espacio representa un lugar de seguridad y contención, así como simbólicamente es interpretado como el cuerpo del/la psicomotricista, siendo una extensión más de este/a. Cabe destacar, que se trata de un lugar desde el cual el adulto puede pararse en la acción para observar y no perderse en la dinámica de la sesión, pudiendo así identificar las necesidades o demandas del alumnado, para volver a la acción (Lapierre, Llorca, y Sánchez, 2015).

- *La estructura de la sesión:*

Las sesiones de intervención se estructurarán en cuatro momentos: ritual de entrada, momento de juego, vuelta a la calma, y momento de representación y salida. A continuación, siguiendo los planteamientos de Morillo, Rodríguez y Llorca (2018) se detallan los aspectos metodológicos de cada uno de estos tiempos:

- Ritual de entrada: en este primer momento el alumnado entrará al espacio para descalzarse y acudir al espacio de “la casita”. En este lugar nos presentaremos, recordando quién ha venido y quién ha faltado. Favoreciendo la expresión oral, la escucha y los turnos, se invitará al alumnado a comentar ideas, anécdotas o posibles proyectos de juego, sirviendo esto como anticipación y planificación de lo que se va a jugar. Luego se establecerán y acordarán las normas de la sesión para a continuación contar hasta tres y salir al espacio de juego.
- Tiempo de juego: es este tiempo de la sesión en el cual se va a desarrollar, mediante los materiales y la organización del espacio, el momento destinado al juego sensoriomotor y simbólico, partiendo de una concepción de juego libre y espontáneo del alumnado. Es entonces este momento, eje central de la sesión, donde los niños y niñas van a poder vivenciar: por un lado, el placer del juego sensoriomotor, a través del libre desplazamiento por el espacio para la descarga de tensiones, impulsividad, agitación o agresividad, sin ser culpabilizados/as de ello y, además, desde donde poder descubrir y explorar sus competencias motrices y sus posibilidades o limitaciones en el movimiento; y por otro lado, el juego simbólico, mediante la elaboración y transformación, con los materiales y el adulto, de la realidad, ganando mayor capacidad de abstracción. Es mediante este juego, donde el alumnado podrá expresar su vida afectiva, imaginaria, creativa, etc., además de poder representar y simbolizar personajes o roles que partan de sus necesidades y deseos, y verse envuelto en relaciones con sus iguales donde tener que ajustarse, negociar, construir, cooperar, compartir espacios y materiales, encontrarse con el límite, explorar estrategias de autorregulación y contención, resolver conflictos, etc.
- Vuelta a la calma: como anticipación ante la finalización del tiempo de juego, el adulto avisará al alumnado de que quedan pocos minutos para terminar de jugar, invitando a buscar un lugar para descansar. A continuación, sonará una música relajante y se apagarán las luces (sin dejar la sala completamente a oscuras), como indicador de que ha comenzado este momento, a partir del cual el niño/a debe permanecer en una situación de inmovilidad, para lo que debe ser capaz de controlar el deseo de seguir



jugando, su agitación motriz, o impulsos. Este momento actuará como un “tránsito entre el placer de moverse, de jugar con el cuerpo en movimiento, al momento de representación” (p. 57). Una vez finalizado, se recargan los materiales entre todos/as y se organizará la sala de nuevo.

- Momento de representación y salida: por último, se realizará con el alumnado un momento desde el cual tomar distancia de lo vivido en la sesión para pasar a un plano más racional o cognitivo. Este momento servirá como estrategia para que los niños/as puedan representar y manifestar mediante el dibujo, la verbalización, las construcciones con maderas, el moldeado, la pintura, etc., aquello que han vivenciado durante la sesión. Destacar que estas elaboraciones del alumnado podrán servir como instrumentos de evaluación y seguimiento de los/as menores, observado la evolución de las mismas a lo largo del proyecto. Finalmente, el alumnado se calzará y nos despediremos hasta la próxima sesión.
- *Rol del adulto psicomotricista en la sesión:*

El papel que asumirá el adulto psicomotricista durante el desarrollo del proyecto es un aspecto metodológico clave en este, así como es uno de los pilares básicos de la práctica psicomotriz. En este sentido, el adulto debe presentar la capacidad de observación, escucha y empatía, así como: desplegar las estrategias necesarias que le permitan implicarse y desenvolverse en el juego con los niño/as, favoreciendo la evolución del alumnado; ser capaz de preparar y planificar un espacio creativo y ajustado; presentar competencias para una buena comunicación con los otros profesionales que intervienen; y poder mirarse a sí mismo/a como forma de autoevaluación de la intervención que está desarrollando (Sánchez y Llorca, 2008).

En cuanto al rol a desempeñar dentro de la sala, durante la intervención, la persona psicomotricista ocupará un papel desde el cual observar y escuchar aquellas demandas que los niños/as hacen o qué necesidades deben ser cubiertas durante el juego, de tal manera que actuando como un guía, pueda mostrarse corporalmente disponible, como elemento asegurador, establecedor de límites, aceptando al alumnado tal y como es, de modo que no interfiera en las vivencias del alumnado sino que acompañe y reconozca sus propuestas, competencias y haga evolucionar estas hacia un desarrollo más global e integrado (Lapierre, Llorca, y Sánchez, 2015).

Este debe implicarse en las propuestas de juego, rompiendo con un rol directivo y rígido, para actuar desde dentro de la acción del alumnado, en el favorecimiento del desarrollo

emocional-afectivo, social, cognitivo, comunicativo, y conductual, que favorecerá y compensará las carencias o dificultades del alumnado en situación de riesgo social.

