



Facultad de Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL 2014-2015

Espacios de Acción y Aventura. Visita
al zoo.

Action and Adventure Spaces. Visit to the zoo.

Autor: Rocío Ruiz Samperio

Director: Ángel Hernández Fernández

24 de Junio de 2015

VºBº Director

VºBº Autor

Agradecimientos.

El presente trabajo fue realizado bajo supervisión de Ángel Hernández Fernández al que me gustaría expresar mi agradecimiento, por hacerlo posible, por su tiempo , su dedicación y su paciencia a lo largo de todo el proceso.

También quiero agradecer el trabajo y el apoyo a toda la comunidad educativa del colegio concertado San José en Santander, que me han abierto sus puertas y han hecho posible la puesta en práctica de este proyecto.

Además, quiero hacer presente mis agradecimientos a mis compañeros y amigos, que me han apoyado y ayudado en todo momento, en especial a Laura, Alex y Pablo.

Índice.

1. Resumen/Abstract	4
2. Palabras-clave.	5
3. Justificación.	5
4. Marco teórico	6
4.1 Concepto básico: Psicomotricidad.	6
4.2 Evolución del concepto motricidad y juego. Su importancia en la etapa de Educación Infantil.	9
4.3 Diseño curricular actual de la Psicomotricidad en Educación Infantil.	15
4.4 Nuevas aplicaciones pedagógicas y prácticas psicomotrices.	20
5. Objetivos	27
6. Contenidos	28
7. Temporalización	28
8. Propuesta metodológica.	29
8.1 Presentación de la actividad.	29
8.2 Metodología.	32
8.3 Observación previa.	35
8.4 Resultados esperados.	37
8.5 Análisis de datos.	39
9. Conclusiones	49
10. Bibliografía.	50
11. Anexos.	51

1. Resumen/Abstract

El presente Proyecto de Fin de Grado, tiene como objetivo exponer la importancia de la Psicomotricidad en la etapa de Educación Infantil, realizando una revisión histórica y conceptual en torno a la misma. Además, se redactan nuevas prácticas presentes en este campo de trabajo, en concreto se hace un estudio en profundidad de los Espacios de Acción y Aventura creados desde la práctica del docente Javier Mendiara Rivas. Al tratarse de un trabajo teórico-práctico en sus líneas incluye el análisis de una propuesta personal realizada en un Centro Educativo, un Espacio de Acción y Aventura ("Visita al zoo"). Se ha realizado una sesión con tres grupos de alumnos¹ de diferentes edades (tres, cuatro y cinco años) que posteriormente ha sido evaluada y comparada. Además, se han analizado cinco casos individuales con los que se ha podido valorar que los Espacio de Acción-Aventura pueden ser beneficiosos para la interacción del alumnado con los objetos, los compañeros y los adultos.

The present End of Degree Project has as aim to expose the importance of the psychomotor activity at the stage of Nursery Education, doing an historical and conceptual revision refering at the same one. In addition, the new present practices are written in this work camp, in which it is made a concrete study in depth of Action and Aventure Spaces created from the practice of the teacher Javier Mendiara Rivas. On treating about a theoretical - practical work, in its lines the analysis of a personal offer realized in an Educational Center is included, an Action and Aventure Space ("Visit to the zoo"). A session formed by three groups of pupils of different ages has been realized (three, four and five years old) and later it has been evaluated and compared. In addition, five individual cases have been analyzed with which it can be valued that the Action and Aventure Spaces can be beneficial for the interaction of the students with the objects, the classmates and the adults.

¹ A lo largo de todo el trabajo, por economía lingüística, utilizaré el género masculino para referirme a ambos género.

2. Palabras-clave

Psicomotricidad, motricidad, juego, cuerpo, metodología, modelo y Espacios de Acción y Aventura.

3. Justificación

Día a día todos los seres vivos de nuestro planeta trabajan con su cuerpo, gracias al cual pueden alimentarse, relacionarse o asentarse en el lugar que más se ajuste a sus necesidades. Algunos de estos seres, nada más nacer, se ponen en pie y comienzan a moverse libremente por el espacio, con la inestimable ayuda de sus progenitores. El ser humano tiene un aprendizaje más lento en este campo, ya que precisa de un desarrollo más complejo de su cuerpo, este periodo de maduración es vital y complejo, perdura a lo largo de toda la vida. A medida que crecemos, física y mentalmente, vamos construyendo nuestra propia personalidad.

Durante los primeros años de vida, nuestro cerebro posee gran plasticidad y, por ello, somos capaces de aprender a gran velocidad. Hablamos, por tanto, de la infancia como el periodo más idóneo para la enseñanza y el desarrollo de las capacidades físicas e intelectuales y de la Educación Infantil como etapa educativa en la que se desarrollará este trabajo.

Tal y cómo se ha mencionado, el cuerpo es uno de nuestros mejores instrumentos para enfrentarnos al entorno que nos rodea, un instrumento de supervivencia. Será por ello el objeto y el foco de trabajo de este proyecto, sin olvidarnos de que el ser humano es un todo, sin divisiones, por lo que debemos trabajar pensando en su desarrollo integral. La Psicomotricidad es la ciencia que estudia el movimiento, el cuerpo, son técnicas e instrumentos que buscan integrar las funciones motrices y psíquicas, que persiguen el desarrollo de una infancia feliz, utilizando experiencias significativas en diversos niveles. La Psicomotricidad promueve, además, la salud, el bienestar y la creatividad.

Ahora bien, nos encontramos ante un problema metodológico y conceptual en torno a este campo de trabajo. La Psicomotricidad está presente en todas las aulas de Educación Infantil, todos los maestros conocen y aseguran su importancia en el desarrollo de los más pequeños pero, en gran número de ocasiones ésta no se trabaja como es conveniente o no se le dedica tanto tiempo cómo es necesario. En muchos casos, incluso se trata de un tiempo “perdido” o una carga muy pesada que “estorba” a muchos maestros que trabajan con niños de cero a seis años. La Psicomotricidad, generalmente, está fuera de los proyectos de aula, se trabajan actividades sueltas, juegos y circuitos que los pequeños no relacionan con el trabajo realizado en otros campos, por lo que no suelen comportarse de la misma manera, entendiendo que se trata de un momento de juego y desconexión. Como he podido comprobar, en la práctica, no se suelen realizar actividades significativas para los pequeños en las que precisen de poner en juego todo lo que saben, su creatividad, sus capacidades y destrezas.

Teniendo en cuenta todo ello, este proyecto busca cambiar esta realidad, exponiendo nuevas formas de trabajo significativas, tales como los Espacios de Acción-Aventura, de manera que se resalte esa importancia que posee la Psicomotricidad, la motricidad y el desarrollo íntegro del ser humano. Como futura maestra deseo poder plasmar mi preocupación por este campo de trabajo, llevando a cabo mi propia experiencia con tres grupos de Educación Infantil. Mediante la observación previa de cómo se trabaja actualmente y de aquellos intereses reales de los pequeños trataré de organizar el aula en torno a la teoría de Javier Mendiara Rivas, de forma que el trabajo cobre sentido real para los niños. Además, trataré de evaluar los resultados de dicha propuesta, refutando o afirmando los beneficios de esta forma de trabajo.

4. Marco teórico

1. Concepto básico: Psicomotricidad.

Existen gran número de definiciones y maneras diferentes de entender el concepto Psicomotricidad. Por una parte, encontramos opiniones más

genéricas y específicas en las que se entiende la Psicomotricidad cómo un conjunto de funciones motrices; una disciplina educativa y terapéutica; una ciencia que estudia a las personas a través del movimiento de su cuerpo, en la manera de relacionarse con su entorno y con los demás.

Por otro lado, hay otro grupo de definiciones que tratan de mostrar este concepto desde un enfoque más humano, centrado en la persona. Entienden la Psicomotricidad como una función propia del ser humano. El Sindicato de Unión de Psicomotricistas Franceses (s.f) citado en Berruezo (2008, p.32) define la Psicomotricidad cómo:

Un enfoque del ser humano y de sus relaciones con el cuerpo. Es una técnica encrucijada donde convergen múltiples puntos de vista, y que utiliza las adquisiciones de numerosas ciencias constituidas (biología, psicología, psicoanálisis, sociología, logopedia...). Pero, sobre todo, es una terapia que se propone desarrollar las facultades expresivas del sujeto.

