



**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

# La Psicomotricidad Relacional como Recurso Pedagógico en Primer Ciclo de Educación Infantil

**Trabajo fin de grado presentado por:** M<sup>a</sup> Camino Mateo Remiro  
**Titulación:** Grado en Maestro de Infantil  
**Línea de investigación:** Metodología Educativa  
**Directora:** Dra. Fátima Olivares Iglesias

Ciudad: Villava. Navarra  
24 Junio 2016  
Firmado por: M<sup>a</sup> Camino Mateo Remiro

CATEGORÍA TESAURO: 1.7.5. Utilización educativa de otros recursos

## RESUMEN

La finalidad de este Trabajo Fin de Grado ha sido elaborar un proyecto educativo partiendo de la Psicomotricidad Relacional como recurso pedagógico para facilitar las relaciones del niño con el entorno. En primer lugar se han analizado las teorías de Lapierre y Aucouturier como creadores de esta práctica y de otros autores que defienden el juego libre y el vínculo de apego seguro como base del desarrollo infantil. Posteriormente se han planificado seis sesiones en las que se han puesto en marcha las herramientas necesarias para llevar a cabo la propuesta priorizando la relación afectiva educador-niño. Para la evaluación se han analizado las sesiones de acuerdo a los objetivos y contenidos a desarrollar en Educación Infantil comprobando los excelentes resultados que se observan en los niños al adquirir habilidades positivas de relación como base del aprendizaje y constatando la importancia de la gestión emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** Psicomotricidad Relacional, juego, apego, gestión emocional, Educación Infantil.

## ÍNDICE

RESUMEN .....	2
1 INTRODUCCIÓN.....	5
2 OBJETIVOS .....	6
2.1 OBJETIVO GENERAL .....	6
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	7
3 MARCO TEÓRICO.....	7
3.1 EL CONCEPTO DE PSICOMOTRICIDAD.....	7
3.2 LA PSICOMOTRICIDAD RELACIONAL.....	8
3.2.1 Actitud del adulto-educador .....	14
3.2.2 Evidencias en Psicomotricidad Relacional .....	16
4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	17
4.1 TÍTULO .....	17
4.2 PRESENTACIÓN .....	18
4.3 COMPETENCIAS Y CONTENIDOS CURRICULARES .....	18
4.4 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA .....	20
4.4.1 Objetivo general .....	20
4.4.2 Objetivos específicos.....	20
4.5 CONTEXTUALIZACIÓN.....	20
4.5.1 Elección del grupo.....	20
4.6 METODOLOGÍA DE TRABAJO .....	21
4.6.1 Disposición del espacio sensorio-motor .....	22
4.6.2 Actitud del educador .....	27
4.6.3 Cuestionarios de observación .....	28
4.7 CRONOGRAMA .....	29
4.8 DESARROLLO DE LAS SESIONES.....	30
5 EVALUACIÓN.....	33
6 CONCLUSIONES.....	35
7 CONSIDERACIONES FINALES.....	37
8 BIBLIOGRAFÍA .....	39
8.1 Referencias bibliográficas .....	39
8.2 Bibliografía .....	40
9 ANEXOS.....	41
9.1 ANEXO A. REGISTROS Y CUESTIONARIOS GENERALES .....	42
9.2 ANEXO B. REGISTROS Y CUESTIONARIOS ESPECÍFICOS .....	48
9.3 ANEXO C. EVALUACIONES .....	60

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. COMPETENCIAS A DESARROLLAR CON LA PROPUESTA DE PSICOMOTRICIDAD RELACIONAL .....	18
TABLA 2. CONTENIDOS A DESARROLLAR CON LA PROPUESTA DE PSICOMOTRICIDAD RELACIONAL.....	19
TABLA 3. ORGANIZACIÓN DE LAS SESIONES.....	29
TABLA 4. SESIÓN 1. DESCUBRIMOS LA SALA. ....	30
TABLA 5. SESIÓN 2. DESCUBRIMOS LOS RINCONES .....	30
TABLA 6. SESIÓN 3. DESCUBRIMOS NUEVOS MATERIALES .....	31
TABLA 7. SESIÓN 4. DESCUBRIMOS A LOS AMIGOS. ....	32
TABLA 8. SESIÓN 5. ¿DÓNDE ESTÁS? .....	32
TABLA 9. SESIÓN 6. LA GRAN TORRE.....	33

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. PSICOMOTRICIDAD RELACIONAL, NÚCLEOS DE INCIDENCIA (FRANCH, 1993, P. 14).....	14
FIGURA 2. ROL DEL EDUCADOR. ....	14
FIGURA 3. TIPOS DE APEGO SEGÚN DÍAZ-AGUADO. . ....	15
FIGURA 4. FASES DE LAS SESIONES. ....	22
FIGURA 5. EJEMPLO 1 DE DISPOSICIÓN ESPACIAL. ....	23
FIGURA 6. EJEMPLO 2 DE DISPOSICIÓN ESPACIAL. ....	23
FIGURA 7. ARMARIO AZUL. ....	24
FIGURA 8. CASETA VERDE. ....	24
FIGURA 9. COLCHONETAS. ....	24
FIGURA 10. CÍRCULO.....	25
FIGURA 11. CILINDRO.....	25
FIGURA 12. TRIÁNGULO. ....	25
FIGURA 13. TELAS Y FIGURAS. ....	25
FIGURA 14. TELAS. ....	25
FIGURA 15. MODELO DE CAJAS. ....	25
FIGURA 16. JUEGOS CON CAJAS. ....	25
FIGURA 17. PALITROQUES PEQUEÑOS Y MEDIANOS. ....	26
FIGURA 18. PROPUESTA DE PAPEL DE CELOFÁN.....	26
FIGURA 19. PROPUESTA DE PAPELES VARIADOS.....	26
FIGURA 20. PELOTAS Y CAJAS PEQUEÑAS.....	27
FIGURA 21. ACTITUD EDUCADOR .....	27

## 1 INTRODUCCIÓN

En la práctica diaria de los centros educativos de 0 a 3 años, se perciben situaciones que requieren respuestas eficaces y acordes con la base fundamental del trabajo educativo: el respeto al niño<sup>1</sup>, a sus ritmos, a sus emociones y a sus vivencias. En las aulas los docentes encuentran niños tristes, deprimidos y/o agresivos. En otros casos niños hipersensibles, con miedos, emociones contenidas, adaptaciones mal encaminadas e incluso situaciones familiares extremas. Estas circunstancias demandan una respuesta eficaz desde el centro escolar que aporte al niño un espacio de confianza y afecto, que le permita expresar sus emociones desde la mirada confiada del adulto y desde la seguridad de saberse aceptado sea cual sea su emoción. Malaguzzi (2015) defiende una escuela para todos los niños no como iguales sino como diferentes. La escuela infantil debe ser contemplada no sólo como transmisora de conocimientos sino como favorecedora del desarrollo armónico y global del niño, respetando su personalidad e individualidad.

Aucouturier (2000) afirma que la escuela debe ofrecer al niño seguridad material, relacional y afectiva para que pueda manifestar sus emociones a través del juego simbólico como actividad principal del niño. En esta etapa de 0 a 3 años, el niño toma conciencia de su cuerpo físico partiendo de la emoción, desde las relaciones que establece en su entorno cercano. Sin embargo, la cantidad de actividades y rutinas que se ofrecen en los centros educativos llenan de prisa y actividad organizada el día a día y en ocasiones las miradas se pierden, las emociones se dispersan y los conflictos internos se quedan en el aire sin tiempo de darles respuesta, recursos o palabras.

Frente a esto, Lapierre (1977) propone sesiones de psicomotricidad relacional como una actividad de juego libre y emocional, que se acerca al niño, a su forma de ser y a su forma de estar en el mundo. El niño necesita un vínculo de apego estable y seguro que favorezca su identidad y autonomía fomentando su interés por lo que le rodea. De esta manera explorará su entorno mediante el juego si sabe que hay un adulto afectivo esperando y acompañando, si sabe de su presencia y seguridad.

Además, la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), señala que los objetivos en este primer ciclo de infantil deben ir orientados a fomentar en los niños las capacidades necesarias para conocer su propio cuerpo, adquirir autonomía de forma progresiva, desarrollar capacidades afectivas, relacionarse de forma adecuada con los demás y adquirir habilidades comunicativas y de resolución de conflictos, entre otras. La LOMCE (2013) destaca el juego como base del descubrimiento de todo aquello que rodea al niño, en base a sus propias experiencias y actividades que el niño desarrolla. En este sentido resalta la importancia de un

---

<sup>1</sup> A partir de este momento y en todo el documento, cuando se habla de niño, se refiere siempre a niño y niña.

ambiente de afecto y confianza para fomentar la autoestima del niño y una adaptación favorable a su contexto social, familiar y educativo.

Específicamente en la Comunidad Foral de Navarra, el primer ciclo de Educación Infantil viene regulado por el Decreto Foral 28/2007 de 26 de marzo y detalla los contenidos educativos de esta etapa en cinco ámbitos: *Afectos y relaciones sociales, el cuerpo, el descubrimiento del medio físico y social, comunicación y lenguaje y expresión corporal, música y plástica*. Pero es especialmente interesante en este Decreto Foral, la importancia que da al ámbito de *los afectos y las relaciones* como base de seguridad para un desarrollo armónico del niño. La calidad de las relaciones afectivas determinará, en gran medida, los aprendizajes sociales, el desarrollo cognitivo, la autoestima, la forma de comunicarse y resolver conflictos. En definitiva, contribuye al desarrollo físico, social, cognitivo y emocional del niño.

Desde este Trabajo de Fin de Grado, se pretende ofrecer pautas sencillas y concretas para que este proyecto educativo pueda llevarse a cabo en el aula de infantil. En principio se definen los objetivos generales y específicos del proyecto y se desarrolla un marco teórico que evoluciona del concepto más amplio de psicomotricidad a conceptos más concretos que fácilmente se puedan integrar en la práctica diaria y en los objetivos iniciales. Posteriormente se desarrolla la propuesta de intervención, las competencias y contenidos curriculares que se van a trabajar, los objetivos, el contexto en el que se lleva a cabo la propuesta, la metodología a utilizar y la evaluación necesaria para considerar esta herramienta educativa como un proceso de mejora continua. Por último, se establecen las conclusiones y reflexión final sobre este trabajo fin de grado, incluyendo bibliografía y anexos.

Por lo tanto, el eje central de este trabajo es el de diseñar un programa educativo para implementar la psicomotricidad relacional como recurso pedagógico en el primer ciclo de Educación Infantil.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GENERAL**

Diseñar un programa educativo para implementar la psicomotricidad relacional en primer ciclo de Educación Infantil como recurso pedagógico que facilite la expresividad psicomotriz del niño como forma de comunicación y relación.

## 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar la evolución del concepto de psicomotricidad tradicional hacia el concepto de psicomotricidad relacional.
- Concretar en base a investigaciones previas e información bibliográfica la base teórica de este proyecto.
- Introducir herramientas educativas para aplicar la psicomotricidad relacional en el aula de dos años.
- Aprender a analizar y decodificar el lenguaje corporal del niño y ajustar la respuesta docente.

## 3 MARCO TEÓRICO

### 3.1 EL CONCEPTO DE PSICOMOTRICIDAD

El concepto de psicomotricidad es ampliamente estudiado y definido por muchos autores, pero es a finales del siglo XIX y principios del siglo XX cuando se comienza a concretar la gran influencia del aspecto cognitivo sobre el aspecto motriz. Hasta entonces, se consideraba a la persona únicamente por su lado anatómico y fisiológico. Es en la segunda mitad del siglo XX cuando se comienza a hablar de la reeducación psicomotriz de la mano de Heuyer (1975), primer catedrático de Psiquiatría Infantil, donde la motricidad, la afectividad y la inteligencia van de la mano. Del mismo modo los trabajos de Spitz (1984), destacan la influencia de las carencias afectivas en el desarrollo del niño.

En este sentido Wallon (1979) relaciona el movimiento con la expresión emocional del niño y su relación en la configuración de la personalidad y habla del gesto como primer paso a la actividad intelectual ya que modifica el entorno que rodea al niño y al mismo niño. Wallon (1979) muestra la importancia de las relaciones interpersonales en el desarrollo del niño afirmando que los procesos madurativos se dan en función de las condiciones del medio que rodea al niño y de las relaciones complejas que se establecen. “Sólo en la medida que el sujeto se encuentre bien consigo mismo y disponible a los estímulos ambientales podrá participar de las posibilidades de evolución y progreso que el entorno le ofrece” (Franch, 1993, p.11).

Del mismo modo, Piaget (1969) da gran importancia al movimiento como elemento que condiciona el desarrollo cognitivo del niño afirmando que el juego, la experiencia, y las relaciones con el medio, los otros y su entorno favorecen o dificultan en gran medida las condiciones de aprendizaje. Piaget (1969) distingue cuatro estadios de aprendizaje directamente relacionados con la socialización del niño y las bases relacionales de cada etapa. En un primer **estadio sensorio**

**motor**, entre el nacimiento y los dos años, el niño no es capaz de elaborar representaciones internas y la actividad está motivada por la experimentación. En esta etapa el conocimiento se desarrolla a través de habilidades sensoriales y motoras y aprenderá a reconocerse diferente de los demás y como un ser activo. En esta fase es muy interesante la adquisición del concepto de permanencia del objeto, entendiendo que aunque no lo vea, el objeto está ahí. En la segunda fase o **estadio preoperatorio** entre los 2 y los 7 años, el pensamiento infantil comienza a interiorizarse, apareciendo la imitación, el juego simbólico y el desarrollo del lenguaje. En esta etapa el niño es egocéntrico y la lógica todavía requiere de una representación interna aún no desarrollada centrándose en una sola dimensión de los objetos.

En la actualidad se pueden distinguir dos corrientes de psicomotricidad muy diferenciadas:

**La psicomotricidad tradicional o dirigida**, con ejercicios concretos, dirigidos y analizados según parámetros que requieren de una reeducación aplicando técnicas concretas y programadas. Esta psicomotricidad toma el cuerpo como objeto del movimiento y la acción se dirige a mecanizar los gestos de forma eficaz. Saltar un escalón, dar una voltereta, etc. Es más un adiestramiento del cuerpo y tiene como objetivo adquirir conceptos espacio-temporales.

**La psicomotricidad relacional**, también llamada Psicomotricidad Vivenciada o Práctica Psicomotriz Aucouturier, fue desarrollada por Lapierre y Aucouturier en los años 60 profundizando en el aspecto socio afectivo de los niños y en el carácter relacional de la acción y el movimiento.

El presente trabajo fin de grado toma como base teórica los modelos de psicomotricidad relacional de Lapierre y Aucouturier ya que entre los objetivos planteados está concretar el marco teórico necesario para dotar nuestra práctica de sentido, coherencia y eficacia.

### 3.2 LA PSICOMOTRICIDAD RELACIONAL

Lapierre y Aucouturier (1977) parten de la base en la que la actividad motriz, la acción, es especialmente vivida y dirigida a descubrir los conceptos básicos necesarios para estructurar la identidad, el yo en relación a todo lo exterior. Proponen una educación a partir de la acción sensorial y motora vivida a través de relaciones con el mundo que rodea al niño, con el objetivo de **favorecer el desarrollo global del niño a través de la acción del propio cuerpo mediante el movimiento espontáneo y libre**.

Aucouturier (2000) afirma que “la escuela infantil es un lugar privilegiado para desarrollar esta práctica” (p.17). Es un espacio en el que el cuerpo, las emociones, el pensamiento y los conflictos psicológicos se viven a través de sus juegos, simbolizaciones y relaciones.



Se trata de que el niño viva con placer las acciones que desarrolla en el **juego libre**. En un espacio habilitado especialmente para ello, en el que pueda ser él mismo. Espacio en el que el cuerpo, las emociones, el pensamiento y los conflictos psicológicos se vivencian a través de sus juegos, simbolizaciones y relaciones con los objetos, con el espacio y con los otros. Se fundamenta en una actividad no dirigida, espontánea, basada en el juego libre y simbólico. No tiene ideas preconcebidas y deja al niño actuar y moverse en libertad. Mediante el juego libre el niño va construyendo conocimientos más abstractos y los contenidos motrices son un medio de comunicar, pensar y relacionarse.

Este juego libre y espontáneo es una necesidad real del niño, hay una implicación corporal que permite al niño reconocer su esquema corporal, sus posibilidades de acción y de relación. El juego da conocimiento y experiencia, desarrolla la curiosidad, la creatividad y la confianza en sí mismos. Desarrolla la capacidad de pensamiento, de organización de la acción, del espacio, la capacidad verbal y la toma de decisiones.

Tonucci (2014) confirma la importancia del juego, ya que en él se establecen relaciones espacio-temporales y relaciones interpersonales facilitando al niño el descubrimiento del mundo que le rodea. Del juego libre nace una profunda sensación de bienestar, del placer del niño por dominar lo que le rodea, aumentando su autoestima. Mediante el juego el niño expresa su historia, su imaginario profundo. Un imaginario construido en base a las relaciones que experimenta con todo lo que le rodea. A través del juego destruye y construye, crea y comunica, a través del cuerpo y la acción.

