



Facultad de Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL  
CURSO ACADÉMICO 2013/2014

EL JUEGO LIBRE Y ESPONTÁNEO EN  
EDUCACIÓN INFANTIL. UNA EXPERIENCIA  
PRÁCTICA

A PRACTICAL APPROACH TO  
SPONTANEOUS AND FREE PLAY WITHIN  
PRESCHOOL EDUCATION

Autora: Laura Fernández Quintana

Director: Rufino Díaz Gómez

Septiembre-2014

RUFINO DÍAZ GÓMEZ

LAURA FERNÁNDEZ QUINTANA



**Facultad de Educación**

## **RESUMEN**

No es lo mismo preparar un aula y una actividad para desarrollar el juego entendido de manera tradicional que para hacerlo sobre el juego libre y espontáneo. Tampoco hay las mismas exigencias y requerimientos para alumno y profesor. Dar el papel principal de la actividad al alumno, que sea él quien dirija su propia acción, dejarle ese papel relevante, implica cambios importantes. Empezando por el propio educador. Quizás quien más debe modificar sus propuestas y principios.

La práctica así entendida, garantiza al niño un ambiente donde es posible desarrollarse de forma global y atendiendo a sus necesidades. Y, al adulto, un espacio de observación de su actividad; alejada de una interpretación bajo la perspectiva de la educación física. Ser diestro o zurdo, más o menos coordinado, saltar a pies juntos o pata coja, saltar más de un metro, etc. no es lo destacable. Se puede observar y medir pero no es el objetivo.

Si prestamos atención a cómo el niño actúa, cómo plantea sus juegos, los modifica, los comparte, los abandona, etc. se aprecia el aspecto enriquecedor o educador que el juego tiene sobre el niño. Globalidad, integridad, independencia, autonomía, igualdad, respeto o creatividad, están bajo esta premisa de juego libre y de su acción, todo ello muy en línea con los objetivos y fines de toda educación.

Por tanto, buscamos una fundamentación teórico-práctica que apoye precisamente esta forma de actuar en nuestras sesiones de educación infantil.

**Palabras clave:** Psicomotricidad, juego libre y espontáneo, observación.



**Facultad de Educación**

## **SUMMARY**

It is not the same setting up a classroom, or even thinking about a given activity, having in mind games according to traditional standards than doing it considering spontaneous and free game. Not even the requirements for both teachers and pupils are the same. Focusing the pupil with the main role in the task, being himself who guides the matter, implies significant changes. Beginning with the teacher; the one who should modify proposals and attitudes.

This new understanding of practice guarantees the child an atmosphere in which he can wholly develop, paying attention to his needs. At the same time, adults are offered a time to be attentive to children's activities, from a perspective not linked at all with physical education. Being dexterous or left-handed, having a correct sense of coordination or not, being able to jump in different ways, reaching further or not... those are not the relevant issues. We can observe and even measure but that is not the aim.

If we pay attention to the way a child acts, how he designs his games, modifies them, shares or even gives up, we will be able to appreciate the enriching influence games have on children. Globality, integrity, independence, autonomy, equality, respect, creativity...all of them are an important part of free game and its effects are closely linked to the aims of education in any level.

Therefore, we are looking for a basis, both theoretical and practical, that encourages this way of action in Infant Education.

**Key words:** psychomotor, spontaneous and free game, observation.



Facultad de Educación

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO	5
3. JUSTIFICACIÓN	5
4. HISTORIA DE LA PSICOMOTRICIDAD	6
4.1. Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier	9
5. PSICOMOTRICIDAD VIVENCIADA	10
5.1. Principios que sustentan la psicomotricidad vivenciada	14
6. ¿QUÉ ES LA SENSORIOMOTRICIDAD?	18
6.1. El juego sensoriomotor	18
6.2. Aspectos sensoriomotores a valorar en la sala de psicomotricidad	19
6.3. Sensoriomotricidad: base biológica	24
7. SESIÓN PRÁCTICA	29
7.1. Análisis de la sesión práctica	31
7.2. Tipos de juegos que salieron en la sesión	35
8. CONCLUSIONES	37
9. BIBLIOGRAFÍA/ WEBGRAFÍA	39
10. ANEXOS	41



**Facultad de Educación**

## **1. Introducción**

El documento que se presenta a continuación pretende ser una herramienta para entender el juego libre, principalmente en el apartado sensoriomotor. Para ello, a lo largo de este trabajo hacemos referencia a la evolución de la psicomotricidad o juego libre, hasta llegar a la práctica vivenciada promovida por Bernard Aucouturier y principalmente, a la sensoriomotricidad.

A pesar de ser mucha la bibliografía destinada a resaltar beneficios y contra indicaciones del juego en la EI, así como del juego libre y espontáneo, se parte de un concepto en el que se da importancia a esta tarea dentro de las propuestas de EI, e incluso se busca que vaya mucho más allá de la mera práctica psicomotriz o de educación física en infantil

Bajo esta premisa se puede entender el juego desde diferentes puntos de vista.

Principalmente, se debe entender el juego como una actividad placentera, en la que los niños jueguen porque quieren y no porque deben. Por otro lado, el juego libre les facilita descubrir y desarrollar su propio cuerpo, tratar a los demás y establecer relaciones interpersonales, así como descubrir nuevos modos de operar. A través de la integración del juego en la etapa de educación infantil, se promueve el desarrollo de la inteligencia y la adquisición de conocimientos tales como; exploración, manipulación y observación. Además, se les proporciona la libertad para expresar, reconocer y vivenciar el mundo que los rodea, y favorece su interacción con los demás y con el medio. En definitiva, el juego es una actividad fundamental en el desarrollo de la personalidad infantil.

En nuestro papel como adultos, debemos permitirles experimentar esta fase lúdica de los primeros años, y en este trabajo se busca que se haga de forma libre, espontánea, dirigida por el propio alumno, dando espacio a la



### Facultad de Educación

creatividad y conteniéndoles pero sin entrometernos. Ya que todo ello, contribuirá a construir una personalidad sólida, basada en la autoestima y en la capacidad para llevar a cabo actividades y resolver conflictos más complejos a lo largo de la vida.

Hablar por tanto de esta metodología, lleva a separar la acción meramente motriz por otra donde sea vehículo de expresión. Por ello, se expone una breve introducción a la práctica psicomotriz en general, hasta llegar a la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier, donde sí están presentes nuestros principios del juego libre. Para llegar hasta este punto repasamos los fundamentos teóricos que llevan a justificar este planteamiento; desde Piaget, Wallon, Pickler, hasta la propia base de la sensoriomotricidad y terminando por encajar esta teoría en una breve práctica llevada a cabo dentro del practicum de los estudios de la facultad de educación.

## 2. Objetivos del trabajo

Los objetivos que se quieren alcanzar con la realización de este Trabajo de Fin de Grado son:

- Conocer el origen y la evolución de la psicomotricidad.
- Identificar la psicomotricidad vivenciada y los principios de la práctica de Bernard Aucouturier, así como su puesta en práctica en un aula.
- Conocer y valorar la importancia de la sensoriomotricidad.
- Establecer una concordancia entre los principios de la educación vivenciada, con los objetivos y fines de la educación infantil.

## 3. Justificación

Estando conforme con un planteamiento didáctico en Educación Infantil que potencie las capacidades de movimiento, más concretamente las



### **Facultad de Educación**

capacidades expresivas del mismo (la expresividad que Aucouturier denomina) y apoyando la definición del propio juego propuesto por Wallon (entendiendo como tal el juego placentero y creado por él mismo, sin intervención directa del adulto y sin la búsqueda de objetivos que condicionarían esta actividad) se busca que el docente respete esta iniciativa y la observe, así como que asegure la posibilidad de llevarlo a cabo por parte de sus alumnos.

Siendo conocedor del uso del movimiento como fundamento del desarrollo intelectual, de la emoción, de las capacidades físicas, etc. no se trata de buscar objetivos concretos por parte del docente en relación al propio alumno, sino más bien al revés, bajo la actividad e iniciativa del alumno, lo que garantiza una mayor autonomía e independencia en la toma de decisiones. Observando precisamente cómo se desarrolla esta actividad, se puede comprender, entender y respetar la personalidad del niño.

No se cierra la puerta a otras iniciativas que el profesorado pueda llevar a cabo dentro de su programación anual donde el propio cuerpo, la actividad y el movimiento del niño, conduzcan a objetivos didácticos que conlleve la propia programación. Sin embargo, no son el centro al que alude este trabajo u otras tareas donde el contenido sea mucho más curricular, más trabajo de aula.

A pesar de ser estas últimas las que predominan en la mayoría de las aulas, y en la mayoría del tiempo escolar, al menos en la etapa de la educación infantil, se busca otra metodología que coincida (si así se desea) con los mismos intereses que la actual, salvo la metodología, basada en la actividad del alumno.