Teniendo en cuenta esta diversidad conceptual se considera que la Psicomotricidad es un todo complejo compuesto de gran número de campos y áreas de trabajo que, por medio del manejo del cuerpo, el movimiento y el razonamiento, busca el desarrollo armónico e integral del ser humano, promoviendo la expresión libre y creativa y el desarrollo paulatino de la personalidad. (Berruezo, 2008)

Por ello, los psicomotricistas, aquellos profesionales que dedican su vida a este enfoque, están capacitados para competir en un número alto de tareas. Realizan evaluaciones personalizadas y detalladas, estimulan, motivan, crean, reeducan grandes trastornos del desarrollo o la personalidad, regulan sus emociones y las de los demás. En definitiva, contribuyen a garantizar un desarrollo completo y confortable del ser humano. El trabajo del psicomotricista se dirige a todo tipo de público, bien de manera individual o en grupo. Un profesional de dicho campo siempre trabaja en coordinación y colaboración con otros profesionales de diferentes áreas, pudiendo llegar, en gran número de casos, a formar parejas terapéuticas o equipos multidisciplinarios. Además,

teniendo en cuenta los grandes avances científicos y tecnológicos y la creciente diversidad del alumnado, el psicomotricista debe estar en constante formación y ampliación de sus conocimientos y habilidades educativas, sanitarias, terapéuticas, preventivas y sociales. (Berruezo, 2008)

Además, Berruezo (2008, p.25) expone en este mismo trabajo, una serie de características que debe tener la Intervención Psicomotriz para que pueda ser considerada como específica y propia, concluyendo en siete ingredientes esenciales de esta:

- Medicación corporal, fundamentalmente a través del movimiento.
- Consideración global de la persona.
- Contribución en el desarrollo y el bienestar del sujeto.
- Creación de un espacio y un tiempo privilegiado.
- Formación específica y rigurosa del profesional psicomotricista a la que accede mediante el estudio con tres componentes: teórico, práctico y vivencial.
- Vertiente preventiva, reeducadora y terapéutica.

Este autor añade que la intervención pretende, mediante el movimiento, la inclusión del ser humano en la sociedad a la que pertenece, en su entorno más cercano. El profesional debe perseguir el desarrollo comunicativo del cuerpo y del movimiento para que el sujeto lo domine y sea capaz de adaptarse al medio, empleando los mecanismos necesarios para ello. Cada persona precisa de unas herramientas diferentes para la inclusión en sus diferentes entornos, por tanto, deben desarrollar su personalidad, poniendo el foco en sus capacidades y múltiples posibilidades. (Berruezo, 2008)

Para desempeñar adecuadamente su tarea, el psicomotricista dispone de una serie de herramientas que le ayudan a cumplir sus objetivos. En este Proyecto, nos centraremos principalmente en dos de ellas, el tiempo y el espacio, la sesión de Psicomotricidad y la sala destinada a esta tarea. Cómo el profesional organice el espacio y el tiempo influirá en gran medida en el desarrollo del

sujeto, ya que todo tiene sentido y significado para este. La sala de Psicomotricidad debe adaptarse a cada tipo de actividad y al propio sujeto. Esta puede tener diferentes organizaciones, fijas o móviles y puede representar diferentes escenarios. A su vez, la sesión de Psicomotricidad, es la duración de la vivencia, de la actividad, de la acción que se pretenda desempeñar, el sujeto debe controlar el tiempo y el profesional debe conocer sus funciones y adaptarlo al tipo de actividad y a las características permanentes o transitorias del sujeto con el que trabaja y a las suyas propias. (Berruezo, 2008)

2. Evolución del concepto motricidad y juego. Su importancia en la etapa de Educación Infantil.

El movimiento, por su parte es también una importante herramienta para desempeñar la tarea psicomotriz. Paulatinamente, éste ha ido evolucionando cómo parte esencial de la vida, ayudándonos en nuestra adaptación al entorno. Se trata, esencialmente, de desplazamientos por el espacio. Pero no todos los desplazamientos son iguales y poseen significados parecidos. Por ejemplo, los reflejos son movimientos involuntarios que posee el hombre desde el nacimiento, muchos de ellos van desapareciendo o reduciéndose, pero son, a pesar de los que se cree, imprescindibles. Los reflejos nos ayudan a ir adoptando posturas y puntos de apoyo vitales para la vida adulta, tales como sentarnos o permanecer sujetos sobre las rodillas. Tras estos movimientos aparecerán los desplazamientos activos, es decir, producidos por el propio cuerpo en relación los objetos que le rodean, agarrar, presionar, tirar, empujar, etc. Finalmente, darán lugar los movimientos corporales propiamente dichos, comenzarán a realizarse grandes desplazamientos, posturas voluntarias, actividades motrices cada vez más complejas. Estos tres tipos de movimientos se encuentran relacionados directamente, se necesitan unos de otros, son condicionantes para el desarrollo integral del ser humano. (Latorre y López Sánchez, 2009, p.15-18)

Hasta que aparezcan las primeras palabras serán el gesto, el movimiento y la expresión corporal las únicas herramientas que el bebé posea para comunicarse, relacionarse con su entorno y resolver sus necesidades vitales.

Gracias al movimiento, el ser humano ha ido ajustando sus desplazamientos y dominando el espacio que le rodea. Desde el origen de la humanidad, el ejercicio físico, ha ido perfeccionándose y adaptándose a los nuevos tiempos, desde el movimiento básicamente animal y de supervivencia hasta los movimientos y ejercicios con fines educativos. (Latorre y López Sánchez, 2009, p.17)

Para Latorre y López Sánchez (2009, p.17-19) la motricidad no es solo un medio, sino también una experiencia vital y personal, que debemos englobar desde todas las dimensiones del ser vivo. Es necesario tratarla y comprenderla desde una perspectiva integral y global, desde el ámbito cognitivo, de las relaciones con el entorno y de las emociones. El cuerpo será nuestro objeto y sujeto de trabajo, en este sentido. Es nuestra herramienta, nuestro objeto de relación y comunicación con el resto de seres vivos que nos rodean y con nuestro entorno más cercano. Además, es sujeto por si mismo, ya que debemos alcanzar paulatinamente su pleno conocimiento gracias a la experiencia, el desarrollo de conocimientos y, por supuesto, la motricidad.

Para los niños y niñas, el movimiento es una necesidad vital más, junto al afecto y la socialización, supone poder adquirir autonomía adaptándose a un mundo nuevo que se abre frente a ellos. Muchos autores y pedagogos destacan la importancia de la motricidad en la vida del ser humano, desde su nacimiento. Piaget (1969) citado en Latorre y López Sánchez (2009, p.17), por ejemplo, afirmó que todos los mecanismos cognoscitivos del niño reposan en la motricidad. Es decir, el movimiento es una vivencia, una herramienta de aprendizaje, de expresión.

Otro ejemplo destacable es el del Instituto Lóczy en Viena donde, entienden el movimiento como algo innato, necesario, un campo que no se debe desaprovechar, el niño debe recibir gran cantidad de estímulos que le preparen para enfrentarse al entorno. Cada uno precisamos de un tiempo y unas posibilidades para desarrollarnos, pero debemos ser acompañados en todo momento, a través de nuestros puntos fuertes, de nuestras inquietudes y características. (Teresa Godall 2010, p.7)

Durante los primeros años de vida es el juego libre la principal fuente de expresión y aprendizaje del infante, una acción espontánea, tal y como afirma Lóczy (2004) citada en Teresa Godall (2010, p.7). El juego ha estado presente desde los inicios de la humanidad, en todas las culturas y épocas e introduce al ser vivo en el mundo de la motricidad. Se trata de una actividad esencialmente motriz que sienta las bases de la personalidad y que ayuda a su socialización y manifestación de las necesidades. El juego es una acción innata que proporciona placer y agrado a los más pequeños y que prepara para la vida adulta, para enfrentarse al entorno social más amplio. Es siempre un acto, en movimiento, que nace del gusto por la propia actividad, y que no implica ningún tipo de técnica concreta, ni reglas, únicamente es necesario el sentido lúdico, el disfrute de los participantes. Gracias al juego el niño es partícipe de gran diversidad de ambientes y mundos imaginarios y reales que despiertan en ellos el interés y la ilusión que les impulsa a continuar, a aprender. (Lozcy, 2004 citado en Godall, 2010, p.7)

Latorre y López Sánchez (2009, p.257) afirman que el juego se enmarca en un amplio campo de acción. No obstante, muchos autores coinciden en el establecimiento de ciertas características generales que persiguen concretar y encuadrar este concepto. El juego es un fin en sí mismo, un espacio de libertad, ficción, imitación, placer y diversión. Se trata de una actividad voluntaria y espontánea en la que se liberan energías, una aventura de autoafirmación y ejercitación, un mundo mágico lleno de aventuras en el que aprender y poner sobre el tablero nuestras competencias y habilidades.