La psicomotricidad relacional da significación a lo vivido, de manera racional, afectiva y simbólica, tanto consciente como inconscientemente. Esta vivencia se desarrolla a nivel del propio cuerpo, del esquema corporal, con relación al objeto, entre los objetos y el yo, entre los miembros del grupo. El adulto de referencia mantiene una actitud de escucha y observación evitando actitudes excesivamente dirigidas. Se fomenta la actividad y el juego autónomo dando valor a sus acciones, reconociendo en el niño sus capacidades evitando juicios de valor.

Uno de los conceptos importantes en psicomotricidad relacional se refiere a **“los fantasmas de acción”** que Aucouturier (2004) define como una “producción imaginaria [...] representación inconsciente de la acción, es el deseo y el placer de recuperar el objeto y de actuar sobre él obteniendo seguridad afectiva y placer. Está cargado de insatisfacción, es todo lo que desea y no tiene” (p.52). Estos fantasmas de acción se relacionan directamente con el miedo del niño a perder al adulto, a caerse, a desaparecer, a ser ignorado, dañado o abandonado. Este concepto pone de manifiesto la gran importancia que tienen las primeras interacciones del niño con su madre o persona que lo cuida y la importancia que tiene el cuerpo dependiendo de estas primeras relaciones, “es la primera forma de pensamiento separado de la realidad” (Aucouturier, 2004, p

54). Este concepto tan concreto y a veces, tan ambiguo, da forma a las reacciones pulsionales de los niños en el juego y la actividad espontánea. Los fantasmas de acción se refieren a esos sentimientos que el ser humano de alguna manera lleva consigo permanentemente y que facilitan o dificultan relaciones o crecimientos personales. Los duelos no realizados, las experiencias desagradables, el llanto contenido o eliminado, la invisibilidad frente a los demás, el dolor mal expresado, producen angustias y fantasmas que se manifiestan en cuanto tienen ocasión de hacerlo. En las sesiones de psicomotricidad relacional hay un lugar para estos fantasmas, miedos y angustias, para sacarlos de los bolsillos y llenarlos de habilidades comunicativas o recursos adecuados de relación y asimilación.

La psicomotricidad relacional constituye un recurso metodológico de gran valor educativo en la medida en que se adapta perfectamente a las características de los niños de esta etapa de infantil, donde sus formas de comunicación son fundamentalmente corporales ya que el lenguaje verbal está en pleno proceso madurativo del niño. Monfort y Juárez (2010) indican que en los niños de estas edades, “el lenguaje no sirve para comunicar un pensamiento, sino para acompañar, reforzar o suplantar una acción” (p. 49), y refieren que “las primeras palabras del niño tienen siempre un valor de acción [...] y expresan fundamentalmente deseos y necesidades [...] progresivamente el niño toma la iniciativa [...] y pasa de un lenguaje emocional a otro intencional” (p. 43). Por lo tanto, se debe dotar al niño de recursos básicos que afiancen su capacidad de relacionarse, dando importancia a su identidad y a su espacio, fomentando el respeto mutuo y la empatía.

Piñeiro (2015) compañera de UNIR y autora del libro *Educar las emociones desde la primera infancia* dice que “los niños deben prepararse para formar parte de un grupo, crear una sensación de unión con los demás, que derive en un nosotros” (p. 13). Como consecuencia se sentirán capaces y seguros de sí mismos, requisitos necesarios para convivir en esta sociedad que evoluciona a un ritmo vertiginoso y que exige seres humanos con valores positivos y solidarios. De esta manera, para evitar situaciones de violencia en la escuela infantil se debe favorecer en los niños **la empatía**, entendida como la capacidad de percibir las emociones de los demás. Esta empatía no se desarrollará de forma efectiva en los niños hasta los cuatro o cinco años.

Se ha constatado que, es a partir de los cuatro años, cuando los niños son capaces de comprender que las emociones de una persona dependen de sus deseos y que son capaces de tener en cuenta los de los demás a la hora de predecir las emociones que éstos van a sentir (Pérez, 1998, p. 23).

Por lo tanto es fundamental iniciar su percepción en este primer ciclo de Educación Infantil, para generar unas bases seguras donde se asienten los cimientos de la empatía. Saber defender el espacio vital de cada uno, en principio físico y más tarde emocional, favorece la autoestima y la confianza en uno mismo. Pérez (1998) recuerda que:

Los niños no son capaces de autoevaluarse hasta los tres años; consecuentemente, en los primeros años es fundamental que las evaluaciones de sí mismos que reciben a través del espejo de los demás, padres y profesores fundamentalmente, sirvan para generar un sentimiento positivo, para desarrollar desde el principio, aún de forma incipiente, un concepto positivo de sí mismo (p.24).

La empatía favorece un clima solidario y cooperativo en el aula y en la sociedad. Ser capaz de ponerse en el lugar del otro, de comprenderlo y de apoyarlo es uno de los valores más necesarios en las relaciones interpersonales. Mediante el juego, el movimiento y las relaciones, comenzarán a discriminar actitudes adecuadas o no desde un espacio seguro, coherente y estable en sus límites, creando así esquemas de conocimiento y relación adecuados.

Por otro lado, las demandas de los niños de estas edades requieren una actuación del adulto más afectiva y profunda donde las relaciones que inicia el niño con su entorno, marcarán sus actitudes y necesidades relacionales. Estas relaciones que se establecen en el aula de infantil son fundamentalmente corporales y requieren de un diálogo corporal ajustado, en el que el adulto actúa como sostén o contenedor de emociones. Gutman (2011) nos recuerda que la ausencia de contacto corporal y sensorial en los primeros años de vida es una de las causas fundamentales en el aumento de la violencia social.

Calmels (2001) afirma que “sostener es mantener firme, dar respaldo y continencia” (p. 28). La psicomotricidad relacional requiere de un espacio que facilite el contacto corporal del educador<sup>2</sup> con el niño, para generar una comunicación afectiva única y especial. Esta relación comunicativa especial educador-niño es lo que Pikler (2000) llamó “**relación afectiva privilegiada**” donde los cuidados habituales se transforman en extraordinarios, dotándolos de calidad y calidez. El niño se siente incondicionalmente aceptado y conformará la base de su crecimiento global, seguro y equilibrado.

Aucouturier (2000) considera la psicomotricidad relacional como una actividad que facilita, por un lado al niño a expresarse mediante la acción y el movimiento y por otro lado al adulto a conocerlo y comprenderlo dando sentido a su acción. Por lo tanto valora el cuerpo como un mecanismo de comunicación no verbal, que transmite una emoción, miedo, ira, frustración, alegría, angustia o soledad mediante el tono, la postura, el gesto, la acción, o el llanto. **El llanto** como expresión básica del niño, de sus emociones y necesidades. Mediante el llanto se comunica, se relaciona, se hace visible. Sin embargo el llanto es considerado molesto e inquietante. La actitud

---

<sup>2</sup> A partir de este momento y en todo el documento, el término educador se refiere tanto a educador como a educadora.

del adulto tiende a cortarlo de raíz, a eliminarlo, e incluso ocultarlo. Tiene una connotación negativa, de llamada de atención, de angustia.

Hoyuelos (2015) en una entrevista en Septiembre de 2015 en el Diario de Noticias de Navarra, afirma que el llanto siempre tiene una razón de ser, tiene diferentes tonos y connotaciones y debe ser respetado como un derecho fundamental del niño. Es importante saber distinguir el tipo de llanto y entender su porqué. No es igual el llanto de pena, cuando alguien se va y se despide de él, que el llanto de desesperación porque no se ha despedido y no entiende qué ha pasado. Por lo tanto el llanto será uno de los inicios de la relación, como necesidad vital del niño de un adulto que lo comprenda, que valore su estado emocional. El llanto, a veces, puede ser la única forma que el niño disponga para relacionarse con el adulto, la más primaria, la que no necesita excusa. En este sentido, el adulto debe saber descifrar su significado para acompañar al niño, ajustando la respuesta para que reciba un feed back positivo.

Lapierre (1985) lo expresa diciendo que “el niño, mejor comprendido y recibiendo las respuestas necesarias a sus deseos [...] está más tranquilo, más confiado, menos ansioso, menos agitado, y más disponible a su vez” (p. 23). Se trata de normalizar las emociones, las sensaciones, buenas o malas, de dar al niño recursos de superación personal que le ayuden a establecer adecuados canales de comunicación con los demás fomentando un concepto positivo de él mismo.

El trabajo de la sala ha de traducirse realmente en los pequeños cambios que poco a poco van produciéndose cotidianamente, ya que el objetivo del trabajo es conseguir el desbloqueo de conflictos y carencias que de alguna forma pueden crear comportamientos desadaptados que interfieren en la relación con el entorno (Franch, 1993, p. 34).

Juul (2015) habla abiertamente de **agresividad** en su libro *Agresión, ¿un nuevo y peligroso tabú?* diciendo que “un niño normal que ha crecido en un entorno seguro y lleno de afecto necesita toda su infancia de aprendizaje experimental para integrar sus sentimientos agresivos, controlar los destructivos y diferenciarlos de los constructivos” (p. 92). Con esta frase se pone especial énfasis en la agresividad como una de las emociones que más conflictos produce en el aula y en general en cualquier aspecto relacional del niño.

Toda actitud agresiva debe entenderse como una invitación. “Sólo la voluntad de ver lo que tenemos delante y regalar nuestra atención a la historia que nos cuenta el niño, sin sacar conclusiones ni buscar frenéticamente una solución, favorecerá la desaparición de esa conducta agresiva” (Juul, 2015, p. 77). Como dicen Goldschmied y Jackson (2002):

En estos casos, la persona clave es fundamental, porque tiene que ayudar al niño a que no elabore una imagen de sí mismo de mala persona temida por los demás, debe intentar transmitir afecto e interés al mismo tiempo que establece las normas (p. 197).

Mediante las sesiones de psicomotricidad el niño es aceptado en su globalidad, incluyendo su propia agresividad. Se trata de aceptar al niño comprendiendo el sentido y la motivación de sus acciones. La propia expresión de agresividad manifiesta que el niño sufre una fuerte presión que se debería simbolizar y no esconder, ocultar o eliminar. Es una invitación al diálogo, estableciendo las bases de una relación confiada, favoreciendo el cambio de conducta del niño.

La todavía falta de agilidad verbal en esta etapa, impide una expresión adecuada mediante una frase y ese conflicto interno se hace presente en forma de **mordisco**. Juul (2015) dice que “el 80% de los mordiscos son cariñosos y no tienen nada que ver con la violencia” (p.39). El mordisco es una forma de comunicar la **frustración** hasta que el lenguaje verbal esté plenamente instaurado, por lo tanto, se debe considerar como un hecho comunicativo que requiere acomodarlo a la situación y al límite de no dañar a otros.

La frustración en los niños genera situaciones de gran implicación corporal y emocional. Hay niños que continuamente se frustran y generan a su alrededor todo un remolino de rabietas, gritos y desesperación. Otros, sin embargo, guardan su frustración en un rincón y esperan el momento para exponerla de forma ambigua mediante la tristeza, la resignación, la sumisión, el aislamiento. Aprender a sobrellevar la frustración es un proceso de aprendizaje en el niño que requiere de tiempo y aceptación. Las rabietas, como una expresión máxima, deben ser acompañadas y expresadas, dando forma a lo que sucede y por qué sucede y aceptando la realidad desde la mirada cercana del adulto. Al canalizar las expresiones destructivas y derivarlas a acciones más positivas, el niño descubre el placer de otra forma de relacionarse.

La tolerancia a la frustración debe ser fomentada desde las situaciones de dominio y control que favorezcan su autoimagen, su identidad y una adecuada estructuración de la personalidad. Lapierre (1985) establece como objetivo general el de “restablecer, en cuanto nuestras intervenciones alcancen, la armonía de la evolución del niño evitando una estructuración patológica de su personalidad”, “para ello, necesitamos situar a cada niño en cada instante de acuerdo con sus comportamientos” (p. 27).

Por lo tanto, las sesiones de psicomotricidad relacional parten por un lado, de la *historia personal del niño*, como ese conjunto de situaciones que le han marcado de una u otra forma y que condicionan su forma de ser y de estar, y por otro, del *juego espontáneo* como forma natural de expresión. El adulto observa, reconoce y acepta acciones y emociones. Mediante la escucha activa se realiza una *decodificación simbólica*, transformando su expresión espontánea en señales que favorecen la *intervención ajustada* del adulto dando forma a un proyecto de intervención. Las *formas de expresión* del niño se van enriqueciendo y ampliando. El niño entiende que puede expresar y recibir respuesta, encontrando un bienestar que favorece un *nuevo abordaje del entorno*, modificando de nuevo su historia personal. El niño participa de este proceso, siente que

sus emociones, carencias o miedos pueden ser recogidos y encuentra por parte del adulto una respuesta ajustada, disminuyendo tensiones y generando situaciones relacionales eficaces y positivas (ver Figura 1).

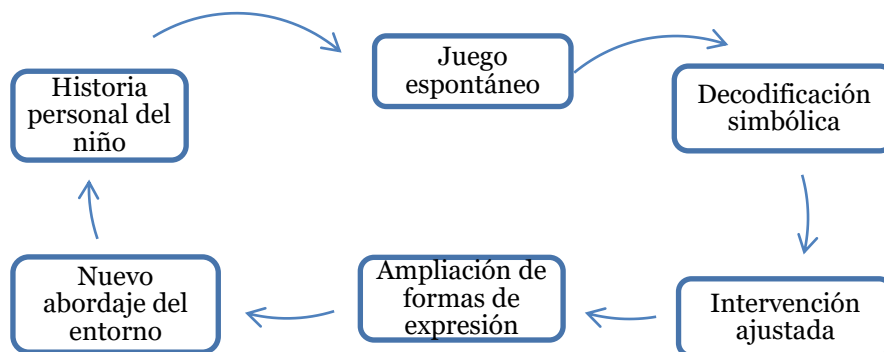


Figura 1. Psicomotricidad relacional, núcleos de incidencia (Franch, 1993, p. 14)

### 3.2.1 Actitud del adulto-educador

Un aspecto fundamental en esta práctica psicomotriz es la actitud del adulto-educador en la propuesta de intervención. Esta actitud viene determinada por unos conceptos básicos que serán el principal instrumento de actuación. Estos conceptos básicos, son: *la importancia de un vínculo de apego seguro, la escucha activa, el adulto como contenedor y figura que acoge y el ajuste tónico emocional* (ver Figura 2).

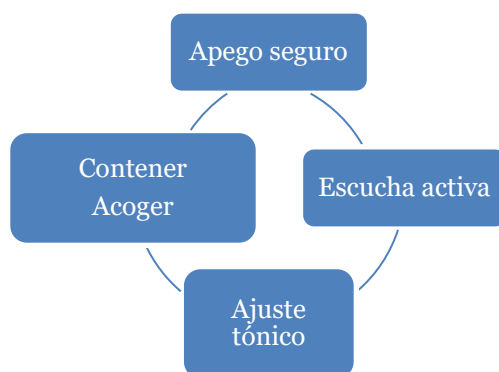


Figura 2. Rol del educador. Nota. Elaboración propia

El **vínculo de apego** es considerado por la profesora Díaz-Aguado (2013) como una de las tres tareas evolutivas básicas que conforman los aprendizajes determinantes en el niño y que desempeñan un papel importantísimo en la conducta y en la regulación de las emociones. Por lo tanto establecer *vínculos de apego seguros, el establecimiento de autonomía y la motivación de eficacia*, junto con el *desarrollo de la interacción con los iguales* son objetivos fundamentales de la educación que no se deben olvidar ni separar.

Este vínculo de apego dependerá de la actitud del adulto e incide en la calidad de las relaciones. “Cuando el adulto responde con sensibilidad y consistencia a las demandas de atención del niño, le ayuda a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito” (Díaz-Aguado, 2013, p. 52). Si el adulto responde con afecto y disponibilidad fomentará en el niño confianza, se sentirá valorado y desarrollará expectativas positivas sobre él.

Este apego seguro es el que envuelve al niño y facilita su capacidad de explorar y manejar situaciones adversas. Díaz-Aguado (2013) afirma que cuando el niño recibe reconocimiento a sus acciones, bien por mensajes verbales o corporales, sonrisas, caricias o miradas, fomentamos su curiosidad, su motivación por aprender y su motivación del logro “interiorizando los mensajes positivos que ha recibido de los demás, todo ello hace que el niño [...] se enfrente a las dificultades con seguridad y eficacia” (p. 55).

Por lo tanto es necesaria una manera diferente de mirar al niño, desde el respeto y la atención exclusiva que favorezca el vínculo seguro y estable. Bowlby (1993) afirma que para que el niño se sienta valorado y querido, debe tener un modelo de personas de apego como personas disponibles, afectuosas y efectivas.