## **4. Historia de la psicomotricidad**

Para comprender el término psicomotricidad nos tenemos que remontar a principios del siglo XIX, cuando nuevos descubrimientos sobre la fisiología nerviosa dejaban entrever que el modelo tradicional de psicomotricidad era



### Facultad de Educación

insuficiente. Sin embargo, no es hasta el siglo XX cuando comienza a utilizarse el término “encrucijada de la psicomotricidad” debido a un incipiente posicionamiento de algunos sectores a favor de un nuevo concepto (Arnáiz, 1976): La primera forma de llevarlo a cabo es a través de la patología cortical, desde este punto se descubren trastornos en las funciones simbólicas que provocan una ruptura epistemológica. Es decir, gracias a este nuevo descubrimiento se podían explicar disfunciones graves sin una lesión cerebral detectada previamente. La segunda vía de acceso viene a través de la neurofisiología, donde se empieza a estudiar al sujeto en relación al medio y no al laboratorio (Arnáiz, 1976). A partir de esta vía se concluye que todo movimiento tiene detrás una significación biológica. Y por último, la tercera vía llega a través de Dupré, quien menciona por primera vez, en el año 1907 la “debilidad motriz” que más tarde pasaría a relacionar con la “debilidad mental” (Arnáiz, 1976). Fue Dupré el que por primera vez hablaría del término psicomotricidad del niño. La teoría de Dupré consiste en una conexión entre las capacidades psíquicas del niño y el movimiento, por lo tanto, afirma: *“Cuanto más se estudian los desórdenes motores en los psicópatas, más se llega a la convicción de las estrechas relaciones que hay entre las anomalías psíquicas y motrices, relaciones que son las expresión de una solidaridad original y profunda entre los movimientos y el pensamiento”* (Dupré, 1925, 66). Dicho de otra manera, Dupré afirma que todo débil mental tiene también debilidad en las habilidades motrices, ya que ambos conceptos están relacionados.

Del mismo modo, Wallon (1925) años más tarde, expondrá una serie de publicaciones que propiciarán un mayor conocimiento del niño a nivel motriz, afectivo e intelectual. Es también en esta época cuando se constata de nuevo la influencia del paralelismo psicomotor, que comenzará a incidir en las prácticas educativas nacientes (Arnáiz, 1976). A partir de 1925, la persona que más presencia tendrá en la evolución de las ideas sobre psicomotricidad será G. Heuyer, que defenderá el término psicomotricidad como “la asociación estrecha entre el desarrollo de la motricidad, la inteligencia y la afectividad”.



### **Facultad de Educación**

Este modo de concebir la psicomotricidad coincide con la de Bernard Aucouturier, quien defiende esta idea de globalidad del sujeto, ya que para él, las estructuras motrices, intelectuales y afectivas constituyen un entramado inseparable que se ha tenido en cuenta a la hora de llevar a cabo un tratamiento práctico (Arnáiz, 1976).

En definitiva, esta primera mitad del siglo XX se caracteriza por;

-La paidopsiquiatría: Permanece bajo la ley del paralelismo.

-Aparecen las primeras prácticas educativas: Las ideas de Wallon, Piaget y Freud se van imponiendo con cierto rigor.

La segunda mitad del siglo XX se caracteriza, sin embargo, por una incipiente aparición de identidad de la psicomotricidad. Se empieza a considerar el tratamiento de los trastornos motrices como base para la disciplina motriz. Por primera vez la pedagogía empieza a caminar en la línea de recuperación de disfunciones.

Otra de las etapas importantes es la creación en Francia del certificado de reeducación de la psicomotricidad en los años 1963-1973, lo que supone un reconocimiento de los estudios de psicomotricidad. Durante esta época se instalarán tres corrientes fundamentales (Arnáiz, 1976):

-El eclecticismo en la reeducación psicomotriz: Se trata, por un lado de seguir la línea del paralelismo psicomotor, y por otro, se mezclan los métodos de educación física clásicos, con los que los psiquiatras y psicólogos habían restablecido.

-La terapia psicomotriz específica y su caracterización: Se caracteriza por la práctica de la psicomotricidad a partir de un examen específico del niño y de unos medios adecuados. Pone énfasis en el tono, movimiento, síndromes psicomotores...



## Facultad de Educación

-El movimiento de la educación y la reeducación psicomotriz: Se confluye en la consideración del movimiento como un medio para hacer evolucionar al niño hacia la autonomía y la disponibilidad.

A partir de 1974 la característica más importante es la influencia ideológica y científica de disciplinas como el psicoanálisis, la psicología de la comunicación no verbal y la etología (Arnáiz, 1976). Algunas de esas aportaciones tendrán una especial relación e influencia con la teoría de B. Aucouturier, quien tiene gran peso en este documento debido a la relevancia de sus aportaciones. La fundamentación de la práctica de este autor la explicaré a continuación.

### 4.1. Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier

Los autores en los que se sustenta la psicomotricidad vivenciada o relacional, acuñado este término por B. Aucouturier y Lapierre, son los siguientes (Arnáiz, 1986):

-Jean Piaget: El niño debe aprender por sí mismo, respetando sus propios ritmos de aprendizaje. Lo aprendido puede asimilar, ampliar o modificar las estructuras mentales o físicas que ya forman parte del repertorio del niño. Para que esta evolución se pueda llevar a cabo, para Piaget, es necesaria una progresión de las cuatro etapas o estadios en su desarrollo: Período sensoriomotor, inteligencia representativa o preoperatoria, inteligencia concreta u operativa y operaciones lógicas y formales.

-Henri Wallon: Para él, la psicomotricidad es una relación entre lo psíquico y lo motriz, planteó la importancia del movimiento para el desarrollo del psiquismo infantil y por tanto para la construcción de su "esquema e imagen corporal". Según Wallon, estos dos elementos influyen en la relación del sujeto con el entorno. Entre ellos se establecen relaciones a través de la comunicación no verbal (*diálogo tónico*), y establece que el movimiento es el



## Facultad de Educación

recurso principal que posee el individuo para relacionarse con el medio, siendo el tono quien desempeña el papel más importante.

-Psicoanálisis: Define el cuerpo como un lenguaje en el que cada parte tiene un significado preciso, por lo tanto, se basa en la interpretación del propio cuerpo. Afirmar la importancia de lo simbólico y de lo fantasmático en cualquier vivencia suscitada por principios precisos relacionados con el «placer» y el «displacer». Las últimas investigaciones psicoanalíticas destacan la relación entre los movimientos del cuerpo y el lenguaje del niño. (Arnáiz, 1986)

## 5. Psicomotricidad Vivenciada

Una vez que sabemos qué autores o corrientes influyeron en B. Aucouturier para crear la psicomotricidad vivenciada, procederé a explicar en qué consiste esta práctica y su implicación en un aula de educación infantil.

Bernard Aucouturier creó la Práctica Psicomotriz Aucouturier a partir de una experiencia de más de 30 años con niños de diferentes edades, con y sin dificultades. Lo que le llevó a comprender el desarrollo y la maduración de los niños desde una perspectiva dialéctica, dinámica e integral (Guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años, 2009).

La Práctica Psicomotriz es un enfoque que prioriza la maduración integral del niño a través de la vía sensoriomotora (movimiento y sensaciones). Parte de la idea de que existe una etapa del desarrollo infantil en la que el niño forma su pensamiento a partir del movimiento y la experiencia con su cuerpo. Este período esencial en sus vidas se da en los primeros 5 años de vida, principalmente durante los primeros 24 meses. Es una etapa que parte de la acción y de la interacción con el medio, donde la sensorialidad, la motricidad, la corporeidad es la condición misma de existencia, de desarrollo y de expresión



### **Facultad de Educación**

del psiquismo. Dice a H. Wallon “nada hay en el niño más que su cuerpo como expresión de su psiquismo.” (Chokler, 2013).

Según Chokler, 2013: “Es la etapa de la integración, de la indiferenciación en la cual la sensoriomotricidad constituye la trama en que se anudan las sensaciones, las emociones, los afectos, el contacto y la distancia con el otro, las interacciones y el placer, o el displacer que ellas aportan, la integración de las sensaciones de sostén y de continencia o de caída y abandono, las huellas de esas sensaciones corporales que en su reiteración, en su ratificación o en su rectificación irán construyendo protorrepresentaciones aun difusas e inestables y luego representaciones mentales inconscientes, los fantasmas originarios y las bases del pensamiento y el conocimiento del mundo. Esta es la etapa en la que el niño vive intensamente su trabajo personal de constitución de la subjetividad, de instituirse progresivamente como sujeto original y diferente del otro y simultáneamente la socialización en el núcleo-nido familiar y en la institución escolar maternal, jardín de infantes o preescolar”.

Para introducir esta práctica en un aula de Educación Infantil, es necesario comprender al niño como un ser en desarrollo y maduración, así como reconocer las necesidades propias de la edad. Se debe privilegiar el desarrollo armónico del niño a través del placer, del movimiento y del juego, la comunicación, la expresión, la creación, la acción, la investigación y el descubrimiento (Chokler, 2013).

