



Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
GIZA, GIZARTE ET HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA

Graduado o Graduada en Maestro en Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakaslean Graduatua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

Comparativa de metodologías de Psicomotricidad en niños y niñas de tres años

Estudiante: Teresa Chueca Ezpeleta

Tutor/Tutora: Cristina Martínez Labari

Departamento/Saila: Ciencias Humanas y de la Educación

Campo/Arloa: Psicomotricidad

Mayo, 2023

Resumen

Con este trabajo se ha pretendido comparar la relación entre la metodología dirigida y la metodología vivenciada. Concretamente, la intención de la propuesta ha sido la observación sistemática durante cuatro sesiones en las que el alumnado ha podido experimentar acciones en ambas metodologías, expresar sus preferencias y se ha podido observar, a través de diferentes grabaciones, las acciones realizadas durante el tiempo en ambas formas de plantear las sesiones de psicomotricidad en un centro educativo.

Para responder al interrogante de cuál es la metodología más adecuada, se ha realizado un estudio teórico sobre el concepto de psicomotricidad, las características de los niños y niñas de tres años, la psicomotricidad en Educación Infantil, los beneficios y una pequeña descripción sobre el juego simbólico. Tras la parte teórica, se ha descrito la intervención llevada a cabo con el alumnado de tres años en un colegio y el análisis de los instrumentos usados para la recopilación de datos.

Consideramos la psicomotricidad como una parte importante del currículum de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra, ya que contribuye al desarrollo integral del alumnado. Por esta razón, ha sido considerado como un aspecto interesante para la elaboración de este trabajo.

Palabras clave: psicomotricidad; metodologías; alumnado; juego; desarrollo.

Abstract

With this project the relationship between the directed methodology and the experienced methodology has been compared. Specifically, the intention of the proposal has been the systematic observation throughout four sessions in which the students have been able to experience actions in both methodologies, express their preferences and have been observed, through different recordings, the actions carried out over time in both ways of approaching psychomotricity sessions in an educational center.

In order to answer the question of which is the most appropriate methodology, a theoretical study has been carried out on the concept of psychomotor skills, the characteristics of three-year-old boys and girls, psychomotor skills in Early Childhood Education, its benefits and a brief description of symbolic play. After this theoretical part, the intervention carried out with three-year-old students at school and the analysis of the instruments used for data collection have been described.

We consider psychomotricity as an important part of the Early Childhood Education curriculum in the Foral Community of Navarra, since it contributes to the integral development of the students. That is the reason why we have considered it as an interesting aspect for the elaboration of this project.

Keywords: psychomotricity; methodologies; students; game; development.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1.MARCO TEÓRICO	5
1.1. Concepto de psicomotricidad a lo largo de la historia	5
1.2. Características de los niños/as de 3 años	12
1.3. Psicomotricidad en educación infantil	16
1.4. Beneficios de la psicomotricidad	18
1.5. Juego simbólico	20
2. MARCO PRÁCTICO	22
2.1. Justificación	22
2.2. Intervención	23
2.2.1. Centro	23
2.2.2. Curso y aula	24
2.2.3. Sala de psicomotricidad	25
2.2.4. Psicomotricidad en el Currículum	27
2.2.5. Propuesta	28
2.2.6. Datos registrados/ Resultados	33
2.2.7. Análisis	38
CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS	42
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXOS	47

INTRODUCCIÓN

La necesidad de movimiento en la infancia es un hecho. Está claro que el movimiento es una parte fundamental de estas edades tan tempranas, ya que aprenden investigando y experimentando en su entorno. Su único lenguaje es el corporal y a través de este, expresan su estado de ánimo, sus afectos y sus necesidades fisiológicas (Cáceres, 2010). Además de todo esto, la psicomotricidad también ayuda a conseguir diferentes competencias motoras y cognitivas, necesarias en estas primeras edades.

Centrándome en el contexto escolar y relacionado con esta necesidad de movimiento, se puede reflexionar sobre este hecho: ¿Las escuelas dan la importancia necesaria al trabajo del cuerpo y el movimiento o se centran solamente en los contenidos intelectuales?

El presente trabajo pretende reflejar la importancia de la psicomotricidad en Educación Infantil como un medio para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas desde edades tempranas. Partiendo de esto, antes de seguir, es importante destacar que la psicomotricidad intenta relacionar el aspecto psíquico y el aspecto motor de las personas.

Para la realización de este trabajo, se ha consultado una amplia bibliografía sobre la psicomotricidad. Se pretende poner en valor la importancia del aula de psicomotricidad como un espacio en el que se fomenta la expresión corporal y la creatividad, con el objetivo de conseguir el desarrollo integral del alumnado. Por esta razón, se ha diseñado una propuesta para llevar a cabo en el aula de psicomotricidad del colegio donde se realizan las prácticas correspondientes a los estudios realizados. A la hora de diseñar esta intervención, se toma como referencia ideas de la psicomotricidad funcional e ideas de la psicomotricidad vivencial, entre la que destacan autores como Picq o Vayer y Lapierre o Aucouturier, respectivamente. Gracias al uso de estas dos metodologías tan diferentes, el objetivo de este trabajo se centra en realizar una comparativa sobre la utilidad de las ideas de cada una de estas.

Para trabajar todo esto, el presente documento se ha estructurado en cinco apartados. Comienza con un marco teórico que incluye el concepto de psicomotricidad, las características de los niños y niñas de tres años, la psicomotricidad en Educación Infantil, los beneficios de esta y una pequeña descripción sobre el juego simbólico. A continuación, podremos encontrar el marco práctico donde se expone la intervención llevada a cabo en el aula de psicomotricidad de un colegio real, para terminar con los resultados y conclusiones.

1.MARCO TEÓRICO

Es importante conocer y tener claros unos conceptos básicos sobre la psicomotricidad. Por esta razón, es necesario retroceder en el tiempo para llegar al origen de los conceptos de cuerpo y psique, ver la evolución de los pensamientos de las personas de referencia, conocer las aportaciones más relevantes en el ámbito de la educación y la investigación, dominar las características motoras de la población diana y saber las diferentes propuestas de práctica. Además, es importante conocer sus beneficios, teniendo en cuenta en todo momento la importancia del juego como herramienta metodológica en estas edades tan tempranas.

1.1. Concepto de psicomotricidad a lo largo de la historia

El término psicomotricidad ha sido siempre uno de los conceptos más debatidos dentro del campo de la psicología del desarrollo. Diferentes expertos en la materia han intentado definir el constructo de psicomotricidad a lo largo de la historia sin llegar a consenso, por lo que se hará alusión a las concepciones más extendidas y que se ajustan a lo que se entiende hoy en día como psicomotricidad. Este concepto está en evolución, en cambio y en constante estudio.

Antes de seguir, cabe destacar que distinguir entre *motricidad* y *psicomotricidad* conlleva establecer una diferencia de puntos de vista, es decir, una diferencia en cuanto al nivel de análisis. La motricidad incluye el movimiento anatomofisiológica y neurológicamente, mientras que la psicomotricidad incluye además una expresión de la personalidad, es decir, tiene en cuenta también el nivel psicológico.

Centrándome en la psicomotricidad, etimológicamente, este concepto procede de psique (mente) y motor (movimiento). Se deduce que el concepto incluye la relación entre la parte más cognitiva y la parte más relacionada con el movimiento.

Según Maldonado (2008), aparecen múltiples definiciones de este término, que dependen de los elementos sobre los que se pretende hacer mayor énfasis: la metodología, el ámbito de aplicación, los recursos, las funciones, los objetivos, etc.

Como ya se ha comentado anteriormente, a lo largo de la historia, autores de referencia han estudiado el desarrollo motor de la infancia. Entre ellas, destacan algunas como Piaget, Freud, Wallon, Le Boulch, Lapierre o Aucouturier, sobre los que ahora profundizaremos.

En la antigua Grecia, la actividad física se considera importante para el desarrollo de una persona completa. Platón y Aristóteles creen que la actividad física debe estar equilibrada con la educación intelectual.

A principios del siglo XIX, tienen lugar grandes descubrimientos neurofisiológicos donde se estudian las propiedades de las sensaciones. Sin embargo, no se evidenciaron vinculaciones entre el cuerpo y el pensamiento y, gracias a esto, tuvo auge la concepción dualista (Terry, 2014).

Todavía en la actualidad, debido a las ideas de René Descartes, existen personas que piensan que el ser humano está compuesto por una realidad física (cuerpo) y una realidad intangible relacionada con la actividad del cerebro (psique). Descartes identifica la mente con la conciencia, mientras que el cerebro lo identifica con la inteligencia, por lo que es el primero en formular el problema cuerpo- mente tal y como se conoce hoy en día. Esta corriente se denomina dualismo y, aunque esta concepción ha existido durante muchos tiempos, gracias a Descartes, la dualidad mente- cuerpo recibe más atención.

En los primeros años del siglo XX, surge el término de psicomotricidad, propuesto por el neuropsiquiatra francés Dupré. Esta visión le llega por los estudios realizados con enfermos psiquiátricos y los comportamientos motores que estos tienen, es decir, realiza diferentes investigaciones con personas adultas y descubre que los que tienen debilidades motrices también tienen debilidades mentales. Tras estos estudios, se aleja de la concepción dualista, para concebir al ser como una unidad global (Terry, 2014).

En la primera mitad de este siglo, Francia se convierte en la cuna de diferentes investigaciones relacionadas con la psicomotricidad. Aparecen autores como Heuyer, que se basa en las ideas de Dupré para destacar la relación entre el desarrollo de la motricidad, la inteligencia y la afectividad. Posteriormente, Aucouturier defiende esta idea de la globalidad, al demostrar que las estructuras motrices, intelectuales y afectivas forman un conjunto que no se puede separar (Terry, 2014).

Según Pacheco (2015), fueron Henri Wallon y las aportaciones de la psicobiología quienes dieron importancia al desarrollo emocional del niño/a en el siglo XIX. Realiza un análisis sobre los estadios y los trastornos del desarrollo mental y psicomotor del niño/a y considera que existe una relación entre las alteraciones motoras y las psíquicas. Es considerado uno de los pioneros de esta perspectiva. De aquí surge la importancia del movimiento para la construcción del esquema corporal y el fomento de su desarrollo psíquico.

Por otro lado, Jean Piaget indica que la actividad psicomotriz es el inicio del desarrollo de la inteligencia. Además, añade que el conocimiento corporal no solamente se refiere al propio cuerpo, sino que también se relaciona con el cuerpo de los otros.

En estos momentos, el tratamiento de la psicomotricidad se refiere a las terapias de reeducación y/o rehabilitación. Algunos autores entre los que destaca Ajuriaguerra forman parte de este importante cambio, ya que dan importancia a las posibilidades de educación y reeducación de los débiles motores (Maldonado, 2008). Este autor junto a otros colaboradores como Soubiran o Galifret- Granjon publican la primera carta de reeducación psicomotriz en Francia, que aporta la fundamentación teórica del examen psicomotor y una serie de métodos y técnicas de tratamiento de los trastornos motrices (Maldonado, 2008).

En Francia en los años 60 tiene lugar una revolución en el sistema educativo, que conlleva la profundización de las metodologías impuestas en los centros escolares (Terry, 2014). Uno de los autores más influyentes de este movimiento es Jean Le Boulch, influido por las teorías de John Dewey. Le Boulch pone en práctica la educación psicomotriz como una disciplina que gira en torno al cuerpo, para llegar a la representación mental y al desarrollo de su esquema corporal (Pacheco, 2015). Gracias a esta práctica, el niño/a toma conciencia de su cuerpo y del de los demás, mejora la estructuración espacio-temporal y toma conciencia de la lateralidad. En el comienzo, este autor considera que la psicomotricidad y la Educación Física son similares, aunque después se aleja de esto para enmarcar sus ideas dentro de la educación por el movimiento. Este autor describe la importancia del movimiento dentro de la educación y apoya la necesidad de una educación que dé importancia al desarrollo motriz, con una metodología activa, participativa y teniendo en cuenta a los niños/as, para conseguir una imagen del cuerpo equilibrada (Aguirre, 2005).

A partir de los años sesenta se ha utilizado este concepto en contextos y situaciones diferentes. Algunos autores/as como Maldonado (2008) lo utilizan para hablar del desarrollo psicológico de los primeros años de vida poniendo el foco en las conductas motoras. Sin embargo, la mayoría entiende la psicomotricidad como una técnica educativa y terapéutica. En el ámbito del colegio, está incluida en el currículum ordinario y de las aulas de educación especial o como una actividad complementaria. Sin embargo, como actividad terapéutica, se realiza en instituciones externas al colegio, tanto públicas como privadas, dirigidas a niños/as, adolescentes o ancianos. En cuanto al ámbito educativo, el propósito es la consecución de las máximas posibilidades de desarrollo, de habilidades de autonomía y de comunicación. Parte de la experiencia vivencial a través del cuerpo para que el niño/a pueda acceder a la representación mental, al lenguaje y a la comunicación. En cuanto al ámbito de la salud o ámbito terapéutico se orienta hacia la superación de

los déficits que se producen por trastornos en el proceso evolutivo. Utiliza el cuerpo para mejorar o normalizar dicho comportamiento facilitando el desarrollo de su personalidad.

En el año 1974, algunos/as psicomotricistas empiezan a dudar de que la psicomotricidad quede reducida al uso de un examen psicomotor y al empleo de unas técnicas, por lo que empieza a surgir la psicomotricidad centrada en la expresión libre de la persona. Es aquí cuando Lapierre y Aucouturier introducen aspectos afectivos y emocionales como referencias tratadas a través de la psicomotricidad y empiezan a trabajar con personas adultas (Maldonado, 2008)..