Díaz-Aguado (2013) considera el *apego seguro* como el modelo de representación que proporciona la seguridad necesaria, ayudando a los niños a tolerar conflictos y emociones de forma ajustada. Sin embargo, hay niños que expresan *un apego inseguro o de evitación*, evitando al adulto y demostrando tensión en las relaciones. En otros casos el *apego ambivalente* les dificulta las relaciones con el adulto, a veces lo llama y otras veces lo rechaza abiertamente. Son relaciones inconsistentes y ambiguas que reflejan unas interacciones primarias poco afectivas y claras. Los niños con *apego desorganizado* tienen reacciones incoherentes ante situaciones de estrés. Es importante reconocer estos tipos de apego para ajustar las relaciones del niño con el entorno y ofrecer otras formas de afrontar la adversidad (ver Figura 3).

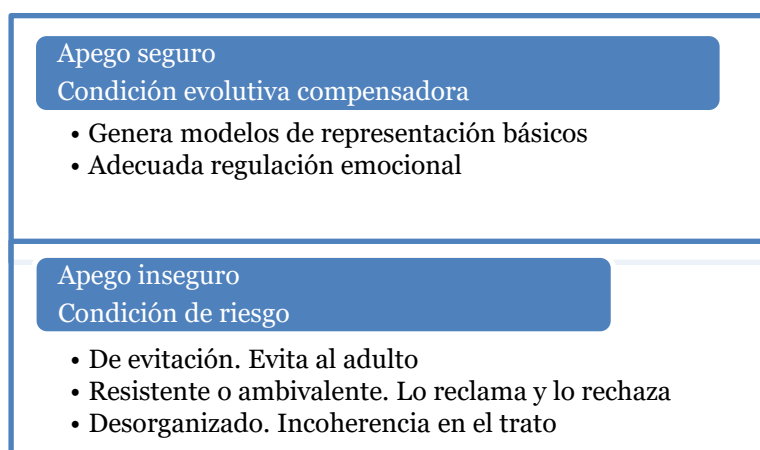


Figura 3. Tipos de apego según Díaz-Aguado. Nota. Elaboración propia a partir de Díaz-Aguado, 2013



Según Lapierre (1977) el niño reacciona de manera inmediata ante la forma en que se presenta el educador, con un gesto y una actitud abierta, a su altura, con la mirada atenta y disponible. Por lo tanto, la participación del adulto es de *escucha activa* de las propuestas del grupo, sin proponer actividades ni generar iniciativas, sólo las encauza. La **escucha activa** implica dar un significado a lo que el niño manifiesta con sus acciones y entender los afectos movilizados en esa acción. Para ello el adulto debe saber esperar respetando los tiempos de cada niño creando un ambiente de confianza y bienestar, de diálogo y de escucha.

La observación interactiva cobra un interés fundamental para el niño porque siente que, al fin, alguien puede ocuparse de él en otro clima relacional, cuando percibe que es reconocido como un niño desde una posición diferente a la que vive habitualmente y sin las exigencias del medio escolar. (Chokler, 1999, p. 26)

Con el **diálogo tónico** el adulto ajusta su propio tono, postura y gesto al del niño. El diálogo tónico es un momento de implicación afectiva, disponibilidad corporal y emocional del adulto para captar la historia del niño. Chokler (1999) lo define como la “historia de su reaseguramiento afectivo” para “descubrir los elementos que bloquean su maduración, su socialización y aprendizaje para construir un proyecto colectivo de ayuda” (p.14). Cuanto más seguro se sienta el niño, más autonomía tendrá. “La relación tónico-emocional compartida garantiza seguramente el descubrimiento de otro niño que se desvela y a la vez se oculta en su despliegue conductual” (Chokler, 1999 p. 20).

Chokler (1999) relaciona la función de **acoger, recibir y contener** como “organizador de relaciones, con la seguridad afectiva, con alojar al otro, brindarle un lugar preparado simbólicamente y mostrarlo en ese espacio y tiempo” (p. 8). En este sentido, el niño recibe del adulto, de su actitud y de su observación, una presencia real que le permite arriesgarse en su juego, ir más allá y comprender el proceso sintiéndose confiado, seguro y no juzgado.

Solo podemos permitir aquello que podemos contener, aquello que podemos entender y dar respuesta [...] es un momento de diálogo, de juego, de intercambio, donde hay un sujeto que expresa y otro que recoge y elabora lo expresado, para devolverlo con nuevos elementos estructurantes. Sin la contención necesaria sería como dejar a alguien hablando con la pared” (Franch, 1993, p. 30).

### 3.2.2 Evidencias en Psicomotricidad Relacional

El Equipo Educativo de la Escuela Infantil Municipal de Irún (2000), inició una manera diferente de actuar reivindicando el aspecto educativo de esta etapa, realizando una investigación publicada en la *revista In-fan-cia* en el año 2000 sobre psicomotricidad relacional mediante sesiones programadas, grabadas y posteriormente analizadas en las que concluyeron que la



disponibilidad de un adulto de referencia debe ser casi permanente en estas edades. Una disponibilidad emocional, corporal y de escucha.

Por otra parte, Valdés (2000), publicó una investigación realizada en la comunidad rural chilena de Talca, donde puso en práctica la psicomotricidad relacional. Entiende que el movimiento facilita el aprendizaje, favoreciendo las relaciones del niño con el entorno, con los demás y mejora el auto concepto y la autoestima. Pone como punto de partida el juego y el placer del juego, en el que el niño se proyecta en él construyendo una imagen de su placer o displacer antes de vivirlo. Esta práctica educativa consolida los aprendizajes para la vida del niño, favoreciendo aprendizajes significativos, facilitando el dominio corporal y las actitudes sociales.

Del mismo modo, Díaz y Viteri (2004), realizaron una investigación en esta línea en el Centro Federico García Lorca de Dos Hermanas, Sevilla, reflejando una experiencia vivida plenamente y de forma intensa. En esta investigación se dieron cuenta de que no se prestaba a una medición o una valoración cuantitativa y que la psicomotricidad relacional promueve aprendizajes no programados que nacen del juego espontáneo, de la actitud de escucha y disponibilidad del adulto.

En el 5º Congreso Estatal de Psicomotricidad en Tenerife en 2014, Ana Valls Arnau presentó una investigación realizada en la Escuela Pública de Vic realizando sesiones de psicomotricidad relacional con niños de 5 años, en la que expone que los niños con el acompañamiento de los adultos buscan de forma activa las múltiples formas de estar bien, de conquistar la felicidad.

A partir de todo lo expuesto se podría decir que la psicomotricidad relacional aporta un espacio y tiempo de escucha para favorecer la expresión de todas las emociones y vivencias, sin juzgar. Implica una actitud de confianza y seguridad donde la disponibilidad física y emocional del adulto será la primera condición de esta práctica educativa. Por lo tanto, la psicomotricidad relacional se presenta como un recurso pedagógico que tiene como objetivo promover el desarrollo integral del niño a partir del juego espontáneo. Con esta finalidad se presenta el siguiente programa de intervención.

## **4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **4.1 TÍTULO**

La Psicomotricidad Relacional como recurso pedagógico en el aula de dos años.

## 4.2 PRESENTACIÓN

La siguiente propuesta de intervención concreta por un lado, las competencias y contenidos curriculares que se trabajan y los objetivos generales y específicos de la propuesta. En segundo lugar se describe el contexto en el que se llevan a cabo las sesiones y el grupo de niños a los que se dirige. En tercer lugar se define la metodología, los espacios, tiempos y materiales que requieren las sesiones junto con un cronograma que las organiza temporalmente y los documentos de recogida de información a utilizar.

Esta propuesta consta de seis sesiones desarrolladas durante dos días a la semana en un grupo de 20 niños de dos años. Se describen los objetivos y contenidos que desarrolla el alumnado así como las herramientas necesarias para evaluar tanto el proceso como los resultados finales. El desarrollo completo de las sesiones, con una descripción más exhaustiva de ellas y documentación cumplimentada tras su aplicación, se describen con detalle en el Anexo B.

## 4.3 COMPETENCIAS Y CONTENIDOS CURRICULARES

Entendiendo por competencias los conocimientos, destrezas y actitudes que se necesitan para el desarrollo personal y que se desarrollan a lo largo de toda la vida, la psicomotricidad relacional desarrolla fundamentalmente la competencia lingüística, matemática, social y ciudadana y de autonomía e iniciativa personal (ver Tabla 1).

*Tabla 1. Competencias a desarrollar con la propuesta de psicomotricidad relacional*

COMPETENCIA	OBJETIVOS
<b>Lingüística</b>	Experimentar y expresarse utilizando el lenguaje verbal y corporal como habilidades comunicativas básicas en las relaciones con otros y con el entorno. Comprender mensajes de otros niños y/o adultos.
<b>Matemática</b>	Iniciarse en conceptos matemáticos de cantidad, volumen y peso mediante la manipulación de materiales y colecciones. Establecer relaciones espaciales con los materiales.
<b>Social y ciudadana</b>	Construir su propia identidad de forma ajustada y positiva, desarrollando sus capacidades afectivas, actitudes y hábitos de respeto, evitando comportamientos sumisos o dominantes. Participar en los juegos respetando límites y normas. Adquirir de forma progresiva pautas adecuadas de relación social y convivencia.
<b>Desarrollo de su autonomía e</b>	Aprender a conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción, identificando progresivamente sus propias características y limitaciones,

<b>iniciativa personal.</b>	desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal. Coordinar de forma progresiva, gestos y movimientos. Aumentar su autoconfianza, capacidad de iniciativa y desarrollo de estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.
-----------------------------	--

Así mismo la psicomotricidad relacional desarrolla **contenidos curriculares** conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos educativos vienen reflejados en el Decreto Foral 28/2007 de 26 de Marzo, por el que se regula el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra, y establecen cinco ámbitos de desarrollo (ver Tabla 2).

*Tabla 2. Contenidos a desarrollar con la propuesta de psicomotricidad relacional*

ÁMBITO	CONTENIDOS
<b>Afectos y relaciones sociales</b>	<p>Construcción de vínculos de afecto seguros.</p> <p>Expresión de sentimientos y emociones básicas.</p> <p>Adaptación de estrategias para regular estados emocionales.</p> <p>Reconocimiento de acciones y emociones de otros.</p> <p>Adaptación progresiva a compartir espacios, objetos y atenciones.</p> <p>Actitudes de paciencia y espera.</p> <p>Participación de actividades y juegos con otros e incorporación progresiva de habilidades de interacción personal.</p> <p>Resolución de los conflictos de forma adecuada.</p>
<b>El cuerpo</b>	<p>Exploración y valoración del cuerpo como fuente de sensaciones, acciones, relaciones y experiencias.</p> <p>Experimentar e identificar de forma ajustada sus posibilidades corporales.</p> <p>Fomentar autoestima y auto concepto.</p> <p>Adaptación del tono y postura a las diversas situaciones.</p> <p>Progresivo control postural, marcha, gateo, salto, carrera.</p> <p>Ajuste del movimiento al espacio.</p>
<b>Medio Físico y social</b>	<p>Estimación de cantidades.</p> <p>Observación, discriminación y clasificación de materiales.</p>
<b>Comunicación y Lenguaje</b>	<p>Utilización de elementos adecuados, gestos, expresiones o palabras, para expresar necesidades.</p> <p>Asociación y verbalización progresiva de causas y consecuencias y de emociones básicas.</p>
<b>Expresión corporal, música, plástica</b>	<p>Reconocimiento y utilización del cuerpo como medio de expresión, comunicación y representación.</p>

## 4.4 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

### 4.4.1 Objetivo general

- ✚ Implementar en el aula de dos años de infantil sesiones de psicomotricidad relacional como herramienta educativa fundamental en la resolución de conflictos y gestión de emociones.
- ✚ Priorizar el aspecto comunicativo y afectivo-relacional, favoreciendo la vinculación afectiva y considerando que las relaciones adulto-niño deben ocupar un lugar privilegiado.
- ✚ Ofrecer un espacio y un tiempo específico de juego libre y espontáneo.

### 4.4.2 Objetivos específicos

- ✚ Objetivos del niño:
  - Conocer su propio cuerpo, sus límites y sus posibilidades.
  - Identificar necesidades y sentimientos.
  - Ayudar al niño a crear una imagen positiva de sí mismo.
  - Dotar al niño de habilidades, competencias y actitudes que le ayuden a relacionarse de forma adecuada.
- ✚ Objetivos del docente:
  - Conocer las pautas de intervención del adulto.
  - Analizar y decodificar el lenguaje corporal del niño.
  - Adecuar el espacio y los materiales dependiendo de las características del grupo.
  - Mantener una actitud reflexiva y abierta replanteando nuevos comportamientos.

## 4.5 CONTEXTUALIZACIÓN

Las sesiones se realizarán en la Escuela Infantil Amalur, centro público de Educación Infantil que pertenece al Ayuntamiento de Villava, Navarra. Villava es una población cercana a Pamplona, que mantiene viva su tradición de pueblo y tiene mucha vida social. Cuenta con una gran densidad de población, ya que sólo cuenta con un kilómetro cuadrado de superficie y es habitada por unos diez mil vecinos. El centro atiende las necesidades educativas de los niños de 0 a 3 años y divide la oferta educativa en tres grupos de edad: De cero a un año, de uno a dos años y de dos a tres años. Cuenta con seis aulas de dos unidades cada una y dos líneas educativas diferenciadas por lengua. Tres aulas en lengua castellana y tres aulas en euskera.

### 4.5.1 Elección del grupo

El grupo al que va dirigida nuestra propuesta de intervención es el grupo de niños de entre uno y dos años al inicio del curso. En el aula hay 20 niños y dos educadores. Serán los mismos

educadores del aula los que acudan a las sesiones para garantizar la confianza y el vínculo, facilitando en gran medida la consecución de los objetivos iniciales. Se dispone de un educador de apoyo extra para apoyar la realización de estas sesiones y permanecer en el aula con el resto de niños.

En el momento en el que se inician las sesiones de este grupo los niños tienen entre 18 y 30 meses. En esta etapa, a *nivel lingüístico* hay un progreso rápido del desarrollo del lenguaje, reconociendo lo que se le dice y empezando a dar respuestas verbales más adecuadas. A *nivel motor* se produce un avance en el control voluntario de los movimientos, empezando a coordinar simultáneamente los brazos y las piernas predominando la motricidad gruesa e iniciando la coordinación fina. A *nivel social*, aparece el “no” en su vocabulario como una manera de reafirmarse. Las frustraciones y rabietas se repiten y comienzan a formarse una idea de sí mismos. Aparece el juego simbólico y el interés por los demás como compañeros de juego. Comienzan a entender normas sociales y límites, entrando en conflicto con sus deseos y con los de los demás. Una de las características de esta etapa es la del mordisco, que aparece como pulsión o necesidad de destruir. Mediante el juego simbólico en las sesiones de psicomotricidad se ofrece un lugar a esta pulsión viviendo esta necesidad sin hacer daño a otros.

El número de niños que participan en las sesiones, para dos educadores de referencia, será de ocho. De estos ocho niños, dos de ellos constituyen el grupo de intervención específico, que asisten a todas las sesiones, para poder realizar una observación y análisis más concreto. La elección de estos niños se realiza en base a las dificultades de relación, comunicación o expresión que se han visto en el aula y que requieren especial atención en las sesiones de psicomotricidad relacional. Estos niños serán denominados en los cuestionarios como Niño A y Niño B. El resto de los niños simplemente se nombrarán por número, por ejemplo Niño 1 o Niño 2. Todos los niños del aula realizarán sesiones de psicomotricidad e irán pasando por turnos.

## 4.6 METODOLOGÍA DE TRABAJO

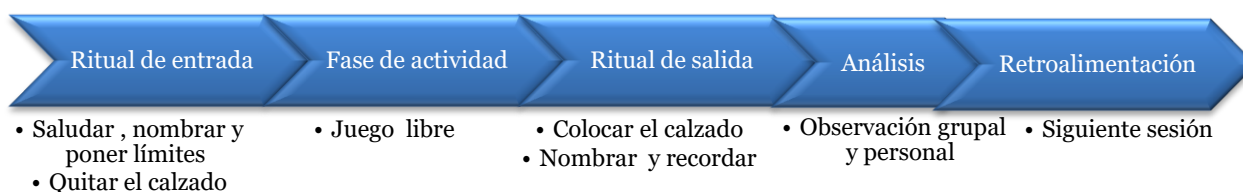
Esta propuesta se fundamenta en una *metodología participativa y activa*, donde el niño es el protagonista de su propio aprendizaje ya que establecerá múltiples relaciones entre lo que ya conoce y los nuevos conceptos y situaciones que va a experimentar permitiendo al niño una comprensión profunda de su realidad y de la realidad que le rodea, favoreciendo un *aprendizaje significativo*. La especial condición del aula-grupo, favorece este aprendizaje significativo, ya que pone en evidencia las situaciones comunicativas de tolerancia, espera, escucha y empatía. Es una propuesta basada en el *juego libre*, mediante la experimentación y manipulación en un ambiente seguro y relacional que promueve el aprendizaje de habilidades sociales, afectivas, motoras y cognitivas.

Para llevar a la práctica esta propuesta se debe considerar por un lado el espacio sensorio-motor o dispositivo espacial y temporal donde se van a desarrollar las sesiones y los materiales a utilizar. En segundo lugar se describe la actitud del educador y finalmente se desarrollan las sesiones.