- *Materiales a utilizar en la intervención:*

En cuanto a los materiales que van a ser utilizados para el desarrollo de las sesiones que se contemplan en el diseño de este proyecto encontramos, por un lado, los materiales fijos, como son las espalderas, el espejo y los bancos suecos; y por otro lado, los materiales itinerantes, concretamente, las pelotas, las cuerdas, las telas, las colchonetas, los churros de espuma, el papel, cojines, aros, pinturas, cajas de cartón y material de gomaespuma. Dentro de los materiales variantes, encontramos aquellos destinados al momento de representación, para los cuales se emplearán: plastilina, barro/arcilla, folios y colores, pintura de dedos, y maderas de construcción. Para el desarrollo del proyecto, los materiales serán escogidos por la persona adulta en función del itinerario pedagógico a desarrollar, pudiendo estar la elección de estos sujeta a cambios o modificaciones en relación con la evolución del grupo, necesidades, deseos e intereses del alumnado.

Asimismo, la utilización de estos materiales va a favorecer en el alumnado la capacidad de acceder a al placer del juego sensoriomotor y del juego simbólico, potenciando la abstracción, la maduración en el desarrollo, la expresión afectiva, sus deseos y necesidades, y también la descentración mediante juegos como la construcción o los momentos de representación, pero, además actuar como mediadores en la comunicación y la relación con los otros. Estos junto a los mediadores corporales (la mirada, el gesto, la voz), van a permitir al adulto poder establecer la relación con el alumnado (Sánchez, 2011).

El fundamento a cerca de la elección de los materiales recae sobre la necesidad de proponer para las sesiones unos materiales lo menos estructurado o representativo de un objeto real, con el fin de posibilitar en el alumnado que este pueda proyectar sobre este y convertirlo simbólicamente en diversos objetos y con diferentes contenidos o significados, que provoque durante la sesión un espacio desde el cual los niños/as poder expresar sus historias personales y así “el juego espontáneo nos resalte patrones de acción e interacción que nos cuenten la realidad personal, la forma de pensar y sentir de los sujetos” (p. 32) (Hernández, 2015). Es de esta manera, como lograremos conocer en mayor profundidad aquellas necesidades, angustias, o dificultades que el alumnado en un contexto desfavorecido presenta, pudiéndose compensar mediante esta propuesta didáctica las influencias del entorno.

## 6.2. Atención al alumnado NEAE:

A continuación, se exponen aquellos aspectos a tener en cuenta en el desarrollo y ejecución del planteamiento de la propuesta elaborada, en base a la necesidad de garantizar los recursos necesarios para la atención a la diversidad del alumnado TEA que se encuentra escolarizado dentro del grupo-clase, siendo su escolarización en aula ordinaria, lo que supone la obligatoria necesidad de dar una respuesta ajustada e inclusiva dentro del aula.

- Recursos humanos: en respuesta a la atención a la diversidad se contempla el apoyo y acompañamiento de la técnica auxiliar educativa, así como del maestro/a tutor del grupo-clase. Ambos/as agentes educativos garantizarán la plena inclusión de este alumnado, lo que conlleva el acompañamiento del alumnado, la motivación de este hacia la participación e implicación en las acciones planteadas, y la colaboración en la adaptación metodológica durante el desarrollo de las sesiones si fuera necesario.
- Recursos materiales: con el fin de garantizar el acceso al desarrollo de las sesiones, los materiales y recursos planteados posibilitan la inclusión de este alumnado. Durante todo el proceso se observará y tendrá en cuenta la posible resistencia hacia estos por aspectos sensoriales, pudiendo ser modificados de tal manera que se ajusten al perfil sensorial y las vías de acceso de la información que proporcionan estos. Es decir, se valorará y estarán sujetos a variaciones ofreciendo a los/as menores materiales que puedan ser tolerados sensorialmente, atendiendo a los registros auditivos, visuales, táctiles, propioceptivos y vestibulares que tiene el/la menor. En suma, se contempla como recurso material la utilización, si fuera preciso, de algún sistema aumentativo y alternativo de comunicación, como puede ser la agenda visual o los pictogramas, de tal manera que faciliten la comprensión de la estructura de la sesión, los materiales, órdenes sencillas (descalzarse, esperar, etc.), la realización de peticiones (ir al baño, beber agua, etc.), y para su participación en los rituales o momentos de la sesión, sirviendo como método para comunicar deseos e intereses durante estos.
- Estrategias metodológicas: En cuanto a estrategias metodológicas que serán utilizadas por las personas adultas para garantizar la inclusión y favorecer el desarrollo del alumnado TEA, se contemplan a partir Morillo, Sánchez y Llorca (2019) las siguientes: hacerse más presente; evitar que se disperse y pierda en el juego; realizar pequeñas rupturas cuando se encuentre repetitivo; potenciar el uso de la mirada y de peticiones; acompañar el lenguaje de gestos y colocarse a su altura; anticipar sucesos o modificaciones; actuar el adulto como puente en la relación con los otros; utilizar un todo de voz claro; partir de sus intereses e imitar; no ser invasivo; velar por su tolerancia a estímulos externos; proporcionar seguridad

y contención; acompañarlo durante la frustración o inflexibilidad: y partir de juegos sencillos, estructurados o funcionales.