Mediante este enfoque, se llega a convicción de que el niño utiliza el juego para hacer frente a las preocupaciones propias de la edad (Guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años, 2009). Por ejemplo, para reasegurarse afectivamente de la angustia de pérdida, el niño realiza juegos tales como; juegos de presencia y ausencia (escondidas), juegos de persecución (atrapar y ser atrapado), juegos de identificación con el yo ideal (jugar a ser rey o princesa), juegos de



### **Facultad de Educación**

identificación con el agresor (jugar a “ser el malo”), juegos de construcción y destrucción...

El segundo nivel de reaseguramiento de la angustia de castración, se expresa en juegos generalmente diferentes en varones y niñas, ligados a la identificación sexual y a los roles: Mientras que en las niñas predominan los juegos de cuidados, reparación, de coordinación y destreza manual, de muñecas o disfraces. En los niños predominan otros como: Juegos de competición, poder, fuerza, velocidad, acrobacia... Los disfraces generalmente son menos elaborados y sólo necesitan un elemento que represente simbólicamente sus atributos.

El tercer nivel está constituido por los juegos reglados que exigen mayor distanciamiento emocional, un descentramiento importante, el ponerse en el lugar del otro, la comprensión de normas cada vez más elaboradas simbólicamente y más eficaces en la socialización.

Para llevar a cabo la práctica psicomotriz en el aula se requiere de un proyecto educativo que no sólo tenga en cuenta las necesidades del niño, sino que privilegie su desarrollo armonioso a través del placer del movimiento, de la comunicación, del placer de la expresión y de la creación, del placer de la acción, la investigación y el descubrimiento, del placer de la actividad cognitiva y lógica. Este proyecto debe tender también a la prevención y detección temprana de las alteraciones en el niño en el ámbito motriz, afectivo, cognitivo e intelectual (Chokler, 2013).

Existen otras constantes que afectan al desarrollo de la práctica. Estas constantes son los espacios, tiempos, frecuencia, duración, etc. La regularidad y estabilidad del lugar, los días de la semana y los horarios, de los objetos, de quiénes participan del encuentro y de sus roles, son fundamentales. Los materiales, los lugares y los objetos, cobran así significación como apoyatura de la expresividad y factor de transformación. El dispositivo temporal y espacial



### **Facultad de Educación**

comprende: Los rituales de entrada; un espacio, tiempo y material que potencie el movimiento; un momento para el relato; un lugar y un tiempo facilitador de la distanciamiento, de la descentración, de la actividad lógico cognitiva, y/o de la expresividad plástica, gráfica o lingüística; y finalmente, el ritual de salida (Chokler, 2013).

-Ritual de entrada: Aquí comienza la primera parte del juego libre, incluye una serie de gestos, actitudes, palabras de saludo y acogida, necesarios para la ruptura entre la realidad cotidiana y el espacio de juego. Esto requiere una aceptación por ambas partes, una sistematización progresiva y un acuerdo sobre las reglas de funcionamiento y los roles (Chokler, 2013).

- Espacio, tiempo y material: Para los juegos se utilizan materiales que permiten jugar sin peligro, tales como almohadones, bloques de poliuretano y colchonetas. Las emociones que aparecen, que se inhiben, se descontrolan o se comparten, dan una imagen de la estructura psíquica del niño y de las situaciones relacionales que lo ponen en riesgo. Por otro lado, los materiales más rígidos y fijos (rampas, trepadoras, lugares de salto, de correr, trepar, escalar...) facilitan el placer del movimiento y las rupturas tónicas. Finalmente, los materiales blandos, promueven la estimulación afectiva, los refugios, los contactos, la maleabilidad de sensaciones. Es decir, la fluidez de las emociones más primitivas (Chokler, 2013).

-Un momento para el relato: Tiene como finalidad; a) contener sin bloquear las emociones liberadas durante el juego, b) solicitar la representación mental, la movilidad del pensamiento y c) preparar el pasaje al espacio de la distanciamiento (Chokler, 2013).

-Espacio y tiempo de la descentralización: El dibujo, el grafismo, la producción plástica, los juegos lógicos y el lenguaje oral y escrito, son los reforzamientos de la expresión de las emociones (Chokler, 2013).



## Facultad de Educación

-Ritual de salida: Es la condición para el reaseguramiento del tránsito entre la realidad cotidiana y el espacio de juego. Los gestos, las palabras, los tiempos, los ajustes y las distancias van marcando progresivamente el momento de la despedida y ratificando las condiciones del reencuentro. (Chokler, 2013).

Para que una práctica de psicomotricidad vivenciada sea correcta, se deben seguir cada uno de los pasos citados anteriormente, así como recordar las normas que los niños deben cumplir. Todo eso queda plasmado en la sesión práctica que explicaré posteriormente. Es importante que se lleve a cabo de esa forma, ya que son los únicos momentos que requerirán de nuestra presencia como responsables del juego, el resto del tiempo los niños tendrán plena libertad de acción.

### 5.1. Principios que sustentan la psicomotricidad vivenciada

Además, para comprender mejor la psicomotricidad vivenciada, debemos conocer los principios que lo sustentan, es decir, todos aquellos aspectos que el educador debe tener en cuenta y respetar a la hora de poner en marcha la práctica. Estos principios están pensados en el niño y en su bienestar y son los siguientes:

-La **globalidad**: A partir de este principio el niño es el centro de su propio proceso de aprendizaje, siendo el papel del psicomotricista de mediador y de detector de las posibles dificultades, solicitándose su intervención siempre que se considere necesario para potenciar el óptimo desarrollo del niño. Según este principio, se tiene en cuenta al niño como un ser integral, no sólo a nivel intelectual o cognitivo sino también emocional, afectivo y social (Arnáiz, 1986).

Aucouturier establece que hasta los 7/8 años la expresividad psicomotriz del niño/a es la suma de las estructuras motrices, de las cognitivas y de las emocionales. Una vivencia global y espontánea en relación con los objetos y con los otros, en la que participan elementos afectivos y emocionales, son



### Facultad de Educación

fundamentales para la adquisición de un conocimiento realmente integrado. (Arnáiz, 1986).

-El **juego espontáneo**: A través del juego espontáneo con los objetos y mediante las indicaciones que le irá proporcionando el psicomotricista, el niño irá llegando a la abstracción (Arnáiz, 1986). Aucouturier divide el juego en tres dimensiones;

- Juego sensoriomotriz, es el primero en aparecer (0 a 2 años). Este juego lleva a la asimilación funcional. (Piaget; estadio sensoriomotor).
- Juego simbólico (2 a 7 años) surge junto al lenguaje y el niño/a empieza a representar estructuras y formas ausentes, transforma la realidad y le da vida a los objetos. (Piaget; estadio preoperacional y operaciones concretas).
- Juego cognitivo (7 a 12 años), se establecen las relaciones sociales e inter-individuales. (Piaget; estadio operaciones formales).

En la mayoría de los casos, sobre todo con los niños más pequeños, el primer juego que aparece es el sensoriomotor y, aunque en algunos casos sea el único tipo de juego que aparezca, lo común es que vaya dando paso al juego simbólico.

-**Pedagogía del descubrimiento**: Se trata de situaciones espontáneas siempre cambiantes, que pueden conducir de acuerdo con la personalidad de cada niño/a y las motivaciones del momento, a formas de expresión y grados de abstracción muy diferentes. Lapierre y Aucouturier parten de las potencialidades de cada niño/a apostando por un enfoque total, no se centran en un síntoma. En los casos de los niños con deficiencias no se fijan en los déficits, sino en lo que el niño hace espontáneamente. Cuando el niño actúa espontáneamente expresa de forma real la globalidad de su personalidad. En la evolución del niño/a (de 0 a 7/8 años) hay 2 etapas: (Arnáiz, 1986).



#### Facultad de Educación

- Reconocimiento de la imagen en sí mismo: (de 10 a 18 meses); la imagen que el niño/a reconoce ante el espejo. De este reconocimiento van a depender las capacidades futuras de representar y acceder a la función simbólica, al lenguaje, a las operaciones intelectuales, sociales y culturales.
- Capacidad de descentración: (de 18 meses a 7/8 años); El juego simbólico va desapareciendo por el operativo, empieza a tomar conciencia de su cuerpo de manera diferente, se va alejando de la psicomotricidad vivenciada.

Para Aucouturier, esta práctica se compone de tres objetivos fundamentales; educativo, terapéutico y reeducativo. (Arnáiz, 1986).

**-Actitud del psicomotricista:** El psicomotricista debe ser;

- Compañero simbólico en el juego (significa simbolizar ciertos roles a petición del niño/a).
- Empatía tónica; Se trata de mantener una actitud de escucha, prestar atención a los parámetros psicomotores del niño, escucha activa ante el cuerpo del niño/a...
- Símbolo de ley y de seguridad; El psicomotricista va a ser el que garantice esta ley, al igual que es garantía de seguridad. Esta autoridad entendida como "el que sabe lo que hay que hacer". Dentro del dejar hacer el psicomotricista ha de fijar los límites de la libertad: no hacer daño al compañero (lo cual no excluye las relaciones agresivas) no destruir el material, etc. Estas prohibiciones marcan el límite entre realidad y juego. El psicomotricista no tiene que intervenir en el juego, sino estar disponible para el niño y observarlo. No tiene nada que enseñar (Arnáiz, 1986).