#### 4.6.1 Disposición del espacio sensorio-motor

##### 4.6.1.1 Dispositivo temporal

Cada sesión se divide en cinco fases. Las fases de inicio y fin denominadas rituales y la fase de actividad y análisis. La última fase de retroalimentación, sienta las bases de la siguiente sesión. El ritual de entrada y salida deben ser realizados con calma y consistencia porque afianzan la sesión y ofrecen un elemento asegurador para el niño (ver Figura 4).



*Figura 4. Fases de las sesiones. Nota. Elaboración propia*

1. Ritual de entrada: Duración aproximada: 5'. Se nombra a todos los niños que acuden, mientras *se les quita el calzado*. Es muy importante decir su nombre, mirarle y hacer sentir al niño que forma parte del grupo. Se explica que la única norma es “No hacer daño a los demás”. Todos los zapatos se colocan en un espacio preparado para ello. En este caso, un estante del aula. Todos los niños y los dos educadores entrarán a la vez. Si algún niño no quiere quitarse el calzado, se respeta su decisión.
2. Fase de actividad: Duración aproximada: entre 30' y 40'. El *juego libre* da comienzo en el espacio previamente preparado. Es la fase de intervención y observación propiamente dicha. Los educadores se colocan en el suelo, cada uno en un sitio diferente, nunca juntos. Durante toda la sesión el adulto deberá permanecer, en la medida de lo posible, a la altura de los niños. Antes de terminar la sesión se avisa de que el tiempo se termina.
3. Ritual de salida: Duración aproximada: 5'. Se termina la sesión *colocando el calzado* a los niños, uno a uno, comentando lo que ha sucedido, como una forma de reflexión y recuerdo.
4. Fase de análisis: Duración aproximada: 10'. Se analiza la sesión, mediante dos documentos: un *Registro de la sesión* (ver Anexo A.1. Modelo de registro de la sesión) donde se registran los objetivos, contenidos, descripción general y evaluación de la sesión y un *Cuestionario de observación de los niños* (ver Anexo A.2. Modelo de cuestionario de observación de los

niños) donde se recogen los datos de la evolución de cada niño en su juego, relaciones, lenguaje, etc.

5. Retroalimentación: Duración aproximada: 5'. Tras cumplimentar los documentos anteriores, se decide qué material debe ser modificado, ampliado o retirado para la próxima sesión, y qué actitudes se han observado que requieren de una intervención o atención distinta.

En el segundo ciclo de Educación Infantil, puede añadirse una *fase de representación gráfica* que se realiza antes del ritual de salida. Esta fase de representación se realiza en un espacio contiguo a la sala de psicomotricidad en la que se han dispuesto dos espacios. Uno con material para expresión plástica: pinturas y papel. Otra zona con elementos de madera para realizar construcciones. El resto de las fases sigue igual. En este caso, al tratarse de una propuesta para el primer ciclo de infantil, no se dispone de estos espacios ni tiempos.

#### 4.6.1.2 Dispositivo espacial

El aula elegida para realizar estas sesiones es el aula multiusos que también se utiliza como comedor y sala de descanso para el mismo grupo de niños. Es un espacio diáfano, sin elementos centrales que dificultan la visión y organización de material. Tiene luz y ventilación natural. Está libre de elementos que puedan ocasionar lesiones o accidentes. Dispone de un espacio específico para recoger el material. La disposición del material es variada, bien distribuyendo el material alrededor de las colchonetas (ver Figura 5) o bien creando una torre inicial y repartiendo el resto del material por el aula (ver Figura 6).



Figura 5. Ejemplo 1 de disposición espacial      Figura 6. Ejemplo 2 de disposición espacial

Además tiene una *caseta-armario verde* donde los niños pueden esconderse y jugar. Esta caseta tiene puertas y ventanas circulares que estimulan un juego rico y diverso (ver Figura 7). También dispone de un *armario azul* con ruedas para recoger elementos materiales más pequeños y que también se integran en la sesión como elemento para esconderse, rincón especial o lugar de juego (ver Figura 8).





Figura 7. Caseta verde



Figura 8. Armario azul

#### 4.6.1.3 Dispositivo material

Los elementos materiales son fundamentales a la hora de llevar a cabo esta propuesta. Cada elemento imprime a la sesión un carácter u otro, por lo tanto son muy importantes y deben ser cuidados al máximo en su colocación y disposición. Requiere la utilización de dos tipos de materiales:

*Material fijo e invariable:* Este material se coloca en todas las sesiones. Inicialmente se colocan los elementos de mayor tamaño en la entrada del aula, realizando una gran torre, invitando a los niños a tirarla y dando pie a las sesiones. Se debe cuidar la colocación de los materiales, teniendo en cuenta el sentido estético, el equilibrio de formas, de manera que provoquen en sí mismos su curiosidad y ganas de experimentar.

*Material fijo:*

- Colchonetas grandes y pequeñas, para saltar, rodar, descansar (ver Figura 9). Desarrollan habilidades motrices, conocimiento del propio cuerpo.



Figura 9. Colchonetas

- Bloques de gomaespuma, para realizar torres, subir o bajar (ver Figuras 10, 11 y 12).





*Figura 10. Círculo*



*Figura 11. Cilindro*



*Figura 12. Triángulo*

- Telas grandes y pequeñas para taparse, disfrazarse (ver Figuras 13 y 14).



*Figura 13. Telas y figuras*

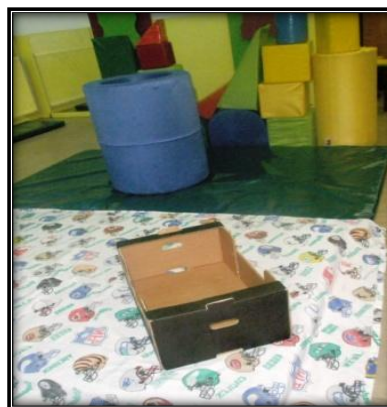


*Figura 14. Telas*

- Espejo, para reafirmar la imagen.
- Cajas de cartón que simbolizan el espacio de cada uno, el lugar a conquistar o a compartir. O simplemente son cunas, sombreros, gigantes (ver Figuras 15 y 16).



*Figura 15. Juegos con cajas*



*Figura 16. Modelo de cajas*

- Palitros de gomaespuma de diversos tamaños. Para este primer ciclo son muy interesantes los pequeños y medianos (ver Figura 17).



*Figura 17. Palitroques pequeños y medianos*

- Espalderas, cuerdas y aros: son un material muy utilizado en las sesiones de psicomotricidad relacional, pero que se consideran poco eficaces y peligrosos para el primer ciclo de Educación Infantil. No se utilizarán en la propuesta.

*Material variable:* Este material varía siempre en función del grupo, de los objetivos y del espacio que se disponga. Los materiales deben ser lo más desestructurados posible y no se deben incluir juguetes clásicos o con funciones concretas. El material se puede morder o golpear, utilizándolo como elemento vinculante u objeto a destruir simbólicamente. El educador colocará materiales que sí puedan ser destruidos, por ejemplo, papeles en tiras, que se pueden rasgar sin dañar el material fijo de la sala. Se deben buscar elementos que ayuden a llevar a cabo los objetivos de la propuesta. Por ejemplo:

- Papel de periódico, de celofán, acetatos de colores. Son elementos que se pueden romper y que facilitan la comunicación y el juego simbólico. El niño mira a través del acetato de color y se siente protegido, lejos o cerca, según su interés (ver Figuras 18 y 19).



*Figura 18. Propuesta de papeles variados*



*Figura 19. Propuesta de papel de celofán*

- Pelotas pequeñas para coger, tirar, guardar, llenar o vaciar cubos (ver Figura 20).



Figura 20. Pelotas y cajas pequeñas

- Material desestructurado, cajas pequeñas para hacer colecciones, papel en tiras.

#### 4.6.2 Actitud del educador

La intervención inicial del educador parte de la *espera y observación* del grupo. Al entrar se coloca en el suelo, junto a la pared. El niño integrará o no al educador en su juego. Mantiene una actitud abierta, fomentando el lenguaje corporal. La propia actividad dirigirá su actitud, manteniéndose siempre a la altura del niño.

En caso de *agresión*, se debe enviar un mensaje al niño de forma muy concreta, formulado de forma personal y con un tono adecuado. Por ejemplo: “No está bien que muerdas o pegues”, “¿Necesitas algo?”. E incluso ofrecer un elemento neutro para morder o golpear y significar esa acción. “Entiendo que quieras morder o golpear, pero el brazo de X no es el adecuado”, “Aquí (señalando el objeto elegido) sí puedes hacerlo” (ver Figura 21).



Figura 21. Actitud adulto

De esta forma se ayuda a canalizar y gestionar sin hacer daño a otros, buscando alternativas eficaces. Estas agresiones no se deben ver como algo negativo a eliminar sino como una posibilidad de comunicación y una vía de intervención. En estas sesiones se canalizan las agresiones y se les da

un lugar, un nombre, que ayude a gestionar mejor la emoción, desdramatizando y desculpabilizando al niño, dándole recursos para resolver el conflicto.

El *llanto* debe ser acompañado, en ningún caso hacerlo callar con frases como “ya está”, “no es nada”, “no llores”, “si lloras estás feo”. No se debe cortar, ni reprimir, ni disfrazar. Ni siquiera despistar al niño cantando o haciendo malabares para que se olvide del llanto. Se debe acompañar, esperar, dar tiempo de calidad, de contacto físico si así lo reclama o incluso de acompañar en la distancia si el niño así lo prefiere. Se respeta el tiempo y se espera. El educador contiene a través de la palabra, del lenguaje claro y preciso, palabras que estructuran y dan cobijo al sentimiento, a la acción, a su historia.

En el caso de tener a un niño en brazos y que, por cualquier circunstancia el educador tenga que moverse, dejará al niño con calma explicándole dónde va, porqué y si va a volver o no con él. En ocasiones, el educador está consolando o jugando con un niño y de pronto hay un accidente o conflicto y debe intervenir, cortando de raíz la situación anterior. Se debe ser cuidadoso y evitar que el niño se sienta abandonado. Por lo tanto, se explica la situación y, en la medida de lo posible, se vuelve a retomar la relación o juego con el niño.

En caso de *conflicto* por un objeto, siempre se respetará el objeto que cada niño tenga en ese momento, ayudando y acompañando al otro niño a buscar otro elemento o material, dándole recursos para resolverlo buscando otro elemento de juego. La agresión no se permitirá en ningún caso y siempre se indica mediante la colocación de la mano entre los dos niños de manera firme.

### 4.6.3 Cuestionarios de observación

Esta propuesta requiere de varios Registros y Cuestionarios generales (ver Anexo A), que facilitan la posterior evaluación y mejora docente: Registro de la sesión, Cuestionario de observación inicial del grupo de intervención y Cuestionario de observación de la sesión.

#### 4.6.3.1 Registro de la sesión

Este documento se realiza antes de la sesión, donde se establecen los objetivos y contenidos y al finalizar la sesión se termina de cumplimentar con la descripción general y la evaluación (ver Anexo A.1. Modelo de registro de sesión).

#### 4.6.3.2 Cuestionario individual

Este cuestionario de observación permite recabar datos concretos de los dos niños que configuran el grupo de intervención y que presentan dificultades de relación (ver Anexo A.4. Cuestionario individual del grupo de intervención). En él se tendrá en cuenta diversos datos (ver Anexo A.5. Desglose de datos del cuestionario individual) como son: la historia personal del niño, tipo de movimiento que presenta, si utiliza el lenguaje o no, si tiene conflictos, el tipo de juego que

realiza, cómo son sus relaciones y los objetivos específicos que se plantean al inicio de la propuesta. Este cuestionario facilita la evaluación final al contrastar los datos iniciales con los aprendizajes conseguidos tras la propuesta.

#### 4.6.3.3 Cuestionario de observación de la sesión

Este cuestionario de observación se concreta al finalizar cada sesión para llevar un registro que permita comparar y comprobar la evolución y el desarrollo de cada niño, prestando atención a los juegos y relaciones que establece y que nos aportan información sobre la historia personal del niño y sus formas de comunicarse para ajustar nuestras intervenciones posteriores (ver Anexo A.2. Modelo de cuestionario de observación de la sesión). En este cuestionario de observación de la sesión se anotarán diversos datos (ver Anexo A.3. Desglose de datos del cuestionario de observación de la sesión), como son, el tipo de movimiento que se percibe, el lenguaje, los conflictos, la clase de juego y las relaciones que establecerá en las sesiones.

### 4.7 CRONOGRAMA

En esta propuesta las sesiones de psicomotricidad comenzarán en el mes de enero, cuando el vínculo de apego ya está establecido en el aula y se disponen de datos suficientes como para poder sentar las bases de la propuesta de acuerdo a las relaciones que se han observado en el día a día. La organización quedará distribuida mediante el siguiente esquema (ver Tabla 3).

*Tabla 3. Organización de las sesiones. Elaboración propia*

Sesión	Día	Día anterior	Miércoles Día de la sesión	Horario
1	19 Enero	Preparación de la sala	8 niños / 2 educadores	9.30-10.30
2	21 Enero	Preparación de la sala	8 niños / 2 educadores	9.30-10.30
3	26 Enero	Preparación de la sala	8 niños / 2 educadores	9.30-10.30
4	28 Enero	Preparación de la sala	8 niños / 2 educadores	9.30-10.30
5	2 Febrero	Preparación de la sala	8 niños / 2 educadores	9.30-10.30
6	4 Febrero	Preparación de la sala	8 niños / 2 educadores	9.30-10.30

Por lo tanto, se realizarán seis sesiones durante tres semanas, todos los martes y jueves. Los días elegidos serán: En Enero, días 19, 21, 26, y 28. En Febrero, los días serán 2 y 4. La actividad tiene una duración de entre 40 minutos y una hora. Es fundamental establecer un tiempo previo, donde se prepara el material y la sala, siendo recomendable prepararlo el día anterior por el esfuerzo físico que supone.



## 4.8 DESARROLLO DE LAS SESIONES

En este apartado se realiza una breve descripción de la puesta en marcha de las sesiones en el aula, sus objetivos, contenidos, duración, breve descripción y evaluación. El Registro específico de cada sesión junto con el Cuestionario de observación de los niños en cada sesión se describen detalladamente en el Anexo B (ver Anexo B. Registros y cuestionarios específicos).

*Tabla 4. Sesión 1. Descubrimos la sala*

Duración	30 Minutos
<b>Materiales</b>	Material fijo, evitamos material variable.
<b>Objetivos</b>	Tomar contacto con el espacio y los materiales. Asimilar y comprender la norma de forma clara y segura. Establecer las bases para la posterior sesión.
<b>Contenidos</b>	Actitudes de paciencia y espera. Exploración y valoración del cuerpo como fuente de sensaciones, acciones, relaciones y experiencias. Experimentar e identificar de forma ajustada sus posibilidades corporales. Fomentar autoestima y auto concepto.
<b>Breve descripción</b>	
<p><u>Ritual de entrada</u>: Se quita el calzado a los niños, uno a uno, mirándoles a los ojos y diciendo su nombre. Se coloca el calzado en el estante y se recuerda la norma de forma clara y breve: “No se hace daño a los demás”.</p> <p><u>Fase de actividad</u>: Se inicia al entrar todos a la sala. Juego libre. El juego es, en general, en un tono lento y de exploración.</p> <p><u>Ritual de salida</u>: Despacio y recordando la sesión.</p> <p><u>Fase de Análisis de la sesión</u> mediante cuestionario de observación (ver Anexo B.2. Cuestionario de observación sesión 1).</p> <p><u>Retroalimentación</u>: En la próxima sesión los materiales serán los mismos.</p>	
<b>Evaluación</b> : Según registro de sesión 1 (ver Anexo B.1. Registro de sesión 1).	

*Tabla 5. Sesión 2. Descubrimos los rincones*

Duración	30 Minutos
<b>Materiales</b>	Material fijo, evitamos material variable.
<b>Objetivos</b>	Afianzar la confianza en el espacio y en las actitudes de los educadores. Comenzar a eliminar tensiones y buscar elementos de juego libre más

	<p>gratificantes.</p> <p>Entender el espacio como seguro y afectuoso.</p> <p>Disponer de tiempo para la emoción y la reflexión.</p>
<b>Contenidos</b>	<p>Adaptación progresiva a compartir espacios, objetos y atenciones.</p> <p>Expresión de sentimientos y emociones básicas.</p> <p>Ajuste del movimiento al espacio.</p> <p>Estimación de cantidades.</p>
Breve descripción	
<p><u>Ritual de entrada</u>: Se repite la norma.</p> <p><u>Fase de actividad</u>: Juegan más activos y comienzan a saltar y rodar todos.</p> <p><u>Ritual de salida</u>: Se recuerdan los juegos, se narran situaciones vividas.</p> <p><u>Fase de Análisis de la sesión</u> mediante cuestionario de observación (ver Anexo B.4. Cuestionario de observación sesión 2).</p> <p><u>Retroalimentación</u>: En la próxima sesión se añaden materiales: Pelotas y papel de celofán.</p>	
<b>Evaluación</b> : Según registro de sesión 2 (ver Anexo B.3. Registro de sesión 2).	