## **7. DESARROLLO DE LAS SESIONES:**

Este proyecto ha sido planteado como una experiencia piloto a desarrollar en el centro, por lo que para su implementación se contempla el desarrollo inicial de 10 sesiones de intervención para cada grupo-clase del segundo ciclo de Educación Infantil (tres clases). El número de sesiones podrá aumentar en función de los resultados obtenidos al finalizar el mismo, pudiéndose retomar el próximo curso escolar como una propuesta integrada en la programación pedagógica de la etapa. Sin embargo, en este primer momento de desarrollo se llevará a cabo una sesión semanal para cada curso o nivel de la etapa. Es decir, se realizarán 3 sesiones semanales, encuadradas estas en la jornada escolar y dentro del horario semanal del alumnado, ubicándose en el tiempo semanal destinado al trabajo de la psicomotricidad en el gimnasio del centro. Asimismo, dentro de la propuesta de acciones a desarrollar se proponen dos horas semanales de coordinación entre la persona psicomotricista y los tutores o tutoras de cada grupo, con el fin de realizar un seguimiento de la intervención que se está desarrollando, evaluar durante el proceso de implementación, y valorar logros o dificultades del alumnado.

Asimismo, se contemplan acciones formativas para el profesorado previas al desarrollo de las sesiones con el alumnado, como es la realización de unas jornadas de formación para el profesorado implicado, de tres sesiones de duración, acerca de nociones y aspectos básicos sobre el desarrollo de la psicomotricidad relacional en la escuela, así como de sus principios metodológicos y didácticos sobre los que se fundamenta. Para ello, podrán ser utilizadas las horas destinadas a las reuniones de coordinación de la etapa/ciclo, o bien las horas de exclusiva que el equipo docente tiene los lunes en horario de tarde. Concretamente, se abordarán los siguientes contenidos:

- Características generales de la población infantil en riesgo social y su detección.
- Psicomotricidad relacional en la escuela infantil.
- El espacio de la sala y la estructura de la sesión.
- El rol del psicomotricista y la observación del grupo.
- Los materiales y la representación.
- El juego simbólico y sensoriomotor.

En relación con el desarrollo de la intervención, como se ha ido comentando en el apartado de metodología, las sesiones se estructurarán en 4 tiempos, para los cuales se establece

una metodología concreta en cada uno de ellos, así como diversos materiales y un rol definido que debe ser asumido por el adulto psicomotricista y con el acompañamiento y apoyo del maestro/a tutor/a del grupo-clase, siendo entonces, el rol del/la docente un papel de acompañamiento activo e implicado en el desarrollo de las sesiones.

El desarrollo de cada sesión se verá condicionada por la propia evolución del grupo, de sus intereses y necesidades, siendo el alumnado mediante el juego espontáneo y su propia acción quién determine los contenidos, propuestas y juegos que puedan surgir en base al espacio y materiales ofrecidos. Sin embargo, es necesario realizar un diseño y planteamiento-previsión de qué es lo que se va a desarrollar, así como fundamentar el porqué de la elección de los materiales previstos y de su secuenciación en el tiempo, a pesar de poder estar sujetos a modificaciones. Para ello, partiendo de los planteamientos de Sánchez y Llorca (2008), se procede a continuación a especificar aquellos contenidos que se trabajan mediante cada material (para el momento de juego) a nivel relacional, con los otros/as y consigo mismo/a, permitiendo ello entender el planteamiento y uso de los mismos en la evolución de la intervención. De tal manera, que se especifican cada uno de ellos acorde con su utilización en el desarrollo temporal de las sesiones.

La intervención comenzará con el uso de las **pelotas** (de distintos tamaños, colores y texturas), material que va a posibilitar al alumnado poder tener un primer encuentro en este espacio de relación. Estas van a permitir el desarrollo del juego entre el grupo mediante un objeto familiar para ellos/as, produciendo el surgimiento de relaciones (desde la cercanía o la distancia) y dinámicas en grupo, así como poder generar el acuerdo o la negociación. Además, estas van a facilitar relaciones con los otros desde provocar, enfrentarse por conseguir el objeto, la alianza y colaboración o la expresión hacia la dependencia mediante la posesión de la pelota, pudiendo generar aislamiento. En la segunda sesión se observará e intervendrá mediante los **churros o palos de espuma**, con el fin de que surjan relaciones desde la oposición, la afirmación, el enfrentamiento o la provocación, pudiéndose acompañar en la regulación del gesto y la resolución del conflicto. Pero este material, también va a poder generar, por un lado, relaciones desde la alianza, el logro desde la toma de conciencia de equipo, y por otro lado, la descarga pulsional agresiva y de tensiones, hacer ruido, desde la no culpabilidad de ello. En suma, genera relaciones desde el intercambio de la voz, la escucha o la visión, jugándolo como micrófono, catalejo, teléfono, y permite observar qué modificaciones hacen los niños/as en el cuerpo: la cola de un animal, antenas, pulsera o collar, etc.

Para la tercera sesión, se contempla el uso del **papel** (periódico o de baño) como un material poco común en el juego de aula. Con este, el alumnado va a poder establecer relaciones desde la individualidad y con los otros/as, pudiendo establecerla con estos/as desde la cercanía al llenar bajo las camisetas del otro/a, favoreciéndose la petición de permiso y de tolerancia de la frustración ante el no o rechazo de su igual. Mediante el papel, el alumnado va a poder generar juegos desde los cuales desculpabilizar la agresividad y la descarga de tensiones al tirarse, saltar y revolcarse sobre ellos, romperlos, destruirlos, utilizarlos para hacer bolas y tirarla a los otros, etc., pero también para esconderse bajo ellos, ocultar a los otros/as, hacer modificaciones en su propio cuerpo (rellenar sus ropas con papel) como unos músculos, barrigas, disfraces, que va a permitir la adopción de roles o personajes para el juego simbólico.