**-La sala de psicomotricidad:** Aucouturier establece un itinerario educativo de maduración global del niño/a (motriz, afectiva y cognitiva) dentro de la sala de

### Facultad de Educación

psicomotricidad, compuesto por los lugares que el niño/a puede investigar a su gusto: A) El espacio del placer sensoriomotor. B) El lugar del juego simbólico. C) El lugar de distanciación. Para Aucouturier, *“la pedagogía de esta práctica está orientada hacia la manipulación de las producciones del niño/a en los diferentes lugares: manipulaciones estimulantes hacia el desarrollo sensorio-motor, hacia la construcción de espacios simbólicos y hacia la capacidad de representar espacios”*. La sala de psicomotricidad supone un lugar privilegiado, no sólo para el niño, sino también para el psicomotricista, ya que se siente creador, ve evolucionar al niño y abrirse a todo lo que le rodea. Para los niños, este espacio significa (Arnáiz, 1986);

- Lugar de placer sensoriomotor, por ejemplo actividades como; Balancearse, saltar, rodar, deslizarse, lanzarse, subir escaleras, correr, gritar, disfrazarse, maquillarse, atacar, jugar, reposar, esperar, observar, descubrir...
- Lugar de la expresividad psicomotriz: Su dimensión simbólica y expresividad psicomotriz crecen en cuanto establece confianza con el psicomotricista, así, nos confía su vida personal más profunda, conflictual y creativa. Ejemplos de juegos motrices; saltos, equilibrios, balanceos, arrastre, caídas, etc. Ejemplos de juegos simbólicos; papás y mamás, médicos, héroes y superhéroes, etc.
- Un lugar de comunicación: tanto a nivel verbal como no verbal, a través de los gestos, la voz o la mímica.
- Un lugar de deseo para el niño/a: El volver a acudir a un lugar que recuerda con placer, supone una motivación para el niño/a.
- Un lugar de descubrimiento excepcional: El psicomotricista interviene en las manifestaciones del niño/a en cuanto a sus capacidades motrices, comportamiento y posibilidades de juego, representación y comunicación.

### Facultad de Educación

- Un lugar de manipulación: “la competencia del psicomotricista para hacer evolucionar las producciones del niño/a”.
- Un lugar que posee rituales: Éstos dan al niño/a referencias estables que le securizan. En la sala de psicomotricidad se siguen dos rituales: la entrada y la salida (Arnáiz, 1986).

## 6. ¿Qué es la sensoriomotricidad?

El aspecto clave de la psicomotricidad vivenciada en la sensoriomotricidad, por lo que resulta necesario saber en qué consiste y sus implicaciones.

La sensoriomotricidad consiste en potenciar la entrada de información al sistema nervioso a través de los diferentes sentidos. Pretende un “despertar sensorial” a partir de la propia experiencia.

A través de la sensoriomotricidad los niños saltan, corren, manipulan, observan y en definitiva, juegan, a la vez que aprenden a controlar los movimientos, a ganar en autoestima, a potenciar su personalidad...

### 6.1. El juego sensoriomotor

La denominación “juego sensoriomotor” no es compartida en muchos casos según diferentes autores. Por ejemplo, para Wallon o Château, este tipo de juego se denomina *juego funcional* ya que según ellos, el juego sensoriomotor es una actividad sensoriomotriz que no da lugar a la aparición del juego simbólico (sólo promovería esquemas motrices). Otros de los aspectos que generan discusión es la “imitación invisible” (utilización del niño hacia las partes del cuerpo que no se ve, por ejemplo, la boca) que apunta a aparecer antes de lo mencionado por Piaget (Papalia, 1998) al igual que la “imitación diferida”, o la capacidad de imitar una acción que vio antes (se constata a los catorce meses).

Uno de los aspectos esenciales del juego sensoriomotor es el placer. Resulta necesario que el niño encuentre placer en lo que está realizando, ya



### Facultad de Educación

que eso tendrá una repercusión en la calidad de los procesos de desarrollo del propio pensamiento.

Se debe prestar un trato especial al concepto piagetiano “las reacciones circulares” (procedimiento por el cual el niño aprende a reproducir hechos placenteros que descubrió al azar) de esta forma se explicaría que un niño repita un acto que anteriormente le ha producido placer. Una vez explicadas las reacciones circulares, queda entender por qué estos actos no conducen al niño a la monotonía. Leif y Brunelle (1978) lo explican a partir de tres leyes:

-*Ley del efecto*: un efecto favorable produce la repetición del gesto y el fracaso supresión.

-*Ley de la monotonía*: un efecto conocido de antemano es buscado para su repetición.

-*Ley del efecto imprevisto*: el efecto es conseguido por esperar el resultado, para comprobar qué ocurre.

Finalmente, cabe destacar que el juego sensoriomotor no es solo un asunto que concierne al niño únicamente, sino que los adultos también deben participar, para estimularles e introducirles al mundo. En definitiva, la actividad sensoriomotriz puede albergar juego, ya que el placer y la actividad de exploración están presentes, además del ambiente.

## 6. 2. Aspectos sensoriomotores a valorar en la sala de psicomotricidad

Existen varios aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de realizar una actividad psicomotriz. A continuación redactaré algunos de los más importantes:

**-La expresividad motriz:** “Como nos indica la *Psicología Evolutiva*, en el niño las estructuras que conforman su personalidad se presentan íntimamente unidas, de manera que cuando realiza cualquier acción, lo sensoriomotriz, lo

### Facultad de Educación

*emocional y lo cognitivo actúan unidos*". (Arnáiz y Bolarín, 2000). Es decir, dichas partes se encuentran íntimamente relacionadas hasta los siete u ocho años, cuando se cambia del pensamiento preoperatorio al pensamiento operatorio. Este modo peculiar de manifestarse constituye la noción de expresividad motriz (Aucouturier, 1994), cuyas estructuras pueden analizarse mediante la observación del:

- Aspecto neuromotor: Aporta información sobre las posibilidades de movimiento de nuestro propio cuerpo respecto a él mismo, los objetos y el espacio.
- Aspecto afectivo: Permite conocer cuál es el estado emocional en que se encuentra el niño.
- Dimensión cognitiva: indica la capacidad del niño para captar el mundo que le rodea desde parámetros cognitivos (forma, tamaño, color, espacio, tiempo, etc.).

De esta manera, la observación y análisis del juego espontáneo del niño, a través de los aspectos indicados, nos relatan su historia de placer y displacer vivida en la primera infancia, constituyendo el punto de partida de la práctica psicomotriz y enlazándolo con las bases teóricas de Wallon, Piaget y el Psicoanálisis. Y es precisamente en la sala de psicomotricidad, donde el niño encuentra el lugar privilegiado para expresarse motrizmente (Arnáiz y Bolarín, 2000).

Aucouturier (1993a) señala que, a través de la observación del juego espontáneo del niño en la sesión de psicomotricidad, se pueden establecer las bases de una reflexión pedagógica, a partir de lo que ha denominado niveles de expresividad motriz. Estos niveles son los siguientes:

- Primer nivel de expresividad: Sensaciones internas del cuerpo que se proyectan en la motricidad a lo largo de la vida (el placer

### Facultad de Educación

de la rotación, juegos de caída, balanceos, equilibrio, el placer de conquistar la altura, saltar sobre lo duro, andar, correr...)

- Segundo nivel de expresividad: Aucouturier hace referencia al placer (o ausencia) de las sensaciones visuales, de encontrarse en la mirada del otro (el placer de esconderse, de desordenar, salir y entrar, aparecer y desaparecer...).
- Tercer nivel de expresividad: Son los juegos que Aucouturier denomina “juegos socializados”. Otros autores, como Piaget, los denominan “juegos simbólicos” y hacen referencia a las primeras operaciones intelectuales todavía sin plena consciencia de ello (el placer de pensar, juego simbólico en el que empiezan a jugar a ser otra persona...)

Según Aucouturier, (1993b), *“Jamás se interviene aisladamente sobre la estructura que forma esta globalidad, o lo que es lo mismo, sobre la estructura motriz, sobre la afectiva o la cognitiva, sino que se hace de tal manera que las tres estructuras están reunidas en la capacidad del niño para investir el espacio, el material, etc.”*

**-Guía de observación:** Según Wallon, debemos tener en cuenta la influencia que ejercen estas tres vertientes (Arnáiz y Bolarín, 2000):

- El niño: descubrimiento de su cuerpo y formación de su "yo".
- El niño ante el mundo de los objetos: organización de las percepciones, noción y relación entre los objetos.
- El niño ante el mundo de los demás: aceptación colaboración, conocimiento y respeto del otro.