Tabla 6. Sesión 3. Descubrimos nuevos materiales

<b>Duración</b>	<b>40 Minutos</b>
<b>Materiales</b>	<p>Material fijo.</p> <p>Material variable: Pelotas de colores, papel de celofán.</p>
<b>Objetivos</b>	<p>Utilizar el espacio para el juego libre y creativo.</p> <p>Afianzar movimientos y perfeccionar la motricidad gruesa.</p> <p>Expresar emociones verbal o corporalmente.</p> <p>Resolver conflictos de forma adecuada.</p>
<b>Contenidos</b>	<p>Reconocimiento de acciones y emociones de otros.</p> <p>Participación de actividades y juegos con otros e incorporación progresiva de habilidades de interacción personal.</p> <p>Adaptación del tono y la postura a diversas situaciones.</p> <p>Asociación y verbalización progresiva de causas, consecuencias y emociones básicas.</p>
Breve descripción	
<p><u>Ritual de entrada</u>: Se repite la norma.</p> <p><u>Fase de actividad</u>: El juego libre comienza con rapidez. Juego simbólico en el mueble verde. Las pelotas pequeñas caben, las grandes no, comparten experiencias.</p> <p><u>Ritual de salida</u>: Se recuerda lo sucedido.</p> <p><u>Fase de Análisis de la sesión</u> mediante cuestionario de observación (ver Anexo B.6. Cuestionario</p>	

de observación sesión 3).
<b>Retroalimentación:</b> Se introducirán cajas pequeñas.
<b>Evaluación:</b> Según registro de sesión 3 (ver Anexo B.5. Registro de sesión 3).

*Tabla 7. Sesión 4. Descubrimos a los amigos*

<b>Duración</b>	<b>40 Minutos</b>
<b>Materiales</b>	Material fijo. Material variable: Se incluyen cajas pequeñas.
<b>Objetivos</b>	Afianzar conceptos emocionales, verbalizar situaciones. Fomentar la autoestima reforzando acciones y experiencias. Respetar el juego libre de cada uno. Establecer formas adecuadas de resolver conflictos.
<b>Contenidos</b>	Construcción de vínculos de afecto seguros. Utilización de elementos adecuados, gestos o palabras para expresar necesidades.
Breve descripción	
<i>Ritual de entrada:</i> Se repite la norma.	
<i>Fase de actividad:</i> Tiran la torre con fuerza y seguridad. Juegan con las cajas, se respetan los espacios.	
<i>Ritual de salida:</i> Se recuerda lo sucedido. Pequeña narración.	
<i>Fase de Análisis de la sesión</i> mediante cuestionario de observación (ver Anexo B.8. Cuestionario de observación sesión 4).	
<i>Retroalimentación:</i> Se añadirán peluches, cojines y acetatos en forma de cilindro.	
<b>Evaluación:</b>	Según registro de sesión 4 (ver Anexo B.7. Registro de sesión 4).

*Tabla 8. Sesión 5. ¿Dónde estás?*

<b>Duración</b>	<b>40 Minutos</b>
<b>Materiales</b>	Material fijo. Material variable: Peluches, cojines y acetatos en forma de cilindro.
<b>Objetivos</b>	Adquirir normas sociales. Fomentar la autoestima y la autonomía. Canalizar emociones por medio de la intervención del educador. Exploración del espacio y materiales de forma lúdica y placentera. Uso progresivo del lenguaje para expresar acciones o sensaciones.
<b>Contenidos</b>	Reconocimiento y utilización del cuerpo como medio de expresión, comunicación y representación.



Breve descripción
<u><b>Ritual de entrada:</b></u> Se repite la norma.
<u><b>Fase de actividad:</b></u> El juego libre se inicia de forma rápida y segura. Tapan al adulto y luego se tapan ellos.
<u><b>Ritual de salida:</b></u> Se recoge despacio para bajar el tono. Breve narración de lo sucedido.
<u><b>Fase de Análisis de la sesión</b></u> mediante cuestionario de observación (ver Anexo B.10. Cuestionario de observación sesión 5).
<u><b>Retroalimentación:</b></u> Se retiran los peluches. Se añadirá papel de periódico.
<b>Evaluación:</b> Según registro de sesión 5 (ver Anexo B.9. Registro de sesión 5).

Tabla 9. Sesión 6. La gran torre

<b>Duración</b>	<b>40 Minutos</b>
<b>Materiales</b>	Material fijo. Material variable: Papel de periódico.
<b>Objetivos</b>	Afianzar conceptos de altura, volumen y cantidades. Experimentar colecciones de elementos con las pelotas, cajas o papeles. Adquirir conciencia de sus propios límites y posibilidades. Reafirmar su autoestima. Validar sus emociones. Expresar acciones verbalmente.
<b>Contenidos</b>	Resolución de conflictos de forma adecuada. Observación, discriminación y clasificación de materiales.
Breve descripción	
<u><b>Ritual de entrada:</b></u> Es cada vez más rápido.	
<u><b>Fase de actividad:</b></u> Se descubren los nuevos materiales y disposición. Juego muy creativo. Agrupar y desagrupar. Crear torres entre todos. Destruirla.	
<u><b>Ritual de salida:</b></u> Se realiza una narración en tono bajo para descender la excitación.	
<u><b>Fase de Análisis de la sesión</b></u> mediante cuestionario de observación (ver Anexo B.12. Cuestionario de observación sesión 6).	
<u><b>Retroalimentación:</b></u> Sería deseable continuar con la propuesta, al menos, una vez a la semana.	
<b>Evaluación:</b> Según registro de sesión 6 (ver Anexo B.11. Registro de sesión 6).	

## 5 EVALUACIÓN

Considerando la evaluación como un proceso continuo de mejora de la práctica educativa, es importante realizarla en base a una profunda reflexión y toma de conciencia del propio proceso para perfeccionarlo y ajustar las posibles mejoras en su puesta en práctica. Para ello, se realiza una

evaluación global, acorde con la etapa educativa en la que se lleva a cabo la propuesta de intervención.

La *autoevaluación docente* requiere de una reflexión constante sobre la práctica educativa, dentro y fuera de la sala de psicomotricidad. Esta reflexión produce en el educador cambios actitudinales y procedimentales que imprimen su labor educativa de gran sensibilidad en un proceso de mejora docente y personal. El éxito de la puesta en marcha de las sesiones de psicomotricidad relacional, se logra en base al trabajo en equipo de todos los agentes educativos del centro. Organizar los espacios, los tiempos y los recursos profesionales y personales facilita esta evaluación positiva y los buenos resultados de su implementación. La escucha activa, el respeto a sus ritmos, el ajuste tónico emocional y el acompañamiento continuo al niño facilitan el vínculo afectivo seguro ofreciendo al niño una oportunidad de mejora en sus relaciones con el entorno y en consecuencia de mejora en su proceso de aprendizaje. El docente debe ser creativo a la hora de realizar la composición de material, debe ser imaginativo para buscar materiales que aporten novedad y eficacia.

La *evaluación de los objetivos generales* de esta propuesta permite comprobar que las sesiones de psicomotricidad relacional promueven un aprendizaje significativo, ofreciendo al niño una oportunidad de desarrollo altamente respetuosa con su individualidad y su ritmo. Se comprueba que la psicomotricidad relacional guarda una estrecha relación con los objetivos generales de esta etapa. Los recursos que se han utilizado son diversos y están adaptados a la metodología, al grupo y a la etapa educativa. Se constata un equilibrio entre los objetivos y los contenidos confirmando el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas y motoras. Esta propuesta facilita la observación del adulto al niño, favoreciendo la creación del vínculo afectivo estable que garantice su equilibrio emocional.

Las *actitudes individuales* de los niños han mejoran a partir de la escucha respetuosa y activa. Se sienten más seguros y capaces, enfrentándose a las situaciones de conflicto de forma equilibrada. Han adquirido habilidades relacionales adecuadas y han desarrollado adecuadamente un concepto positivo de sí mismo. Disfrutan del juego libre, de la experimentación y de los materiales. Conocen su cuerpo, sus sensaciones y sus posibilidades de acción. Desarrollan la motricidad gruesa perfeccionando saltos y giros desde un juego placentero y afectivo. Se inician en conceptos matemáticos y espaciales como volumen, peso, cantidades, agrupamientos, altura.

En general el *movimiento* ha sido activo y rápido y los niños que iniciaron las sesiones con un movimiento más pasivo, han evolucionado hacia la actividad lúdica más placentera. Ha aumentado el *lenguaje corporal y verbal*, realizando expresiones muy concretas de deseos o necesidades. Los *conflictos* se han resuelto de manera coherente, de forma serena y manteniendo el límite y la escucha. La *frustración* se verbaliza poniendo de manifiesto la emoción que la produce,

dando paso a una mayor tolerancia. El llanto se acompaña y se observa una gran sensibilidad por los demás, que escuchan al adulto, observan las circunstancias y participan en la espera. El *juego* evoluciona rápidamente, desde un juego que espera órdenes del adulto a un juego creativo y cooperativo con los demás. El ambiente produce en los niños concentración en sus actividades y movimientos, aumentando la consciencia de lo que hacen y sienten. Adquieren *autonomía* en el juego y el movimiento. Se sienten seguros y acompañados.

Las *actitudes grupales* mejoran, adquieren interés por los demás y se inician en conceptos básicos de respeto, empatía y escucha al otro. Se acercan al juego cooperativo, disfrutando de la compañía de otros y respetando sus deseos y emociones. Por lo tanto, se constata que los niños han logrado los objetivos iniciales que se pretendían con esta propuesta de intervención, mejorando su autoestima, el vínculo afectivo seguro con las figuras de referencia y la adquisición de competencias y habilidades fundamentales para su desarrollo global y armónico.

La *evaluación del grupo de intervención* será la consecuencia de la observación directa, a lo largo de las sesiones (ver Anexo C.1. Evaluación final).

## 6 CONCLUSIONES

Para llevar a cabo este planteamiento, la psicomotricidad relacional se presenta como un *recurso educativo* favorecedor de la estabilidad emocional partiendo del juego libre para permitir al niño expresar dificultades, deseos y emociones desde la confianza de un adulto que le mira, le contiene y le da un lugar. Por lo tanto, uno de los objetivos fundamentales de este Trabajo de Fin de Grado es acercar la psicomotricidad relacional a la escuela infantil para *facilitar su aplicación en el aula*. Los grandes beneficios que aporta al alumnado hacen de esta propuesta un elemento pedagógico a tener en cuenta en el Proyecto Educativo del Centro.

Sin embargo, hay grandes dificultades a la hora de llevar a cabo esta propuesta. Por ejemplo, el excesivo ratio de niños por educador y las carencias económicas y de personal de los centros, dificultan en gran medida poder llevar a cabo estas experiencias educativas que requieren de más recursos personales, espaciales y materiales, de los que no siempre dispone el centro. Además, la falta de formación específica del personal educativo, marcada por la *complejidad de los argumentos teóricos y la falta de disponibilidad emocional del adulto*, impide llevar a cabo este recurso pedagógico en la Escuela infantil. El exceso de información y de técnicas variadas referidas a la psicomotricidad, con múltiples formas de proceder y opiniones heterogéneas, grandes teorías psicoanalíticas complejas y la falta de aplicación práctica y cercana en el aula, dificultan su puesta en marcha y como consecuencia de ello se deja en el camino esta propuesta que tantos beneficios aporta a la educación actual.

Uno de los aspectos a destacar de este proyecto y que lo distingue de otros recursos educativos es la importancia de la *actitud del educador*. En otros proyectos o herramientas educativas, el educador transmite conocimientos, organiza el grupo, prepara materiales y considera objetivos y evaluaciones. Sin embargo, en esta propuesta el docente debe reflexionar sobre su práctica no sólo a nivel profesional, sino a nivel emocional y hacerse preguntas sobre su forma de trabajar, de cómo se siente como docente y a dónde quiere llegar con su práctica educativa. El educador debe ser consciente de las necesidades del niño de esta etapa, en la que necesita ser escuchado, necesita tiempo de calidad en exclusiva, con una figura de apego segura y estable, que sea coherente en sus formas de actuar. La puesta en práctica de sesiones de Psicomotricidad Relacional, imprime en el docente un cambio de actitud general, la mirada hacia el niño cambia, la forma de responder a sus demandas en el aula de psicomotricidad se traslada al resto de espacios y actividades y la actitud respetuosa y de escucha activa permanecen.

En ocasiones la disponibilidad física y emocional del docente se vive como una pérdida de autoridad y falta de límites al niño. Nada más lejos de la realidad. La práctica habitual de sesiones de psicomotricidad relacional y el ajuste del educador en su forma de actuar en las sesiones facilitan y afianzan el vínculo afectivo niño-educador, favoreciendo la aplicación de límites y normas en el aula.

En los últimos años hay un nuevo movimiento educativo que promulga la inclusión en los centros educativos de la educación emocional como elemento transversal a incluir en las diversas asignaturas favoreciendo no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino el desarrollo íntegro de la persona como ser social. Tanto la educación emocional como la psicomotricidad relacional tienen en común el objetivo de desarrollar habilidades comunicativas respetuosas y resolver conflictos de forma adecuada fomentando la autoestima.

Por lo tanto se debe tener claro el objetivo de *integrar esta propuesta en la práctica educativa* diaria e intentar *identificar y adaptar el modelo teórico* a seguir dependiendo del contexto, dando a la propuesta una base teórica suficientemente clara y a la vez sencilla que facilite la consecución de los objetivos. Investigaciones previas, bibliografía y puesta en práctica en diversos centros educativos, confirman los buenos resultados de este recurso educativo.

Mediante este Trabajo de Fin de Grado cumpliendo así los objetivos propuestos se ha podido *concretar la base teórica* de esta propuesta para facilitar su puesta en marcha y sobre todo marcar las pautas para que los docentes puedan *analizar y decodificar el lenguaje corporal del niño ajustando sus respuestas* en función de las necesidades de los niños. Se han descrito las herramientas educativas necesarias para su aplicación, los materiales, espacios, tiempos y actitud del educador.

Este recurso pedagógico debe mantenerse vivo aportando inquietudes y propuestas de mejora pero siempre manteniendo su esencia de favorecer el juego libre como forma de comunicación y mejora de las relaciones del niño con su entorno, desde una mirada del adulto más implicada y segura.

## 7 CONSIDERACIONES FINALES

Hace diez años, en un curso de formación, escuché por primera vez el término de Psicomotricidad Relacional. Se hablaba de contener, de acoger al niño de forma serena, de aprender a observar gestos y acciones que antes pasaban desapercibidas ante mis ojos. De escuchar al niño más allá de la mirada, de comprender y analizar su juego, su forma de expresarse mediante el tono o el gesto. Y sobre todo de ofrecerle, como educadores, un espacio seguro y afectivo en el que se sienta feliz, escuchado y contenido para poder desarrollarse de forma armónica, aprendiendo a gestionar emociones sin evitarlas u ocultarlas. Desde entonces mi interés por la psicomotricidad relacional ha sido constante y he aprendido no sólo de cursos, charlas o lecturas sino de mi propia práctica, de mis propios errores y dudas. Pero sobre todo, de los grandes beneficios. De esos niños tristes, con historias familiares de abandono o soledad que apenas miran y hablan y que, tras varias sesiones de psicomotricidad, comienzan a sonreír, a abrirse al mundo y a comunicar. De sus miradas de agradecimiento y cariño que compensan el esfuerzo físico y emocional que supone la propuesta.

Durante mis estudios de grado he podido comprobar la importancia que se le da a los afectos, emociones y proyecto de vida en el proceso formativo del alumnado de Educación Infantil. En varias asignaturas hemos hablado de la importancia del apego como elemento fundamental en el desarrollo infantil. En otras, se ofrecieron diversos recursos para resolver conflictos y fomentar en los niños la solidaridad y el respeto. De manera transversal siempre aparecían los conceptos de vínculo afectivo, apego, valores, autoestima, etc.

Además de los conocimientos teóricos y de enseñar al niño de forma participativa y activa contenidos conceptuales, debemos enseñar al niño a expresarse, a compartir experiencias y a respetar a los demás. Debemos ofrecerles recursos metodológicos eficaces que no sólo enseñen a coger bien el lápiz o a prestar atención al cuento, sino que aprendan a escuchar a otros, a sentirse seguros y confiados en la escuela para poder hablar, sentir y llorar con calma. Por eso, mi implicación personal en este proyecto es muy intensa. Me preocupan los niños que no molestan, los niños que no lloran, que se resignan. Niños que no comunican porque han aprendido que no habrá respuesta. Niños que tienen que desaprender vacíos y reaprender escuchas, confianzas, miradas.