En la cuarta sesión, las **cuerdas** van a producir una mayor implicación en la relación, ya sea desde la distancia como desde la cercanía, al producir un mayor acercamiento al otro o por las tensiones y distensiones que se pueden experimentar al tirar de ellas con el otro. Además, van a permitir la unión mediante ellas, o juegos de atrapar, dominancia, dependencia, el enfrentamiento, que deben ser regulados y ajustados, implicando en el alumnado capacidad para no hacer daño al otro. Estas pueden servir para contenerse o buscar la inmovilización, algo que será interesante observar en los niños/as. Las **telas** van a generar en la quinta sesión relaciones más simbólicas mediante la adopción de personajes (buenos, malos, débiles, fuertes, femeninos o masculinos) y roles sociales asumidos del contexto, proporcionando gran información de la identidad del niño/a y sus proyecciones en sí mismo/a y el otro/a. Este material, permite la creación de espacios que pueden ser compartidos, atrapar, hacer desaparecer, contenerse, encerrarse-aislarse, etc. En la sexta sesión, los **cojines** van a ser un material con el que los niños/as van a poder construir, crear espacios de calma, compartir y hacer un uso simbólico y creativo de ellos (para patinar sobre ello, ser alimentos, escudos), así como investirlos afectivamente (haciéndolos suyos), proyectando sobre ellos, o surgiendo la lucha por conservarlos, lanzarlos, etc.

La séptima sesión contempla **aros** de distintos tamaños y colores, que van a favorecer una mayor implicación en la relación al poder surgir esta desde la cercanía o desde la distancia. Estos pueden ser utilizados para tirarlos, hacer juegos compartidos y colaborativos, golpear y hacer ruidos, poseerlos, atrapar al otro/a, encerrar y dominar, domesticar, pero también para hacer camas o espacios de seguridad donde meterse para encerrarse, aislarse, contenerse. Mediante la utilización de **pinturas** y papel gigante en el suelo en la octava sesión, el alumnado podrá experimentar todo lo relacionado con la creatividad, la imaginación y la representación

mediante el juego espontáneo con este material. Las manos, pies y pinceles serán los recursos que van a posibilitar jugar con las pinturas sobre el papel, pero además existiendo la posibilidad de explorar sensorialmente con partes de su cuerpo, pintándose en su propio cuerpo, tolerando o no el mancharse, el permitirle que la pintura entre en su piel, el proyectar sobre su cuerpo (pintarse heridas, corazones, flores, etc.). Tras esta vivencia, en la novena sesión, el alumnado se encontrará en la sala con múltiples **cajas de cartón** de distintos tamaños, que van a generar relaciones y juegos desde donde crear alianzas y cooperación para construcciones con estas o para modificarlas mediante rasgar partes de estas, transformando de manera creativa el material. Asimismo, pueden ser utilizadas para ser poseídas, aislarse, desaparecer, vivirlas como casas, cunas o camas, refugios, etc. desde donde encontrarse seguro/a o contenido/a. Además, permiten vivir la destrucción, la liberación de la pulsión agresiva al romperlas, tirarlas, rasgarlas, etc.

Tras la utilización de todos los materiales anteriores, en la última sesión, el **materia de gomaespuma** va a permitir generar como cierre de la intervención una sesión donde el alumnado pueda emplear estrategias de planificación, cooperación, colaboración, comunicación y de acuerdo y negociación, para el empleo de este material para la elaboración de construcciones que pueden ser compartidas con el otro/a, desarrollar juegos sensoriomotores, organización espacial. Espacios de encuentro para vivir y crear alianzas (refugios, bases secretas), pero también donde puede surgir la exclusión, el deseo por la posesión, el no compartir, la destrucción, el encerrar, o el aislamiento. Es interesante observar qué y para qué construyen, si en esos espacios surgen situaciones sociales o si son para buscar un límite, la contención, etc.

Debe destacarse el material presente en el espacio **sensoriomotor** (espaldas, colchonetas, quitamiedos), el cual se encontrará presente en todas las sesiones a excepción de la tercera, octava y novena sesión. Esto se debe a las dinámicas planteadas para estas. Este material va a permitir generar en combinación con los materiales anteriormente expuestos, el desarrollo y surgimiento de momentos y juegos sensoriomotores, desde la estimulación vestibular y propioceptiva, los arrastres, saltos, equilibrios-desequilibrios, caídas, trepas (conquistando la altura), transportes, empujes, etc., que va a favorecer no solo los aspectos motrices sino también la necesidad del alumnado de mostrar y ver reconocidas sus competencias motrices, ser mirado por los otros/as y el adulto, afirmarse, etc.

Finalmente, como se ha mencionado en el apartado de metodología, se propone como materiales para la **representación** folio y ceras (dibujo), la pintura de dedos, la plastilina y maderas de construcción para el desarrollo en la sesión del momento de representación. Estos materiales, van a poder permitir que el alumnado tome un momento de distancia de la acción del juego para poder representar intereses, vivencias integradas, momentos especiales o materiales importantes de la sesión realizada.

A continuación, se expone en formato de tabla la programación-previsión de sesiones, así como su secuenciación, exponiendo los tiempos de estas y los materiales o recursos a utilizar en cada una de ellas. Esta facilita de manera visual la organización de lo programado.