El juego, al tratarse una actividad conlleva siempre diferentes comportamientos por parte de los jugadores, por lo que implica que también podemos realizar una división en torno a ellos. Latorre y López citan en su libro *Desarrollo de la Motricidad en Educación Infantil* (2009, p. 259), una clásica distinción realizada por Caillois (1989) en la que podemos ver cuatro claras categorías de juego: *Agon* (competencia), *Alea* (suerte), *Minicry* (mimetismo) y *Ilinx* (vértigo). Teniendo en cuenta todo lo que ello supone, los juegos más empleados y apropiados en los primeros años de vida, en la etapa que nos compete, son el

mimetismo y la competencia, adaptando cada uno de ellos a las características y capacidades del grupo con el que se trabaje.

Tras las primeras vivencias motrices el alumnado comienza a crear sus propias relaciones con el espacio y el tiempo, aprendiendo a desenvolverse en ellos. Construyen, poco a poco relaciones cognitivo-motrices, a través de la resolución de problemas cotidianos que surgen en los juegos. Estas experiencias aportan diferente información sensitiva que es recibida, procesada, organizada y analizada, dando lugar a nuevos conocimientos, movimientos y capacidades físicas y cognitivas. Cuanto mayor sea el repertorio de actividades motrices y mejor sea su forma de trabajarlas, existirá un mayor aprendizaje y una implicación más emocional y rica por parte de los pequeños. (Latorre y López Sánchez, 2009, p.257-258)

Será el juego el que proporcione a los pequeños sensaciones corporales y de movimiento necesarias para su desarrollo integral y armónico. A medida que van creciendo, los niños se familiarizan con su propio cuerpo, conociendo su esquema corporal. Además, con el paso del tiempo, coordinarán sus movimientos con más precisión, así como su equilibrio. Mediante el juego y el ejercicio van desarrollando nuevas capacidades y habilidades útiles para el día a día, tales como la creatividad, la capacidad de invención, la agilidad, el pensamiento crítico, etc. (Latorre y López Sánchez, 2009, p.257-258)

A lo largo de los años se han realizado gran número de teorías e hipótesis concernientes a este campo de trabajo, buscando explicar sus beneficios al ser humano y desde el ser humano. Algunos autores han visto conveniente realizar una clasificación en cuanto a su significado biológico y psicológico. Por una parte, según las teorías biológicas, el juego conforma un componente individual, como un instinto, desde una perspectiva mecánica. Dentro de estas se encuentran diferentes subgrupos que clasifican aún más la actividad. El primero de ellos, *de descanso o recreo* (Schiller, 1793 citado en Latorre y López Sánchez, 2009, p.263-264), en cuanto a que no se trata de satisfacer una necesidad concreta, sino de desconectar, de distraerse, de alcanzar placer. El segundo, *energía superflua* (Spencer, 1861 citado en Latorre y López Sánchez, 2009, p.263-264) donde el juego tiene por objetivo liberar tensiones

para compensar actividades sedentarias, es necesario emplear las energías sobrantes. La *recapitulación o atavismo* (Hall, 1904 citado en Latorre y López Sánchez, 2009, p.263-264) entiende el juego como un estímulo y un medio para alcanzar el desarrollo de las diferentes etapas del ser humano. El cuarto y último subgrupo, *ejercicio preparatorio* (Gross, 1899 citado en Latorre y López Sánchez, 2009, p.263-264), entiende el juego como un actividad propedéutica para la vida, imitando y ensayando capacidades y habilidades de los adultos.

Por otra parte, según sus teoría psicológicas, el juego tiene como principal objetivo el placer, saciar el libido, es un medio de liberación de tensiones psicológicas. El juego psicológico, simbólico, implica dos funciones principales. La primera, *catártica* (Carr, citado por Navarro, 2002 citado en Latorre y López Sánchez, 2009, p.264), puesto que canalizan las actividades humanas y de esta manera, liberan tensiones y preocupaciones. La segunda, *evasión* (Freud, 1972 citado en Latorre y López Sánchez, 2009, p.264), a través del juego se cumplen sueños y deseos irreales, se asumen nuevos roles y se confunde la ficción con la realidad.

Con esta diferenciación, quiero exponer, que el juego no abarca un único comportamiento o definición, ya que se trata de una actividad humana e innata, que desentraña diferentes sentimientos y aceptaciones en cada ser. El juego posee diferente peso para el hombre, en diferentes momentos de su vida, pero en todas ellas posee un papel y lleva consigo un sentimiento. Esta actividad evoluciona con el niño, marcando un proceso de progresos y avances. En torno a esta idea, Piaget (1980) citado en Latorre y López Sánchez (2009, p.266-268), considera el juego cómo un medio de integración de las personas en la sociedad y en su propio pensamiento. Por ello, establece, así mismo, tres categorías de juego, que coinciden con diferentes momentos evolutivos de todo niño. La *etapa sensiomotriz o funcional* coincide con la los primeros años de vida (0-2), se trata de un periodo maternal en el que el propio cuerpo es el principal juguete y se precisa de contacto constante. Poco a poco van entrando en el juego otros objetos del entorno cercano, tales como muñecas, coches, arena, que los pequeños manipulan, sin un objetivo concreto y en solitario. Con la escolarización (3-6 años) llega la segunda fase, *simbólica*, que hace

referencia a la capacidad para representar un objeto que no se encuentra presente, la imaginación. El niño se siente inseguro en un entorno desconocido, rodeado de iguales que también desconoce, por lo que el juego es su medio para demostrar sus capacidades e imponer su personalidad. Continúan jugando solos, imitando acciones de los adultos y empleando habilidades motrices básicas. En esta etapa ya conocen bien su cuerpo y tienen cierta destreza en sus desplazamientos por lo que cada vez las imitaciones serán más precisas. Al final de esta etapa, los pequeños continúan teniendo dificultades por jugar en grupo, pero su juego posee un carácter más social. La tercera y última fase, de *juego reglado*, se alcanza aproximadamente a los 7 años de edad, en la Educación Primaria. El juego se convierte en una actividad social, que adquiere de forma espontánea reglas improvisadas y creadas por el propio grupo. Dentro de esta última etapa, la más duradera, Piaget (1980) distingue tres momentos que marcan su transcurso. Al principio, se *practica la regla*, es decir, surge la necesidad de crear un acuerdo entre los miembros del grupo. Es entonces cuando se da mucha importancia a ese acuerdo, a esa norma invulnerable. Se realizan fundamentalmente juegos de desplazamientos, de resolución de pequeños enigmas y de mímica o representación. Después, se crea *conciencia de la regla*, se consolida la socialización, los niños cooperan entre ellos y previenen imprevistos a la hora de trabajar y jugar juntos. Les gusta mostrar sus múltiples habilidades y obtener éxito en los juegos, es un momento muy competitivo. Finalmente, este estadio concluye con el *juego de reglas* propiamente dicho, es una actividad movida, apasionada y dinámica, basada en sus propios gustos y muy relacionada con el mundo adulto. Al finalizar todas estas fases evolutivas se produce un paso del juego al deporte.