Especialmente difícil ha sido plasmar por escrito y concretar las sesiones. El desarrollo de cada una de ellas es muy intenso y me ha resultado muy costosa su descripción. Las sesiones son

muy emotivas y dependen en gran medida de nuestra actuación, de conocer al niño, de su historia personal y de nuestra forma de estar abiertos a todo lo que pueda suceder. Por lo tanto, esta propuesta ha supuesto un modelo de enseñanza-aprendizaje no sólo para el niño, sino para mí. Antes de cada sesión, debo pensar en los objetivos, en los niños, en las situaciones que se pueden dar. Después de la propuesta debo reflexionar y replantear no sólo materiales, grupo o espacios sino mi propia forma de hablar, moverme, mirar o jugar con los niños. Es un continuo proceso de aprendizaje y cambio para mí y para los niños, para el grupo y para el centro educativo.

Las competencias que he adquirido a lo largo de estos cuatro años de carrera me han facilitado por un lado la capacidad de elaboración y defensa de este Trabajo de Fin de Grado y por otro lado la capacidad de sintetizar, expresar y organizar la teoría y la práctica de este recurso. En muchas asignaturas los docentes han sido ejemplo a seguir, por la forma de expresarse, de dirigirse a nosotros y de estimular nuestros aprendizajes, llenándonos de curiosidad y ganas de aprender y mejorar como personas y profesionales.

Toda mi práctica educativa ha sido desgranada en este Trabajo, dividida en partes, para volver a organizar conceptos, teorías y sesiones. Ha sido un proceso difícil, extenso, de hacer y deshacer, de querer transmitir mi pasión por este proyecto sin dejarme llevar y complicar su lectura y aplicación. Para mí, acercar la Psicomotricidad Relacional a otros docentes ha supuesto un compromiso personal para invitarles a arriesgarse, a intentarlo, a no tener miedo y a creer que es posible, que supone un intenso viaje a nuestro interior, a nuestra propia historia personal y a nuestra personalidad como maestros. Los niños merecen nuestro esfuerzo, son nuestro futuro.

Debemos cambiar la forma de mirar al niño y en consecuencia cambiar la forma de mirarnos y escucharnos.

## 8 BIBLIOGRAFÍA

### 8.1 Referencias bibliográficas

- Aucouturier, B. (2000). Placer de actuar, de ser y de pensar. *II Congreso Estatal de Psicomotricidad: Movimiento, emoción y pensamiento*. Madrid: INDIVISA, Boletín de Estudios e Investigación.
- Aucouturier, B. (2005). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. (2ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós. Psicología Profunda.
- Calmels, D. (2001). *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*. (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Chokler, M. (1999). *Acerca de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Buenos Aires: Ediciones Ariana.
- Decreto Foral 28/2007, de 26 de marzo, por el que se regula el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial De Navarra, de 4 de mayo de 2007.
- Díaz-Aguado, M. (2013). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Díaz, D. y Viteri, M. (2004). Psicomotricidad relacional y rincones. *Equipomajo.org*. Recuperado el 22 de Enero de 2009, de <http://www.equipomajo.org/printable/publicaciones/doloresdiaz/psicomotricidadrelacionaly rincones/index.html>
- Franch, N. (1993). La psicomotricidad relacional, una herramienta educativa. *Cuadernos de psicomotricidad y educación especial*, 9,103.
- Goldschmied, E. y Jackson, S. (2002). *La educación infantil de 0-3 años*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gutman, L. (2011). *Lauragutman.com*. Recuperado el 25 de Enero de 2016, de La privación del placer y la violencia. Recuperado de [http://www.lauragutman.com/newsletter/laura\\_gutman\\_ene11.html](http://www.lauragutman.com/newsletter/laura_gutman_ene11.html)
- Heuyer, G. (1975). *La infancia*. Barcelona: Editorial Planeta. Colección Paidea.
- Hoyuelos, A. (2015, 18 de Septiembre). Importancia del llanto infantil. *Diario de Noticias de Navarra*.
- Equipo de la Escuela Infantil Municipal de Irún (2000). La psicomotricidad relacional, una propuesta y una actitud de trabajo. *Revista In-fan-cia 0-3. Educar de 0 a 6 años*, 59,19-22.
- Juul, J. (2015). *Agresión, un nuevo y peligroso tabú*. Barcelona: Herder Editorial.
- Lapierre A. (1977). *Educación psicomotriz*. Barcelona: Científico - médica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977). *Los contrastes*. Madrid: Científico-Médica.
- Lapierre, A. y Lapierre, A. (1985). *El adulto frente al niño de 0-3 años*. Barcelona: Editorial Científico Médica.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, de 10 de Diciembre de 2013.
- Malaguzzi, L. (2015). *Club ensayos.com*. Recuperado el 15 de Marzo de 2016, de Temas variados: <https://www.clubensayos.com/Temas-Variados/Una-escuela-debe-ser-un-lugar-para-todos/2992539.html>
- Monfort, M. y Juárez, A. (2010). *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar* (14ª ed.). Madrid: Editorial Cepe.
- Pérez, P. (1998, diciembre). El desarrollo emocional infantil 0-6 años: Pautas de educación. *Comunicación presentada en el Congreso de Madrid*. Madrid.
- Piajet, J. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Editorial Morata.
- Pikler, E. (2000). *Moverse en libertad, desarrollo de la motricidad global*. (2ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.
- Piñeiro, B. (2015). *Educar las emociones en la primera infancia*. Vigo: Maestra de corazón.



- Spitz, R. (1984). *El primer año de la vida del niño*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Tonucci, F. (2014). *El blog alternativo*. Recuperado el 12 de Marzo de 2015, de <http://www.elblogalternativo.com/2009/08/02/se-aprende-mas-jugando-que-estudiando-entrevista-a-francesco-tonucci-ninologo/>
- Valdés, M. (2000). La psicomotricidad vivenciada como propuesta en el contexto de la reforma educativa chilena. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 47-62.
- Valls, A. (2014, noviembre). Elementos que aporta la psicomotricidad para la creación de un vínculo de apego seguro. Comunicación presentada en el 5º Congreso Estatal de Psicomotricidad: *El cuerpo de la psicomotricidad* (pp. 110-115). Tenerife, España.
- Wallon, H. (1979). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Editorial Psique.

## 8.2 Bibliografía

- Bernaldo de Quirós, M. (2007). *Manual de psicomotricidad*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cobo, M. (2007). La expresión oral en educación infantil desde el marco de la conciencia fonológica. *Revista digital "práctica docente"*, 8, 178-184.
- Cyrulnyk, B. (2008). *Los patitos feos, la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de una verdadera autonomía. *In-fan-cia. Asociación de maestros Rosa Sensat*, 116, 22-31.
- Fulghum, R. (2001). *Todo lo que realmente necesito saber lo aprendí en el parvulario*. Barcelona: Plaza y Janés.
- García, J. y Berrueto, P. (2007). *Psicomotricidad y Educación Infantil* (8ª ed.). Madrid: Editorial Cepe.
- Hoyuelos, A. (2004). La ética en el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *Temas de Infancia* (1ª ed.) Octaedro S.L.
- Juul, J. (2012). *Decir no, por amor. Padres que hablan claro, niños seguros de sí mismos*. Barcelona: Herder Editorial.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Marina, J. (2012). *Aprender a vivir* (13 ed.). Madrid: Editorial Ariel.
- Martin, D. (2008). *Psicomotricidad e intervención educativa*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Mendel, G. (2004). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?* (1ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Tardós, A. (2006). Las actividades dirigidas. *Revista In-fan-cia. Asociación de maestros Rosa Sensat*, 98, 8-12.



## 9 ANEXOS

A continuación se describen los instrumentos necesarios para llevar a cabo la recogida de datos y su posterior evaluación. Éstos vienen recogidos en tres bloques: Registros y cuestionarios generales, Registros y cuestionarios específicos y un apartado de evaluación del grupo de intervención.

### 9.1 ANEXO A: REGISTROS Y CUESTIONARIOS GENERALES

Anexo A.1. Modelo de Registro de sesión.

Anexo A.2. Modelo de cuestionario de observación de la sesión.

Anexo A.3. Desglose de datos a recoger en el cuestionario de observación de las sesiones.

Anexo A.4. Cuestionarios cumplimentados del grupo de intervención.

Anexo A.5. Desglose de datos a recoger para el cuestionario de características individuales del grupo de intervención.

### 9.2 ANEXO B: REGISTROS Y CUESTIONARIOS ESPECÍFICOS

Anexo B.1. Registro de sesión 1.

Anexo B.2. Cuestionario de observación sesión 1.

Anexo B.3. Registro de sesión 2.

Anexo B.4. Cuestionario de observación sesión 2.

Anexo B.5. Registro de sesión 3.

Anexo B.6. Cuestionario de observación sesión 3.

Anexo B.7. Registro de sesión 4.

Anexo B.8. Cuestionario de observación sesión 4.

Anexo B.9. Registro de sesión 5.

Anexo B.10. Cuestionario de observación sesión 5.

Anexo B.11. Registro de sesión 6.

Anexo B.12. Cuestionario de observación sesión 6.

### 9.3 ANEXO C: EVALUACIONES

Anexo C.1. Evaluación del grupo de intervención.

## 9.1 ANEXO A. REGISTROS Y CUESTIONARIOS GENERALES

### 9.1.1 Anexo A.1. Modelo de registro de la sesión

<b>SESIÓN Nº:</b>	<b>DÍA :</b>	<b>TÍTULO:</b>
<b>Duración:</b>		Materiales: Variable:
<b>Objetivos</b>		
<b>Contenidos</b>		
<b>Descripción</b>	<i>Ritual de entrada.</i> <i>Fase de actividad.</i> <i>Ritual de salida.</i> <i>Fase de Análisis de la sesión</i> mediante cuestionario observación (ver Anexo B, Cuestionarios de observación). <i>Retroalimentación.</i>	
<b>Grupo de intervención:</b>		
<i>El niño A:</i>		
<i>El niño B:</i>		
<b>Evaluación</b>		

## 9.1.2 Anexo A.2. Modelo de Cuestionario de observación de cada sesión

Sesión nº	Niño A	Niño B	Niño C	Niño D	Niño E	Niño F	Niño G	Niño H
Día								

MOVIMIENTO	ACTIVO								
	LENTO								
	PASIVO								
	RÁPIDO								
	TENSION								
LENGUAJE	FLUIDO								
	CORPORAL								
	ESCASO								
	CON OTROS								
	SOLO								
CONFLICTOS	POR OBJETOS								
	PEGA O MUERDE								
	SE FRUSTRRA FÁCILMENTE								
	CAÍDAS O GOLPES								
	SE CONTIENE								
	LLANTO								
JUEGO	SIMBÓLICO								
	FUNCIONAL								
	JUEGA SOLO								
	JUEGA CON OTROS								
	CREATIVO								
RELACIONES	ADULTO	DEPENDENCIA							
		AUTONOMIA							
	NIÑOS	SUMISO							
		LÍDER							
	ESPACIO	LO RECORRE							
		NO SE MUEVE							
	OBJETOS	ADECUADA							
		INADECUADA							

### 9.1.3 Anexo A.3. Desglose de datos a recoger en el cuestionario de observación de las sesiones

- ✚ *Movimiento*: Si es pasivo o activo, si sus movimientos son rápidos o lentos y si su tono es tenso o relajado.
- ✚ *Lenguaje*: Si habla mucho o poco, si su lenguaje es verbal o corporal, si es un lenguaje fluido, para hablar con los demás o habla solo.
- ✚ *Conflictos*: Si tiene conflictos con los demás, si pega o muerde. Si se cae a menudo, si llora cuando se hace daño o se contiene y no expresa emociones. Si se frustra fácilmente y cómo tolera esa frustración. Si llora o no.
- ✚ *Juego*: Qué tipo de juego tiene, simbólico o funcional, si juega con otros o solo. Si es creativo o juega siempre a lo mismo.
- ✚ *Relaciones*:
  - *Con los adultos*: Si depende del adulto o no lo necesita o lo ignora.
  - *Con los demás*: Si es líder o sumiso. Si juega de igual a igual, si busca un compañero de juego o no.
  - *Con el espacio*: si lo recorre o se queda en un sitio fijo.
  - *Con los objetos*: Si los utiliza de manera adecuada o no. Para jugar, golpear, disfrazarse. Si les da una función o los manipula sin interés.

### 9.1.4 Anexo A.4. Cuestionarios cumplimentados del grupo de intervención

<b>Niño A: Fecha de nacimiento: Enero 2014. 24 meses.</b>	
1.	<i>Historia personal del niño:</i> Es un niño de familia extranjera. En casa no hablan castellano y le cuesta entendernos. No tiene hermanos. Vive principalmente con adultos. Consideramos que no se ha vinculado a ningún educador del aula y no ha finalizado con éxito el período de adaptación. Consideramos que necesita más tiempo.
2.	<i>Movimiento:</i> Está muy tenso. Se mueve de forma suave y despacio. No utiliza chupete.
3.	<i>Lenguaje y formas de expresión habitual:</i> Se expresa con un llanto constante. No habla.
4.	<i>Conflictos:</i> Al no interactuar con los demás no tiene conflictos con otros niños. Observa. Se mantiene apartado del grupo. No comprende el lenguaje y le cuesta confiar en el adulto.
5.	<i>Tipo de juego que realiza:</i> A veces inicia un juego simbólico suave pero sin dejar de llorar.
6.	<i>Relaciones con los adultos:</i> No admite acercamientos excesivos del adulto. Mira al educador en la distancia.
7.	<i>Relaciones con el espacio:</i> Apenas se mueve del sitio. Observa desde un rincón del aula.
8.	<i>Relaciones con otros niños:</i> No juega con ellos. Los mira y de vez en cuando esboza una sonrisa.
9.	<i>Relaciones con los objetos:</i> Para dormir utiliza un peluche elegido por él en el aula.
10.	<i>Objetivos:</i> Vincularse a algún educador del aula. Adquirir habilidades relacionales. Comprender el lenguaje castellano. Disfrutar del juego libre. Fomentar su autoestima. Comunicarse con los demás de forma adecuada, verbal o corporalmente. Descender su nivel de estrés y tensión.

<b>Niño B: Fecha de nacimiento: Abril 2014. 21 meses.</b>	
1.	<i>Historia personal del niño:</i> Es hijo único. Su madre manifiesta mucha ansiedad e inseguridad al dejarlo en el aula. Consideramos que el periodo de adaptación no ha sido adecuado y que quedan vinculaciones seguras por realizar. Vínculo inseguro.
2.	<i>Movimiento:</i> Está muy tenso. Se mueve de forma rápida pero poco consistente. Utiliza chupete. Su madre se lo quita al entrar en el aula.
3.	<i>Lenguaje y formas de expresión habitual:</i> Se expresa con un llanto muy agitado y en tono muy alto. No habla. Grita muchísimo. Tensión oral.
4.	<i>Conflictos:</i> Ha comenzado a pegar a los demás de forma indiscriminada, sin un conflicto aparente. Sobre todo a los niños más pequeños.
5.	<i>Tipo de juego que realiza:</i> Juego simbólico. Le gusta vestir y desvestir a las muñecas.

6. <i>Relaciones con los adultos:</i> Le cuesta mucho acercarse al adulto. Al cogerle en brazos se tensa aún más y no acepta ni siquiera las miradas. Le observa en la distancia.
7. <i>Relaciones con el espacio:</i> Se desplaza por todo el aula aunque prefiere el rincón de las muñecas.
8. <i>Relaciones con otros niños:</i> Los mira e intenta jugar con ellos pero enseguida se cansa y se va a jugar solo.
9. <i>Relaciones con los objetos:</i> Tiene mucho apego al chupete. Cuando no lo tiene se mete la mano en la boca y se la muerde. Saca la lengua constantemente.
10. <i>Objetivos:</i> Vincularse a algún educador del aula. Adquirir habilidades relacionales. Disfrutar del juego libre en compañía de otros. Comunicarse con los demás de forma adecuada, verbal o corporalmente. Descender su nivel de estrés y tensión. Fomentar formas de relación más equilibradas y gratificantes.

### 9.1.5 Anexo A.5. Desglose de datos a recoger para el cuestionario de características individuales del grupo de intervención

Esta tabla se realiza sólo una vez, al inicio de las sesiones y requiere de los siguientes ítems:

1. *Historia personal del niño*: Reflejaremos datos de interés que puedan ayudarnos a decodificar y entender sus comportamientos y acciones. Separaciones de padres, enfermedades, cambios de domicilio, etc.
2. *Movimiento*: Se debe prestar atención al movimiento que realiza el niño normalmente. Si se mueve en exceso, si al contrario, es pausado y tranquilo, si es un movimiento pasivo o se mueve de forma activa. Es muy importante destacar el tono muscular que percibimos, si está tenso o relajado. Si utiliza chupete o no. Si utiliza la mano en la boca o los dedos para calmarse.
3. *Lenguaje y formas de expresión habitual*: Si se expresa con llanto agitado, suave o triste. Si habla con los demás o solo. Si su lenguaje es verbal o corporal. Si es un lenguaje fluido o pocas palabras.
4. *Conflictos*: Si tiene conflictos por objetos, cómo resuelve el conflicto, pega o muerde, se frustra fácilmente. Cuando se golpea cómo expresa la situación, llora o se contiene.
5. *Tipo de juego que realiza*: Si realiza un juego simbólico o funcional. Si juega solo o con otros. Si su juego es variado o siempre juega a lo mismo.
6. *Relaciones con los adultos*: Si necesita de su atención o aprobación constante. Si se relaja en brazos del adulto o está tenso. Se deja consolar o rechaza al adulto. Si disfruta de su compañía o prescinde de él.
7. *Relaciones con el espacio*: Cómo utiliza el espacio, si lo recorre todo o prefiere estar en un mismo lugar. Si se esconde y permanece escondido o si le gusta investigar todos los rincones.
8. *Relaciones con otros niños*: Juega con ellos o no. Los necesita y busca para el juego o los ignora. Si se deja manipular, les tiene miedo o se enfrenta a ellos. Si lidera el juego no.
9. *Relaciones con los objetos*: Si tiene objeto transicional o no. Si necesita de algún objeto constantemente o no. Si varía de objetos y los utiliza de forma creativa, simbólica. O por el contrario los tira o rompe sin sentido.
10. *Objetivos*: Destacaremos los objetivos iniciales que se pretenden para cada niño.