Como hemos visto, algunos autores como Aucouturier tienen una visión diferente sobre la psicomotricidad. Consideran que consiste en un acercamiento al movimiento teniendo en cuenta los aspectos psicológicos. Esta concepción supone un cambio importante, la psicomotricidad no conlleva solamente movimiento, sino que también incluye expresar y mostrar su personalidad a través de su cuerpo. Este autor desarrolla un enfoque terapéutico que se centra en el uso de juegos y actividades físicas para mejorar la función cognitiva y emocional de las personas (Aucouturier, 2004).

Desde este momento, empieza a hablarse de dos corrientes diferentes:

- Psicomotricidad dirigida, instrumental, funcional, pedagógica o cognitiva: Es una corriente más tradicional que hace hincapié en los aspectos motores y cognitivos. Este modelo parte del cuerpo estructurado. Se realiza una prueba psicomotora a la persona, se ven sus dificultades y se utilizan ciertas técnicas. Aparecen autores como Le Boulch, Picq y Vayer.
- Psicomotricidad vivenciada, relacional o afectiva: Da importancia a los aspectos socioafectivos y se basa en la actividad espontánea. A diferencia de la anterior corriente, en este caso, su intervención se apoya en la actividad libre y espontánea de los niños/as, por lo que el papel del educador es observar todo lo que ocurre. Consideran al niño/a en su globalidad. Destacan autores como Lapierre o Aucouturier.

En este mismo siglo, el profesor Javier Aguirre define la psicomotricidad como una acción motriz vivenciada, propia de la educación. Se apoya en la noción del desarrollo neuro-psico-sociomotriz del niño/a. Además de esto, en una de sus obras también encontramos que la psicomotricidad es la percepción del desarrollo estructural y funcional, según la que se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotrices del organismo y las funciones psíquicas. Este autor también hace referencia en una de sus obras a la Asociación Española de Psicomotricistas para reflejar que este término integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y expresarse en un contexto psicosocial (Aguirre, 2005).

Otro autor de esta época, Josep Rota Iglesias, considera que la psicomotricidad es una práctica cuyo objetivo es favorecer y potenciar la adaptación de la persona a su medio, a partir de su identidad, es decir, el proceso de construcción de la propia identidad. Además de esto, considera que esta identidad se manifiesta a través del cuerpo y que, a su vez, este cuerpo se expresa a través de las relaciones con el entorno. Este autor considera que esta intervención psicomotriz tiene al cuerpo como su área de trabajo, por lo que le da mucha importancia. Para conseguir esta identidad de la que estamos hablando, se trabaja principalmente con el cuerpo, un cuerpo que se expresa a través de las relaciones que establece con el entorno. En este momento, hablamos de un cuerpo que puede ser vivido y representado desde la conciencia, pero también aparecen aspectos de los cuales no somos tan conscientes. Este autor utiliza el término de unidad corporal para referirse a la relación entre estos dos polos: el cuerpo entendido como un instrumento y el cuerpo entendido como una imagen (emociones, deseo, etc.). Sin embargo, estos dos polos no se pueden separar, es decir, no se puede entender uno sin el otro. Para conseguir el objetivo de la práctica educativa, favorecer el proceso de maduración, es necesario que exista una unidad corporal o una relación armónica entre estos dos polos. Esta concepción del cuerpo es esencial para entender el sentido de la práctica psicomotriz (Rota, 2015).

Centrándonos ahora en la psicomotricidad en España, tal y como enuncia la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español en su página web (FAPEE, s.f.) en los años 70 empieza el interés por la psicomotricidad y se comienza a asistir a diferentes eventos fuera del estado, incluso se traducen algunas de las obras más importantes relacionadas con esta disciplina. Alrededor de los años 70, aparece una formación para maestros/as de Educación Especial basada en las ideas de autores como Lapierre, Aucouturier y Loudes. Un año más tarde, se incorpora por primera vez la psicomotricidad en el currículum formativo de la especialidad de Preescolar de la Diplomatura en profesorado de Educación General Básica. Se comienza a realizar cursos en las escuelas de verano en Barcelona y después se extiende al resto del territorio español, donde empiezan a colaborar autores como Bernard Aucouturier.

La llegada de la LOGSE, en 1990, supone un vuelco en la forma de entender la Educación y la importancia de la terminología psicomotriz sobre todo en Educación Infantil. A partir del año 1992, la asignatura *El desarrollo psicomotor* se considera obligatoria en los estudios de Magisterio de Educación Infantil en todo el estado. Ocho años más tarde, en 1998, se crea la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (FAPEE) que representa a todos los psicomotricistas españoles en el Fórum Europeo. En el 2001, se incluye el término psicomotricista a la RAE. A pesar de todo este proceso, no existe reconocimiento oficial de esta profesión. Sin embargo, podemos encontrar psicomotricistas trabajando como tal en diferentes instituciones

(escuelas infantiles, centros de atención temprana, etc.), donde la función de este profesional se ve cada vez más necesaria.

Como hemos podido ver a lo largo de este breve repaso sobre la historia de esta disciplina, existen diferentes concepciones debido a las numerosas teorías que existen. Algunos autores/as la entienden como una técnica de actuación, otros como una ciencia y otros como una metodología para llevar a cabo en la sala de psicomotricidad.

Tras realizar este pequeño recorrido por la historia de la psicomotricidad y antes de seguir, cabe recordar los dos tipos de práctica psicomotriz que se describen, dependiendo de las necesidades del alumnado al que va dirigida (Rota, 2015):

- Práctica educativa. El objetivo principal es acompañar y favorecer la maduración psicológica del niño/a y el desarrollo corporal integral. Los destinatarios serían todos los niños/as en etapa de Educación Infantil. El rol del psicomotricista sería prevenir, además de favorecer las producciones del niño/a y escucharle.
- Práctica terapéutica. El objetivo principal es acompañar la maduración psicológica pero, en este caso, se centra en aquellos niños/as con alteraciones en este proceso, por lo que está destinada a los niños/as con disfunciones en esta maduración. El rol del psicomotricista es la recuperación de estos, además de la manipulación de sus producciones y la escucha.

Centrándonos ahora en el ámbito educativo, se plantean diferentes sesiones de psicomotricidad en la etapa de Educación Infantil y/o en el ciclo inicial de Educación Primaria, con el objetivo de trabajar con el cuerpo a través del movimiento. Según Pacheco (2015), el conocimiento y la práctica de la psicomotricidad ayuda a comprender y mejorar las relaciones con nosotros/as mismos/as, con los objetos y con las personas que nos rodean. En la etapa de Educación Primaria, lo más parecido a psicomotricidad podría ser Educación Física.

Sin embargo, la psicomotricidad no es solamente realizar ciertas sesiones en el aula de psicomotricidad. Según Lapierre y Aucouturier, principales figuras de la psicomotricidad relacional, debemos partir de las cosas que el niño o la niña sabe hacer e interesarnos principalmente por sus potencialidades, dejando las dificultades en un segundo plano (Maldonado, 2008). No se centra tanto en el tratamiento individualizado del alumnado, sino que se centra en un marco grupal, ya que es donde van a desarrollar sus propias capacidades (Aucouturier, 2004).

Esta actividad favorece que el alumnado descubra y desarrolle por sí mismo sus capacidades e intereses, teniendo en cuenta que todo aquello que consiguen de manera autónoma les proporciona una gran confianza y seguridad en sí mismo.

El/la psicomotricista no solamente diseña las sesiones a realizar, sino que también acompaña y observa el juego y establece un vínculo afectivo sano de seguridad y confianza. Para favorecer su autonomía, interviene solo cuándo es necesario (asegurar el espacio, recordar las normas o hacer evolucionar alguna situación o conducta). Ante todo, se respeta el tiempo y el espacio que cada uno necesita.

A pesar de contar con diversas definiciones y concepciones sobre la psicomotricidad, todas ellas contienen un núcleo común: consideran a la persona como un ser global que se expresa a través del movimiento y de su propio cuerpo.

1.2. Características de los niños/as de 3 años

Antes de centrarnos en las aportaciones sobre el desarrollo de los niños y niñas de tres años de algunos autores más concretos, se debe destacar que en esta edad se encuentran experimentando cambios en el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico. Es importante recalcar que cada niño y cada niña se desarrolla según su propio ritmo, aunque algunas de las características más comunes en esta edad son las siguientes:

- Desarrollo del lenguaje. En esta edad, puede hablar utilizando oraciones completas y comienza a usar un lenguaje más complejo. Puede realizar preguntas y respuestas con cierta precisión. Es capaz de entender el lenguaje descontextualizado del adulto en situaciones simples o interesantes para él, aunque tiene dificultad para explicar sucesos del pasado y futuro. El egocentrismo y personalismo son características del lenguaje de esta edad, no es capaz de ponerse en el lugar del otro y deja de ser manejable, opone resistencia a los deseos del adulto. Se inicia en el dominio de las relaciones espacio- temporales, pero tiene dificultades para seguir secuencias cronológicas o relaciones causales (Herrezuelo, 2014).
- Desarrollo motor. En cuanto a las habilidades motoras gruesas, es capaz de correr, trepar, saltar, darle patadas a una pelota o agacharse. Además, es capaz de subir una escalera sin ayuda, alternando los pies. En cuanto a las habilidades motoras finas, es capaz de copiar un círculo, dibujar, recortar, vestirse (aunque a veces necesita ayuda), formar torres, etc. Se puede observar un crecimiento de la coordinación en esta edad (Flores, 2013).
- Desarrollo social. Comienza a interactuar con sus compañeros/as y puede jugar con otros/as durante períodos de tiempo largos. Ya no juega siempre solo/a, sino que tiene tiempos de juego con otros compañeros/as. Las interacciones con los amigos/as de tres a cinco años se caracterizan por la cooperación, la ayuda, el consuelo, etc. En muchas ocasiones, en estas edades tan tempranas, se siente atraído por otros niños/as que se comportan de forma parecida a la suya y del mismo género (Escobar, 2016).
- Desarrollo emocional. A esta edad, muestra una amplia gama de emociones, desde la felicidad hasta el enfado. Aunque algunas veces se regula solo/a, hay ocasiones en las que necesita ayuda para comprender y manejar todas las emociones. A los tres años, es capaz de evaluar sus actuaciones como buenas o malas, comienza a mostrar signos evidentes de orgullo al realizar una tarea difícil y signos de vergüenza cuando fracasa en una tarea. Además, en esta edad, empieza a mostrar una capacidad limitada de ocultar sus verdaderos sentimientos (Cepa et. al, 2016).

Centrándome ahora en algunos autores importantes, Piaget influyó profundamente en nuestra forma de concebir el desarrollo del niño/a. Antes de que este autor propusiera su teoría, se consideraba a los niños/as como organismos pasivos moldeados por el ambiente. Sin embargo, este autor considera que construyen activamente el conocimiento del ambiente usando lo que ya sabe e interpretando nuevos hechos y objetos (Meece, 2000). Este autor dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes etapas: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales. Voy a comentar las principales características de cada una de ellas:

- Etapa sensoriomotora. Desde el nacimiento hasta los dos años. El niño/a aprende la conducta propositiva, el pensamiento orientado a fines y la permanencia de los objetos.
- Etapa preoperacional. Desde los dos hasta los siete años. Utiliza símbolos y palabras para pensar. El pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
- Etapa de las operaciones concretas. De los siete a los once años. Aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los objetos del mundo real. Su pensamiento muestra menor rigidez y mayor flexibilidad. Sus juicios ya no se basan en la apariencia de las cosas.
- Etapa de las operaciones formales. De los once años en adelante. Aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional y el razonamiento.

Debido a la edad de los niños/as en la etapa de Educación infantil, nos centramos en la etapa preoperacional. La capacidad de pensar en objetos o personas ausente es el comienzo de esta etapa. En esta edad aparece la habilidad para emplear símbolos para representar las cosas reales del entorno. Utiliza las palabras para comunicarse, utiliza los números para contar objetos, participa en el juego simbólico y expresa sus ideas del mundo. Sin embargo, todavía no son capaces de realizar algunas de las operaciones lógicas. A pesar de encontrarse dentro de esta etapa, todavía no tienen adquiridas todas estas capacidades, siguen desarrollándolas hasta los siete años.

Otro autor importante fue J. de Ajuriaguerra (como se cita en Rota, 2015), que distingue tres etapas en cuanto a la evolución del desarrollo psicomotor:

- La psicomotricidad en la primera infancia (0-3 años)
- La etapa de la discriminación perceptiva (3-7 años)
- La etapa de la representación mental y del conocimiento del propio cuerpo (7-12 años)

Como consecuencia de la edad del alumnado en Educación Infantil (3-6 años) vamos a hacer hincapié en la etapa de la discriminación perceptiva. Dentro de esta etapa, se da el perfeccionamiento de la motricidad global, la evolución de la percepción del propio cuerpo y el acceso al espacio orientado. Cabe destacar aquí que los hechos que voy a describir a continuación tienen lugar entre los tres y los siete años, por lo que con tres años no tienen adquiridas todas estas capacidades, sino que empiezan a desarrollarse, pero permanecen en esta etapa hasta los siete años.

En cuanto al perfeccionamiento de la motricidad global, la postura del niño/a es más espontánea y armoniosa. El espacio postural, que consiste en el espacio ocupado por las posturas, las actitudes y los gestos, es uno de los motores del esquema corporal sobre el que se organiza la orientación espacial. Se da una mejora del equilibrio tónico, además de una evolución de la motricidad fina, las actividades manipulativas se llevan a cabo con más precisión. En esta etapa, la actividad espontánea se manifiesta por placer, de forma lúdica. Aparece el juego simbólico, donde imita personajes (reales o imaginarios).