En los centros educativos el juego es una de las herramientas más empleadas para diferentes momentos y etapas de la escolarización, a pesar de que algunas veces resulta insuficiente o se trabaja de manera inapropiada. Especialmente en Educación Física o Psicomotricidad, los alumnos pasan gran parte del tiempo jugando. Por ese motivo, Navarro, (1993), López y Ortega, (1993) y López, 2000 y 2004 citados en Latorre y López Sánchez (2009, p.268-271), crean un modelo de los principales juegos que se llevan a cabo en los

colegios. *Los juegos tradicionales* son aquellas manifestaciones lúdicas más naturales que existen, nacidos de las tradiciones de una sociedad y que han sido transmitidos oralmente hasta nuestro tiempo. Por su parte, *las formas jugadas*, consisten en la realización de una tarea de forma lúdica de acuerdo a aprendizajes concretos. Se trata, por tanto, de motivar al alumno a realizar una actividad, despertando el placer por trabajar jugando. Por lo contrario, *los juegos recreativos*, no poseen mayor objetivo que la diversión, el mero hecho de jugar por jugar. Todos pueden participar, ya que no se precisa de grandes cualidades, ni se realizan esfuerzos físicos considerables. Además, las reglas se van modificando según las preferencias de todos los participantes. *Los juegos predeportivos* también son muy utilizados en las sesiones de Educación Física, consisten en actividades puente entre el juego y el deporte, aquellos juegos con elementos deportivos específicos. Son actividades de mayor complejidad, con reglas más estrictas y se precisa de nuevas habilidades y destrezas. Con ellos se busca el enriquecimiento de las competencias de los pequeños, preparándoles para adaptarse a los elementos específicos de cada especialidad deportiva.

3. Diseño curricular actual de la Psicomotricidad en Educación Infantil.

▪ Objetivos, contenidos y metodología.

Cómo se cita en Latorre y López Sánchez (2009, p. 34) la Educación Infantil se trata de una etapa fuera de la parcialización por materias, ya que los contenidos y las competencias giran alrededor de tres áreas: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación. La Psicomotricidad está presente en todas ellas, fundamentalmente en la primera, ya que todas precisan de su contribución. Pocos campos de trabajo son tan relevantes e influyentes para el desarrollo integral del alumnado como lo es la Psicomotricidad en todos los ámbitos educativos (motriz, cognitivo, afectivo y social). Ambos autores afirman que la Psicomotricidad gira en torno a dos ejes básicos de acción: el cuerpo y el movimiento, los cuales contribuyen en dicha formación integral. Además, al tratarse de un conocimiento esencialmente práctico realiza aportaciones en la vida cotidiana del ser humano, a la hora de vivenciar con el cuerpo diferentes

experiencias, conociendo así sus limitaciones y capacidades e influyendo en la salud y el bienestar de las personas.

Según la legislación vigente (LOE, 2006, 3 de marzo; art.12) la Educación Infantil es “una etapa educativa con identidad propia que atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años”. Esta etapa se ordena en dos ciclos: el primero, de cero a tres años, y de carácter privado y el segundo, desde los tres a los seis años, que será gratuito. La finalidad de ambos ciclos es (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil) contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de todos los niños y niñas.

A lo largo de estas líneas, giraremos en torno al primer área, *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, el cual introduce el cuerpo y el movimiento como principales fundamentos educativos. Tal y cómo vemos en el Decreto 79/2008 del 14 de agosto esta área:

Hace referencia a la construcción gradual de la propia identidad y de su madurez emocional, al establecimiento de relaciones afectivas, a la autonomía personal y al avance de sus posibilidades personales y sociales de regulación y coordinación motora y perceptiva, lo que les permite un control muy preciso en el manejo autónomo de su cuerpo y una observación y representación más detallada de todo lo que les rodea.

Por tanto, los contenidos de este área han de implantarse desde la globalidad de acción, complementándose unos con otros y alcanzando así sus fines. Es imprescindible, además, que los pequeños interactúen entre ellos y con su entorno, así como el desarrollo del control motor y de la conciencia emocional. Mediante la exploración y experimentación directa con el medio y gracias a la relación con sus iguales, paulatinamente, irán afianzando el conocimiento de su cuerpo y el de los demás, adquiriendo confianza y seguridad. No obstante, se trata de un proceso largo lleno de obstáculos y logros, conocimientos, significados, vivencias, emociones y aprendizajes autónomos. El niño precisa

de seguridad afectiva, es decir, sus necesidades han de ser atendidas dentro de un ambiente agradable y seguro que garantice su equilibrio emocional.

En relación con este área, tal y como se especifica en el Decreto 79/2008 del 14 de agosto, la intervención educativa tiene como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Crear una imagen ajustada y positiva de sí mismo mediante la interacción y la identificación de las características, capacidades, limitaciones y posibilidades.
2. Coordinación y control del cuerpo, desarrollando habilidades de percepción sensorial, habilidades manipulativas, gestuales y de movimiento, adaptándose a las características del contexto.
3. Conocer y representar su cuerpo, descubriendo sus posibilidades de acción y expresión.
4. Identificar sus sentimientos y los de los demás, siendo capaces de expresarlos.
5. Realizar actividades que resuelvan problemas de la vida cotidiana, aumentando la autoconfianza y la iniciativa.
6. Desarrollar estrategias para satisfacer de manera autónoma sus necesidades básicas.
7. Descubrir el juego como fuente de placer y aprendizaje.
8. Adaptar su comportamiento a las necesidades de los demás, adquiriendo habilidades y actitudes sociales adecuadas.
9. Progresar en la adquisición de hábitos de seguridad, higiene y el fortalecimiento de la salud.

Para una mejor organización y buscando el alcance de dichos objetivos, se añaden también en el Decreto 79/2008 del 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria una serie de contenidos mínimos en dicho área. Estos están agrupados en cuatro bloques diferentes e interrelacionados entre ellos.

El primero, *El cuerpo y la propia imagen*, gira en torno al conocimiento del propio cuerpo y a la construcción e identificación del esquema corporal. Se incluyen también contenidos referentes a conocimientos espaciales en relación con el cuerpo y el movimiento de este a través del espacio, ajustándose y adaptándose a él. Son troncales, en este mismo bloque, los contenidos referentes a las necesidades básicas de los pequeños y a su autonomía para darles respuestas, así como, a la identificación de los cambios físicos propios en relación con el paso del tiempo. Conocer y utilizar los sentidos será igual de importante que identificar y expresar sentimientos, emociones, vivencias, preferencias, y saber ver y respetar las ajenas. Con todo ello, se pretende que los alumnos adquieran una imagen positiva de sí mismos y de sus compañeros y valoren positivamente las diferencias existentes entre ellos. (Decreto 79/2008 del 14 de agosto)

El segundo de los bloques, *Juego y movimiento*, engloba contenidos relacionados con la exploración y el uso de las capacidades motrices para el conocimiento del cuerpo, así como para adquirir confianza en las posibilidades de acción propias e ir, paulatinamente, controlando las posturas y hábitos corporales. Se adquirirán nociones básicas de orientación espacial y temporal, pudiendo así garantizar una mayor adaptación a las características del entorno, de los objetos, de los compañeros y de la situación. En suma, se trabajará el progresivo control de las habilidades motrices, tales como el salto, los desplazamientos, la carrera y los lanzamientos. No podemos olvidarnos tampoco de la necesidad de reglas en algunos juegos, por lo que se precisa de una comprensión y aceptación de estas por parte del alumnado, valorando su necesidad y entendiendo su papel en el juego. (Decreto 79/2008 del 14 de agosto).

En el siguiente bloque, *La actividad y la vida cotidiana*, se busca la participación e implicación en actividades de la vida cotidiana, construyendo y aceptando las reglas que la rigen. Se planificará la acción de manera que se vayan desarrollando elementos organizativos básicos, de constancia, atención, iniciativa y esfuerzo. Se llevará a cabo, además, el desarrollo de habilidades

necesarias para la interacción afectiva y la colaboración con los adultos y con los iguales. (Decreto79/2008 del 14 de agosto).