Dichas vertientes se traducen en los parámetros siguientes (Arnáiz y Bolarín, 2000):

- El niño y el movimiento: El movimiento es el núcleo fundamental del desarrollo psicomotor del niño. De él va a depender su posterior

### **Facultad de Educación**

desarrollo y a través de él podemos mejorar otras habilidades como la comunicación. El movimiento permite al niño las primeras exploraciones tanto de su propio cuerpo como del entorno. Pero además, tal y como afirma Aucouturier, el movimiento proporciona al niño un sentimiento de placer que favorece en su desarrollo. Así, a medida que evoluciona, llega a situaciones más simbólicas y representativas utilizando su cuerpo, sus gestos, actitudes y movimientos con una intención comunicativa y de representación. Es decir, aparece el juego simbólico que se constituye en el mejor exponente de estas manifestaciones. La marcha, la carrera, las caídas y los saltos son los tipos de actividades privilegiadas que aparecen en los juegos sensoriomotores y simbólicos de los niños, proporcionándonos todas las informaciones anteriormente indicadas. (Arnáiz y Bolarín, 2000).

- El niño en relación con el espacio: Cuando observamos al niño en la sala de psicomotricidad, y por consiguiente, en la manera que utiliza los espacios, estamos conociendo al niño un poco más, ya que la forma en la que se desenvuelve nos proporciona aspectos importantes sobre su personalidad. Por ejemplo, timidez, inhibición, capacidad de delimitar, construir... Además, gracias a todas las posibilidades que ofrece la sesión de psicomotricidad, el niño podrá descubrir y asimilar mejor las diferentes orientaciones y relaciones espaciales. Finalmente, el niño es capaz de transponer esas nociones generales a un plano reducido y abstracto: el grafismo. (Arnáiz y Bolarín, 2000).
- El niño con relación al tiempo: Cada niño tiene su propio ritmo y eso queda patente en las actividades que realiza. Es lo que constituye su “tempo espontáneo”, que hace referencia a la estructura individual que determina el ritmo de cada persona para la realización de una actividad motora simple.
- El niño con relación a los objetos: Este apartado constituye uno de los aspectos más importantes en relación al juego. Para jugar, el niño

### **Facultad de Educación**

emplea todo su cuerpo, y es a través de la manipulación de los objetos, los desplazamientos, etc. Cuando entra en contacto con el mundo exterior y con sus cualidades perceptivas, tales como el tamaño, la forma, la textura, el peso, volumen... De tal forma que, si observamos al niño en relación a los objetos, es decir, como los utiliza tanto cuando está sólo como cuando se relaciona con los demás, podemos obtener información sobre su forma de ser. Por ejemplo: Podemos observar si utiliza objetos que son acordes a su edad, o si por el contrario tiene tendencia a los objetos más infantiles o de adultos, podemos observar también si dichos objetos son adecuados al juego que está realizando en ese momento, por qué objetos tiene mayor tendencia, si los comparte con los demás o actúa ante ellos de manera egoísta...

Por lo tanto, es importante conocer también tres características respecto al uso de los objetos: Objetos que utiliza (preferencias que tienen los niños), cómo utiliza los objetos (nos indica el nivel madurativo del niño, por ejemplo, observa como los demás juegan, tienen posesión de los objetos pero no les da uso, disposición para hacer las cosas...) y finalmente, cómo los emplea con los otros (nos informa sobre el nivel del niño respecto a los demás, por ejemplo, si comparte, quita, rechaza o agrade).

- El niño con relación a los otros: Cuando el niño se relaciona con los demás, está dando respuesta a dos necesidades complementarias y fundamentales para él: Por un lado, la necesidad de seguridad y por otro, la autonomía progresiva. Mediante estas dos necesidades, el niño busca la satisfacción de las necesidades que le proporcionan placer o disgusto. De este modo, la Escuela Infantil se presenta como una institución social que aporta al niño experiencias que favorecen el descubrimiento de la realidad social, que a su vez va a favorecer la construcción de su "yo". Por todo ello cobra especial relevancia la figura del educador, que será el encargado de estimular las relaciones entre

iguales, y proporcionarle un ambiente de seguridad que facilite dichas relaciones, no sólo con sus iguales sino también con los adultos (Arnáiz y Bolarín, 2000).

### **6.3. Sensoriomotricidad: Base biológica.**

Para entender por qué la sensoriomotricidad es parte fundamental en el desarrollo del niño, debemos entender esta parte biológica de la que está compuesto. Para ello, es fundamental comprender el sistema propioceptivo, ya que es gracias a él que podemos percibir los movimientos, tanto en las articulaciones como en el cuerpo, además de discriminar la posición del cuerpo y de segmentos del mismo en el espacio. Debido a este sistema podemos también recibir la información procedente de los músculos, tendones y articulaciones, e integrarla en el cerebro. En otras palabras, el sistema propioceptivo nos permite saber la posición del cuerpo en el espacio, los movimientos que hacemos y a la velocidad o la fuerza con la que los hacemos. Por ejemplo, si cruzamos las piernas, el sistema propioceptivo nos permite saber que las tenemos cruzadas, aún sin estar viéndolas en ese momento.

El sentido de la propiocepción se compone de neuronas sensoriales que están en el oído interno (movimiento y orientación), y de los receptores de estiramiento de los músculos (postura). Existen receptores nerviosos específicos para este tipo de percepción, denominados propioceptores.

Es decir, el sistema cuenta con tres tipos de receptores (Bergenheim, 1996):

-Exteroreceptores: Situados en la superficie del organismo, tienen el objetivo de captar la estimulación del medio ambiente. Está relacionado con los sentidos: piel, tacto, presión, oído, vista...

-Interoreceptores: Están situados dentro del organismo, y su función es la captación de la estimulación interna: presión sanguínea, hambre, sed...



### Facultad de Educación

-Propioceptores: Están situados en los músculos, tendones, articulaciones... Tienen el objetivo de captar su posición y situación espacial en cada momento. Gracias a ellos, podemos controlar las respuestas musculares: Andar, mantenernos en equilibrio, etc.

Dichos receptores, mandan información al cerebro y a la médula con el objetivo de ser procesado. Una vez procesada la información, el cerebro manda a los músculos la información para que estos realicen los ajustes necesarios para que el movimiento pueda realizarse.

Dentro del sistema propioceptivo encontramos los siguientes propioceptores (Bergenheim, 1996):

-El huso muscular: Es un receptor sensorial situado dentro de la estructura del músculo. Se encarga de medir la longitud del músculo, el grado de estimulación mecánica y la velocidad con que se aplica el estiramiento y manda la información al SNC. Los husos proporcionan una información al SNC que se traduce en una contracción refleja del músculo denominada "reflejo miotático o de estiramiento" que sería un reflejo de protección ante un estiramiento brusco o excesivo (ejemplo: tirón brusco del hombro, el reflejo miotático hace que contraigamos la musculatura de la cintura escapular).

-Órganos tendinosos de Golgi: Receptor sensorial situado en los tendones, cuya función es medir la tensión del músculo. Al contrario que el huso muscular que tiene respuesta inmediata, estos necesitan entre 6-8 segundos para que se produzca la relajación muscular. Principalmente, se activan cuando se produce una tensión peligrosa (fuerte) en el complejo músculo-tendinoso.

-Receptores de la cápsula articular y los ligamentos articulares: Se relaciona con la tensión muscular ejercida, son capaces también de detectar la posición y movimiento de la articulación implicada. Su adaptación es lenta y



### Facultad de Educación

cuando la articulación está inmóvil, son inactivos. Posiblemente se activan en rangos de movimiento extremos.

-Receptores cutáneos (de la piel): Proporcionan información sobre el estado tónico muscular y sobre el movimiento, contribuyendo al sentido de la posición y al movimiento, sobre todo, de las extremidades. La piel humana alberga receptores que son sensibles a diferentes modalidades:

- Termorreceptores sensibles a la temperatura.
- Nociceptores sensibles al dolor y a daños potenciales.
- Mecanorreceptores sensibles a la presión.
- Mecanorreceptores cutáneos: los corpúsculos de Meissner (son sensibles a los cambios rápidos de presión en áreas pequeñas de la piel) y los discos de Merkel que están localizados en la epidermis y la dermis. Estos últimos hacen referencia a la a la presión vertical pero no a desplazamientos laterales.
- Terminaciones de Ruffini (responden a la deformación de la piel).
- Corpúsculos de Pacini (responden rápidamente a la deformación mecánica y la vibración). (Bergenheim, 1996)

Como ya se ha comentado anteriormente, la propioceptividad es la sensación del movimiento y de la posición. Permite tener consciencia de la posición del cuerpo en el espacio, de los movimientos que hacemos y de cómo los hacemos. De ahí la importancia que el sistema propioceptivo tiene en los niños principalmente, porque les va a permitir no solo un conocimiento de su cuerpo, sino la ayuda necesaria para aprender y automatizar nuevos movimientos. Por ejemplo: un niño lanza un objeto, cuando el hecho de coger ese objeto que vuelve a caer en sus manos es automatizado, el niño puede centrar la atención en el objeto, su tamaño, si puede o no cogerlo, si es de color, etc. es decir, fuera del hecho de lanzar, ocurren nuevas situaciones y metas. Además, la propioceptividad les va a ayudar a conocer el entorno que



### Facultad de Educación

les rodea y a desarrollar otras habilidades, como por ejemplo, en el caso de un bebé, la vista (en los bebés recién nacidos, a medida que va madurando su sistema propioceptivo, van evolucionando otros aspectos como los sentidos. Por ejemplo: cuando un bebé consigue sostenerse sobre sus antebrazos, logra alcanzar un campo de visión más amplio, lo que le favorece, no sólo un desarrollo mejor del mismo, sino que le ayuda a discriminar objetos del entorno que le llaman la atención, en definitiva, gracias a esta evolución del cuerpo el bebé alcanza nuevos objetivos que conseguir). Cuando el niño ya ha desarrollado la visión, es importante también la adquisición de la habilidad óculo-manual, es decir, una vez que el niño se interesa por un objeto, o cualquier otro elemento de su entorno, extiende el brazo para agarrarlo y atraerlo hacia sí mismo. Surge también la capacidad de prensión en las manos.