Dentro de la construcción del esquema corporal, hay un momento donde predomina la motricidad y el movimiento y otro momento caracterizado por la representación mental. En estas edades, nos encontramos en un punto intermedio de discriminación perceptiva de las partes del cuerpo sin perder la noción del cuerpo como algo global. El uso del lenguaje para nombrar las partes del cuerpo ayuda a tomar conciencia de ellas y favorece el avance hacia la representación mental del cuerpo.

Existe una evolución paralela entre la toma de conciencia del espacio exterior y la imagen del propio cuerpo. Hasta los tres años, el espacio es el espacio donde vive de forma afectiva, condicionado por sus vivencias afectivas. Sin embargo, entre los 3 y los 6 años, adquiere la idea de que la referencia para organizar el espacio es su cuerpo. En este aspecto también es importante el uso del lenguaje, ya que ayuda a interiorizar y representar esta organización espacial. El cuerpo en movimiento o el cuerpo inmóvil es el elemento de referencia para acceder a las nociones espaciales. En esta etapa también se interioriza la representación de izquierda y derecha.

Según el Equipo Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI-WAECE (2018) aunque los enfoques varían, en todas las actividades relacionadas con la psicomotricidad se trabajan las capacidades perceptivo- motrices principales:

- El esquema corporal: El conocimiento que va estructurando progresivamente sobre su cuerpo.
- La espacialidad: La noción que construye a través del movimiento, el desplazamiento y la orientación en el espacio, tomando como punto de relación su cuerpo.
- La temporalidad: La capacidad para ubicar hechos en una sucesión de tiempo, que le permite adquirir los conceptos de duración, orden y sucesión en que se dan los acontecimientos.

De la combinación de estas tres consideradas como básicas, surgen otras como pueden ser la lateralidad, el ritmo, la estructuración espacio- temporal, el equilibrio y la coordinación.

Cabe destacar aquí que las dos capacidades perceptivo-motrices que aparecen más tempranamente son la coordinación y el equilibrio, que van de la mano. Conforme van realizando más movimientos y van experimentando más, empiezan a desarrollar las demás

1.3. Psicomotricidad en educación infantil

Vivimos en una sociedad que habla constantemente de diversos problemas ligados a la salud, entre los que destacan el sedentarismo de las personas jóvenes. Por esta razón, es necesario que se respete y se fomente la necesidad de movimiento de las edades más tempranas, que posibilitan la consolidación de estos hábitos saludables (Gómez- Villora et. al, 2008).

La psicomotricidad desempeña un papel importante en la coordinación, el equilibrio, los reflejos, la lateralidad, el control de la respiración, el ritmo o el control motor. A este último se le llama psicomotricidad. Dentro de esta, interviene dos tipos de movimientos diferentes (Morán, 2017):

- Motricidad fina: Se refiere a las acciones que implican pequeños grupos musculares de la cara, las manos y los pies, concretamente a las palmas de las manos, los ojos, los dedos y los músculos que rodean la boca. Implica el control voluntario y preciso de los movimientos de la mano y de los dedos. Es fundamental para realizar gran cantidad de actividades escolares, aunque al comienzo de la Educación Infantil encontremos niños/as con dificultades en el dominio de esta habilidad.
- Motricidad gruesa: Se refiere a los movimientos que implican grandes grupos musculares, es decir, se trata de movimientos grandes del cuerpo del niño/a. Es la habilidad de mover armoniosamente los músculos del cuerpo de modo que pueda, poco a poco, mantener el equilibrio de la cabeza, del tronco y de las extremidades.

En cuanto a los contenidos que aparecen en Educación Infantil relacionados con la motricidad (Gómez- Villora et. al, 2008), destacan la expresión corporal (música, ritmo, danza), la temporalidad, la espacialidad, creatividad, las habilidades genéricas (andar, correr, rodar), las manipulaciones (recepciones, lanzamientos, coger), las emociones (expresión de sentimientos, relaciones sociales y afectivas), los reflejos y el control y la conciencia corporal (relajación y respiración).

Esta práctica de psicomotricidad se dirige a personas en la escuela ordinaria, trabajando con grupos, en un ambiente constituido por elementos que estimulen su desarrollo a través del juego (Maldonado, 2008). Hoy en día ya no existen los muros que separaban la educación física tradicional del desarrollo de la psicomotricidad. Por esta razón, se han ampliado las responsabilidades de esta área, desde potenciar las condiciones físicas básicas de desarrollo de algunas destrezas deportivas hasta interesarse por otros objetivos que permite la comprensión unitaria, entre los que

encontramos los ámbitos afectivo, cognitivo, emocional y simbólico. Es importante considerar que son necesarias unas apropiadas clases y una apropiada cantidad de actividad física, para contribuir al desarrollo de los niños y las niñas, tanto físico como social y cognitivo.

Por todo esto, como hemos dicho, la propuesta de actuación en Educación Infantil se dirige al desarrollo global del niño/a y se organiza en torno a los factores perceptivo-motores (percepción del cuerpo, percepción espacial, orientación), los factores físico-motores (cuerpo, patrones motores) y los factores afectivo-relacionales (creatividad, confianza, pulsiones, afectos, socialización). Estos factores posibilitan que la motricidad siga una perspectiva globalizadora e interdisciplinar, por lo que la psicomotricidad en el currículo español aparece a través de las diferentes áreas o ámbitos de experiencias (Gómez- Villora et. al, 2008).

Considero importante destacar aquí que toda la intervención diseñada para esta investigación sigue el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra, establecido en el Decreto Foral 61/2022, de 1 de junio.

A pesar de que se trabajan diferentes contenidos relacionados, en los planteamientos de la administración educativa para la etapa de Educación Infantil, no aparece el área de educación física, aunque se recogen saberes básicos y criterios de evaluación para el desarrollo de la motricidad. La razón de esto es que las áreas de experiencia de infantil se conciben como un criterio global y dependiente. Por esta razón y basándome en la ley que rige actualmente el sistema educativo español (LOMLOE), concretamente en el Decreto Foral nombrado anteriormente, se ve la importancia de estas sesiones destinadas a la psicomotricidad. Dentro de esta ley, aparecen diferentes objetivos generales y diferentes saberes básicos divididos por áreas que se pueden trabajar a través de estas sesiones.

Como conclusión, el desarrollo del área de psicomotricidad debe seguir una perspectiva interdisciplinar y globalizada. Debido a la concepción global de esta etapa, dentro del currículo español se percibe la motricidad como un ámbito que se trabaja a través de las distintas áreas. Esto potencia el desarrollo global del alumnado. Dentro de la psicomotricidad, se trabajan diferentes aspectos como pueden ser la expresión corporal, la temporalidad, la espacialidad, la creatividad, las habilidades genéricas (saltar, andar, correr, gatear...), diferentes manipulaciones (coger un balón, lanzarlo...), las emociones, los reflejos o el control y la conciencia corporal. Estos contenidos pertenecen a la etapa de la educación infantil y debemos trabajarlos de forma globalizada.

1.4. Beneficios de la psicomotricidad

La psicomotricidad juega un papel crucial en el desarrollo integral del niño/a, ya que se enfoca en el desarrollo de las habilidades físicas, emocionales y cognitivas. Algunos beneficios de la psicomotricidad en Educación Infantil incluyen los siguientes (León et al., 2021):

- Mejora de las habilidades motoras. La psicomotricidad ayuda a los niños/as a desarrollar su coordinación motora, lo que les permite realizar actividades físicas de manera más efectiva. A través de actividades con materiales como bloques o pelotas se busca desarrollar habilidades motoras, tanto finas como gruesas, como la coordinación ojo- mano, la precisión o la fuerza muscular.
- Desarrollo de las habilidades sociales. Fomenta la cooperación, el trabajo en equipo y la comunicación entre el alumnado, lo que les ayuda a desarrollar habilidades sociales importantes.
- Estimulación del desarrollo cognitivo. La psicomotricidad ayuda a explorar y a comprender mejor su entorno y a desarrollar habilidades cognitivas como pueden ser la atención, la percepción y la memoria.
- Fomento de la creatividad. Fomenta la imaginación y la creatividad, a través del juego.
- Desarrollo emocional. La psicomotricidad ayuda a desarrollar su autoestima, a regular sus emociones y a desarrollar una imagen positiva de sí mismos/as. A través de las actividades que se realizan en la sala de psicomotricidad los niños/as expresan sentimientos y emociones.

Algunos autores consideran que la psicomotricidad tiene muchos beneficios en los niños y niñas desde niveles inicial (García, 2020), entre los que destacan los siguientes:

- Favorecer la adquisición de su esquema corporal.
- Expresión de sus emociones, además de posibilitar la descarga de su impulsividad.
- Fomentar la adquisición de la lateralidad, el control de su esquema corporal, el equilibrio, la coordinación y la ubicación espacio- temporal.
- Explorar los objetos y sus diferentes usos.
- Establecer hábitos que ayudan al aprendizaje, mejorar la memoria, concentración y la creatividad de los niños y niñas.
- Favorecer las relaciones sociales con los demás, además de fomentar el trabajo en equipo.
- Conocer sus posibilidades y sus limitaciones, potenciando su autoconcepto y autoestima.

En general, la psicomotricidad es una herramienta muy valiosa en la Educación Infantil ya que, como hemos visto, ayuda a los niños y niñas a desarrollar habilidades físicas, cognitivas y emocionales que son cruciales en su desarrollo.

1.5. Juego simbólico

El juego es una actividad que ha aparecido en las actividades del ser humano desde el principio de su existencia, sea individual o grupal. Permite desarrollar diferentes habilidades en las personas, tanto a nivel físico como a nivel mental.

La ONU considera el juego como un derecho, es decir, el niño/a debe gozar de actividades lúdicas y recreativas que estén orientadas a los objetivos y fines de la educación, aunque es cierto que los principales beneficios son el placer, las emociones, el disfrute y la felicidad.

Centrándome ahora en el juego simbólico, cabe destacar que es la capacidad de simbolizar, es decir, de crear situaciones mentales y combinar diferentes hechos reales e imaginativos. Es un juego libre que apenas necesita condiciones, aunque se favorece si se preparan los espacios, objetos y tiempos de dedicación (Abad y Ruiz de Velasco, 2011). Este juego simbólico pasa por diversas etapas, desde un juego individual hasta un juego en grupo. Al principio imitan estas situaciones solos y, poco a poco, van imitándolas en grupo (jugar a papás y a mamás, jugar a ser profesores y alumnos/as, etc.). Se inicia a partir de los dos años y suele desaparecer entre los seis y los siete años.

Durante el tiempo en el que el niño/a permanece realizando el juego simbólico, no solamente está jugando, sino que también desarrolla conductas cognitivas y afectivas, habilidades funcionales, relaciones sociales, el lenguaje y la comunicación (Licona, 2000).

Según Licona (2000) existen varias etapas del juego simbólico que reflejan el transcurso del desarrollo del niño/a:

- Juego de *hacer como sí*. Aparecen imitaciones de personajes, animales, acciones y objetos reales.
- Juego de roles. Son combinaciones presentadas en forma de descripciones, que no están sometidas a un escenario establecido.
- Juego de representación. Son actividades lúdicas en las que desarrolla representaciones visuales. Es el nivel más estructurado, ya que necesita una planificación previa del juego.

Como ya hemos comentado, se puede utilizar cualquier objeto para llevar a cabo el juego simbólico, pero, sin embargo, es importante incluir materiales que permitan al niño/a la

diversificación del juego simbólico, por lo que debemos proporcionarles recursos apropiados que le permitan potenciar sus habilidades (Licona, 2000).

Según Rota (2015) con los juegos pre simbólicos, simbólicos y juegos de roles se pretende que el niño/a exprese todo lo relacionado con su imagen corporal, es decir, con la manera de sentir su cuerpo. Estos juegos tienen que ver con la formación de un yo corporal estructurado y diferenciado. Además de estos objetivos, con el juego simbólico se favorece el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas, afectivas, comunicativas y motrices. Además, se posibilita que exprese y comunique aspectos de la vida real que se le hace imposible demostrar.

Dentro de la fase de los juegos pre simbólicos, se desarrolla plenamente el período de diferenciación, a partir de la autoorganización del organismo. Los juegos de aparecer y desaparecer, el juego de escapar y ser atrapado, el juego de esconderse y ser encontrado, etc. adquieren un sentido de diferenciación: el niño/a va tomando conciencia de su cuerpo, sin la presencia del otro. La función de la sensoriomotricidad dentro de esta etapa es la de promover y reforzar la instalación de un yo corporal estructurado y diferenciado. Además de esto, aparecen las primeras simbolizaciones; la simbolización del otro a partir de su ausencia. Desde un punto de vista más cognitivo, en esta etapa también se desarrolla la permanencia del objeto.

Centrándome ahora en la fase de los juegos simbólicos, cabe destacar que cuando el niño/a realiza juego simbólico decimos que juega a *como si* y suele darse aproximadamente sobre los dos años. El niño/a es consciente de su realidad y se identifica con un personaje que no es él. El mundo simbólico se construye entre el mundo de la fantasía y el mundo de la realidad. El niño/a traslada situaciones y sentimientos a los objetos del mundo externo. Una de las funciones de este juego simbólico sería posibilitar la continua adaptación del niño/a en el proceso de crecimiento a la vez que se defiende del sufrimiento y la angustia que produce todo proceso de crecimiento. En conclusión, el juego simbólico sería jugar a *como si fuese...* pero con la conciencia de *no serlo*.

Aunque muchos autores/as han destacado la importancia del juego simbólico, su presencia en las aulas de Educación Infantil todavía no está suficientemente considerada, ya que se priman otros tipos de propuestas y este juego, como muchos otros, se termina dejando de lado y se le restan espacios adecuados, tiempos necesarios, materiales, etc. (Abad y Ruiz de Velasco, 2011).