Finalmente, el cuarto bloque, citado en el Decreto79/2008 del 14 de agosto, *El cuidado personal y la salud*, promoverá acciones que favorezcan el bienestar físico, social y mental mediante la práctica de hábitos saludables de alimentación, higiene y descanso, buscando el gusto por el aspecto personal cuidado. Asimismo, se trabajará la aceptación de las normas sociales establecidas, participando en su elaboración y aplicación. De la misma manera, de tratará de identificar situaciones de dolor y enfermedad, valorando aquellas actuaciones que condicionan nuestro bienestar.

A la hora de trabajar dichos contenidos, es importante, conocer y adquirir diferentes enfoques metodológicos, diversidad de caminos para alcanzar la meta, principios que nos permitan tomar decisiones más o menos acertadas. No obstante, a pesar de la existente variedad metodológica en la legislación vigente (Decreto79/2008 del 14 de agosto) se añaden una serie de orientaciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se analizarán algunos de ellos, aquellos que son considerados más relevantes y relacionados con el proyecto que nos ocupa.

En primer lugar, *Diseño de situaciones didácticas*, en el que se expone que:

El principio que ha de guiar la planificación de los aprendizajes en el aula es que se realicen a través de propuestas significativas para los niños. Es necesario, asimismo, que dichas propuestas inciten a la exploración, la experimentación, la investigación y la reflexión y que aporten algo relevante al sujeto en su acercamiento al descubrimiento de la realidad. (Decreto79/2008 del 14 de agosto).

Para que esto se desarrolle correctamente, deben recrearse situaciones reales en las que los contenidos no queden fragmentados y en las que se utilicen gran variedad de recursos. El diseño de situaciones didácticas debe favorecer que

no todos los alumnos realicen a la vez las mismas actividades, atendiendo a las necesidades y diferencias de todos ellos.

En segundo lugar y muy relacionado con el tema que nos ocupa, encontramos *actividad, experimentación y juego* como principales fuentes de aprendizaje. La experimentación y la actividad libre suponen iniciativa, interacción, creatividad, contacto directo con la realidad, placer por el aprendizaje, diversión, resolución conflictos, etc. Por su parte, el juego, como ya se ha mencionado, es innato y necesario para todo niño y es en la escuela donde debe estimularse y garantizarse. “El juego no debe mostrarse a los niños como una recompensa (...), sino como una actividad con identidad propia” (Decreto 79/2008 del 14 de agosto).

Por último, una de las orientaciones que debemos considerar en este trabajo está relacionada con los *Aspectos organizativos*. Los pequeños deben ver la escuela como un lugar acogedor, seguro y estimulante, en el que puedan disfrutar junto a sus compañeros de las actividades del aula. Esto requiere una correcta organización de los espacios y tiempos del centro educativo y, por consiguiente, del aula. El maestro debe considerar diferentes agrupaciones, la utilización de gran diversidad de material, maneras significativas de distribuir el aula y respetar y flexibilizar los tiempos, para que todos los miembros de este se sientan respetados, valorados y atendidos. (Decreto 79/2008 del 14 de agosto)

4. Nuevas aplicaciones pedagógicas y prácticas psicomotrices:

Para llevar a cabo los contenidos y alcanzar los objetivos preescritos, cada psicomotricista adopta una metodología diferente, teniendo en cuenta las orientaciones metodológicas expuestas en la legislación. De esta manera existen multiplicidad de “modelos” que encajan dentro del ámbito de la Psicomotricidad y estos, tal y cómo añaden en Sassano y Bottini (2013, p.99), “rara vez son explicitados por quienes lo encarnan de su práctica”. A causa del contexto o la época dichos “modelos” se ven modificados al igual que se ven afectados por las novedades y avances científicos y materiales. En estas

mismas líneas, cabe destacar, que “un modelo es un ejemplo o forma que uno se propone y sigue en la ejecución de una obra artística o en otra cosa” (Sopena, 1980 citado en Sassano y Bottini 2013, p.99).

Dichos autores, Sassano y Bottini (2013, p.100), sostienen la existencia de cuatro modelos diferentes que orientan la práctica psicomotriz:

El *Modelo Reeducativo* define la Psicomotricidad cómo “ciencia de la educación y enfoca esa unidad educando al movimiento al mismo tiempo que pone en juego las funciones de la de la inteligencia” (Costallat, 1969 citado en Sassano y Bottini 2013, p.103). Este modelo, comprende la importancia del desarrollo motor, en tanto que, desde el nacimiento, el ser humano “sigue una secuencia organizada de acciones motrices, que tienden a la independización y a la evolución psicológica y cognitiva” (Sassano y Bottini 2013, p.103). Se trata, por tanto, de un método combinado que “abarca todos los aspectos de la reeducación precediendo o identificándose con la enseñanza escolar, como ocurre en la etapa de maduración y marchando luego paralela a ella” (Costallat, 1969 citado en Sassano y Bottini (2013, p.104). En la práctica, se realizan actividades similares para diferentes casos, existiendo una escasa inclusión del contexto más cercano y seguro del niño, ya que existe un fuerte deseo por alcanzar un modelo ideal para todos.

El segundo de los modelos, *de fundamento Psicoanalítico*, está caracterizado por el trabajo de los autores André Lapierre y Bernard Aucouturier los cuales, visualizaron la base psicoanalítica de la Psicomotricidad, es decir, “distinguieron las modalidades que se establecen en el desarrollo temprano con las figuras de apego que generan las condiciones de las perturbaciones futuras en la persona y su accionar cotidiano” (citados en Sassano y Bottini 2013, p.110). Tal y como apuntan, de nuevo, Sassano y Bottini (2013, p.110-111), en este modelo cobra gran importancia la relación alumno-psicomotricista que no debe ser fría ni alejada y exige una implicación más allá de la profesionalidad en la que entran en juego la comunicación y las emociones. Para la pareja profesional Lapierre y Aucouturier (2004) citados en Sassano y Bottini (2013, p.113), el niño interioriza la transformación de su cuerpo que

surge mediante acciones y que éste va almacenando y guardando en su musculatura y su cerebro. Ambos autores comprenden que el cuerpo es como un instrumento, vinculado a la motricidad, a lo social, a lo involuntario y a lo emocional. Teniendo en cuenta sus teorías entre ellos crearon su propia práctica, lo que conocemos como educación vivenciada, “una práctica psicomotriz basada en la dimensión fantasmática del cuerpo y del actuar”, ya que, “solo se puede transmitir bien lo que uno vivencia” (Lapierre y Aucouturier, 1984 citados en Sassano y Bottini 2013, p.113). Como se afirma en, Sassano y Bottini (2013), el trabajo de dichos creadores parte de la relación del cuerpo con los objetos que le rodean, los sonidos, los compañeros y el propio espacio.

El siguiente modelo, *basado en Neurociencias* está marcando por la influencia del autor Vítor Fonseca (2000) citado en Sassano y Bottini (2013, p.124), quien afirma que:

La Terapia Psicomotora parte de un aspecto básico y esencial, el de ayudar al individuo en las múltiples acciones de adaptación a la vida corriente, además, es una prescripción de la medicina psiquiátrica, a su vez busca mejorar las estructuras psíquicas responsables de la transmisión, ejecución y control del movimiento, a través de un mejor reconocimiento espacio-temporal basado en una mayor disponibilidad corporal, busca determinar las sinergias y la integración mental del movimiento.

Fonseca (1998 citado en Sassano y Bottini, 2013, p.125) sostiene, además, que “cada vertebrado posee una motricidad propia cuya evolución neuroanatómica materializa una interacción específica entre el cerebro, el cuerpo y el medio”. Se trata, por tanto, de un modelo complejo y abierto en el que interacciona directamente con el medio exterior.

El cuarto y último de los modelos, *de Convergencia Conceptual*, es defendido por autores de gran relevancia, cómo son Bottini y Sassano, en los cuales me baso para la redacción de estas líneas. Ambos (Sassano y Bottini, 2013, p.129), afirman que:

Cuando hablamos de Psicomotricidad, hablamos de las producciones del sujeto: miradas, sonrisas, llantos, movimientos en tanto gestos, juego, lenguaje, producciones, todas ellas que tienen un lugar en el cuerpo, en relación con el otro (...) Lo específico de la Psicomotricidad está en el hacer, como una de esas producciones, pero también cómo síntesis de conocimientos, emociones y afectos. Es decir, de saber.