PREVISIÓN ORGANIZATIVA DE LAS SESIONES																		
Sesión	Ritual de entrada	Momento de juego										Vuelta a la calma	Momento de representación					
		Pelotas	Churros	Papeles	Cuerdas	Telas	Cojines	Espacio sensoriomotor	Aros	Pinturas / témperas	Cajas		Material de gomaespuma	Moldeado: Plastilina	Verbalización	Dibujo	Pintura de dedos	Construcción con maderas
1	X	X						X					X	X				
2	X		X					X					X			X		
3	X			X									X				X	
4	X				X			X					X	X				
5	X					X		X					X		X			
6	X						X	X					X				X	
7	X							X	X				X			X		
8	X									X			X		X			
9	X										X		X				X	
10	X					X		X				X	X					X

**Tabla 1.** Resumen de programación según tiempo de la sesión y materiales utilizados. (Elaboración propia).

## 8. RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y FINANCIEROS:

En cuanto a los agentes que intervienen o recursos humanos necesarios para el desarrollo del proyecto, la acción a desarrollar precisa de la participación activa por parte de un/a profesional psicomotricista, como agente externo a la institución educativa que intervendrá con el alumnado. Este perfil es imprescindible por el requerimiento de una formación específica y especializada. Asimismo, se contemplan como recursos humanos requeridos para el proyecto, la participación y presencia de los/as tutores/as de la etapa de Educación Infantil, así como de las auxiliares educativas. En cuanto a los/as maestros/as tutores/as, van a cumplir un papel



relevante durante la intervención en las sesiones, desempeñando funciones de acompañamiento al psicomotricista. En este sentido, es de especial importancia que los/as docente sean partícipes del proceso de intervención, pues son quienes más conocimiento tienen acerca de las características de historia persona del alumnado, así como ello, va a favorecer la mejora de las relaciones alumnado-docente, posibilitando además que el profesorado ponga en práctica aquellos conocimientos adquiridos durante las jornadas de formación previa, y obtengan estrategias de intervención para el aula desde la práctica en la sala (con el apoyo y asesoramiento del/la psicomotricista). En suma, debido a su gran implicación en el desarrollo de las sesiones, son agentes que van a estar implicados en el seguimiento de cada sesión y en el proceso de evaluación del proyecto, observando las posibles mejoras del alumnado tras el desarrollo de este, pero también pudiendo ser capaces de detectar e identificar dificultades en el desarrollo social y emocional de los niños/as.

En referencia a las auxiliares educativas, están también forman parte de los recursos humanos que se contemplan, permaneciendo como observadoras de la sesión, con la función de acompañar al alumnado con TEA, por si fuera necesario salir en algún momento de la sala o ante alguna situación de angustia, saturación ante los estímulos generados por el juego de los otros/as, la estimulación recibida, etc.

Por otro lado, la implementación de este proyecto requiere de unos recursos materiales y financieros, pues sin ellos no se contemplaría la viabilidad del mismo. Una parte importante de los recursos materiales necesarios serán administrados por el propio centro, y el resto adquiridos, para la cual se ha elaborado una estimación presupuestaria y su posible financiación (véase anexo I).

## **9. TEMPORIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN:**

Este proyecto contempla una duración total de 10 semanas de intervención con el alumnado de Educación Infantil del CEIP Alonso Nava y Grimón, iniciándose el 28 de marzo de 2022 y finalizando el 10 de junio de 2022 (tercer trimestre escolar).

En cuando a su implementación, este se irá desarrollando semanalmente de manera simultánea en los tres cursos de la etapa en cuestión. Para ello, cada sesión semanal se encuentra ubicada dentro del horario escolar en el tiempo destinado al trabajo con el alumnado los contenidos de Educación Psicomotriz o Psicomotricidad. Sin embargo, para la intervención se requiere de 1 hora y 30 minutos, siendo necesario unir dos sesiones escolares con la finalidad de obtener el tiempo suficiente para el desarrollo de una intervención de calidad, garantizando

la participación del alumnado en los distintos tiempos de la sesión y poder dar respuesta a todo el alumnado del grupo-clase.

Por otro lado, en referencia a las jornadas de formación destinadas al profesorado de la etapa, estas serán desarrolladas previamente al comienzo de la intervención con el alumnado (dos semanas antes), implicando una temporalización de tres sesiones de 1 hora y media de duración, y que se desarrollarán entre el 14 y el 25 de marzo de 2022, según disponibilidad del profesorado implicado en el horario de coordinación de ciclo/etapa o de exclusiva. En estas se abordarán, como se ha comentado en el apartado de desarrollo de las sesiones, temas acerca de las características y detención de niños/as en situación de riesgo social, aspectos básicos para el desarrollo de la psicomotricidad relacional en la escuela, y sus principios y fundamentos metodológicos y didácticos. A continuación, se presenta una tabla resumen de la temporalización de las sesiones y coordinaciones durante el tercer trimestre.

Sesión	3 años E.I.	4 años E.I.	5 años E.I.	Coordinación entre agentes implicados
1	28 de marzo	30 de marzo	1 de abril	31 de marzo
2	4 de abril	6 de abril	8 de abril	7 de marzo
3	18 de abril	20 de abril	22 de abril	21 de marzo
4	25 de abril	27 de abril	29 de abril	28 de marzo
5	2 de mayo	4 de mayo	6 de mayo	5 de mayo
6	9 de mayo	11 de mayo	13 de mayo	12 de mayo
7	16 de mayo	18 de mayo	20 de mayo	19 de mayo
8	23 de mayo	25 de mayo	27 de mayo	26 de mayo
9	31 de mayo	1 de junio	3 de junio	2 de junio
10	6 de junio	8 de junio	10 de junio	9 de junio

**Tabla 2.** Secuenciación de sesiones a desarrollar en el proyecto (elaboración propia).

## 10. SEGUIMIENTO DE LA SESIONES:

Resulta imprescindible realizar un seguimiento o evaluación continua de las sesiones desarrolladas, con el fin de obtener información relevante de cara a tomar decisiones durante el proceso, de manera que este se ajuste al desarrollo y evolución del grupo-clase, y que ofrezcan datos para evaluación y logro de los objetivos propuestos. Para ello, se ha diseñado una plantilla de seguimiento para cada sesión (véase anexo II), siguiendo los planteamientos e ideas de Arnaiz et al. (2008). Esta será cumplimentada al finalizar cada sesión y ocupará un aspecto fundamental en el desarrollo de las sesiones, pudiendo generar cambios en lo programado inicialmente. Para ello se utilizarán como estrategias de recogida de información la grabación de las sesiones; la observación; los intercambios orales tanto entre los agentes implicados como

con el alumnado; y los productos finales realizados por el alumnado, procedentes estos del momento de representación, que servirán como indicadores de motivación, placer y disfrute, e integración de lo vivenciado.