Como conclusión de este apartado, podemos decir que el juego simbólico es una actividad importante en la Educación Infantil, ya que desarrolla la creatividad, las habilidades sociales, la empatía y mejora la comprensión del mundo. En otras palabras, contribuye al desarrollo cognitivo, motor, social y emocional del alumnado.

2. MARCO PRÁCTICO

Basándonos en todos los conceptos teóricos relacionados con la psicomotricidad, voy a describir una intervención formada por cuatro sesiones realizada con niños y niñas de tres años del colegio donde he realizado las prácticas.

2.1. Justificación

En este Trabajo de Fin de Grado se considera que la educación por el movimiento engloba el ámbito afectivo, además del ámbito motriz o del movimiento.

Con esta propuesta se pretende trabajar la motricidad de los niños y niñas de un aula de tres años del colegio Juan Bautista Irurzun de Peralta, con el objetivo de fomentar su expresión corporal. Para ello, se ofrecen diferentes sesiones adaptadas al alumnado en las que explorarán a través del movimiento y en las que descubrirán las posibilidades y limitaciones de su propio cuerpo. El objetivo es que el alumnado se exprese a través del movimiento y a través del juego, se quieren ver las diferencias en los resultados motrices al utilizar dos metodologías diferentes.

Tras comenzar las prácticas en este centro, observé que se utilizaba la psicomotricidad instrumental la mayor parte del tiempo en las sesiones de psicomotricidad, es decir, se proponían al alumnado diferentes circuitos guiados. Sin embargo, tras leer numerosos artículos y libros relacionados con la psicomotricidad, empecé a dudar sobre la utilidad de esta metodología, considerando que la psicomotricidad relacional podría tener más beneficios. Por esta razón, propuse al equipo docente la idea de diseñar una intervención basada en estas dos metodologías, con el objetivo de comprobar la veracidad de mis ideas, teniendo en cuenta el currículum de la etapa de Educación Infantil. Esta intervención ha sido diseñada específicamente para realizar este trabajo sobre el fomento de la expresión corporal gracias al uso de las sesiones de psicomotricidad, teniendo en cuenta las diferentes metodologías que pueden ser utilizadas.

Dentro de este marco, nos basaremos en la recopilación de datos a través de diversos instrumentos que comentaré más tarde, además de la observación sistemática del alumnado dentro de la sala de psicomotricidad.

2.2. Intervención

2.2.1. Centro

Antes de seguir y con el objetivo de contextualizar la propuesta, voy a describir el colegio donde he realizado las prácticas y en el que me he centrado para la realización de mi Trabajo de Fin de Grado. El colegio Juan Bautista Irurzun de Peralta es un centro que pertenece a la red pública del Gobierno de Navarra. Está situado en el centro de la localidad, cerca del IES Ribera del Arga, del centro de Educación Infantil 0-3 años, de la casa de cultura y de las instalaciones deportivas municipales. Este centro consta de dos edificios que se encuentran al lado: el edificio de Educación Infantil y el de Educación Primaria.

En cuanto a las instalaciones, el edificio de Educación Infantil del colegio de Peralta cuenta con nueve aulas, un aula de euskera, un aula de Logopedia y Pedagogía Terapéutica, una sala de psicomotricidad, una sala para el profesorado, dos almacenes, dos baños para el alumnado, dos baños para el profesorado, dos baños adaptados (para personas con discapacidades motoras), un ascensor, una sala de calderas, una sala musical y el patio (dos parques y dos zonas cubiertas). En mi caso, voy a centrar mi intervención en la sala de psicomotricidad, aunque es cierto que este momento se anticipa también dentro del aula.

La línea metodológica del centro se concreta en los siguientes principios de intervención educativa:

- Promover el aprendizaje significativo y competencial
- Desarrollar una metodología activa y participativa, realista y abierta a la innovación
- Favorecer el aprendizaje en grupo
- Respetar la diversidad del alumnado, además de mostrar especial interés por el alumnado de necesidades educativas especiales y/o de apoyo educativo (sin olvidar al alumnado de altas capacidades)
- Fomentar la educación en valores humanos
- Crear un clima escolar que favorezca el desarrollo integral del alumno/a.

2.2.2. Curso y aula

En cuanto al curso, como ya he comentado previamente, me he centrado en un aula de 1º de Educación Infantil, es decir, de 3 años. Hay tres líneas en este curso. En mi caso, contamos con 18 niños/as en el aula. Concretamente, 11 niños y 7 niñas, es decir, el 61% son niños y el 39% son niñas.

Cada clase cuenta con una tutora que realiza la docencia en castellano y otra que realiza la docencia en inglés. Además de esto, dependiendo de las necesidades de cada clase, podemos encontrar otras personas encargadas de un cuidado más específico del alumnado que lo necesita, como puede ser la especialista de Pedagogía Terapéutica, la especialista en Audición y Lenguaje o la Especialista en Apoyo Educativo.

Dentro del aula, encontramos una gran diversidad, tanto de lenguajes como de religiones, etnias y culturas. En cuanto a las necesidades más específicas, encontramos alumnado con dificultades del lenguaje y de la comunicación, una alumna de incorporación tardía que está siendo observada y se le están pasando ciertas pruebas por una posible derivación, un alumno con desconocimiento de la lengua de aprendizaje y un alumno con trastorno grave de la comunicación y el lenguaje y retraso madurativo.

Dentro de la Educación Infantil en general, y en este centro en concreto, el cuerpo tiene un papel muy importante. Va adquiriendo diferentes formas a lo largo de la mañana. Desde el momento en que entran al aula, se quitan los abrigos y se ponen las batas. A la hora de aprender, el cuerpo es parte de ese aprendizaje. Cuando almuerzan también utilizan su cuerpo. En el patio juegan libremente utilizando su cuerpo. En el caso de que tengamos una sesión de psicomotricidad, utilizan su cuerpo. Al jugar en rincones, cada uno sabe a qué grupo pertenece y con nuestra ayuda saben situarse y saben realizar la tarea que se les manda. Por último, en el momento de la despedida, se quitan la bata, se ponen el abrigo y se van a casa.

2.2.3. Sala de psicomotricidad

En cuanto a la sala de psicomotricidad es un espacio amplio en el que se pueden mover cómodamente. Las medidas son aproximadamente de 8 metros de largo y 8 metros de ancho, es decir, la sala tiene unos 64 m² aproximados ([anexo](#)). Tiene forma de rectángulo. Cuenta con luz natural. El suelo está cubierto con moquetas para que puedan permanecer descalzos y los radiadores están cubiertos para garantizar la seguridad. Estos radiadores posibilitan una adecuada climatización y la correcta temperatura dentro de esta sala. En cuanto a los materiales, hay algunos fijos, pero también hay algunos que se pueden mover y utilizar con diferentes objetivos. En una de las paredes, contamos con un espejo de cuerpo entero donde pueden observarse y observar a los demás. Contamos también con unas espalderas, que permiten la exploración del espacio desde otra perspectiva. En una de las paredes hay colocadas estanterías para almacenar diversos materiales. Además, justo al lado de la sala, encontramos un almacén donde guardamos materiales que no suelen utilizarse tanto o material nuevo que podemos utilizar en cualquier momento que sea necesario ([anexo](#)).

Centrándome en los materiales que encontramos en el aula, cabe destacar que son específicos de este aula y que son polivalentes, es decir, que se pueden utilizar con diferentes fines y para realizar diferentes actividades, con el objetivo de fomentar la imaginación del alumnado. Estos materiales están siempre en este aula y en un orden concreto. Voy a destacar los siguientes:

- Módulos ([anexo](#)). Contamos con módulos de diferentes formas, colores y tamaños, que posibilitan movimientos como saltos, subidas y bajadas, equilibrios, etc. También pueden utilizarse para realizar construcciones (torres, casa, paredes, castillos, etc.), ordenar o desordenar. Hay aproximadamente diez módulos con diferentes medidas y formas (rampas, puentes, escaleras, cilindros...).
- Colchonetas. Además de proteger lugares peligrosos como los radiadores y cubrir el suelo ante posibles caídas, contamos con colchonetas de diferentes colores y grosores que favorecen la realización de actividades como volteretas o giros con seguridad.
- Pelotas. Hay pelotas de diferentes colores y diferentes formas que pueden utilizar en los ratos de juego libre.
- Piscina de bolas ([anexo](#)). Contamos con otra piscina llena de pelotas pequeñas de colores (azules, rojas, verdes, amarillas)
- Aros ([anexo](#)). Aros de diferentes tamaños y colores que utilizan para rodar, girar, entrar y salir de él o saltar. También lo pueden utilizar para trabajar conceptos como dentro y fuera.

- Telas y disfraces ([anexo](#)). Con el objetivo de fomentar el juego simbólico y la expresión corporal, pueden utilizar telas de diferentes tamaños, colores y texturas.
- Conos. Sirven para delimitar espacios, hacer zig- zag, saltar, etc.
- Ladrillos de construcción ([anexo](#)). Sirven para delimitar espacios, para caminar encima, para trabajar el equilibrio, para realizar construcciones, etc.
- Gusano ([anexo](#)). Ideal para favorecer la motricidad gruesa, trabajar el gateo, los desplazamientos, etc.
- Piscina de balones ([anexo](#)). Hay una piscina llena de balones pequeños, medianos y grandes que pueden utilizar.
- Zancos
- Cuerdas. Sirven para delimitar espacios, trabajar los saltos, trabajar la coordinación, etc.
- Canguro para saltar. Consiste en una pelota con dos salientes que sirve para saltar encima de él.
- Altavoz. Se puede utilizar para la expresión corporal, la relajación, etc.

2.2.4. Psicomotricidad en el Currículum

Volviendo al currículo de las enseñanzas de la Educación Infantil en Navarra, podríamos destacar diferentes objetivos generales que se trabajan con estas sesiones de psicomotricidad:

- a. Descubrir y conocer su propio cuerpo y el del resto de sus compañeras y compañeros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias
- c. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d. Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas, estableciendo vínculos seguros con las personas adultas y con los otros niñas y niños.
- e. Relacionarse con el resto de compañeras y compañeros en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, desarrollando actitudes de interés y ayuda y evitando cualquier tipo de violencia y discriminación.

Además de los objetivos generales de la etapa, dentro del currículum aparecen diferentes saberes básicos que pueden trabajarse en estas sesiones de psicomotricidad, que he decidido reflejar en una tabla para que se puedan observar claramente ([anexo](#)).

Como conclusión de este apartado, durante las sesiones de psicomotricidad, se trabajan contenidos relacionados con la conciencia corporal, la coordinación, el equilibrio, la lateralidad, la percepción espacial y temporal y la motricidad fina y gruesa, entre otros. Además, se busca desarrollar habilidades sociales y emocionales, como la confianza, la cooperación, la empatía, la autoestima o la expresión emocional.

2.2.5. Propuesta

En estas edades tempranas, se aprende a través del juego, es uno de los principales recursos para alcanzar el desarrollo motor. Por esta razón, todas las situaciones de aprendizaje tienen integrados elementos lúdicos.

Debido a que la metodología utilizada en el colegio era prácticamente guiada, quería comprobar qué ocurre cuando dejas al alumnado un tiempo de juego y expresión libre, por lo que he realizado un análisis más profundo sobre las diferencias entre los momentos de psicomotricidad guiada y los momentos más libres. En ambas partes de las sesiones, el alumnado tiene acceso al mismo material, aunque es cierto que en la parte más guiada el material lo proponen las docentes.

Las sesiones se han llevado a la práctica cuatro viernes de los meses de enero y febrero en la sesión después del recreo ([anexo](#)). Cabe destacar que entre la segunda y la tercera sesión hubo un viernes festivo, por lo que no fuimos al colegio y no pudimos llevar a cabo la sesión prevista.

En cuanto a la hipótesis, es importante recordar que debe ser clara, precisa y coherente con los objetivos del Trabajo de Fin de Grado. Además, debe ser verificable y estar respaldada por la literatura existente y por la metodología utilizada en el estudio. En mi caso, la hipótesis principal es la siguiente:

- La psicomotricidad vivencial a través del juego libre y espontáneo favorece mayores registros de movimiento y de más calidad y el alumnado la valora de forma más positiva que la psicomotricidad dirigida.

Además de esta hipótesis, considero que el alumnado valora mejor las sesiones donde se comienza por el juego guiado y se termina con el juego libre.

En relación con la estructura y la organización de la clase, las cuatro sesiones diseñadas para la realización de esta comparativa cuentan con diferentes partes importantes:

- Desplazamiento desde el aula a la sala de psicomotricidad y momento para quitarnos las zapatillas. En mi caso, la intervención se realiza los viernes al volver del recreo, por lo que les recordamos que tenemos que ir a la sala de psicomotricidad, quitar las batas y nos dirigimos a esta. En la puerta de entrada, se quitan los zapatos y entran a la sala.

- Momento inicial, donde se explica cómo va a ser la sesión. Se colocan en una de las paredes del aula y se hace una breve descripción de la sesión que se va a llevar a cabo, las partes que va a tener y las reglas a cumplir.
- Momentos de juego libre y guiado. Como explicaré más adelante, en todas las sesiones hay una parte libre y una parte guiada y este orden depende de la sesión. Esto también se lo explicamos al alumnado.
 - Parte guiada o circuito: Se prepara un circuito adaptado a los movimientos propios del alumnado.
 - Juego libre: El alumnado elige los materiales y la forma de participar. Se basa en la creatividad, pero también aparece descubrimiento guiado, el profesorado orienta la actuación del alumnado pero con cierta libertad para utilizar el material de forma creativa.
- Evaluación de la sesión. Para evaluar la sesión y con el objetivo de saber si les ha gustado más la parte libre o la parte guiada, utilizamos una plantilla donde ponen gomets, dependiendo de si les ha gustado o no dicha parte de la sesión ([anexo](#)). Además, dedicamos un tiempo a hablar con el alumnado, para ver qué les ha gustado, cómo se han sentido, etc. Esta pequeña reflexión con el alumnado me ayuda a conocer sus opiniones y a saber cuándo se han sentido más cómodos: si en la parte más guiada o en la parte más libre.
- Momento para ponernos las zapatillas y regresar al aula. Salimos de la sala de psicomotricidad, se ponen las zapatillas y vamos al aula.