En definitiva, la propioceptividad evoluciona a la vez que el niño, es decir, a medida que el niño vaya madurando motriz y cognitivamente, va a necesitar de nuevas metas u objetivos que perseguir. Esto se puede entender mejor con los estadios de Piaget. Según Piaget, existen cuatro estadios que definen la evolución del niño: el primero de ellos corresponde al estadio **sensoriomotor** y se caracteriza por un incipiente control motor y aprendizaje acerca de los objetos físicos (sería lo que se ha explicado anteriormente sobre los primeros logros del niño, comprende la franja de edad 0-2). El segundo estadio es el **preoperacional** (edad 2-7) en el que además de las habilidades motoras, se incorpora el lenguaje que es un elemento imprescindible para seguir madurando, ya que permite detallar con mayor precisión sus deseos, miedos...El tercer estadio es el de **operaciones concretas** (edad 7-11 años), en el que se comienzan a incorporar los conceptos abstractos. En este estadio el niño alcanza la capacidad de operar sobre los objetos y resuelve los problemas con el mismo en el campo presente. Las relaciones sociales se vuelven más complejas y se desarrolla la capacidad de seriar eficientemente. Y el último estadio es el de **operaciones formales** (edad 11-15). En este estadio se desarrollan las habilidades sociales y lógicas de razonamiento. El niño opera



### **Facultad de Educación**

sobre operaciones o sobre el resultado de dichas operaciones. A través de los estadios de Piaget, se puede entender la evolución y los nuevos intereses del niño de acuerdo a su edad.

Cabe señalar, que es en la primera infancia donde la propioceptividad alcanza su momento más importante, ya que es gracias al movimiento donde el niño empieza a tener conciencia del entorno que le rodea y esto le ayuda en el conocimiento, tanto del propio entorno, como de sí mismo, lo que le irá dotando de mayor autonomía y seguridad. Esta evolución de la motricidad será clave, ya que les irá dotando de una mayor coordinación y fluidez. Cabe resaltar que en la infancia el niño realiza movimientos de manera involuntaria, pero aunque sea consciente de que dichos movimientos se están produciendo, muchas veces no estarán relacionados con lo que realmente quería hacer, o simplemente, controlar. Pese a que la infancia es el momento más importante para la propioceptividad, otro momento de la vida en la que también cobra cierta importancia es en la vejez, ya que el anciano experimenta limitaciones en el movimiento que antes podía hacer perfectamente, por lo que tendrá que aceptar esta nueva situación y asimilarla. Sin embargo, a diferencia de la primera infancia, el anciano ya tendrá la suficiente experiencia motriz para adecuarse a su situación, no necesita “experimentar” como lo haría el niño.

Una vez entendida la propioceptividad, es importante conocer el elemento perceptivo motriz que aparece a medida que el niño va evolucionando en su desarrollo. Este elemento, hace referencia a la capacidad del niño para añadir un componente cognitivo a sus acciones motrices. Por poner un ejemplo: En la sesión de psicomotricidad que se llevó a cabo para la puesta en marcha de una práctica de psicomotricidad vivenciada, pudimos comprobar que, mientras algunos niños se limitaban a la mera ejecución del movimiento (saltando en la colchoneta, rodando por el suelo, corriendo...) lo que se traducen como ejercicios meramente sensoriomotores, otros utilizaban cualquier objeto para añadir un componente cognitivo asociado a sus acciones,



### **Facultad de Educación**

a continuación pondré un ejemplo: además de colchonetas, en la sala de psicomotricidad de nuestra sesión práctica pusimos telas, bloques, piscina de plástico, aros, etc. Para así dar más posibilidades de acción a los niños. Pues bien, mientras que unos se limitaban al disfrute con el movimiento, otros utilizaban las telas para crear situaciones imaginarias, como jugar a papás y mamás (la tela hacía de manta para arropar a la niña en la cama), o para tapar el laberinto y hacer su propia casa, o simplemente para modificar o recrear ese laberinto cambiando sus elementos de lugar. En estos últimos casos estaríamos hablando de perceptivo motricidad, ya que no se limitan únicamente a la ejecución del movimiento sino que añade un componente cognitivo asociado.

## **7. Sesión práctica**

Para que el análisis sobre la sensoriomotricidad presente a lo largo de todo este documento cobrara vida, decidimos llevar a cabo una sesión de psicomotricidad aprovechando el periodo de prácticas (en un colegio) en el que me encontraba en ese momento. Para ello, durante casi una hora dispusimos de la sala de psicomotricidad del centro, así como de la plena disponibilidad y libertad de acción sobre los alumnos, 25 niños y niñas de entre 3 y 4 años de edad.

Antes de la llegada de los alumnos, preparamos la sala con materiales muy diversos que proporcionaban múltiples usos. En primer lugar, colocamos varias colchonetas alineadas junto a otra colchoneta en forma de rampa, para que los niños pudieran saltar, tirarse... en la parte central de la sala colocamos tres rodillos (colchonetas cilíndricas) en color verde, rojo y azul, junto con una caja con telas para añadir más posibilidades de acción. También colocamos un laberinto, cuyas piezas eran de plástico y se podían modificar a su antojo (en un primer momento el laberinto estuvo diseñado de tal forma que los niños pudieran meterse dentro de él, salir por arriba, entrar por un lado y salir por el



### Facultad de Educación

otro...). Además, se colocó una piscina de plástico con aros dentro para añadir más posibilidades de entretenimiento y varios balones saltarines de diferentes colores. Una vez que estuvo todo colocado, procedimos a llamar a los niños para que entrasen en la sala.

Siguiendo el esquema de Bernard Aucouturier, los niños al entrar, se sentaron en el suelo esperando indicaciones. En ese caso, como yo era la responsable de la práctica, les recalqué las normas que debían de cumplir para jugar con todos esos materiales que ya estaban observando:

- No hacer daño al compañero (ni a ellos mismos).
- No destruir el material.

Una vez que prometieron respetar las normas de la práctica, pudieron comenzar a disfrutar de la experiencia.

En un primer lugar, como es común en los niños de estas edades, todos comenzaron su juego meramente sensoriomotor (cogieron los balones saltarines y comenzaron a saltar, se tiraron por la rampa de la colchoneta, cogieron los aros y los tiraron por el suelo, cogían y se subían a los cilindros... Sin embargo, al cabo de aproximadamente 10-15 minutos, se comenzaron a ver los primeros juegos simbólicos. Muchos de ellos (en su mayoría niñas) cogieron las telas y empezaron a jugar a ser otras personas (se disfrazaban poniéndose una tela en forma de falda, o de pañuelo en la cabeza, etc. También las telas dieron pie al juego simbólico, ya que sirvieron de cama para arrojar a su “hijo” y jugar así a “papás y mamás”) al cabo de un rato, alguien colocó una de las telas encima del laberinto, que únicamente estaba siendo usado para desplazarse dentro de él, y dio así pie a un nuevo juego: Colocaron varias telas encima y dentro del laberinto y jugaron a convertirlo en una casa (las telas de fuera servían de techo y las de dentro de mantas para dormir) de esta forma, el resto de la hora muchos de los niños estuvieron jugando a ser



## Facultad de Educación

una familia dentro del laberinto. También colocaron la piscina al lado de la “nueva casa” y algunos de ellos se metieron dentro de ella.

Por otro lado, una minoría (tres o cuatro niños) durante el tiempo que duró la sesión estuvieron jugando únicamente a correr, tirarse a la colchoneta, saltar...es decir, juegos únicamente sensoriomotores, no dando paso al juego simbólico que aparece en la mayoría de los niños tal y como afirma Bernard Aucouturier. Estos niños, en muy pocas ocasiones introducían un nuevo elemento a su juego (la mayoría del tiempo estaban en las colchonetas o corriendo por la sala) y cuando lo introducían era una tela que servían para arrastrarla a la vez que corrían.