## 9.2 ANEXO B. REGISTROS Y CUESTIONARIOS ESPECÍFICOS

### 9.2.1 Anexo B.1. Registro de sesión 1

SESIÓN Nº: 1		DÍA : 19 ENERO	TÍTULO: DESCUBRIMOS LA SALA
Duración:		30'	Materiales: Fijo. Variable: No.
Objetivos	Tomar contacto con el espacio y los materiales.		
	Asimilar y comprender la norma de forma clara y segura.		
	Establecer las bases para la posterior sesión.		
Contenidos	Actitudes de paciencia y espera.		
	Exploración y valoración del cuerpo como fuente de sensaciones, acciones, relaciones y experiencias.		
	Experimentar e identificar de forma ajustada sus posibilidades corporales.		
	Fomentar autoestima y auto concepto.		
Descripción	<u>Ritual de entrada:</u> Se quita el calzado a los niños, uno a uno, mirándoles a los ojos y diciendo su nombre. Se coloca el calzado en el estante y se recuerda la norma de forma clara y breve: “No se hace daño a los demás”. Disfrutan del placer de descalzarse.		
	<u>Fase de actividad</u> se inicia al entrar todos a la sala. Los niños rodean la torre de elementos y entran despacio. Buscan nuestra mirada, alguna norma o reproche. Esperan una señal que les indique qué es lo que deben hacer. Comienzan el juego despacio e intentando no tirar nada. Poco a poco la actividad va subiendo de tono y los elementos comienzan a caer. Nos buscan con la mirada para saber si ese comportamiento es adecuado o no. Cuando comprueban la aceptación del juego mediante una respuesta serena y afable, se lanzan a las colchonetas a rodar. El juego es, en general, en un tono lento y de exploración.		
	<u>Ritual de salida:</u> Se hace con calma. Narramos lo sucedido, recordamos y evocamos emociones. Al colocar el calzado los nombramos. Recordamos que deben esperar para que les ayudemos. Esperan tranquilos.		
	<u>Fase de Análisis de la sesión</u> mediante la tabla de observación (ver Anexo B.2. Cuestionario 1: Cuestionario de observación sesión 1).		
	<u>Retroalimentación:</u> Consideramos que ha sido una primera toma de contacto, por lo tanto los elementos permanecerán igual para dar seguridad y que se afiancen en el espacio. Ha sido, en general, un juego individual y de aproximación a la propuesta. Se observan actitudes de contención emocional. Para la próxima sesión que será el día 21 de Enero se realizará una disposición espacial y material similar. Permanecerá la torre inicial de bloques de gomaespuma, las cajas, las telas y los palitros.		
Grupo de intervención:			
<i>El niño A:</i> No acepta el espacio. Se va a un rincón cercano a la salida. Lloro a ratos pero de forma suave. Nos acercamos pero nos rechaza. Quiere estar solo y cerca de la salida. Observa. De vez en cuando mira nos mira y observa el juego de los demás. Vuelve a llorar con fuerza. Está confundido y a la vez expectante.			
<i>El niño B:</i> No quiere quitarse los zapatos. Se respeta su decisión. Se queda callado y cerca del adulto. No se sienta. Está muy tenso. Observa y se ríe cuando ve a los demás jugar. Busca algo que le interese y se acerca a las telas. Las coge y nos observa buscando una mirada o aprobación. Le nombramos y validamos su juego. Juega despacio pero en tensión. Mira constantemente a su alrededor. Cuando le rozan llora en tono alto y grita. Deja de jugar. Le consuelo y lo acepta. Se calma. Espero a que se sienta suficientemente seguro, está tranquilo pero sigue tenso, aunque la acción del grupo le interesa. Termina la sesión observando y nervioso. Se quiere ir. No consigue relajarse.			
Evaluación	Consideramos que los objetivos iniciales de la sesión se han cumplido. Las rutinas les han permitido interiorizar la espera y la norma. El juego libre les ha posibilitado conocer su cuerpo y sus sensaciones. Mediante el movimiento libre han adquirido nociones corporales y de identidad ajustadas a sus posibilidades.		

## 9.2.2 Anexo B.2. Cuestionario de observación sesión 1

Sesión nº 1	Niño A	Niño B	Niño 1	Niño 2	Niño 3	Niño 4	Niño 5	Niño 6
Día 19 ENERO								

MOVIMIENTO	ACTIVO			X	X	X	X		
	LENTO	X			X		X	X	
	PASIVO	X						X	X
	RÁPIDO		X	X		X			
	TENSIÓN	X	X			X			
LENGUAJE	FLUIDO			X	X		X		
	CORPORAL		X			X		X	
	ESCASO	X							X
	CON OTROS			X			X		
	SOLO		X		X	X			
CONFLICTOS	POR OBJETOS			X	X	X		X	X
	PEGA O MUERDE					X		X	X
	SE FRUSTRÁ FÁCILMENTE							X	
	CAÍDAS O GOLPES		X			X			
	SE CONTIENE	X	X		X	X	X		
	LLANTO	X	X						
JUEGO	SIMBÓLICO			X	X		X	X	
	FUNCIONAL					X			X
	JUEGA SOLO	X	X		X	X			X
	JUEGA CON OTROS			X		X	X	X	
	CREATIVO				X	X			
RELACIONES	ADULTO	DEPENDENCIA		X				X	X
		AUTONOMIA			X	X	X	X	
	NIÑOS	SUMISO	X	X		X		X	
		LÍDER			X		X	X	
	ESPACIO	LO RECORRE			X	X	X	X	X
		NO SE MUEVE	X						
	OBJETOS	ADECUADA			X	X	X	X	X
		INADECUADA						X	

**9.2.3 Anexo B.3. Registro de observación sesión 2**

SESIÓN N <sup>o</sup> : 2		DÍA : 21 ENERO		TÍTULO: DESCUBRIMOS LOS RINCONES	
Duración:		30'		Materiales: Fijo. Variable: No.	
Objetivos		Afianzar la confianza en el espacio y en las actitudes de los educadores. Comenzar a eliminar tensiones y buscar elementos de juego libre más gratificantes. Entender el espacio como seguro y afectuoso. Disponer de tiempo para la emoción y la reflexión.			
Contenidos		Adaptación progresiva a compartir espacios, objetos y atenciones. Expresión de sentimientos y emociones básicas. Ajuste del movimiento al espacio. Estimación de cantidades.			
Descripción	<u>Ritual de entrada:</u> Se repite la norma. Les cuesta esperar para iniciar el juego.				
	<u>Fase de actividad:</u> Al entrar en la sala y tras un segundo de mirada al adulto, uno de los niños tira la torre. Se crea gran alboroto y risas. Juegan más activos y comienzan a saltar y rodar todos. Hay algún golpe leve. Se consuela con calma y cuidado. Los demás observan nuestra actitud más disponible y serena y respetan ese momento de intimidad con el niño que se ha dañado. Se explica en tono suave lo sucedido. Quién se ha lastimado, cómo, y dónde. Hablamos de emociones, de dolor, de espera, de respeto.				
	<u>Ritual de salida:</u> Se recoge despacio para establecer la rutina de cada cosa en su lugar. Colocamos el calzado con calma. Realizamos una narración de la sesión.				
	<u>Fase de Análisis de la sesión</u> mediante cuestionario de observación (ver Anexo B.4. Cuestionario de observación sesión 2).				
	<u>Retroalimentación:</u> Se han realizado intervenciones muy concretas para resolver conflictos que han sido observados y escuchados por los demás. Se entiende que se ha iniciado el proceso de aceptación de las sesiones y se propone para la siguiente sesión del día 26 de Enero introducir papel de celofán de colores y pelotas pequeñas. Este material facilita el acercamiento al adulto y a los demás. Como el armario azul tiene muchas posibilidades de juego, se colocarán tiras de papel de celofán para crear un rincón especial.				
Grupo de intervención:					
<i>El niño A:</i> Entra más seguro. Cambia de rincón y entra más a la propuesta. Se sienta a mi lado, me mira y al devolverle la mirada, baja la cabeza. Observa a los demás. Observa el espacio y busca algún material que le guste. Se va con movimientos suaves pero sin perderme de vista. Se queda con un módulo grande. Se sienta y observa. No llora.					
<i>El niño B:</i> Entra más contento. Nos busca esperando una orden o indicación. Recibe una sonrisa y nos se acercamos a él ofreciéndole la mano. La acepta. Sigue con la mano en la boca. Se agarra la lengua. Focaliza la tensión en la boca. No habla. Despacio se va a jugar con las telas de la última sesión y continúa el juego en el mismo sitio. Nos sonrío. En un momento van a quitarle la tela. Grita y llora muy fuerte. Intervenimos y le reafirmamos.:“Esta tela la está utilizando B, está jugando con ella”. Acompaño al otro niño a por otra tela. El niño B sonrío. Agradece la ayuda.					
Evaluación:		Comienzan a entender la forma de actuar ante un conflicto. Evitamos tensiones y se ofrecen alternativas. Entienden que el espacio está disponible para ellos. Van tomando contacto de manera progresiva con la escucha al otro. Comienzan a explorar los materiales e inician juegos de construcciones, torres y agrupamientos.			

## 9.2.4 Anexo B.4. Cuestionario de observación sesión 2

Sesión nº 2	Niño A	Niño B	Niño 1	Niño 2	Niño 3	Niño 4	Niño 5	Niño 6
Día 21 de ENERO								

MOVIMIENTO	ACTIVO	X	X	X		X	X	X	
	LENTO	X			X	X	X		X
	PASIVO				X				X
	RÁPIDO		X	X			X		
	TENSIÓN	X	X		X	X			
LENGUAJE	FLUIDO			X					
	CORPORAL	X	X			X	X		
	ESCASO	X		X	X		X		
	CON OTROS			X			X		
	SOLO		X				X		
CONFLICTOS	POR OBJETOS		X	X				X	
	PEGA O MUERDE								X
	SE FRUSTRÁ FÁCILMENTE		X						
	CAÍDAS O GOLPES			X	X				
	SE CONTIENE	X			X	X	X	X	
	LLANTO	X	X						X
JUEGO	SIMBÓLICO		X	X		X	X		
	FUNCIONAL							X	X
	JUEGA SOLO	X	X		X	X	X	X	X
	JUEGA CON OTROS			X					
	CREATIVO			X					
RELACIONES	ADULTO	DEPENDENCIA		X		X	X		X
		AUTONOMIA			X			X	
	NIÑOS	SUMISO	X			X			X
		LÍDER		X			X		
	ESPACIO	LO RECORRE		X	X	X	X	X	X
		NO SE MUEVE	X						
	OBJETOS	ADECUADA		X	X	X	X	X	X
		INADECUADA							

## 9.2.5 Anexo B.5. Cuestionario de observación sesión 3

SESIÓN Nº: 3		DÍA : 26 ENERO		TÍTULO: DESCUBRIMOS NUEVOS MATERIALES			
Duración:		40'		Materiales:		Papel de celofán de colores, pelotas.	
Objetivos		Utilizar el espacio para el juego libre y creativo. Afianzar movimientos y perfeccionar la motricidad gruesa, saltos, reptar, voltear. Expresar sentimientos verbal o corporalmente. Resolver conflictos de forma adecuada.					
Contenidos		Reconocimiento de acciones y emociones de otros. Participación de actividades y juegos con otros e incorporación progresiva de habilidades de interacción personal. Adaptación del tono y postura a las diversas situaciones. Asociación y verbalización progresiva de causas y consecuencias y de emociones básicas.					
Descripción	<u>Ritual de entrada:</u> Nombramos a los niños a la vez que quitamos el calzado. Se sienten protagonistas.						
	<u>Fase de actividad:</u> Comienza con rapidez. Tiran toda la torre al suelo y comienzan a reír y rodar en las colchonetas. Algunos corren sin parar por el espacio y otros enseguida se sientan junto a nosotras, se ríen y comparten con la mirada la actividad de los niños que se mueven. Esperan su momento. Se crea un juego simbólico en el mueble verde. Juegan a meter las pelotas en el agujero. Las pelotas caen dentro del armario. Pero las pelotas grandes no caben. Investigan las causas, prueban con varias pelotas. Se asoman dentro y fuera. Se establece un diálogo corporal entre ellos, se ayudan y esperan turno para probar. Varios niños se quitan los calcetines. Disfrutan de la sensación. Exploran y juegan tranquilos. Otros juegan a hacer torres.						
	<u>Ritual de salida:</u> Mientras colocamos el calzado recordamos juegos y movimientos. Afianzamos sus experiencias y compartimos recuerdos.						
	<u>Fase de Análisis de la sesión</u> mediante cuestionario de observación (ver Anexo B.6. Cuestionario de observación sesión 3).						
	<u>Retroalimentación:</u> Los niños en general, van expresando emociones de forma más ajustada. Observan nuestras intervenciones en caso de conflicto o llanto y comienzan a entender que existen formas más ajustadas de resolver los problemas y que las emociones tienen su palabra y su lugar. Para la sesión del día 28, se introducirán cajas pequeñas para guardar cosas, pelotas o papeles ya que observamos situaciones de juego que requieren introducir elementos que faciliten la agrupación y colecciones de materiales por tamaños y formas.						
Grupo de intervención:							
<u>El niño A:</u> Entra más decidido. Se sienta a mi lado, junto con otro niño. Necesita tiempo. Está menos tenso, le gusta mirar a los demás. Busca un rincón que le atraiga y encuentra el cilindro de espuma. Se mete dentro. Observa desde la distancia al grupo. Me acerco junto con otro niño, le saludamos y le nombramos. Se siente protagonista. Juega con el cilindro, dentro y fuera.							
<u>El niño B:</u> Entra mucho más activo. Coge papel de celofán y me lo acerca. Lo coloca en mi cara y me sonríe. Me pone muchos papeles de celofán para taparme. Cuando estoy tapada del todo, crea un juego de sorpresas y lanza todos los papeles al aire. Todos imitan su juego. Me tapan con el celofán. Se entusiasma en el juego con el celofán, se tapa y se mira al espejo. Me mira buscando reafirmarse. Comparto su juego y lo verbalizo. Valido su emoción.							
Evaluación		Se han cumplido los objetivos ya que han utilizado los espacios y materiales de forma adecuada. Se han presentado situaciones de juego muy creativas y participativas. Comienzan a reconocer acciones en los demás y adaptan el tono y la postura a la acción y al movimiento. Comienzan a entender las relaciones entre causa y efecto.					