## **11. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO (INSTRUMENTOS, CRITERIOS E INDICADORES):**

Como todo proyecto que se diseñe, este debe plantear una propuesta de evaluación con el fin de revelar la información necesaria que permita la posterior toma de decisiones para la mejora de esta, ya sea al inicio, como durante y al finalizar la intervención. De esta manera, realizar un planteamiento en cuanto a previsiones de evaluación otorgará de mayor sentido y de coherencia a lo que se ha diseñado, así como informará acerca del logro de los objetivos planteado, de tal forma, que permita conocer el grado de impacto que ha tenido su implementación en el alumnado y en el profesorado. Para ello es fundamental plantear qué instrumentos de evaluación van a ser utilizados para el desarrollo de la misma. En este sentido, y acorde a lo esperado con la realización de este proyecto, los instrumentos de evaluación que se contemplan para la recogida de información acorde a las dimensiones, criterios e indicadores de evaluación son los siguientes:

- ✓ Entrevista grupal al profesorado implicado: mediante el diseño de un guion de preguntas que guíe la entrevista (véase anexo III), se espera que a través de la aportación de percepciones e informaciones y la discusión y reflexión, obtener datos en relación a los avances y dificultades del alumnado, posibles mejoras a realizar del proyecto, participación del profesorado, características y viabilidad de propio proyecto, etc. Todo ello, va a permitir evaluar si el desarrollo de sesiones de psicomotricidad relacional en la escuela se presenta como una metodología útil y viable para la compensación de las dificultades sociales del alumnado.
- ✓ Evaluación del profesorado-tutor/a de las competencias del alumnado: se contempla el registro en actas de las sesiones de evaluación que realizan los/as docentes del alumnado como instrumento para la evaluación en competencias, sirviendo esta para obtener información acerca del impacto que ha tenido la intervención en la mejora en competencias (competencia en comunicación lingüística; competencia social y ciudadana; y competencias en autonomía e iniciativa personal) y de manera general en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos instrumentos van a permitir llevar a cabo una evaluación continua de carácter cualitativo, de tal forma que el proceso de evaluación se desarrolle desde el inicio hasta la finalización del proyecto, obteniendo resultados cualitativos desde un sentido global e integral de todo lo que se ha diseñado, además de corroborar si los objetivos han sido logrados.

Dimensiones	Criterios	Indicadores	Instrumentos
Motivación	Motivación e interés del alumnado	¿Se observa sensación de placer durante las sesiones? ¿Verbalizan el deseo por volver al espacio? ¿Muestran interés hacia los materiales propuestos?	Plantilla de seguimiento
Participación	Participación alumnado	¿Participan en los distintos tiempos de la sesión? ¿Han surgido resistencias a participar?	Plantilla de seguimiento
	Participación profesorado	¿Ha habido participación durante el proyecto por parte del profesorado? ¿Participa en las jornadas formativas? ¿Han surgido resistencias a participar?	Entrevista grupal
Impacto en la etapa	Alumnado: relación entre iguales	¿Se observan modificaciones positivas relevantes? ¿Han mejorado las habilidades para la resolución de conflictos entre iguales?	Entrevista grupal Registro-actas
	Alumnado: relación con el adulto	¿Se observan modificaciones positivas relevantes? ¿Ha mejorados las habilidades de relación social con el adulto?	Entrevista grupal Registro-actas
	Aprendizaje escolar	¿El proyecto ha repercutido positivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Se ha visto favorecido el clima de trabajo en el aula?	Entrevista grupal Registro-actas
	Profesorado	¿Se ha producido un cambio de mirada en el profesorado hacia las dificultades y competencia del alumnado? ¿Han obtenidos nuevas estrategias de intervención con población infantil en riesgo social?	Entrevista grupal
	Viabilidad	¿Es viable este tipo de intervención en la etapa de Educación Infantil?	Entrevista grupal
Eficacia	Eficacia de las acciones planteadas	¿Se han conseguido los objetivos propuestos? ¿Los resultados obtenidos han sido los esperados?	Entrevista grupal
Eficiencia	Eficiencia de lo programado	¿Se ha cumplido la temporalización de las sesiones? ¿Los tiempos en los que se dividen las sesiones han sido respetados? ¿Las competencias del/la psicomotricista se han ajustado a lo requerido?	Plantilla de seguimiento Entrevista grupal

Detección	Detección de dificultades	¿Se han podido detectar dificultades asociadas al entorno social y familiar? ¿Es útil la psicomotricidad relacional para la detección?	Entrevista grupal
-----------	---------------------------	---	-------------------