A continuación, voy a exponer la intervención diseñada, dividida en sesiones:

- **SESIÓN 1** ([anexo](#))

Hoy están 15 alumnos/as en clase: 10 chicos y 5 chicas. En el aula, explicamos al alumnado que, como todos los viernes, vamos a ir a la sala de psicomotricidad, por lo que se quitan las batas y hacemos un tren. En silencio llegamos a la puerta del aula, donde se quitan los zapatos y entran. Al entrar a la sala, se sientan con la espalda apoyada en la pared y explicamos que vamos a realizar un circuito y a continuación van a poder jugar libremente.

En la parte guiada, utilizamos diferentes módulos (escaleras, rampa, etc.), aros para saltar y una colchoneta para hacer la voltereta ([anexo](#)). El circuito consiste en subir por el módulo de las escaleras, bajar con el tobogán, pasar por debajo de unos módulos colocados en forma de puente, saltar encima de los aros y, para terminar, hacer una voltereta encima de una colchoneta. De uno en uno, les vamos llamando para hacer el circuito, que cada uno/a realiza una sola vez. En algunos casos, necesitan algo de ayuda para terminar el circuito. En cuanto al orden de la realización, les

llamamos según están colocados en la pared, de forma que todos/as saben en qué momento les va a tocar y quién tiene que realizar el circuito en cada momento. En este momento vemos que hay alumnos/as que les gusta el movimiento y lo necesitan y, sin embargo, hay otros/as que están quietos y no tienen esa necesidad de movimiento. Una vez terminamos la parte guiada de la sesión, les propongo realizar una pequeña asamblea para evaluar la actividad. Para ello, les doy las hojas de evaluación previamente preparadas para que puedan evaluar la actividad de forma muy gráfica: cómo se han sentido, si les ha gustado, etc. Para ello, utilizan un gomets y lo colocan en su lugar, según si les ha gustado o no. Mientras hacen la actividad, el profesorado pregunta de forma individual para ayudarles en la elección del gomets sin intentar manipular los datos. Además de esto, mientras realizan el circuito estamos atentas a lo que hacen y dicen.

Una vez terminamos esto, les dejamos jugar libremente por la sala. Les decimos que pueden utilizar los materiales que quieran, teniendo en cuenta las normas de uso. Recordamos las normas de esta sala: cuidar y respetar nuestro cuerpo y el de los demás, cuidar los materiales y respetar los juegos o construcciones de los demás. Al terminar el juego libre, realizamos lo mismo: una pequeña asamblea para ver qué les ha parecido y dónde se han sentido más cómodos/as. Rellenan la hoja con gomets y hablamos con ellos/as de forma individual, lo que permite que se sientan más libres.

Al terminar la sesión, se colocan los zapatos y nos dirigimos al aula.

- **SESIÓN 2 (anexo)**

Hoy estamos 14 alumnos/as en el aula: 10 chicos y 4 chicas. En el aula, explicamos al alumnado que, como todos los viernes, vamos a ir a la sala de psicomotricidad, por lo que se quitan las batas y hacemos un tren. En silencio llegamos a la puerta del aula, donde se quitan los zapatos y entramos a la sala. Al entrar, se colocan con la espalda en la pared y explicamos que hoy vamos a hacer la sesión al revés que la anterior, es decir, que vamos a empezar por juego libre y después haremos un circuito.

Hoy empezamos por la parte libre. Les decimos que pueden utilizar los materiales que quieran y como quieran, recordando las normas de uso de esta sala. Al terminar esta parte, realizamos la asamblea para valorar esta parte de la sesión, utilizando los gomets.

En la parte guiada, preparo un circuito con módulos, un gusano, ladrillos de construcción y una colchoneta para hacer la voltereta (anexo). Primero tienen que pasar por debajo de unos módulos colocados en forma de puente y conectados con el gusano. A continuación, pasan por encima de unos ladrillos de construcción puestos en fila de uno en uno. Al terminar, encuentran un módulo rectangular que deben pasar por encima abriendo sus piernas y, para terminar, tienen que hacer una voltereta en una colchoneta. Como en la sesión anterior, van haciendo de uno en uno,

siguiendo el orden de colocación en la pared. En los momentos que son necesarios les ayudamos, sobre todo haciendo la voltereta. Es cierto que el momento en el que les toca, les gusta mucho, sienten que son como el centro de atención, pero tienen poco tiempo de movimiento, ya que solo realizan el circuito una vez y el resto del tiempo solamente ven cómo lo hacen los demás.

Al terminar la parte del juego libre, realizamos lo mismo: una pequeña asamblea para ver qué les ha parecido y dónde se han sentido más cómodos. Vuelven a rellenar la hoja para evaluar con gomets y hablamos con ellos/as de forma individual, lo que permite que se sientan más libres.

Al terminar la sesión, se colocan los zapatos y nos dirigimos al aula.

- **SESIÓN 3** ([anexo](#))

En cuanto a la tercera sesión, contamos con 14 niños/as, concretamente 11 niños y 3 niñas. En el aula, explicamos al alumnado que, como todos los viernes, vamos a ir a la sala de psicomotricidad, por lo que se quitan las batas y hacemos un tren. En silencio llegamos a la puerta del aula, donde se quitan los zapatos y entran a la sala. Al entrar a la sala, se colocan con la espalda en la pared y explicamos que hoy vamos a hacer un circuito y, cuando todos/as pasen una vez por este, les dejaremos juego libre.

El circuito comienza con el módulo en forma de escalera que tienen que subir y bajar por el tobogán ([anexo](#)). Al terminar, pasan por el gusano y saltan dentro de unos aros. Después, encuentran tres conos, hacen un zig-zag entre ellos y terminan haciendo una voltereta en una colchoneta. Cada uno/a pasa una vez por el circuito, en el orden en el que se han colocado en la pared. Les vamos llamando y van haciéndolo. Al terminar el circuito, realizan la valoración de esta parte de la sesión a través de los gomets.

Una vez han realizado todos/as el circuito una vez, se les explica que pueden jugar libremente. Al terminar la parte del juego libre, realizamos lo mismo: una pequeña asamblea para ver qué les ha parecido y dónde se han sentido más cómodos. Vuelven a rellenar la hoja para evaluar con gomets y hablamos con ellos/as de forma individual, lo que permite que se sientan más libres.

Al terminar la sesión, se colocan los zapatos y nos dirigimos al aula.

- **SESIÓN 4** ([anexo](#))

Para la última sesión, están 15 niños/as, concretamente 10 niños y 5 niñas. En el aula, explicamos al alumnado que, como todos los viernes, vamos a ir a la sala de psicomotricidad, por lo que se quitan las batas y hacemos un tren. En silencio llegamos a la puerta del aula, donde se quitan los zapatos y entran a la sala. Al entrar, el alumnado se coloca en la pared y explicamos que hoy

vamos a empezar por el juego libre y terminaremos haciendo un circuito por el que irán pasando de uno/a en uno/a.

Empiezan a jugar libremente y utilizando los materiales que quieren, tanto los que están a su disposición como otros que hay en el aula y que saben que pueden utilizar.

Al terminar el juego libre, se colocan en la pared y les explicamos el circuito. Van a empezar subiendo las escaleras y bajando por el tobogán. Al terminar, pasan por el gusano y saltan por los aros. Para terminar, hacen un zig- zag y hacen una voltereta en la colchoneta ([anexo](#)). El circuito, como todos los días anteriores, lo realizan de uno/a en uno/a, en el orden en el que se encuentran colocados en la pared.

Al terminar la parte del juego libre, realizamos lo mismo: una pequeña asamblea para ver qué les ha parecido y dónde se han sentido más cómodos. Vuelven a rellenar la misma hoja para evaluar con gomets y hablamos con ellos/as de forma individual, lo que permite que se sientan más libres.

Al terminar la sesión, se colocan los zapatos y nos dirigimos al aula.

2.2.6. Datos registrados/ Resultados

Con el objetivo de controlar el sesgo de la investigación, he utilizado diferentes instrumentos:

- Observación sistemática. Consiste en la recogida de datos referentes a hechos o conductas que ya se han categorizado previamente. Por esta razón, me parece que podría ser una herramienta adecuada para mi investigación.
- Cuaderno. Durante las sesiones y, principalmente, al final de cada una, he apuntado en un cuaderno todas las cosas que me han llamado la atención, para poder acordarme. Además, he tomado nota de diferentes frases o comentarios del alumnado que pensé que podrían ayudarme en la investigación.
- Grabaciones de vídeo. Tras pasar a las familias un consentimiento informado para poder utilizar imágenes de sus hijos e hijas para fines educativos, he grabado las cuatro sesiones propuestas, para poder verlas posteriormente y responder a mi hipótesis. Al fin y al cabo, en el aula, no puedo observar todos los comportamientos del alumnado y se me podrían escapar cosas importantes, por lo que decidí grabarlas.
- Evaluación con gomets. Como ya he comentado previamente, tras cada parte de las sesiones, he utilizado una hoja de evaluación con *caritas* y gomets, para que el alumnado evalúe si le ha gustado o no y cómo se ha sentido. Consiste en una hoja donde aparecen cinco *caritas*, desde una muy triste hasta una muy contenta y tienen que elegir la que más se corresponde con sus sentimientos. En el momento en el que eligen el gomet que iban a colocar, suelen hacer algún comentario, que yo tengo apuntados para que no se me olviden. Hay ocasiones en la que es más enriquecedor el comentario que hacen que la valoración en sí.
- Tablas de observación. He diseñado diferentes tablas de observación para esta investigación, con el objetivo de reflejar en ellas toda la información relevante relacionadas con diferentes áreas que he considerado importantes: área cognitiva (uso de los materiales y los espacios), área afectivo- social (relaciones con el adulto, con los/as demás y consigo mismo/a) y área del lenguaje. Dentro de cada una de estas áreas, he valorado aspectos como la utilización de los objetos, las actividades que realiza, la ocupación del espacio de la sala, la forma de relacionarse (tanto con los adultos como con los compañeros/as y consigo mismo/a) y las producciones verbales que realiza. Para cada sesión, he rellenado dos tablas: una para la parte guiada y una para la libre. Mientras visualizaba varias veces el vídeo, iba rellenando la tabla correspondiente. Además, releía las anotaciones de mi cuaderno, para ir completando las tablas. Teniendo en cuenta las limitaciones en cuanto al tiempo, he realizado una valoración general, reflejando aspectos interesantes sobre alumnos/as concretos.

En cuanto a los resultados, voy a comenzar por los datos obtenidos a través de la observación, las grabaciones de vídeo y el cuaderno. Para evaluar lo observado en las grabaciones, como ya he comentado, he diseñado diferentes tablas de observación ([anexo](#)). Como podemos ver, en cada sesión hay dos tablas: una para el juego libre y otra para el guiado:

- Sesión 1- parte 1: juego guiado ([enlace](#))
- Sesión 1- parte 2: juego libre ([enlace](#))
- Sesión 2- parte 1: juego libre ([enlace](#))
- Sesión 2- parte 2: juego guiado ([enlace](#))
- Sesión 3- parte 1: juego guiado ([enlace](#))
- Sesión 3- parte 2: juego libre ([enlace](#))
- Sesión 4- parte 1: juego libre ([enlace](#))
- Sesión 4- parte 2: juego guiado ([enlace](#))

Tras observar las hojas de evaluación donde el alumnado colocaba el gomet, he reflejado los datos en gráficos de barras, donde se ven los resultados divididos por sesiones. En cuanto al significado de los gomets, el rojo significa que no les ha gustado o que no se han sentido bien, mientras que el verde significa que les ha gustado mucho o se han sentido muy bien. Además, existe un gomet amarillo, que se encontraría en medio de esto y significa que le ha gustado algún momento de la sesión pero otros no. Como se puede observar en el gráfico, los colores de las diferentes barras reflejan la cantidad de gomets que aparecen en esa parte de la sesión de dicho color. Además, cada sesión está dividida en dos partes (parte guiada y parte libre) según el orden utilizado dicha sesión:

Sesión 1: 20 de enero

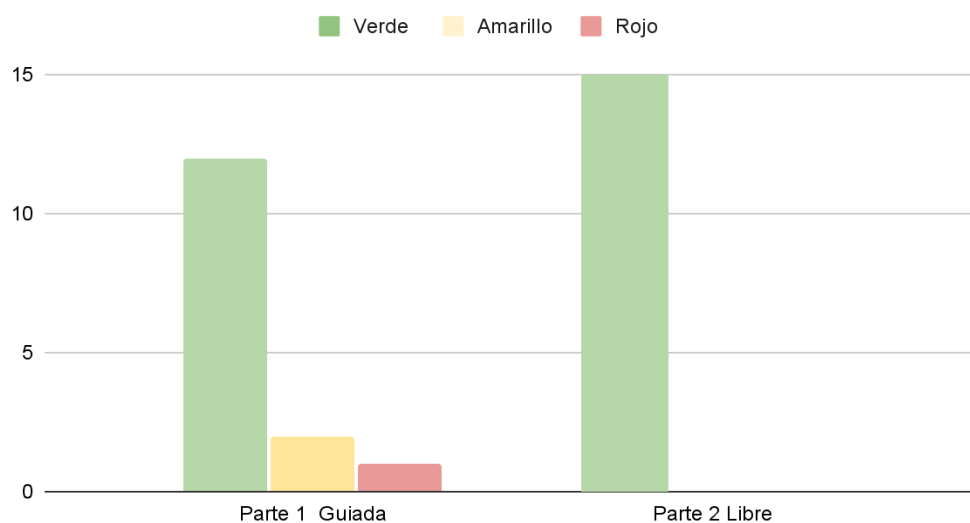


Figura 1: Gráfico sobre las valoraciones de la primera sesión.