## 9.2.6 Anexo B.6. Cuestionario de observación sesión 3

Sesión nº 3	Niño A	Niño B	Niño 1	Niño 2	Niño 3	Niño 4	Niño 5	Niño 6
Día 26 de Enero								

MOVIMIENTO	ACTIVO	X	X		X	X	X	X	X
	LENTO	X		X		X		X	
	PASIVO			X					
	RÁPIDO		X		X		X		X
	TENSIÓN	X	X						
LENGUAJE	FLUIDO				X		X		X
	CORPORAL	X			X				
	ESCASO	X		X		X			
	CON OTROS				X		X		X
	SOLO		X		X	X		X	
CONFLICTOS	POR OBJETOS				X				
	PEGA O MUERDE			X	X				X
	SE FRUSTRÁ FÁCILMENTE				X	X			
	CAÍDAS O GOLPES			X	X	X			
	SE CONTIENE	X	X		X			X	
	LLANTO					X	X		X
JUEGO	SIMBÓLICO		X			X	X	X	X
	FUNCIONAL	X		X	X				
	JUEGA SOLO	X	X	X	X			X	
	JUEGA CON OTROS								X
	CREATIVO					X	X	X	X
RELACIONES	ADULTO	DEPENDENCIA	X	X			X		
		AUTONOMIA			X	X		X	X
	NIÑOS	SUMISO	X				X	X	
		LÍDER							
	ESPACIO	LO RECORRE		X	X	X	X	X	X
		NO SE MUEVE	X						
	OBJETOS	ADECUADA	X	X	X	X	X	X	X
		INADECUADA							

**9.2.7 Anexo B.7. Registro de sesión 4**

SESIÓN Nº: 4		DÍA : 28 ENERO	TÍTULO: DESCUBRIMOS A LOS AMIGOS
Duración:	40'	Materiales:	Papel de celofán de colores, pelotas, cajas pequeñas.
Objetivos	Afianzar conceptos emocionales, verbalizar situaciones. Fomentar la autoestima reforzando acciones y experiencias. Respetar el juego libre de cada uno. Establecer formas adecuadas de resolver los conflictos.		
Contenidos	Construcción de vínculos de afecto seguros. Utilización de elementos adecuados, gestos, expresiones o palabras, para expresar necesidades.		
Descripción	<u>Ritual de inicio:</u> Ya está muy bien aceptado. Entran rápidamente a quitarse los zapatos.		
	<u>Fase de actividad:</u> Tiran la torre con ganas y mucha fuerza. Comparten la emoción con nosotros. Juegan con las pelotas, unos las recogen en cajas, otros no las lanzan para invitarnos al juego. Un niño se mete en la caja, otro quiere entrar. El niño de la caja no quiere compartir su espacio. Se interviene y preguntamos al niño de la caja. “¿Quieres que entre en la caja el niño X?”, el niño dice que no, por lo tanto ayudamos a reafirmar su espacio y al niño X se le dice. “ahora está él en la caja, yo te acompaño a buscar otra caja”. Hay un intento de agresión y se desvía el mordisco hacia los palitroques. Se significa el mordisco, juegan a morder los palitroques.		
	<u>Ritual de salida:</u> Se narra la historia de la sesión, bajando el tono de actividad y promoviendo la reflexión y el recuerdo.		
	<u>Fase de Análisis de la sesión</u> mediante cuestionario de observación (ver Anexo B.8. Cuestionario de observación sesión 4).		
	<u>Retroalimentación:</u> El juego es cada vez más activo y seguro. Los niños expresan y canalizan de forma adecuada emociones y conflictos. Nos perciben más disponibles y eso les afianza en el juego y la expresión. Para las dos últimas sesiones se añadirá material variable: Papel de periódico, muñecas o peluches y cojines.		
Grupo de intervención:			
El niño A: Le gusta cada día más la actividad. Espera un tiempo antes de iniciar el juego. Ve a los demás jugar en el armario azul y se acerca a ellos. No se decide y se queda afuera. Juega a rodar y voltear en la colchoneta. Desciende el nivel de tensión. Nos observa constantemente. Necesita saber que se le tiene en cuenta. Aumenta el movimiento libre. Mira el juego de los demás y sonríe.			
El niño B: Continúa el juego de la sesión anterior y comienza a “disfrazarse”. Se sienta en un módulo y se tapa los pies. Le molestan los calcetines y se los quita. Se acerca a mí colocándome un palitroque en la cabeza a modo de collar. Comienza a hablar. Le acompaño en el juego mostrándole exclusividad. Finalmente se lanza sobre mí mirándome fijamente a la cara. Está menos tenso.			
Evaluación:	Comienzan a verbalizar situaciones. Van tomando conciencia de su propia personalidad y de sus espacios, respetando los juegos y materiales que los demás están utilizando. Se ponen en situaciones que requieren de una adecuada resolución de conflictos, percibiendo empatía, escucha, espera y respeto. Los vínculos afectivos se van afianzando. Utilizan gestos o palabras para expresar acciones o emociones.		



## 9.2.8 Anexo B.8. Cuestionario de observación sesión 4

Sesión nº 4	Niño A	Niño B	Niño 1	Niño 2	Niño 3	Niño 4	Niño 5	Niño 6
Día: 28 Enero								

MOVIMIENTO	ACTIVO	X	X	X		X		X	X
	LENTO	X		X	X		X	X	
	PASIVO					X		X	
	RÁPIDO		X			X			X
	TENSIÓN	X		X	X				
LENGUAJE	FLUIDO		X						
	CORPORAL	X		X		X		X	X
	ESCASO					X		X	
	CON OTROS	X	X			X			X
	SOLO		X	X			X	X	
CONFLICTOS	POR OBJETOS						X		
	PEGA O MUERDE			X				X	
	SE FRUSTRÁ FÁCILMENTE		X						
	CAÍDAS O GOLPES					X			
	SE CONTIENE	X		X	X	X		X	
	LLANTO						X		
JUEGO	SIMBÓLICO	X	X				X	X	X
	FUNCIONAL			X	X	X			
	JUEGA SOLO		X	X	X	X			
	JUEGA CON OTROS	X	X			X		X	X
	CREATIVO		X			X	X		X
RELACIONES	ADULTO	DEPENDENCIA		X					
		AUTONOMIA	X			X	X	X	X
	NIÑOS	SUMISO	X			X		X	
		LÍDER				X			
	ESPACIO	LO RECORRE	X	X	X	X	X	X	X
		NO SE MUEVE							
	OBJETOS	ADECUADA	X	X	X		X	X	X
		INADECUADA				X			

**9.2.9 Anexo B.9. Registro de sesión 5**

SESIÓN Nº: 5		DÍA : 2 DE FEBRERO		TÍTULO: ¿ESTÁS AQUÍ?	
Duración:		40'		Materiales: Peluches, cojines y papel de periódico.	
Objetivos		Adquirir normas sociales. Fomentar la autoestima y la autonomía. Canalizar emociones por medio de la intervención del educador. Exploración del espacio y materiales de forma lúdica y placentera. Uso progresivo del lenguaje para expresar acciones o sensaciones.			
Contenidos:		Reconocimiento y utilización del cuerpo como medio de expresión, comunicación y representación.			
Descripción:	<u>Ritual de entrada:</u> Está muy automatizado. Algunos niños ya no nos esperan y se quitan solos los zapatos y calcetines.				
	<u>Fase de actividad:</u> No se hace esperar. Se tira la torre con fuerza y es el punto de partida del juego en las colchonetas. Experimentan con el cuerpo subir y bajar, saltar, rodar, gatear. Un niño inicia el juego conmigo. Me llena de celofán y me tapa la cara. Un niño se acerca y me destapa la cara, quiere comprobar que sigo ahí. El juego cambia y ellos quieren que el educador les tape. Les voy colocando papel de celofán. Se mantienen en silencio dejándose tapar. Al final de la sesión se empiezan a hacer torres con los elementos más grandes. Entre todos se construyen y se destruyen torres dando por finalizada la sesión al tirar la gran torre.				
	<u>Ritual de salida:</u> Se narra la historia de la sesión, recordamos que hemos estado tapados y luego aparecíamos. Recordamos las torres que suben y se caen. Colocamos el calzado con calma mientras validamos emociones.				
	<u>Fase de Análisis de la sesión</u> mediante cuestionario de observación (ver Anexo B.10. Cuestionario de observación sesión 5).				
	<u>Retroalimentación:</u> Se observan a los niños centrados en sus juegos, sin prisas y con mucha concentración. Apenas hay conflictos y se resuelven muy bien. Entienden las normas y los límites. Comprenden a los demás, respetan sus juegos y sus espacios. Para la última sesión se quitarán los peluches ya que no les han interesado y se añaden acetatos en forma de cilindros.				
Grupo de intervención					
El niño A: Tiene un juego muy activo y se va concretando en el cilindro. Ahora lo explora por dentro y por fuera. No permanece escondido y lo utiliza para explorar sus posibilidades de rodar y caer. Se cae y se hace daño. Voy a ayudarlo y le ofrezco los brazos. Se deja coger y llora. Permanece en mis brazos. Me adapto a su tono y postura y permanece en brazos un buen rato. Ya no llora pero se siente tranquilo y acogido. Un niño se acerca y le mira. Pregunta qué le ha pasado. Explico qué le ha pasado. El niño espera a que se le pase a su compañero. Después de un rato se va a jugar con él.					
El niño B: Entra a la propuesta muy activo. Se tira a la colchoneta y rueda, hace el pino, gatea. Se ríe y me enseña lo que hace. “Mira”, me dice mientras se pone boca abajo. Levanta las piernas y se mira los pies. Encuentra una caja con telas e inicia un juego en el que tapa a las pelotas. Juega tranquilo y centrado en su actividad. Habla solo con las pelotas y de vez en cuando me llama para compartir sus descubrimientos de forma verbal.					
Evaluación:		La norma está cada vez más interiorizada. Están adquiriendo mayor autoestima y autonomía en el juego. Tienen iniciativa y seguridad. Reconocen al educador como figura segura. Exploran todo el espacio y se mueven con soltura. Comienzan a hablar para expresar o pedir cosas. Reconocen el cuerpo como fuente de sensaciones y como medio para explorar y expresar.			

## 9.2.10 Anexo B.10. Cuestionario de observación sesión 5

Sesión nº 5	Niño A	Niño B	Niño 1	Niño 2	Niño 3	Niño 4	Niño 5	Niño 6
Día: 2 Febrero								

MOVIMIENTO	ACTIVO	X	X	X	X	X			X
	LENTO			X	X		X	X	
	PASIVO						X	X	
	RÁPIDO	X	X			X			X
	TENSIÓN								
LENGUAJE	FLUIDO		X	X	X				
	CORPORAL	X			X	X			X
	ESCASO						X	X	
	CON OTROS	X	X	X	X				X
	SOLO		X	X					
CONFLICTOS	POR OBJETOS					X			
	PEGA O MUERDE								X
	SE FRUSTR FÁCILMENTE								
	CAÍDAS O GOLPES	X						X	
	SE CONTIENE							X	
	LLANTO	X					X		
JUEGO	SIMBÓLICO	X	X	X	X	X		X	X
	FUNCIONAL						X		
	JUEGA SOLO	X	X	X	X	X	X	X	
	JUEGA CON OTROS	X	X		X	X			X
	CREATIVO			X	X				X
RELACIONES	ADULTO	DEPENDENCIA						X	
		AUTONOMIA	X	X	X	X	X		X
	NIÑOS	SUMISO						X	
		LÍDER							X
	ESPACIO	LO RECORRE	X	X	X	X	X	X	X
		NO SE MUEVE							
	OBJETOS	ADECUADA	X	X	X	X	X	X	X
		INADECUADA							

**9.2.11 Anexo B.11. Registro sesión 6**

SESIÓN Nº: 6		DÍA : 4 FEBRERO		TÍTULO: LA GRAN TORRE	
Duración:		40'		Materiales: Acetatos en forma de cilindros, papel de periódico, cajas pequeñas.	
Objetivos		Afianzar conceptos de altura, volumen y cantidades. Experimentar colecciones de elementos con las pelotas y las cajas. Adquirir conciencia de sus propios límites y posibilidades. Reafirmar su autoestima. Validar sus emociones. Expresar acciones verbalmente.			
Contenidos		Resolución de los conflictos de forma adecuada. Observación, discriminación y clasificación de materiales.			
Descripción:	<u>Ritual de entrada:</u> Cada vez es más rápido. Todos se descalzan y se sigue prestando atención al que necesita más tiempo.				
	<u>Fase de actividad:</u> Se inicia de forma rápida. Unos se dedican a girar y voltear. Otro niño coge las pelotas y las cajas pequeñas e inicia un juego de agrupar o desagrupar. Otro niño coge el periódico y lo “lee” sentado en un cojín. El mueble azul con papel de celofán tiene un gran éxito. Se esconden y se meten unos dentro y otros esperan fuera. Comparten espacio de forma segura y respetuosa. Se termina con el juego de las torres, crear y tirar, subir muy alto y tirarla al suelo.				
	<u>Ritual de salida:</u> Comienza tras cuarenta y cinco minutos de juego. Les cuesta terminar. Están muy activos y nerviosos. Por lo tanto colocamos los zapatos despacio, hablando en tono bajo para bajar la tensión. Se habla de todo lo que ha pasado. Les preguntamos por su estado de ánimo, si quieren volver otra vez, etc.				
	<u>Fase de Análisis de la sesión</u> mediante cuestionario de observación (ver Anexo B.12. Cuestionario de observación sesión 6).				
	<u>Retroalimentación:</u> Ha sido muy gratificante ver la evolución de todos los niños. Sería interesante y recomendable seguir con la propuesta durante más sesiones.				
Grupo de intervención					
El niño A: Juega en el armario azul con los demás. Me mira buscando seguridad y afecto. Se mueve libremente por todo el espacio, está centrado en su juego y busca su propio placer en el movimiento. Rueda y salta en las colchonetas. Se quita los calcetines y observa sus pies un rato. Un papel de celofán se le queda pegado en el pie y se ríe. Me muestra lo sucedido. Lo comentamos con el grupo, algunos le imitan y buscan celofán para ponerlos en los pies. Comienza a hacer una torre. Pide ayuda para que sea muy grande. Les ayudo. Mira la torre y la tira. Sigue así hasta terminar la sesión. Los demás le acompañan.					
El niño B: Está muy concentrado en el juego. Habla mucho y ya no se mete la mano en la boca. A veces se muerde la lengua como elemento que le facilita la concentración para jugar. Construye torres pequeñas y cuando se caen vuelve a empezar. Está sereno y no se frustra por ello. Hace torres de tres pisos. Las mira y las observa despacio. Se caen. Cambia de juego y vuelve a las telas. Juega tranquilo.					
Evaluación:		Mediante el juego de las torres afianzan conceptos de altura, peso, volumen y cantidades. Experimentan con las agrupaciones, muchas o pocas. Agrupan papel, pelotas o cajas. Adquieren nociones corporales y espaciales, comprobando los límites que tienen a la hora de saltar, subir o bajar. Reafirman su autoestima y reconocen emociones, expresando verbalmente deseos y acciones. Resuelven conflictos de forma adecuada. Respetan los tiempos y espacios de los demás. Discriminan elementos materiales y son creativos en su utilización.			

9.2.12

Anexo B.12. Cuestionario de observación sesión 6

Sesión nº 6	Niño A	Niño B	Niño 1	Niño 2	Niño 3	Niño 4	Niño 5	Niño 6
Día: 4 Febrero								

MOVIMIENTO	ACTIVO	X	X	X	X	X	X	X	X
	LENTO			X			X	X	
	PASIVO								
	RÁPIDO	X	X		X	X			X
	TENSIÓN								
LENGUAJE	FLUIDO		X		X	X	X	X	
	CORPORAL	X		X			X	X	X
	ESCASO	X							
	CON OTROS		X		X	X		X	
	SOLO		X	X			X		X
CONFLICTOS	POR OBJETOS								
	PEGA O MUERDE								
	SE FRUSTRÁ FÁCILMENTE								
	CAÍDAS O GOLPES				X	X			X
	SE CONTIENE						X		
	LLANTO								
JUEGO	SIMBÓLICO	X	X		X	X	X	X	
	FUNCIONAL			X					X
	JUEGA SOLO		X	X			X		X
	JUEGA CON OTROS	X			X	X		X	
	CREATIVO	X			X	X	X	X	X
RELACIONES	ADULTO	DEPENDENCIA		X			X		
		AUTONOMIA	X			X	X		X
	NIÑOS	SUMISO							
		LÍDER				X	X		
	ESPACIO	LO RECORRE	X	X	X	X	X	X	X
		NO SE MUEVE							
	OBJETOS	ADECUADA	X	X	X	X	X	X	X
		INADECUADA							

## 9.3 ANEXO C. EVALUACIONES

### 9.3.1 Anexo C.1. Evaluación del grupo de intervención

Los objetivos que inicialmente se han previsto para el *grupo de referencia* se han conseguido de forma adecuada y han adquirido habilidades relacionales adecuadas, disminuyendo su nivel de ansiedad y estrés en el centro.

Niño A: Ha reforzado el vínculo afectivo con el educador. De esta manera ha adquirido más confianza en sus posibilidades. Gracias a la escucha activa su adaptación ha sido muy positiva, su proceso de aprendizaje ha evolucionado y se ha centrado en comprender todo lo que le rodea, lenguaje, relaciones. Se comunica con los demás de forma adecuada, su capacidad de atención al juego y a la comunicación verbal aumenta y su capacidad de evadirse del entorno ha desaparecido. Tiene interés por aprender y habla mucho más. Incluso llama a los niños por su nombre y me saluda cuando me voy diciendo mi nombre. Esta sereno y calmado. Su proceso de aprendizaje ha sido muy rápido. Las interrelaciones con los demás fomentan su auto concepto, comienza a identificarse como un niño más del grupo y favorece su juego libre y espontáneo.

Niño B: Ha necesitado un gran respeto a sus tiempos y a sus espacios. Necesitaba la mirada del adulto pero sin obligarle a dejar de llorar o a estar tenso. Poco a poco se ha visto seguro y aceptado favoreciendo sus posibilidades de juego y aumento de la autoestima. Las tensiones orales han descendido y comienza a expresarse verbalmente sin miedos. Ha aumentado su expresividad y sonríe abiertamente pidiendo lo que necesita de forma más calmada. Su juego ha aumentado considerablemente realizando un juego simbólico muy rico y creativo. Está centrado en el juego y en sus movimientos. Comprende las posibilidades de su cuerpo y se arriesga en el salto y los giros. Necesita reafirmarse y asegurar sus emociones. En las últimas sesiones el cambio de actitud le ha permitido relacionarse con los demás de forma más gratificante compartiendo juegos y materiales.