**Tabla 3:** Propuesta de evaluación del proyecto.

## 12. REFLEXIONES FINALES:

Este proyecto de profesionalización ha sido fundamentado, pensado y diseñado con el objetivo de introducir una experiencia piloto sobre la intervención desde la psicomotricidad relacional en el segundo ciclo de Educación Infantil, para dar respuesta a las distintas carencias, realidad e influencias negativas que tiene el contexto social, familiar, cultural y económico del alumnado del CEIP Alonso Nava y Grimón. Estas condiciones derivan en un alumnado objeto de encontrarse en una situación de riesgo social, exclusión y en algunas ocasiones de marginalidad, que de manera directa afecta al bienestar emocional y social de los niños/as, así como a su desarrollo y construcción de una identidad sana y ajustada. Además, estas condiciones repercuten en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la convivencia y clima del aula. Ante esto, desde los fundamentos y bases que sustentan esta práctica pedagógica, educativa y preventiva, se ha diseñado una intervención en la que se reconoce como fundamental la presencia del perfil del psicomotricista, en cointervención con los/las maestros/as tutores/as de los grupos-clases que conforman la etapa, y que combinado con un espacio de placer como es la sala de psicomotricidad, sus materiales, acompañamiento e invitación a la acción y el juego espontáneo, se quiere lograr los objetivos propuestos. Esta es una propuesta viable y ajustable al entorno escolar, pues su planteamiento se encuentra acorde a “aquello” que debemos hacer en la escuela de infantil para el favorecimiento de un desarrollo integral, armónico y conforme al desarrollo infantil.

Este proyecto es resultado de todo el aprendizaje y desarrollo competencial que he podido ir adquiriendo a lo largo de la titulación y mi recorrido por la Universidad, un camino de encuentro por la vocación e interés por la educación y la infancia. En este sentido, este trabajo supone un broche final al estudio universitario del magisterio infantil, pero un inicio a la práctica docente, una praxis bañada por las múltiples experiencias en la Facultad de Educación en relación a la construcción y divulgación del conocimiento. Eso es este proyecto, un intento por encontrarme en la carretera del conocimiento pedagógico y educativo de la infancia, un intento de aprender y ganar más herramientas, un intento de dar respuesta a las necesidades y deseos de los niños/as, un intento de ser mejor docente.

### 13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Arnaiz, S. P., Rabadán, M. M., y Vives, P. L. (2008). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- CEIP Alonso Nava y Grimón. (2021). *Programación General Anual (PGA)* [Archivo PDF]. <https://sites.google.com/canariaseducacion.es/colegioalonsonavaygrimon/centro?authuser=0>
- Fonta, E. (1989). Alcance de la práctica psicomotriz en la infancia marginal. *Anuario de psicología* vol. I (40), 119-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2944899>
- Hernández Fernández, A. (2015). *Guía de actuación y evaluación en psicomotricidad vivenciada*. Madrid: Editorial CEPE.
- Hernández Lechuga, M. B., y Martínez Mínguez, L. (2022). Presencia de la psicomotricidad y psicomotricistas en la normativa educativa chilena en infancia. Un análisis documental. *Perspectiva Educativa*, 61 (1), 127-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8300881>
- Lapierre, A. M., Llorca, M., y Sánchez, J. (2015). *Fundamentos de intervención en Psicomotricidad Relacional*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Morillo, T. (2016). Fundamentos de intervención en psicomotricidad relacional. *Revista EntreLíneas*, (nº 37), 24-25. [https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL\\_2016\\_37\\_24-25.pdf](https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL_2016_37_24-25.pdf)
- Morillo, T., Sánchez, J., y Llorca, M. (2018). *Los trastornos del vínculo: análisis e intervención desde la psicomotricidad relacional*. Buenos Aires: Ediciones Corpora.
- Morillo, T., Sánchez, J., y Llorca, M. (2019). *La psicomotricidad como acompañamiento a la población infantil con TEA*. Buenos Aires: Ediciones Corpora.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de febrero de 2022, núm 28, pp. 14561- 14595. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-1654>

- Rota Iglesias, J. (2015). *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Rovira, D. y Blanco, M. (2012). El grupo de ayuda escolar, una pieza significativa. *Revista EntreLíneas*, (nº 30), 30-33. [https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL\\_2012\\_30\\_30-33.pdf](https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL_2012_30_30-33.pdf)
- Ruiz Ibáñez, B. (2011-a). Cuidar a los/as no cuidados/as desde la práctica psicomotriz. *I Jornadas Nacionales de Práctica Psicomotriz PEI-EIP*. <https://escvpsicomotricidad.com/articulos-entrevistas/>
- Ruiz Ibáñez, B. (2011-b). La Psicomotricidad e Infancia en Riesgo Social. *Cuadernos de Psicomotricidad*. <https://escvpsicomotricidad.com/articulos-entrevistas/>
- Sánchez, J. (2011). *Jugando y aprendiendo juntos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, J., y Llorca, M. (2008). *Recursos y estrategias en psicomotricidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.

### ***Agradecimientos:***

Quiero agradecer, por un lado, al CEIP Alonso Nava y Grimón la apertura de sus puertas, de sus espacios, de su gente, de su realidad. Por otro lado, al Servicio de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna, por la oportunidad de seguir aprendiendo, de seguir formándome. A Josefina Sánchez Rodríguez, por haberme invitado a descubrir y explorar esta gran familia que es la psicomotricidad relacional, así como haber tutorizado la realización de este Trabajo de Fin de Grado. Y Por último, a Anne Lapierre, mi madre simbólica en la sala de psicomotricidad. Gracias Lapierre por tanto juego, tanta vida, tanto placer, tantos “bo”.

## 14. ANEXOS:

### ANEXO I: RECURSOS MATERIALES, FINANCIEROS Y PRESUPUESTO:

A continuación, se presenta un cuadro presupuestario, en el que se refleja el coste aproximado de todo el desarrollo del proyecto. Esta previsión de gastos servirá para obtener una ligera noción del costo del mismo y de la viabilidad que presentan este tipo de actuaciones dentro de los centros escolares, a poder ser utilizadas las instalaciones y los recursos materiales del mismo. De esta manera, el gasto se localiza en los recursos humanos y algunos recursos materiales necesarios.