Como se puede observar en el gráfico de la primera sesión, en la parte guiada aparecen 12 gomets verdes, 2 amarillos y 1 rojo. Sin embargo, en la segunda parte de juego libre todos los gomets son verdes.

Sesión 2: 27 de enero

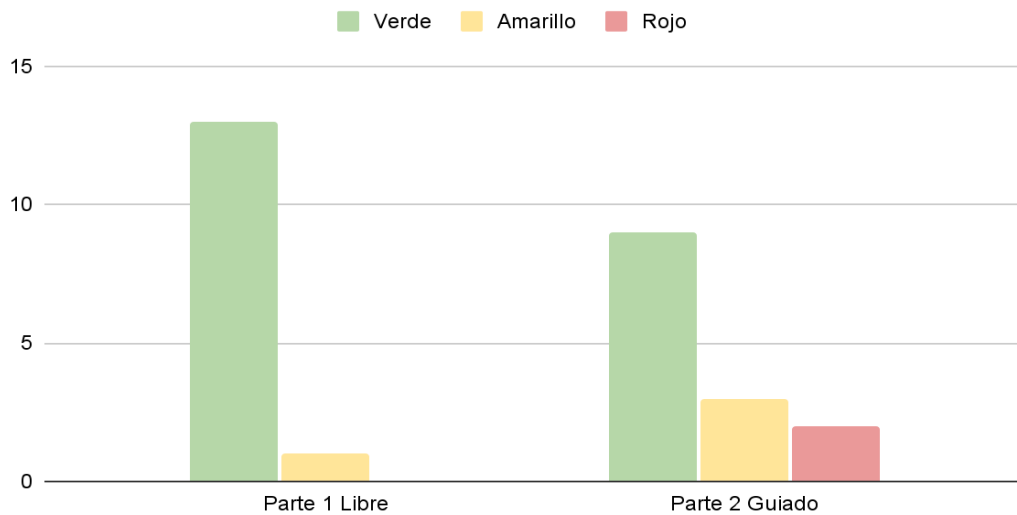


Figura 2: Gráfico sobre las valoraciones de la segunda sesión.

Como podemos ver en el segundo gráfico, en la parte libre aparecen 13 gomets verdes y 1 amarillos, mientras que en la parte guiada aparecen 9 verdes, 3 amarillos y 2 rojos.

Sesión 3: 10 de febrero

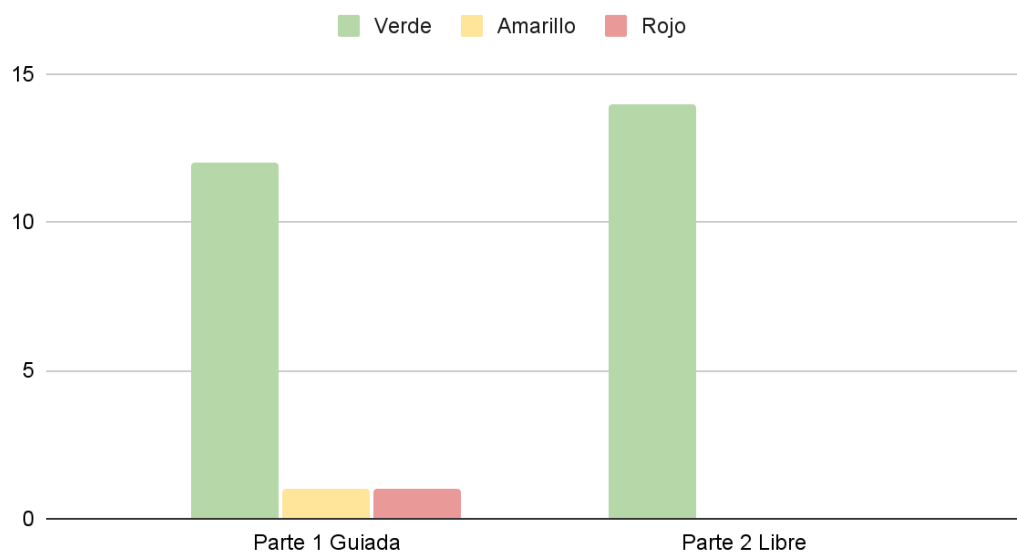


Figura 3: Gráfico sobre las valoraciones de la tercera sesión.

En la tercera sesión, aparecen 12 verdes, 1 amarillo y 1 rojo y en el libre todos son verdes.

Sesión 4: 17 de febrero

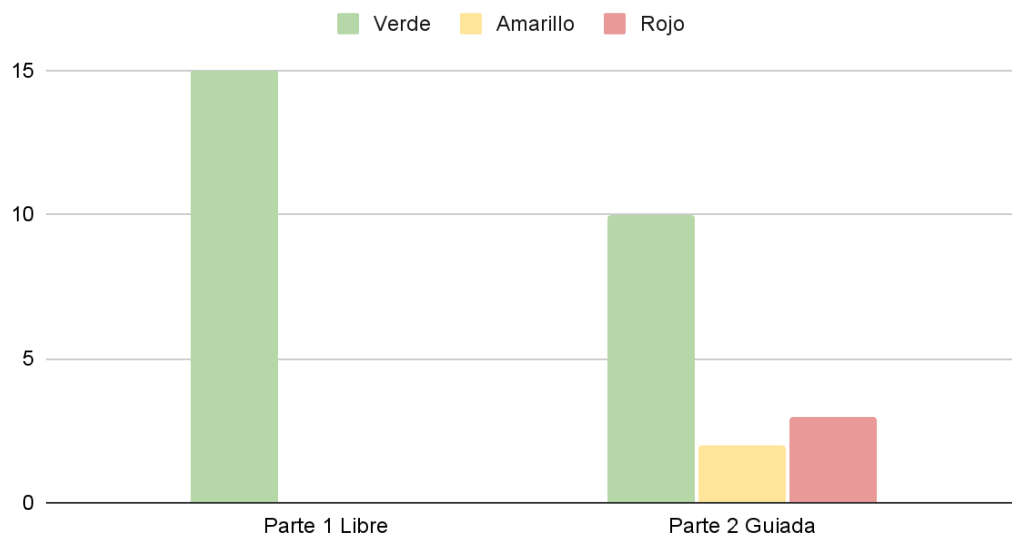


Figura 4: Gráfico sobre las valoraciones de la cuarta sesión.

En la última sesión, todas las valoraciones del juego libre cuentan con gomets verdes, mientras que en la parte guiada aparecen 10 gomets verdes, 2 amarillos y 3 rojos.

Además de estos datos divididos por sesiones, considero importante presentar los datos generales, teniendo en cuenta el número de gomets verdes, amarillos y rojos que aparecen en las cuatro sesiones. Para ello, he juntado los datos de las partes de juego guiado por un lado y por el otro lado las partes del juego libre y he obtenidos los siguientes datos:

- En los momentos donde se da el juego guiado en las cuatro sesiones, aparecen en total 7 gomets rojos y 8 amarillos. Todos los demás gomets son de color verde.
- En los momentos de juego libre de las cuatro sesiones no aparece ningún gomets rojo, aunque sí que aparece un gomets amarillo.

Además de esto, con el objetivo de comprobar si influye o no el orden en el que se realizan las partes de las sesiones, he unido los datos de las dos sesiones donde se realiza primero el juego guiado y después el juego libre, y viceversa. Los datos son los siguientes:

- En las sesiones que se realiza primero el juego guiado y luego el libre se obtienen menos gomets rojos que en las que se realiza primero juego libre y luego guiado.
 - En la sesión 1, que comenzamos por el guiado, se obtienen en total 27 gomets verdes, 2 amarillos y 1 rojo.
 - En la sesión 3, que también comenzamos por el guiado, se obtienen en total 26 verdes, 1 amarillo y 1 rojo.

- En la sesión 2, que comenzamos por el juego libre, se obtienen en total 22 verdes, 4 amarillos y 2 rojos.
- En la sesión 4, que también comenzamos por el libre, se obtienen en total 25 verdes, 2 amarillos y 3 rojo.

2.2.7. Análisis

Centrándome en las tablas diseñadas para observar las creaciones, movimientos, utilización del espacio- material, relaciones, etc. del alumnado, voy a destacar algunos resultados interesantes:

- En cuanto a la elección de materiales (de forma autónoma, por imitación o cuando lo dice el docente), en el juego guiado solamente se utiliza el material propuesto por las docentes para la realización del circuito, mientras que en el juego libre la elección la realiza el alumnado de forma autónoma. Es cierto que en las sesiones en las que el juego libre se realiza después del circuito el alumnado suele comenzar utilizando los materiales del circuito, pero, tras destrozarlo, elige otros materiales nuevos.
- La utilización de los objetos es, en ambos casos, adecuada y con cuidado. Sin embargo, como ya he comentado, en el juego guiado solamente se utilizan los elegidos por el docente, mientras que en el juego libre son mucho más variados (piscina de bolas, disfraces, colchonetas, bolsos, pelotas, etc.). Cabe destacar aquí que ya conocen las normas pero, en todas las sesiones, las recordamos (cuidar y respetar nuestro cuerpo y el de los demás, cuidar los materiales y respetar los juegos o construcciones de los demás).
- Las actividades realizadas con los objetos también son diferentes. Las actividades propuestas para el juego guiado son, en la mayoría de casos, sensoriomotoras (saltar, correr, hacer la voltereta, etc.) mientras que en el juego libre se da también juego simbólico (jugar a mamás y a papás, imitar a papá noel, jugar a médicos, bailar a los gigantes disfrazados, etc.) y construcciones (hacer torres y destruirlas, por ejemplo). Además de esto, en el juego libre se dan más opciones o versiones de movimientos sensoriomotores, hay muchas más posibilidades de movimientos que en el juego guiado, ya que en este último las actividades son limitadas. Es cierto que al alumnado le gusta dar varios usos a los objetos y darles un sentido simbólico y esto se hace de forma más fácil en el juego libre, ya que en el juego guiado cada objeto está colocado por las docentes con un fin concreto (subir las escaleras, saltar, hacer la voltereta, etc.). Tras analizar estas sesiones, podemos ver que hay niños/as que prefieren las actividades sensoriomotoras, el juego simbólico o las construcciones, aunque también hay niños/as que eligen estas actividades indistintamente, es decir, que les gustan todas.

Considero que en los circuitos (juego guiado) se deja de lado el juego simbólico y las construcciones. Se tienen en cuenta solamente las actividades sensoriomotoras, mientras que en el juego libre se dan la misma importancia a todas y es el alumnado el que se decanta por la actividad que prefiere en cada momento.

- Centrándome ahora en los espacios, durante el juego guiado, solamente se utiliza la pared para esperar el turno y el espacio propuesto por el docente para la realización del circuito. Sin embargo, en el juego libre usan toda la sala para jugar. Es cierto que hay algunas zonas específicas para ciertos juegos, ya que por ejemplo para las construcciones suelen colocarse en la pared al lado de la puerta de salida. Sin embargo, los demás movimientos los realizan libremente por la sala, en los lugares que eligen. En todo momento respetan las zonas de los demás y los movimientos se dan conforme cambian de juego o de material.

En el juego guiado solamente se usan los espacios elegidos por las docentes, mientras que en el juego libre es el alumnado quien lo elige, en ocasiones dependiendo del juego que desea realizar.

- En cuanto a las relaciones, considero útil distinguir entre la relación con el docente, con los demás compañeros/as y consigo mismo/a:
 - Son bastante independientes respecto a los docentes. En el juego libre solamente interactúan con nosotras cuando les llamamos para hacer el circuito o si necesitan ayuda. En el juego libre, hay alumnos/as que necesitan que valoremos sus producciones. Por ejemplo, hay alumnos/as que en ocasiones dicen *Mira lo que he hecho* o *Mira* buscando nuestra atención. A pesar de estas situaciones concretas, suelen ser bastante autónomos/as del adulto. En cuanto al rol del psicomotricista, en el juego guiado solamente prepara el circuito y ayuda cuando es necesario, mientras que en las sesiones de juego libre observa el juego del alumnado e intenta entenderlo. En todo momento, se encuentra disponible para lo que necesite el alumnado.
 - Durante el juego libre, solamente se relacionan con los niños/as que se encuentran sentados a sus lados, aunque no juegan juntos/as, porque el circuito es individual. Sin embargo, durante el juego libre suelen jugar en grupos. Aunque en ocasiones prefieren jugar solos/as, la mayor parte del tiempo juegan con otros/as. Es cierto que

estos comportamientos pueden considerarse típicos de estas edades, en ocasiones no están preparados para entender y respetar las normas de juego.