Este modelo busca relacionar lo psíquico de lo motor, el cuerpo y el movimiento como motor de desarrollo y expresión del individuo, consigo mismo y con su entorno. El cuerpo está condicionado (Sassano y Bottini 2013, p.133), por inmensidad de variables que modifican a la persona y que provocan cambios distintos en la manifestación motriz, así como en las relaciones del individuo y, por tanto, en su personalidad. Por ello, Bottini (2007) en Sassano y Bottini (2013, p.133), sostiene que “utilizando el cuerpo como eje de las acciones educativas o terapéuticas se dará respuesta no atomizada al trastorno de movimiento que afecta el desarrollo psicomotor de la persona”.

i. Espacios de Acción y Aventura. El diseño del aula de trabajo según los parámetros de Javier Mendiara Rivas.

Además de los modelos citados anteriormente, a continuación trataré más en profundidad la práctica sobre la que gira este proyecto, los Espacios de Acción-Aventura de Javier Mendiara Rivas. Estos tienen su origen en los años 80, concretamente en el curso 1982-1983 y son concebidos por su creador como formas contextualizadas de trabajar con niños del segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Tal y cómo expone Mendiara (1999) los Espacios de Acción y Aventura surgen trabajando directamente en el aula, en concreto los espacios de placer sensoreomotor, en la línea del ya mencionado Bernad Aucoturier. Para su creador estos espacios son “un procedimiento didáctico que utiliza la manipulación pedagógica de la circunstancia ambiental para potenciar el juego, el aprendizaje y el desarrollo global de los niños pequeños”.

Él mismo en su artículo publicado en la revista Apunts (1999, p.66) expone los tres objetivos principales que persigue esta novedosa forma de trabajar en el aula:

1. Que los niños jueguen y al hacerlo adquieran autonomía, creatividad, y se adapten potencialmente al mundo exterior.
2. Que los alumnos aprendan, adquiriendo competencias, capacidades y aprendiendo a aprender.
3. Que los niños maduren y desarrollen todos los aspectos de su personalidad.

Gracias a diversidad de objetos e instrumentos Mendiara (1999) dispone el gimnasio o la sala de Psicomotricidad del colegio de forma que pueda alcanzar dichos objetivos. El creador ha confeccionado trece montajes diferentes, buscando dar respuesta a las peticiones, deseos e inquietudes de los pequeños y “buscando el equilibrio entre persistencia y variabilidad y cambio”. Dichos escenarios pueden permanecer montados durante un día o varios, normalmente son cambiados cada dos semanas, dependiendo, como ya se ha mencionado, de las necesidades del alumnado. Además, es necesario que el escenario disponga del suficiente espacio libre en el que puedan desarrollarse el mayor número de labores docentes.

Mendiara (1999, p.66), siguiendo un método ordenado, presenta los trece montajes a sus alumnos, guiado por la clasificación de los juegos de Piaget: “juegos de ejercicio, juegos simbólicos y juegos con reglas”. Los juegos de ejercicio, “potencian el funcionamiento sensorio-motor de los niños y motivan el placer por actuar”. Los juegos simbólicos, por su parte, estimulan una actividad cada vez más compleja y emocional. Por último, los juegos reglados, suponen una gran capacidad social y de orden que les impulsa a la acción y reflexión. No obstante, Mendiara, no sigue esta clasificación de manera estricta, sino que la adapta a su propia práctica.

Se tratan de tres moldes en los que introduzco el jugar y en ese jugar el contenido de enseñanza: desarrollo de habilidades motoras, adquisición de

competencias y construcción de conocimiento, y adopción y mejora de actitudes personales de valores socio-afectivos y la aceptación de normas (Mendiara, 1999, p.66).

El creador de los Espacios de Acción y Aventura tiene siempre presente la idea de globalidad de la etapa educativa que comprende desde los tres a los ocho años y tiene en cuenta la interdependencia de los tres estadios de juego descritos por Piaget. Además, considera que el niño es el centro de atención y acepta que realice actividades diferentes a las planeadas previamente. Por ello, comprende y respeta su evolución normal y los diferentes ritmos, así como su carácter transitorio de lo individual a lo social. Contempla, de esta manera, tres ciclos diferentes compuestos de diferentes montajes, a los cuales da un nombre, dependiendo del tipo de ambiente que pretenda crear. El primer ciclo está compuesto de juegos de ejercicio, consiste en cinco montajes de espacios naturales (explanada, vacaciones en el pueblo, campamento de verano, excursión a la montaña y espacio ¿aquí qué?) que buscan acercar a los pequeños al mundo natural, potenciando paulatinamente su autonomía en el juego. El segundo ciclo, juego simbólico, se complementa de espacios imaginarios, tales como fantasilandia, laberinto, el país de las maravillas, circo fabuloso y misión imposible, los cuales pretenden trasladar a los alumnos a mundos irreales potenciando su participación en el juego y desarrollando su creatividad. Por último, el tercer ciclo, juego de reglas, consiste en tres montajes recreativos (paraíso infantil, parque de atracciones y ferias) introduciendo elementos motivadores para alcanzar una implicación cada vez mayor. En cada uno de estos montajes Mendiara, siguiendo la teoría de desarrollo próximos de Vygotsky, coloca diferentes zonas de juego ligadas entre sí con instrumentos de ayuda adecuados para alcanzar sus objetivos y desarrollando en los pequeños diferentes capacidades, habilidades y destrezas en función de las posibilidades de cada uno. (Mendiara, 1999, p.66-68)

En los Espacios de Acción y Aventura cobra especial importancia el material empleado, sobre el que gira la acción. Se trata un material muy diverso y muy rico pedagógicamente hablando.

Esta riqueza no proviene tanto de la compra en tiendas de material deportivo, como de la afición por recoger materiales y elementos de la naturaleza, del interés por rescatar objetos de provecho, de la imaginación (...) del entusiasmo por reciclar y elaborar, de las ocurrencias para usar inespecíficamente diversos aparatos de Educación Física (...) (Mendiara, 1999, p.69).

Gracias a esta polivalencia, las zonas de juego que se pueden diseñar son innumerables.

Por último, es necesario abordar las fases o momentos que atraviesa Mendiara (1999, p.69-70) a la hora de trabajar en un Espacio de Acción y Aventura, tratando de que cada niño tome partida en cada una de ellas. La primera, la *información inicial*, es la más breve. En ella se ofrece a los pequeños las explicaciones oportunas, orientaciones y normas que deben tener en cuenta para trabajar libremente sobre los diferentes lugares del montaje. Esta fase posee un fuerte valor motivacional, se crea una historia y se verbaliza de manera dramatizada, despertando el interés de los pequeños. La ambientación de esta primera fase es esencial ya que ésta puede atraer la atención de los alumnos, quienes comenzarán a dar rienda suelta a su imaginación. Seguidamente, comienza la segunda fase, de *juego activo*, la parte central de la sesión. Durante este tiempo los pequeños, solos o en grupo:

Desarrollan su propio programa de aprendizaje, satisfacen su necesidad de movimiento y su curiosidad por afrontar pequeñas dificultades, exploran sus propios intereses, toman decisiones, ponen a prueba su responsabilidad, aprender cómo aprender lo que quieren saber o hacer, se involucran en el trabajo, descubren sus posibilidades, resuelven sus problemas, se imponen a un tipo de disciplina que es reconocida y aceptada por ellos mismos y se ejercitan en la autoevaluación. (Mendiara 1999, p.70)

La última de las fases de igual importancia que las anteriores, la verbalización final, se propone como un recuerdo de lo realizado y aprendido, una implicación personal en la explicación e incluso, una repetición de la acción

vivida. Esta fase supone hacer consciente al niño de sus logros y fracasos, del proceso seguido. Además, Mendiara añade siempre su propia valoración positiva de lo ocurrido, ayudando a que el alumnado comprenda el proceso cognitivo que atraviesa y lo valore. (Mendiara, 1999, p.70)

En conclusión, los Espacios de Acción y Aventura, son una forma muy rica de trabajar en el aula, en la que los pequeños observan, elaboran su propio proyecto personal, prueban, logran, fracasan, hacen, aprender, verbalizan, piensan, comparten, etc.