RECURSOS MATERIALES		
Tipo de recurso	Cantidad	Precio
Pack de plastilinas 10 unidades	2	4,36 € unidad caja = <b>8,72 €</b>
Paquete de arcilla terracota	11	3,40 € unidad = <b>37,40 €</b>
Pinturas de dedos 500cc	5	3,45 € unidad = <b>17,25 €</b>
Caja de rotuladores	3	2,90 € unidad = <b>8,70 €</b>
Paquete de folios de 100 hojas	1	1,99 € unidad = <b>1,99 €</b>
Churro de piscina	11	1,49 € unidad = <b>16,39 €</b>
Tela de colores	13 metros	3,10 € m = <b>40,30 €</b>
Pack papel higiénico 32 rollos.	2	10,30 € unidad-pack = <b>20,60 €</b>
Temperas 6 colores 500ml	6	3,10 € unidad = <b>18,60€</b>
<b>Total recursos materiales</b>		<b>169,95 €</b>
RECURSOS HUMANOS		
Profesional y concepto	Salario bruto por hora*	Horas trabajadas durante el proyecto
Psicomotricista Relacional - 3 sesiones de 1 hora y media de formación previa. - 3 horas semanales de intervención + 2 horas de coordinación = 5 horas semanales)	9,39 €/ hora	Formación previa: 4 horas y 30 minutos = <b>42,25 €</b> Intervención y coordinación: 5 horas semanales (46,95 €) x 10 semanas = <b>469, 50 €</b>
<b>Total recursos humanos</b>		<b>511,75 €</b>
<b>Presupuesto total</b>		<b>681,70 €</b>

\*Salario establecido según XV Convenio Colectivo General de Centros y Servicios de Atención a Personas con Discapacidad, CC.OO.



Recursos materiales presentes y proporcionados por el centro: aros, pelotas, cuerdas, material de construcción de gomaespuma, colchonetas, espalderas, espejo, cuentos, maderas de construcción, cojines y cajas de cartón.

Por otro lado, y atendiendo a la financiación para cubrir los gastos recogidos en el presupuesto anterior, el proyecto cuenta con una previsión financiera procedente o bien de propia financiación del centro escolar, como de posibles convocatorias para proyectos educativos contemplada por el Ayuntamiento, Cabildo de Tenerife, entidades como CaixaProinfancia u otras.

## ANEXO II: PLANTILLA DE SEGUIMIENTO DE LAS SESIONES:

SEGUIMIENTO DE LA SESIÓN		
Nº de sesión:	Grupo clase:	Fecha:
Hora de entrada:	Hora de salida:	Duración:
Alumnado participante:		
Alumnado ausente:		
<u>Materiales para la sesión:</u>		
<u>Aspectos que destacar del:</u>		
- Ritual de entrada:		
- Momento de juego (dinámicas y relaciones surgidas, repeticiones, rupturas, usos del material):		
- Vuelta a la calma:		
- Representación:		
- Salida:		
Estrategias utilizadas por el/la psicomotricista:		
Aspectos para tener en cuenta de la sesión anterior:		
Aspectos de interés para tener en cuenta para la próxima sesión:		
Observaciones generales del/la docente acerca de la sesión, las relaciones de grupo, el juego:		
Incidencias y observaciones generales:		

**\*Nota:** Esta plantilla ha sido elaborada a partir de las ideas y planteamiento de Arnaiz, Rabadán, y Vives, (2008), en su publicación “*La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*”.

### ANEXO III: GUION PARA LA ENTREVISTA GRUPAL DEL PROFESORADO IMPLICADO:

A continuación, se expone un guion de preguntas que ha sido diseñado con el fin de poder guiar y estructurar la entrevista grupal a realizar al profesorado tras la finalización del proyecto:

#### Participación, calidad y resistencias:

1. ¿Cómo consideraréis vuestra participación en la formación previa ofrecida?
2. ¿La formación ha resultado de interés, obteniendo a través de esta nuevas estrategias educativas de intervención?
3. ¿Durante el desarrollo del proyecto, habéis sentido incomodidad, disconformidad o alguna resistencia a participar? ¿Cómo os habéis sentido durante las sesiones?

#### Impacto en la etapa:

4. ¿Qué dificultades y potencialidades habéis observado en los grupos durante las sesiones?
5. ¿Cómo ha sido la evolución del alumnado a lo largo de la implementación del proyecto?
6. ¿Qué mejoras destacarías en el alumnado, en cuanto a relaciones, comunicación, autorregulación o contención?
7. ¿Consideran que el proyecto ha tenido repercusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿En qué sentido?
8. ¿Intervenir desde la psicomotricidad relacional os ha producido algún cambio en cuando a la manera de ver al niño/a y la respuesta que se le puede ofrecer?
9. ¿Consideráis viable este tipo de proyectos en la escuela?

#### Eficacia:

10. ¿Consideráis que los objetivos propuestos han sido alcanzados? ¿en qué sentido?
11. ¿Eran estos los resultados esperados?

#### Eficiencia:

12. ¿La intervención ofrecida por el/la psicomotricista ha sido ajustada a lo esperado?
13. ¿La temporalización y duración del proyecto ha sido adecuada?

Detección:

14. ¿El desarrollo del proyecto ha posibilitado detectar en el alumnado dificultades o carencias derivadas de un entorno social y familiar no favorecedor?
15. ¿En qué sentido la psicomotricidad relacional puede ser útil para la detección?