- Como ya he destacado, en el juego guiado, permanecen sentados/as con la espalda apoyada en la pared hasta que les llamamos para hacer el circuito. La postura es, como digo, sentados/as y se da movimiento solamente cuando realizan el circuito. Durante la parte de la sesión del juego guiado, el tiempo de acción es entre 30 y 60 segundos, mientras que en el juego libre hay mucho más tiempo de acción real, ya que permanecen en constante movimiento durante todo este tiempo. Considero que durante el juego guiado se da poco movimiento, mientras que en el juego libre aparece mucho más, lo que causa en ellos/as placer y felicidad. Suelen preferir los momentos de movimiento y actividad antes que la relajación, aunque hay momentos en los que necesitan relajarse. Por ejemplo, hay un momento en el que un niño y una niña permanecen un rato tumbados en una colchoneta *haciéndose los dormidos*, tras haber estado bastante rato jugando, buscando esa tranquilidad.
- Como ya he comentado, el papel de cada alumno/a es diferente. Por ejemplo, hay una alumna que suele mostrar conductas de seducción y en la mayoría de los casos consigue seducirles. Podríamos considerar que tiene actitudes de *líder* con los demás niños y niñas.
- Hablando ahora sobre el lenguaje, en el juego guiado no aparecen casi producciones orales. Algunas veces hablan entre ellos/as mientras esperan, aunque no es lo más común. En ocasiones, mientras esperan su turno para realizar el circuito verbalizan frases como *¡Y luego a jugar!*, donde podemos ver las ganas que tienen del juego libre. Sin embargo, en el juego libre no paran de hablar, están continuamente verbalizando sus acciones, haciendo preguntas, contando cosas, etc. Por ejemplo, diciendo frases como *Voy a cogerme un disfraz* o *Hola, soy Papá Noel*. Además, hay ocasiones en las que realizan juego simbólico e imitan la voz de dichos personajes.

Las producciones orales son más comunes y más ricas en el juego libre que en el juego guiado. En el juego libre se limitan a esperar su turno en silencio, mientras que en el juego libre están continuamente interactuando con los demás niños y niñas.

Tras el análisis de estas tablas de observación, podemos ver la veracidad de mi hipótesis. La psicomotricidad vivencial a través del juego libre favorece más registros de movimiento y, además, este es de más calidad.

Dejando de lado ahora estas tablas y centrándome en el análisis de las hojas de valoración utilizando gomets y teniendo en cuenta los datos reflejados anteriormente, he podido sacar las siguientes conclusiones:

- Tras analizar los gráficos, el alumnado valora de forma más positiva el juego libre que el juego guiado. Como podemos ver, la segunda parte de mi hipótesis, basándonos en las valoraciones a través de las hojas de gomets, sí que se cumple: el alumnado prefiere el juego libre antes que el juego guiado. En los momentos donde se realiza el juego guiado aparecen más gomets amarillos y rojos que en los momentos de juego libre, como se puede observar en el apartado anterior de la exposición de datos.
- Tras el análisis de estos datos obtenidos en las hojas de evaluación con gomets, podemos ver una vez más la veracidad de mis ideas. Teniendo en cuenta las dos sesiones en las que se comienza por el juego guiado y se termina por el juego libre, solo aparecen 3 gomets amarillos y 2 rojos. Sin embargo, en las dos sesiones en las que se comienza por el juego libre y se termina por el juego guiado, se obtienen 6 gomets amarillos y 5 rojos. Esto puede deberse a que ven el juego libre como un premio tras la correcta realización del circuito guiado, es decir, consideran que si realizan el circuito bien podrán estar un tiempo jugando libremente, por lo que lo realizan con más ganas. Sin embargo, cuando empiezan por el juego libre, al estar pensando que van a tener que dejar de jugar libremente para realizar un circuito, no lo disfrutaban tanto.

Como conclusión, tras realizar el análisis de los datos obtenidos a través de las tablas de observación y los gráficos obtenidos gracias a las hojas de evaluación con gomets, se ha comprobado la veracidad de mi hipótesis: La psicomotricidad vivencial a través del juego libre y espontáneo favorece mayores registros de movimiento y de más calidad y el alumnado la valora de forma más positiva que la psicomotricidad dirigida.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

La psicomotricidad es un área importante en la Educación Infantil. A través de las sesiones de psicomotricidad se pueden trabajar diversos contenidos, que pueden complementarse en el aula ordinaria, consiguiendo así aprendizajes significativos en el alumnado. Sin embargo, hay veces que no se consigue dar la importancia que merece y esto puede deberse, en cierta medida, a los cambios legislativos a los que debemos acostumbrarnos. Al fin y al cabo, cada ley educativa refleja ciertas opiniones y da importancia a diferentes aspectos.

Las discrepancias entre las teorías psicomotricidad son demasiado frecuentes, por lo que nos encontramos centros en los que estas sesiones de psicomotricidad crean conflictos entre el profesorado, debido a las diferentes metodologías que pueden ser utilizadas. En mi caso, el hecho de haber realizado este TFG durante las Prácticas Escolares me ha abierto la mente ya que no conocía las diferentes metodologías que pueden utilizarse en estas sesiones y me ha ayudado a centrarme en la realidad del aula y gracias a ello he podido diseñar mi propuesta adaptada a las necesidades del aula y del alumnado.

Cuando llegué al colegio, las sesiones de psicomotricidad solían ser guiadas en la mayoría de las ocasiones, aunque es cierto que en ocasiones dejaban unos minutos de juego libre. Tras analizar las sesiones que se llevaban a cabo en el aula, me di cuenta de que podría llevarse a cabo un pequeño cambio metodológico que tuviera beneficios en nuestro alumnado. Mi sensación era que había mucho más movimiento y de más calidad durante los momentos de juego libre que durante el circuito, además de que disfrutaban mucho más. Por esta razón, propuse al equipo docente diseñar unas sesiones concretas que me ayudarán a comprobar mi hipótesis.

Como he comentado, el interés de este Trabajo de Fin de Grado se centraba en intentar conocer qué metodología puede influir de forma más positiva en las sesiones de psicomotricidad en niños y niñas de tres años y de qué forma se puede obtener un mejor desarrollo integral.

Para ello, al comienzo del TFG me centré en la indagación sobre el tema, buscando las diferentes concepciones de la psicomotricidad, las diferentes metodologías, etc. Gracias a este estudio teórico pude recoger información importante que me ayudó a dar respuesta a mis dudas. Una vez recogida toda la información necesaria, diseñé una pequeña programación que ha sido el pilar fundamental de esta investigación y gracias a la cual he obtenido todos los datos para poder

llevar a cabo el análisis. Esta parte del trabajo me ha parecido interesante y enriquecedora, me ha permitido ponerme en la piel de una profesora y poder ver todas las dificultades a las que hay que hacer frente a la hora de diseñar las sesiones.

Cabe destacar aquí que este trabajo de observación cuenta con algunos fallos metodológicos, como por ejemplo que se han valorado pocas sesiones, los materiales no están disponibles totalmente para el alumnado, no he podido analizar a todo el alumnado individualmente, la metodología de Aucouturier no se han llevado a la práctica de forma pura ya que hemos omitido (por falta de tiempo) partes tan relevantes como el derribo del muro, la representación gráfica, oral, etc. Además, la falta de formación de esta disciplina podría considerarse un obstáculo.

Sin embargo, a pesar de estos fallos, mi intervención me ha permitido llegar a las conclusiones oportunas y a comprobar mi hipótesis. Una vez terminada mi investigación, puedo decir que estaba en lo cierto, las sesiones de juego libre fomentan más movimiento y de más calidad que las de juego guiado. Cuando hablamos de movimientos de más calidad, me refiero a que se utilizan más materiales, estos son elegidos por el alumnado, las actividades las eligen ellos/as también y las relaciones (tanto con el adulto, como con los demás y consigo mismo/a) y las producciones orales son más ricas. Además de esto, el alumnado se sentía más cómodo en el juego libre, al fin y al cabo, son ellos/as mismos/as los que eligen los juegos que desean en cada momento.

Además, el orden de las partes de la sesión también era importante: preferían realizar al comienzo el circuito y terminar con el juego libre. Considero que veían el juego libre como un premio tras realizar correctamente el circuito.

Tras esta pequeña comparativa, esta situación nos lleva a preguntarnos si realmente la intervención psicomotriz que se lleva a cabo en muchas aulas en Educación Infantil se aprovecha lo suficiente y consigue el beneficio adecuado. Otro aspecto que considero importante es que, si la formación no está adecuadamente estandarizada en nuestro país, tampoco lo estará la metodología a utilizar, los recursos que se consideran adecuados, la estructura que deben tener las sesiones, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J., y Ruiz de Velasco, A. (2011). El juego simbólico. *Aula de Infantil*, 65, 30-33.
<https://masteratenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/04/El-juego-simbolico-javier-abad.pdf>
- Aguirre Zabaleta, J. (2005). *La aventura del movimiento: El desarrollo psicomotor de 0 a 6 años*. Universidad Pública de Navarra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=261330>
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz (Vol. 7)*. Graó.
- Cáceres, M. (2010). La expresión corporal, el gesto y el movimiento en la edad infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9(1), 1-7.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7343.pdf>
- Cepa Serrano, A., Heras Sevilla, D., y Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional: evaluación de las competencias emocionales en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 75.
<https://riubu.ubu.es/handle/10259/5308>
- Decreto Foral 61/2022, de 1 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 112, de 7 de junio de 2022. <https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2022/112/1>
- Equipo Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI-WAECE (2018). *98 Ejercicios de Psicomotricidad para niños de 3 a 6 años*. Independently.
- Escobar Aleaga, X. M. (2016). El juego en el desarrollo social en niños/as de 3-4 años de edad.
<http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/22877>
- Flores, J. (2013). Efectividad del programa de estimulación temprana en el desarrollo psicomotor de niños de 0 a 3 años. *Revista Ciencia y Tecnología*, 9(4), 101- 117.
<https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/pgm/article/view/426>

- García Correa, N. (2020). Beneficios de la psicomotricidad en nivel inicial. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/2435/TRABAJO%20ACADEMICO%20-%20GARCIA%20CORREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez-Víllora, P. G. M. S., Contreras-Jordán, O. R., y Gómez-Barreto, I. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Educación y Educadores*, 11(2). <https://revistas.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/737>
- Gutiérrez Sas, L., Fontenla Fariña, E., Cons-Ferreiro, M., Rodríguez Fernández, J. E., y Pazos Couto, J. M. (2017). Mejora de la autoestima e inteligencia emocional a través de la psicomotricidad y de talleres de habilidades sociales. *Sportis*, 3(1), 187-205. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/22759>
- Herrezuelo Pérez, M. E. (2014). El desarrollo del lenguaje oral de 3 a 6 años y sus principales trastornos. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/6794>
- León Castro, A. M., Mora Mora, A. L., y Tovar Vera, L. G. (2021). Fomento del desarrollo integral a través de la psicomotricidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000700033
- Licona Vega, A. L. (2000). La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 14, 13-21. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61141/37155>
- Maldonado Pascual, M. (2008). La psicomotricidad en España a través de la revista *Psicomotricidad-CITAP* (1981-(1996). *Universitat de Barcelona*. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42723/1/MAMP_TESIS.pdf
- Meece, J. (2000). Desarrollo cognoscitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky. *Antología de lecturas*, 191, 191-248. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61955993/Antologia-Desarrollo-de-Los-Adolescentes-20200131-111123-q2t81j-libre.pdf?1580529494=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDesarrollo_de_los_Adolescentes_IV_Proces.pdf&Expires=1683799685&Signature=H5ZtjHK~Axcx2Lr0OHMgAWvQKI2K50Ed4aM8q6TLKQ4x8JVfEW9mzQiCE-X3NpPI1z0ivS2t

Z8QInlsm4nWK0U2nrUnGEANutnpVZE1YcYsNQYTABQWGj54EpzUgBOUIIvnlPIJcTaadeyg5CE
qhsaaexQm7nZRhmK7J7RLcglsh1xPY-wYSfx3d4-OdIRMwxZcp7lvJzLam1rwCxz-Va7jQ02RWrT
2RmSQ8gr2vmIgbOn3yq~SYArOil0fjKXFeGpvM1V7YnrZDWFjD7DgOOC-GL2pbcuJaisAh8mU
mdPDUmKIm~R1mlut63GqmFMc322WYkFxb52QI3yfHpV7yQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5G
GSLRBV4ZA#page=191

Morán, A. M. M. (2017). Desarrollo de la motricidad fina y gruesa en etapa infantil. Sinergias educativas, 2(2), 10-20. <https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/25>

Pacheco, G. (2015). Psicomotricidad en educación inicial. Quito, Ecuador. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56093758/psicomotricidad_nivel_inicial-libre.pdf?1521407234=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDesarrollo_psicomotor.pdf&Expires=1683799738&Signature=YENDERIO7SC88DOD9QHkkmAMgRuUdV5Q1nPwEFplwIEJ3MenAvTrJ77D5P6SedbrjDrEY1rcgXKD2TC1IUMhdt49gLiwayA3yDsGMrHIJv6IGAc-ejl95yWcHp1QxiQ27BuskC18kDXmIISqj6Owx~45pyVL4vTs-yN0SzFHqRX4q9Xtcu91vvLujT3o0AdHBYczmCHz2Ocfp9qT8mUvrHdg4DslqH9Yi-QPlcqLNSqhpYbUS4WIMV1JK8HYScUHOS6EaKES4UdAgCqsMeutJ-li~l-fJmbV6XvEW2uC1StSx-AjSd0XKcjPZS~kGZYn9X88kDhh-HtWxeyMWZEjQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Rota Iglesias, J. (2015). La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto. La intervención psicomotriz, 1-141.