Cabe señalar que en ningún momento de la sesión intervinimos en el juego, únicamente cuando algún niño nos solicitaba ayuda o consuelo por haberse hecho daño.

Al finalizar la sesión, y una vez que recogimos entre todos todo el material, hicimos un círculo en el que nos encontrábamos los niños y la responsable de la práctica (en este caso era yo) y les hice una serie de preguntas: Cómo se lo habían pasado, a qué habían jugado, qué era lo que más les había gustado... tras esto, un poco de relajación con música de fondo y de nuevo, al aula.

### **7.1. Análisis de la sesión práctica**

Observar a los niños durante una sesión de psicomotricidad en donde están jugando libremente, nos da una gran cantidad de información sobre su forma de ser, sus miedos, afectos... que nos permite conocerles mejor.

En esta primera y única sesión llama la atención que, una vez iniciada la misma, y explicadas las normas de comportamiento, la mayoría de los niños preguntan si pueden coger este o aquel material; si pueden cambiar a otro, etc. Una vez iniciada la sesión, y pasados unos minutos, ellos mismos rompen y eliminan estas preguntas sobre permiso o no del juego. Es curioso porque, en



### **Facultad de Educación**

el inicio, lo que Aucouturier llama su ritual de entrada, los niños aceptaron y entendieron estas normas. La práctica parece que concuerda con este planteamiento inicial y, aunque suceden preguntas sobre el uso de cierto material o juego, ellos las interrumpen y abandonan dejando de preguntar por el juego y dedicándose precisamente a jugar. Salvo aquellos niños que les cuesta su adaptación a la sala, y a la metodología, la mayoría se inició en el juego de forma directa, sin rodeos. Se iniciaron muchos juegos diversos al mismo tiempo y así se mantuvo hasta el final. Los juegos, materiales, los grupos, las repeticiones, los cambios, todo lo que en ella sucedió es el resultado de la actividad de los alumnos.

La variedad de juegos fue bastante importante. Más adelante aparece una tabla donde se citan juegos que sucedieron en la misma. Y en los anexos hay fotos sobre estas mismas situaciones. Estos juegos tenían una duración variable en el tiempo según juegos sensoriomotores o simbólicos, siendo éstos últimos más duraderos y de grupos en general de más alumnos. Los niños que jugaban a juego simbólico permanecían en el juego más tiempo y con más niños que aquellos que se dedicaban a juego sensoriomotor, donde muchas actividades eran individuales aun jugando más de un niño. Pero sus acciones resultaban alternadas.

Correr, saltar, cuadrupedias, carreras, reptaciones... una motricidad muy infantil, prematura, longitudinal, pues no había posibilidad de motricidad en altura, es la realizada por los alumnos. Pero la intensidad, duración, repetición, modificaciones que en ella sucedieron fue constante. Analizar la actividad sensoriomotora en esta parte de la sesión conlleva observar el interés del alumno que está centrado y practicando, o realizando un ejercicio que él mismo ha inventado, modificado, compartido. Cuyo inicio y final sólo él lo sabe. La naturaleza de ese comportamiento no se puede plantear en una sesión, pero observando estas sesiones al cabo de todo el curso, no sólo es posible apreciar estos juegos y sus cambios, sino conocer las motivaciones de los

### **Facultad de Educación**

mismos. Características como atención, comunicación, acuerdos, planteamientos, son apreciados en casi todos los juegos. Jugar no es sólo la base del juego. Quizás alrededor de ese juego o situación se observan otras actitudes.

En este caso, yo tuve la suerte de conocer a los niños mucho antes de realizar la práctica, por lo que ya sabía más o menos como se comportaban, pero a través del juego pude ver otras muchas actitudes que potenciaban su personalidad. Había tres tipos de juegos; los niños que dedicaban la sesión exclusivamente al juego sensoriomotor, los que alternan entre un tipo de juego y otro, dedicándoles prácticamente el mismo tiempo a cada uno. Y los niños (generalmente a estas edades tan tempranas son niñas, aunque en este caso hubo unos cuantos varones que también participaron) que dedican más tiempo al juego simbólico. Este último quedó patente cuando jugaron a construir la casa utilizando el laberinto, donde se repartieron los roles que tendría cada niño en esa casa. Hubo otro momento de la práctica en la que una niña fabricó una cama con telas, y metió en dicha cama a otra compañera, para ello la descalzó para hacerlo lo más real posible y posteriormente, la arrojó con la otra tela que hacía de manta.

Uno de los niños más tímidos de la clase, se pasó todo el tiempo al fondo del aula (la distribución espacial también nos informa sobre el nivel madurativo del niño) acompañado únicamente de un balón saltarín y sólo al acabar la hora se fue acercando un poco más a la zona delantera de la sala, donde se encontraban las colchonetas, pero no llegó a participar.

En general, vistas las caras de los alumnos a lo largo de esta sesión pude observar alegría, disfrute, concentración, una gran actividad. Muchas situaciones que incluso propuestas por mí misma no se me hubieran ocurrido hacer o mandarles. Los niños se vuelven curiosos.



### Facultad de Educación

Este es un breve análisis de las sensaciones vividas en esta práctica. No he atendido a propuestas de observación más definidas. Analizar el tiempo de juego, tipo de juegos, materiales, permanencia en los espacios, compañeros de juego, razón del juego, lenguaje, etc. por cada niño, me parece un arduo trabajo que en esta única sesión no puedo realizar. Aunque sí plantearme las necesidades para su futuro desarrollo.

Hay otro aspecto importante que destacaría de esta primera sesión. Hasta ahora hablo de mi visión sobre lo que los alumnos han vivido en esta experiencia. Pero también puedo hacerlo de la mía: Salvo los preparativos previos a la sesión, no hay nada más predeterminado. El resto vendrá con el juego. Esta situación no es fácil asumirla y cuesta entenderla, sobretodo una vez iniciada y vistas más sesiones. Pero la sensación de falta de programación crea un vacío inicial. Es dedicarse a observar en la sesión más que a dirigir. El trabajo verdadero, el análisis de lo que ocurre en la sesión, viene fuera de la misma, cuando ha terminado. Por tanto estas predispuesto a observar y no a dirigir.

Dar la iniciativa al alumno, que organice sus actividades, su tiempo, sus repeticiones, no significa que se pierda el papel del profesor. Si aparecen litigios, o hay necesidades de otros materiales su presencia se hace necesaria. Pero en casos que podemos denominar como secundarios. El centro de la actividad y de lo que ella se derive no participa el maestro. Eso es lo que se observa en la sesión precisamente. La intensidad del niño, su concentración, su juego, sus decisiones, etc. se observan muchas veces en una sesión. Quizás más que en una clase normal.

Participar en una sesión de este tipo, donde no se ejerce el papel tradicional de dirigir los juegos, como un circuito psicomotor, por poner un ejemplo, conlleva cambios importantes. El hecho de no planificar la sesión como tal, sino de prepararla antes de su inicio. Si se desean observar otros

**Facultad de Educación**

caracteres simplemente la modificación de espacios o de materiales, pueden producir estos cambios.

Tranquilidad es otra palabra que describe la actitud del maestro. Salvo los nervios iniciales y el no saber mirar por el bullicio y actividad inicial, encaminada la sesión, se puede observar con más detenimiento los grupos de niños y sus juegos así como lo que acontece en ellos. No se recuerda todo lo que juega un único niño como para acordarse de toda la sesión. Pero de esos nervios iniciales a la tranquilidad de observar, atender, ayudar si es necesario, estar a su disposición, es posible. Como dije anteriormente, esta enorme actividad quizás se pueda observar y analizar posteriormente con medios audiovisuales.

En conclusión, la observación del juego en el aula de psicomotricidad es muy importante para conocer a los alumnos, ya que a través del juego los niños nos muestran muchos componentes de su personalidad. Para ello, es importante dejarles jugar libremente, sin intervenir en ello, para que se muestren lo más natural posible y poder así, aprender de ellos.

**7.2. Tipos de juegos que salieron en la sesión**

Durante la hora que duró la práctica, surgieron una gran cantidad de juegos, algunos más sensoriomotores y otros más simbólicos, pero todos ellos nos aportaron información sobre los niños. A continuación presento una tabla con las actividades que surgieron de la sesión, así como de la cantidad de niños que participaron en cada actividad.

<b>Actividades</b>	<b>Nº de niños que participaron</b>
“montarse” encima de los rodillos (fue uno de los primeros juegos que surgieron).	Llegaron a estar cuatro niños subidos encima (todos varones). Más tarde, los niños dejaron el rodillo y tres niñas hicieron lo mismo que ellos.
Saltar de la rampa a la colchoneta.	Prácticamente toda la clase lo hizo en algún momento.