En los espacios de acción y aventura, los niños hacen, piensan y sienten de una manera determinada porque, entre otras cuestiones de índole personal, están inmersos en un medio humano en el que interactúan con el adulto y con los compañeros. (Mendiara, 1999, p.70)

5. Objetivos del trabajo.

1. Exponer la importancia de la Psicomotricidad en la Educación Infantil, como parte del Proyecto Educativo y dentro del proyecto de aula.
2. Revisar la evolución del concepto de motricidad en la historia y conocer su relevancia psicomotriz.
3. Relatar la importancia del movimiento, el juego y el aprendizaje motriz en los primeros años de vida.
4. Presentar nuevas teorías y prácticas psicomotrices.
 - Conocer la experiencia de los Espacios de Acción y Aventura.
 - Exponer el trabajo de Javier Mendiara Rivas, mostrando sus logros y apoyándolo teóricamente.
 - Evaluar la experiencia, exponiendo sus beneficios y sus desventajas.
5. Realizar una propuesta para la práctica psicomotriz con grupos diferentes de Educación Infantil.
 - Observar previamente el trabajo en el aula.

- Adecuar el aula según la teoría y la práctica de los Espacios de Acción-Aventura, vinculando el tema con el proyecto general de aula.
- Evaluar y comparar los beneficios de esta nueva propuesta de trabajo.

6. Contenidos

Disciplinares	Organizativos	Metodológicos
Psicomotricidad y papel del psicomotricista.	Espacios y tiempos.	Espacios de Acción y Aventura
Evolución del concepto de motricidad.	Objetivos curriculares.	Principios metodológicos presentes en el currículo.
Intervención Psicomotriz.	Áreas de conocimiento vigentes en el currículo.	El juego y su importancia.
Diferentes tipos de juego.	Contenidos curriculares y sus diferentes bloques.	Instituto Pikler Lóczy.
Teorías psicológicas y biológicas sobre los beneficios del juego.		Modelo Reeducativo Clásico, modelo de fundamento Psicoanalítico, modelos basados en Neurociencias y modelo de Convergencia Conceptual.

7. Temporalización

- 1ª Fase:** Revisión de la bibliografía y creación del guion y boceto de trabajo.
- 2ª Fase:** Redacción del proyecto.
- 3ª Fase:** Puesta en marcha de la propuesta de trabajo y reflexión sobre esta.
- 4ª Fase:** Revisión de proyecto y correcciones finales.
- 5ª Fase:** Defensa del proyecto.

Para la correcta realización del proyecto, es necesario realizar un cronograma (ANEXO 1) con las fases que seguiré a lo largo de los meses de trabajo, de manera que pueda ir cumpliendo objetivos y alcanzando pequeñas metas.

He creído conveniente diferenciar cinco fases, que comenzarán tras la elección y concreción del tema. En la primera, recogeré y buscaré toda la bibliografía necesaria para el trabajo, en diferentes fuentes y formatos. No obstante, la bibliografía puede ampliarse o modificarse a lo largo de todo el proceso. Además, en esta fase realizaré un boceto del proyecto, con sus diferentes partes, de manera que este me sirva como base modificable a la hora de llevar a cabo la segunda fase, la redacción del proyecto. Ésta será uno los momentos más importantes y centrales del trabajo, en la que se llevará a cabo la realización del Marco Teórico, así como del resto de partes troncales. Seguidamente, y en concordancia con la fase anterior, llevaré a cabo la puesta en escena, es decir, la práctica de aula, en la que trabajé con tres grupos de niños de Educación Infantil. Esta actividad irá acompañada de una explicación teórica, una evaluación y sus correspondientes conclusiones y resultados.

Finalmente, llevaré a cabo las dos últimas fases del proyecto, la cuarta consistirá en la revisión y corrección de aspectos concretos del proyecto, ya que a lo largo del proceso se irá corrigiendo aspectos más generales de forma y contenido. En suma, en esta fase el proyecto quedará listo para la impresión, de acuerdo con el formato acordado y reglado. Por último, tras la realización del proyecto escrito, llegará el momento de la preparación y la defensa pública de este, en la que expondré el trabajo realizado a lo largo de estas fases

8. Propuesta metodológica: “Visita al zoo”

1. Presentación de la actividad.

Tras la realización del Marco Teórico que sustenta este proyecto y con el propósito de realizar un análisis práctico de lo aprendido, he realizado una propuesta personal acerca de los Espacios de Acción y Aventura de Javier Mendiara, tratando de que los alumnos de tres, cuatro y cinco años del colegio

concertado San José en Santander, adquieran una experiencia nueva y enriquecedora.

En primer lugar, seleccioné el tema de la propuesta. Quería que este estuviera relacionado, en mayor o menor medida, con los diferentes proyectos de aula que en ese momento los tres grupos estuvieran llevando a cabo. Tras la reflexión con las maestras la decisión fue sencilla, debía tener relación con los animales del zoo, ya que para la excursión de final de curso los pequeños visitarán junto a sus maestras diferentes áreas destinadas a este fin. Una vez decidido el tema, y tras la revisión del material no fungible disponible en la sala de Psicomotricidad, realicé un boceto de lo que quería que fuese el “zoo” (ANEXO 2) teniendo en cuenta las medidas del recinto. Seguidamente, obtuve los permisos necesario para desarrollar la sesión y redacté los principios metodológicos que sustentarían mi práctica para que todo funcionase lo mejor posible.

Un tiempo después, antes de realizar la sesión, acudí al colegio para hacer un ensayo del escenario y decidir cómo sería definitivamente la propuesta, teniendo en cuenta las dificultades de los materiales y sus múltiples posibilidades. El escenario (ANEXO 3) estará dividido en cinco zonas de juego diferenciadas y una zona de material y trabajo docente donde se guardarán los utensilios que no vayan a ser utilizados y aquellos necesario para la observación y el análisis de la sesión.

La primera de las zonas de juego con la que los pequeños se encontrarán es la charca de los patos (ANEXO 4), que comienza con un camino de aros que lleva a un semicírculo dispuesto de sacos de arena en cuyo centro se encuentra una canasta hinchable con pelotas de plástico, simulando una fuente de agua. La siguiente parte del escenario, la tienda y zona de juego recreativo (ANEXO 4), fue creada pensando en las condiciones del espacio, bastante reducido, y para poder introducir un mayor número de materiales reciclados. Está compuesta por tres botellines de agua vacíos, tres bolas de papel de periódico, tres bolos de plástico, cuatro ladrillos y tres aros pequeños, para lanzar. La tercera zona de juego, la casa de las serpientes (ANEXO 5), es la más sencilla de todas

ellas, ya que está compuesta únicamente por cuatro cuerdas de diferentes colores y extensiones. Unos pasos más atrás encontramos la piscina de los leones marinos (ANEXO 5), que ocupa una gran parte del espacio, se nutre de cuatro pilas de cuatro colchonetas cada una y de los juguetes propios de estos animales, dos aros y un balón. Por último una de las zonas más complejas es la osera (ANEXO 6), una cueva hecha con colchonetas, columnas de espuma de poliuretano, un largo túnel y papel continuo reciclado. Entre todas las zonas de juego, hay espacios libres por los que los pequeños podrán moverse e interactuar de forma autónoma con los objetos y con sus iguales.