Terry Andrés, J. (2014). Análisis de la Influencia de la Metodología de la Intervención Psicomotriz sobre el Desarrollo de las Habilidades Motrices en niños de 3 a 4 años. Proyecto de investigación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=97895>

ANEXOS

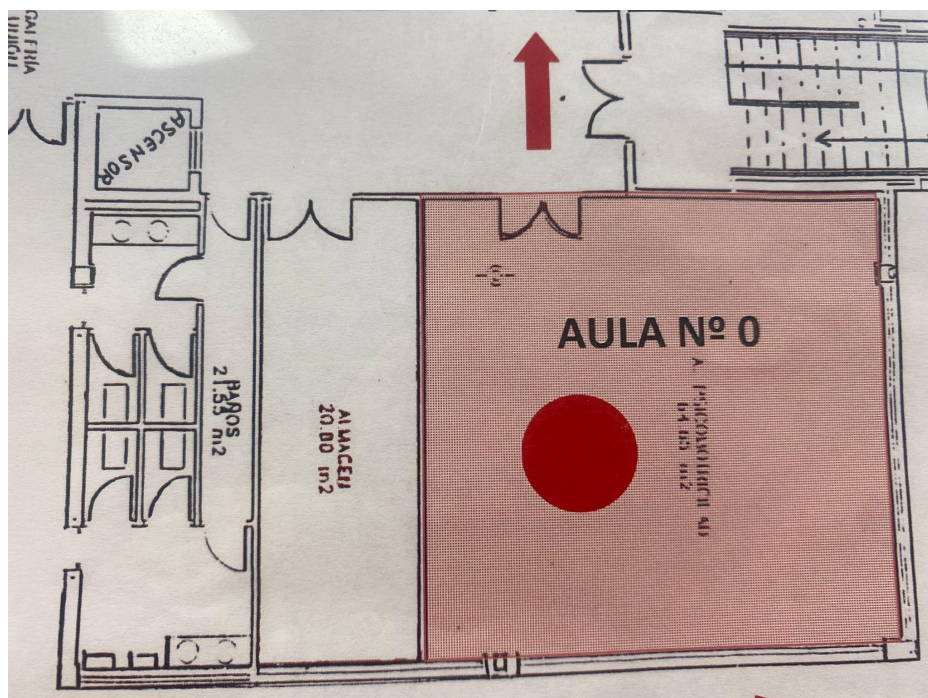
Anexo 1: Sala de psicomotricidad



Comparativa de metodologías de Psicomotricidad en niños y niñas de tres años



Anexo 2: Mapa de la sala de psicomotricidad



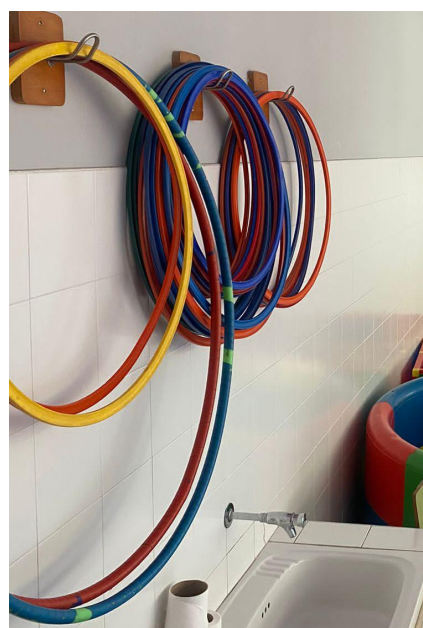
Anexo 3: Material- módulos



Anexo 4: Material- piscina de bolas



Anexo 5: Material- aros



Anexo 6: Material- telas y disfraces



Anexo 7: Material- ladrillos



Anexo 8: Material- gusano



Anexo 9: Material- piscina de balones**Anexo 10: Horario**

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00 9:45	Comunicación	Crecimiento	Talleres/ euskera	Comunicación PAI	Crecimiento PAI
9:45 10:30	Crecimiento	Crecimiento	Comunicación	Comunicación PAI	Entorno PAI
10:30 11:15	Entorno	Entorno	Crecimiento PAI	Crecimiento	Entorno
11:15 11:45	RECRO	RECRO	RECRO	RECRO	RECRO
11:45 12:30	Talleres/ euskera	Religión /AE	Crecimiento PAI	Talleres/ euskera	Comunicación (psicomotricidad)
12:30 13:15	Comunicación PAI	Entorno PAI	Entorno	Comunicación	Talleres/ euskera
13:15 14:00	Comunicación PAI	Entorno PAI	Entorno	Comunicación	Crecimiento

Anexo 11: Ficha para la evaluación con caritas

¿CÓMO ME HE SENTIDO?



Anexo 12: Tabla resumen sesión 1

SESIÓN 1	
FECHA	20/01/2022
TIEMPO	45 minutos (11:45- 12:30)
ESPACIO	Sala de psicomotricidad
RECURSOS/ MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">- Módulos- Aros- Colchoneta

Anexo 13: Circuito sesión 1



Anexo 14: Tabla resumen sesión 2

SESIÓN 2	
FECHA	27/01/2022
TIEMPO	45 minutos (11:45- 12:30)
ESPACIO	Sala de psicomotricidad
RECURSOS/ MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Módulos - Gusano - Colchoneta - Ladrillos de construcción

Anexo 15: Circuito sesión 2



Anexo 16: Tabla resumen sesión 3

SESIÓN 3	
FECHA	10/02/2022
TIEMPO	45 minutos (11:45- 12:30)
ESPACIO	Sala de psicomotricidad
RECURSOS/ MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Módulos - Gusano - Aros - Conos - Colchoneta

Anexo 17: Circuito sesión 3



Anexo 18: Tabla resumen sesión 4

SESIÓN 4	
FECHA	17/02/2022
TIEMPO	45 minutos (11:45- 12:30)
ESPACIO	Sala de psicomotricidad
RECURSOS/ MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">- Módulos- Gusano- Aros- Conos- Colchoneta

Anexo 19: Circuito sesión 4



Anexo 20: Tabla sobre el análisis del currículum

ÁREAS	SABERES BÁSICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>ÁREA 1. CRECIMIENTO EN ARMONÍA</p>	<p>A.El cuerpo y el control progresivo del mismo</p> <p>A.1. Reconocimiento y aceptación de la imagen global y segmentaria del cuerpo: características individuales y percepción de los cambios físicos</p> <p>A.2. Construcción de una imagen positiva y ajustada ante los y las demás</p> <p>A.4. Identificación y exploración de los elementos del entorno a través de los sentidos</p> <p>A.5. El movimiento: control de la coordinación, tono, equilibrio y desplazamientos en situaciones de juego libre</p> <p>A.7. Aceptación del tono y la postura a las acciones y situaciones</p> <p>A.8. Utilización del juego como actividad placentera y fuente de aprendizaje fomentando propuestas de juego cooperativo</p> <p>B. Desarrollo y equilibrio afectivos</p> <p>B.1. Conciencia emocional de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses respetando las diferentes manifestaciones</p> <p>B.2. Estrategias de ayuda y colaboración en contextos de juego y rutinas. Trabajo cooperativo</p> <p>B.4. Reconocimiento de sus posibilidades, aceptación de sus limitaciones y superación de las mismas</p> <p>C. Hábitos de vida saludables para el autocuidado y cuidado del entorno.</p>	<p>Competencia específica 1. Progresar en el control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva.</p> <p>1.1. Progresar en el conocimiento de su cuerpo ajustando acciones y reacciones y desarrollando el equilibrio, la percepción sensorial y la coordinación en el movimiento</p> <p>1.2. Manifestar sentimientos de seguridad personal en la participación en juegos y en las diversas situaciones de la vida cotidiana confiando en las propias posibilidades y mostrando iniciativa</p> <p>1.3. Manejar diferentes objetos, útiles y herramientas en situaciones de juego y en la realización de tareas cotidianas, mostrando un control progresivo y de coordinación de movimientos de carácter fino</p> <p>1.4. Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo ajustándose a sus posibilidades personales.</p> <p>Competencia específica 2. Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva.</p> <p>2.1. Identificar y expresar sus necesidades y sentimientos ajustando progresivamente el control de sus emociones.</p> <p>Competencia específica 4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para</p>

	<p>C.1. Satisfacción de necesidades básicas: manifestación, regulación y dominio en relación con el bienestar personal garantizando espacios y tiempos adecuados para ello</p> <p>C.3. Actividad física estructurada con diferentes grados de intensidad</p> <p>D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás</p> <p>D.5. Resolución de conflictos surgidos en interacciones con otros. El conflicto como oportunidad de pensamiento en la interacción con los otros y búsqueda de soluciones</p> <p>D.6. La amistad, el sentimiento de pertenencia al grupo, como elemento protector, de prevención de la violencia y de desarrollo de la cultura de la paz</p> <p>D.7. Actitud de ayuda y colaboración necesaria en la interacción social para el desarrollo de procesos del aula</p> <p>D.9. Juego simbólico como estrategia para cuestionar estereotipos y prejuicios ante personas, personajes y situaciones.</p>	<p>construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.</p> <p>4.1. Participar con iniciativa en juegos y actividades colectivas relacionándose con otras personas con actitudes de afecto y empatía, respetando los distintos ritmos individuales y evitando todo tipo de discriminación.</p> <p>4.2. Reproducir conductas, acciones o situaciones a través del juego simbólico en interacción con sus iguales, identificando y rechazando todo tipo de estereotipos</p>
<p>ÁREA 2. DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO</p>	<p>A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios</p> <p>A.1. Cualidades o atributos de los objetos. Relaciones de orden, correspondencia, clasificación y comparación propuestas por el alumnado</p> <p>A.6. Secuenciación temporal en los tiempos vividos dentro y fuera del aula</p> <p>B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad.</p>	<p>Competencia específica 1. Identificar las características de materiales, objetos y colecciones y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial, el manejo de herramientas sencillas y el desarrollo de destrezas lógico-matemáticas para descubrir y crear una idea cada vez más compleja del mundo.</p> <p>1.1. Establecer distintas relaciones entre los objetos a partir de sus cualidades o atributos, mostrando curiosidad e interés</p> <p>1.3. Ubicarse adecuadamente en los espacios habituales, tanto en reposo como en movimiento, aplicando sus</p>

	<p>B.1. Indagación en el entorno, el asombro, el deseo de conocer para iniciar cuestionamientos e investigaciones</p> <p>B.2. Estrategias de construcción y andamiaje de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y novedoso, y entre experiencias previas y nuevas con el entorno</p>	<p>conocimientos acerca de las nociones espaciales básicas y jugando con el propio cuerpo y con objetos</p> <p>Competencia específica 2. Desarrollar de manera progresiva los procedimientos del método científico y las destrezas del pensamiento computacional, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse en la interpretación del entorno y responder de forma creativa a las situaciones y retos que se plantean</p> <p>2.1. Gestionar situaciones, dificultades, retos o problemas mediante la planificación de secuencias de actividades, la manifestación de interés e iniciativa y la cooperación con sus iguales</p>
<p>ÁREA 3. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD</p>	<p>A. Intención e interacción comunicativas</p> <p>A.1. El deseo de comunicarse. Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal. Respetando periodos de silencio y provocando situaciones en contextos orales variados</p> <p>A.2. Comunicación interpersonal: empatía y asertividad en conversaciones contextualizadas</p> <p>C. Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo</p> <p>C.1. El lenguaje oral en situaciones cotidianas: conversaciones, juegos de interacción social y expresión de vivencias</p> <p>C.3. Intención comunicativa de los mensajes. Creación de situaciones comunicativas reales</p> <p>C.6. Situaciones relacionadas con los rituales del aula. Estructuras para llevar una comunicación funcional</p>	<p>Competencia específica 1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y para responder a las exigencias del entorno.</p> <p>1.1. Participar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas de progresiva complejidad en función de su desarrollo individual</p> <p>Competencia específica 3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas, para responder a diferentes necesidades comunicativas.</p> <p>3.2. Utilizar el lenguaje oral como instrumento regulador de la acción en las interacciones con los demás con seguridad y confianza</p> <p>3.3. Evocar y expresar espontáneamente</p>

	<p>H. El lenguaje y la expresión corporales</p> <p>H.1. Posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo en actividades individuales y grupales libres de prejuicios y estereotipos sexistas</p>	<p>ideas a través del relato oral</p> <p>3.6. Ajustar armónicamente su movimiento al de los demás y al espacio como forma de expresión corporal libre, manifestando interés e iniciativa</p>
--	--	--

Anexo 21: Tabla de observación (modelo)

ÁREA COGNITIVA	
MATERIALES	
Cómo escoge el material: de forma autónoma, por imitación, cuando lo dice el docente	
Utilización de los objetos: objetos que usa o prioriza, cómo los usa (con cuidado o sin cuidado, los explora, los utiliza adecuadamente o inadecuadamente)	
<p>Actividades que realiza con estos objetos: sensoriomotoras (saltar, correr, balancearse, etc.), simbólicas (jugar a papás y a mamás, a médicos), de construcción u otras.</p> <p>Le da varios usos a los objetos</p> <p>Los transforma para generar nuevos juegos o no</p> <p>Le da un sentido simbólico</p>	
ESPACIO	
<p>Ocupación del espacio: ocupa un lugar concreto o se mueve por toda la sala, respeta el espacio de los demás</p> <p>Lugares privilegiados y lugares que ignora</p> <p>Tiempo que invierte en cada sitio</p> <p>Desplazamientos en los diferentes planos</p>	
ÁREA AFECTIVO SOCIAL	
RELACIONES	
<p>Con el adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Muestra iniciativa para establecer relación 	

<ul style="list-style-type: none"> ● Escucha y atiende ● Demanda atención: en ocasiones, casi nunca, nunca o todo el rato ● Muestra indiferencia ● Demanda ayuda o colaboración ● Espera aprobación 	
<p>Con los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se relaciona con los demás: juegos solo, con otro, en pequeños grupos, con todos indistintamente, con el adulto solamente ● Juega con los demás: propone juegos, es líder, acepta juegos de otros ● Hacia qué niño o niña se inclina 	
<p>Con sí mismo/a</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Movimiento, postura y gestualidad ● Movimiento pulsional, inhibido o controlado ● Muestra gestualmente (placer, angustia, miedo, etc.) ● Busca momentos de relajación/ acción 	
<p>Con ambos: búsqueda de relaciones a través de conductas de seducción, provocación o agresión (Cómo se relaciona: Juega o se acerca al resto seduciéndoles, les provoca, les agrede para llamar la atención)</p>	
LENGUAJE	
<p>Qué dice a nivel verbal Palabras que suele utilizar</p>	