**Facultad de Educación**

Rodar los rodillos.	Tres niños.
Coger una tela, tumbarse encima de ella y que alguien los arrastrase.	Alrededor de tres subidos y una llevándoles.
Coger los balones saltarines y saltar con ellos.	Un niño sólo estuvo con él durante todo el tiempo, la mayoría lo cogió alguna vez.
Jugar con los aros.	La mayoría de ellos jugó con los aros en algún momento.
Jugar a pasar por el laberinto.	Todos lo hicieron en algún momento.
Correr y tirarse a la colchoneta.	Tres niños lo hicieron durante toda la hora, el resto lo hizo alguna vez.
Meterse en la piscina.	Es algo que suelen hacer, pero en esta sesión lo hicieron sobre cinco niños.
Jugar a la “casita” dentro del laberinto.	Comenzaron cuatro y se unieron varios más.
Coger “a la fuerza” un rodillo.	Tres niños, una de ellas fue cambiando el color del rodillo.
Jugar a construir una cama con las telas y meterse en ella.	Tres niñas.
Disfrazarse con las telas.	Cuatro o cinco niñas.
Coger un aro, ponérselo en la cintura y saltar por la rampa.	Seis niños jugaron a eso.
Dar volteretas en la colchoneta.	Dos niños.
Jugar a “papás y mamás” en la “casita”.	Empezaron jugando cuatro y acabaron alrededor de diez.
Deslizarse por el rodillo.	Dos niñas.
Hacer seriaciones con los aros.	Dos niños.
Meterse dentro de la caja de las telas y moverse en ella.	Cuatro niños.



## Facultad de Educación

Estos juegos se pueden observar en los anexos. Son una secuencia de los juegos que los diferentes niños practican a lo largo de la sesión. Se pueden apreciar situaciones casi sensoriomotoras en toda la sesión y aquellas que alternan con simbólico.

## 8. Conclusiones

La elaboración de este trabajo me ha llevado a una serie de reflexiones sobre la sensoriomotricidad en general y la importancia del juego como metodología en estas sesiones.

Por un lado, la necesidad de la psicomotricidad en educación infantil. O más bien, la necesidad de jugar y entender que el juego de estas edades solo es comprensible si observamos a cada niño y le aceptamos y entendemos como se refleja. Estas sesiones pueden dar esta imagen muy bien. Además, aprendemos a apreciar el juego en su fundamento. Jugar es esencial para los infantes, por el hecho de jugar y porque conlleva otros calificativos asociados a lo que podemos llamar de aula, o más escolar.

También me hace reflexionar sobre las individualidades. Jugar de mil maneras y formas diferentes. Si el juego es diverso sus necesidades también. Planteamientos de una misma actividad para todos quizás no sea lo más adecuado para estas edades.

A la convivencia entre alumnos. Ellos se comunican entre sí no sólo por la palabra. Los gestos, sonidos, contactos están tan presentes como la palabra. Así como a una relación intensa con su compañero de juego, profunda, sincera. Quizás base de futuras relaciones entre iguales sin diferencias sociales. A presenciar actividades más físicas que simbólicas, más sensoriomotoras, donde quizás el niño disfruta más emocionalmente que en el juego simbólico.

A la necesidad de casi todos los niños de jugar. Y de jugar y de repetir situaciones con un predominio de movimiento sin ser simbólico. Un tipo de



### **Facultad de Educación**

movimientos muy ligados a etapas de bebé, de adquisición de motricidad muy básica. De esta motricidad tan sencilla aparecen nuevas situaciones que requieren otra movilidad. Pero tiene en común un alto disfrute evidenciado en sus caras, mucho más que el simbólico, y llamadas de atención. Un juego simbólico muy en consonancia con los juegos de roles o disfraces que se suceden en las aulas: casitas, princesas,... y a interrogarnos por el objetivo de estos juegos (la mayoría de los juegos simbólicos son grupales, no así los de mayor movilidad).

Del juego y sus variaciones. Cómo los niños cambian de uno a otro y cómo se adaptan a las nuevas situaciones siendo ellos los creadores.

De la seriedad del juego. Es decir, jugar es diversión, placer pero requiere concentración, individualidad, introspección, cambios y nuevas propuestas. La mayoría del juego observado esconde o comparte cualidades asociadas a otras tareas que podemos denominar escolares.

Actividad es sinónima de jugar, de crear, de probar, de rechazar, con una gran base de movimiento. Da igual si es simbólico o sensoriomotor. El movimiento está presente en todas ellas. Quizás, a más edad, este movimiento sea menos sensoriomotor tanto en su fundamento como en la duración del juego total de la sesión.

Cabe destacar la importancia de una educación sensoriomotriz desde edades tempranas, ya que ello les va a ayudar a un mejor desarrollo posterior. En la etapa de infantil, los niños necesitan el movimiento como un ejercicio básico diario, no solo por su naturaleza activa, sino porque a través del movimiento van a experimentar, observar, automatizar nuevos movimientos y, en definitiva, madurar.

Por lo tanto, creo que dedicar un rato diario a la sensoriomotricidad en la escuela, debe plantearse de manera integrada con la dinámica del aula y con el resto de aprendizajes que se realicen en ella, ya que los niños necesitan un



### Facultad de Educación

espacio para el movimiento, y además, este tipo de actividades potencia también las relaciones sociales entre ellos.

Para llevarlo a cabo, se deben facilitar las normas básicas de convivencia, así como proporcionar al niño plena libertad de acción.

## 9. Bibliografía

ARNÁIZ, P. (1976). *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Murcia: Universidad de Murcia, secretariado de comunicaciones e intercambio científico.

ARNÁIZ, P. (1986). *Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier*.

ARNÁIZ, P. Y BOLARÍN, M. J. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (37), 63-85.

AUCOUTURIER, B. (1993a). "Niveles de expresividad motriz". *Revista de Educación Especial*, 15, 39-49.

AUCOUTURIER, B. (1993b). "El itinerario de maduración del niño en la práctica psicomotriz educativa y preventiva". *Actas de las Jornadas Psikomotriz Praktikako II. Ihardunaldiak Azarok*, 26, 27 ,28. Europa Jauregia. Vitoria-Gasteiz, 20-28.

AUCOUTURIER, B., VERA, F. T., Y LAPIERRE, A. (1978). *La educación psicomotriz como terapia: "Bruno"*.

BERGENHEIM, M et al. Ensemble coding of muscle stretches in afferent populations containing different types of muscle afferents. *Brain Res*. Vol. 734 (1996); p. 157-166.



#### Facultad de Educación

CHOKLER, M. (1999). Acerca de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier. *Ariana*.

LAPIERRE, A., Y AUCOUTURIER, B. (1984). *Simbología del movimiento*. Científico-Médica.

LEIF, J. Y BRUNELLE, L. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Kapelusz. Buenos Aires.

NAVARRO, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.

PAPALIA (1998). *Psicología del desarrollo*. McGraw Hill. Santa Fé de Bogotá (Colombia). 7ª. Edición.

PERÚ, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *La hora del juego libre en los sectores*. Guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años.

PIKLER, E. (1985). *Moverse en libertad*. Madrid, Narcea.

RIGAL, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. Barcelona: INDE.

#### Webgrafía

<http://integrandosensaciones.blogspot.com.es/2010/05/sistema-propioceptivo.html> (Recuperado el 23 de Junio de 2014)

<http://www.uclm.es/profesorado/jmfernandez/aARCHIVOS%20VARIOS/propiocepci%C3%B3n.pdf> (Recuperado el 23 de Junio de 2014)

[http://psicologiareyescatolicos.files.wordpress.com/2009/10/t\\_4-sensibilidad-y-percepcion-1c2ba-parte1.pdf](http://psicologiareyescatolicos.files.wordpress.com/2009/10/t_4-sensibilidad-y-percepcion-1c2ba-parte1.pdf) (Recuperado el 24 de Junio de 2014)

eFisioterapia.net. (2004). Recuperado el 24 de Junio de 2014, de <http://www.efisioterapia.net/articulos/propiocepcion-introduccion-teorica>

## 10. Anexos

En este apartado ajuntaré algunas de las fotografías que tomé durante la realización de la sesión práctica, a las cuales he hecho referencia a lo largo del documento.



Niños jugando en el "laberinto", con los rodillos y con los balones



Plano de la sala donde se les puede ver jugando con los aros, los rodillos...



Imagen de los niños de la rampa a la colchoneta



Niña cogiendo un rodillo, otros saltando en la colchoneta, con el rodillo, emezando a construir la casita...



Mientras que unos construyen la casita, estas niñas arrastran a un niño utilizando una tela



Lo más significativo de esta imagen es que los niños han añadido un nuevo elemento al juego en las colchonetas: los aros



Unos se divierten en la casita y otros juegan a disfrazarse con las telas



Tres niños jugando en la piscina de plástico



Deslizándose en los rodillos, jugando con los balones saltarines y en la piscina



Aquí se les puede ver en la casita, junto a la que colocaron la piscina



Crearon una cama con telas, se descalzaron y se metieron dentro de ella. En esta foto una de las niñas arroja a otra



Un niño se metió en la caja de plástico y los otros dos jugaban a empujarle



Círculo final en donde se les hicieron preguntas sobre lo que habían hecho, si se lo habían pasado bien, que roles habían interpretado...