Por otro lado, en cuanto a los tiempos, a la hora de desarrollar la propuesta, seguí las tres fases planteadas por Mendiara (1999). En un primer momento, realicé la *información inicial*, en la que traté de explicar lo mejor posible a los pequeños en qué consistirá la actividad, metiéndome en el papel del guía del zoo, explicando las diferentes zonas de juego, y las normas que debíamos cumplir. Fueron reglas sencillas y flexibles, que pudieron cumplir con facilidad y que fueron comprensibles para todos: “no arrojar objetos a los animales, no despertar a los animales con gritos, no molestar a los animales ni visitantes y respetar el material”. Esta fase es de gran importancia y, para mí, una de las más complejas, ya que el docente debe despertar la curiosidad y motivar a los pequeños para que se introduzcan y participen activamente en la sesión. La segunda fase, el *juego activo*, fue más extensa, en ella los pequeños dispusieron de un tiempo variable, en función de sus necesidades, para disfrutar del escenario de forma autónoma y libre, sin pautas. Por último, la propuesta finalizó con un momento de igual importancia que los anteriores, la *verbalización final*. Fue en este momento cuando los pequeños recordaron lo que habían hecho en su visita al zoo, a qué habían jugado, con quién y cómo se han sentido en la sesión. En esta fase debía prestar especial atención a los sentimientos de los pequeños, teniendo en cuenta las edades con las que trabajaba en cada momento y buscando adecuarme a ellas.

Además, teniendo en cuenta el diseño de los espacios y los tiempos, debía prestar atención a aquellos imprevistos y acontecimientos puntuales que

pudieran surgir a lo largo de la visita al zoo, siendo guía y observadora en todo momento.

2. Metodología.

Teniendo en cuenta las teorías analizadas a lo largo de este trabajo, especialmente la pedagogía de Mendiara, llevaré a cabo mi propia propuesta metodológica, añadiendo en ella aquellos aspectos que he considerado beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, durante la sesión, tuve en cuenta el principio de globalidad, en cuanto a que los niños son un todo complejo, que no podemos ni debemos fragmentar. Todos los campos de trabajo están estrechamente ligados entre sí, especialmente la Psicomotricidad que, como ya he mencionado, influye significativamente en todas las facetas del desarrollo humano. Por ello, el Espacio de Acción-Aventura será un espacio abierto a diversas interpretaciones y acciones, donde los pequeños pondrán en juego diferentes habilidades y conocimientos para poder enfrentarse a nuevos retos. En los espacios propuestos por Mendiara se trabaja de manera global, buscando el desarrollo integral de los pequeños.

Mediante el juego libre busqué que los pequeños adquiriesen aprendizajes significativos, comprendiendo que jugando también se aprende y que se puede aprender jugando. Además, relacionaron los nuevos conocimientos con experiencias pasadas, creando una red de conocimiento cada vez mayor e interiorizándola. No obstante, para ello era necesario que los niños sintieran interés por la actividad que se les planteaba y se implicasen en ella, por lo que el momento de presentación de la propuesta cobró gran importancia. El zoo fue un lugar mágico de juego en el que descubrir y explorar libremente. También fue necesario, en este mismo camino, crear un ambiente de trabajo tranquilo y seguro para los niños, que estos se sintieran cómodos y motivados para conocer el entorno, interactuar con él y con sus compañeros y disfrutar de nuevos aprendizajes. Cabe destacar que salir de sus rutinas habituales y de la

“normalidad” a la que están acostumbrados facilitó mucho el proceso, así como, la diversidad de materiales y la autonomía de la actividad.

Además, llevé a cabo una metodología activa, en la que los pequeños participaron directamente del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo los agentes principales de su propia educación. Trabajaron en interacción directa con el entorno, los objetos, los compañeros y conmigo, que actué de guía a lo largo de la sesión. Los alumnos fueron los protagonistas de la propuesta, quienes la vivenciaron de múltiples formas, realizando sus propias interpretaciones y creaciones, todas ellas válidas y enriquecedoras a nivel grupal y personal. Cada niño fue libre para jugar en el escenario como deseó, tratando de divertirse y de aprender, solo, en pareja o en grupo, cada uno siguiendo sus preferencias o sentimientos momentáneos. Es importante atender a la diversidad del grupo, por lo que traté de adaptarme a las necesidades de cada uno, conociendo sus fortalezas y debilidades, buscando que se sintieran a gusto en cada momento.

Durante la sesión llevé a cabo una distribución flexible del tiempo, atendiendo a las necesidades de los alumnos. Para la primera parte de la sesión, empleé aproximadamente 10 minutos, de los que dejé unos minutos para la realización de preguntas por parte de los pequeños. El *juego activo* fue el momento más extenso de la sesión, duró alrededor de media hora, dependiendo de cómo los pequeños respondieron a la actividad. La *verbalización* requirió de aproximadamente un cuarto de hora, dependiendo del grupo y de su predisposición en ese momento.

No obstante para llevar a cabo la propuesta necesité, además, de diferentes recursos, físicos y personales para que todo funcionase como deseaba. En primer lugar, en cuanto a los materiales, utilicé algunos propios del aula de Psicomotricidad, donde realicé la propuesta: colchonetas (16), un balón, ladrillos (4), aros (8), cuerdas (4), columnas de espuma de poliuretano y un laberinto. Además, empleé otros materiales cotidianos de reciclaje, que recibí de las aulas, con los que los pequeños no están acostumbrados a trabajar en dicha sala, papel de periódico, papel continuo y botellines de plástico. Como

material complementario y de trabajo personal he utilizado una cámara para grabar las sesiones previas y para la propia propuesta personal, pudiendo así trabajar de forma más autónoma y detallada en el análisis de los datos. Gracias a esta diversidad de objetos el espacio recibió una gran riqueza y los pequeños pudieron buscar diferentes interpretaciones de estos, poniendo en juego la creatividad y la imaginación.

Por otra parte, en cuanto a los recursos humanos y agentes, debo agradecer a la administración y dirección Colegio Concertado San José la oportunidad que me ha brindado para trabajar de forma libre en una de sus salas del centro, así como a la maestra de apoyo responsable de dicho aula, quien me ha cedido horas de su trabajo y me ha apoyado en todo momento, poniendo a mi servicios los materiales y recursos necesarios. Además, la propuesta no hubiera sido posible sin la colaboración de las maestras tutoras de los grupos quienes, a parte de cederme al grupo durante la sesión, han puesto a mi disposición los materiales de reciclaje, me han ayudado con las observaciones y la evaluación y me han cedido parte de su valioso tiempo. Adicionalmente, he recibido la ayuda de mi compañera de prácticas en el centro ya mencionado, gracias a la cual el proceso de montaje fue más rápido y sencillo y que, además, me ha aportado sus propias críticas y me ha ayudado a la hora de analizar los datos y de observar las conductas previas. No obstante, los principales agentes y protagonistas, por y para los que he creado mi propuesta, y cómo ya apunto previamente, son todos los niños con los que he realizado la sesión, a los que he evaluado individualmente y a los que no.

Por todo ello, considero que, el Espacio de Acción y Aventura ha sido posible gracias a diversos factores, personales, materiales y administrativos. La metodología, por ello, tanto de para la realización de la propuesta cómo para la creación del Proyecto ha sido organizada y sistemática, buscando alcanzar unos objetivos prefijados y con el fin de contribuir a mejorar mi práctica profesional y de colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los pequeños.

3. Observación previa.

Uno de los motivos que me ha llevado a la realización de este proyecto y, en concreto, de la propuesta práctica, es la observación realizada previamente de varias sesiones de Psicomotricidad. Las cuales considero poco productivas y escasamente significativa para los niños, alejadas de los proyectos de aula y de los interés y necesidades de los pequeños.

Normalmente, las sesiones están divididas en tres momentos diferenciados. En el primero realizan pequeñas carreras de calentamiento, desplazándose tal y cómo lo hacen algunos animales. Después, la maestra prepara un circuito con diferentes obstáculos, casi siempre similares, que los pequeños deben ir superando uno a uno mientras el resto de compañeros espera su turno. Por último, la actividad final de la sesión suele ser más variable, con juegos dirigidos. El juego del “Pandero” es uno de los más utilizados por la maestra de apoyo. Se reparten aros a lo largo de la sala y la maestra comienza a tocar el pandero, cada vez más rápido hasta que decide parar. En ese momento cada niño debe entrar en un aro. Poco a poco, se van quitando aros y los niños que no consigan aros quedan eliminados. Desde mi punto de vista este juego no es del todo adecuado para trabajar con niños de Infantil, ya que es eliminatorio y muchas veces, se producen conflictos y no entienden porqué ya no pueden jugar o al quedarse fuera desconectan por completo del aula y de lo que están trabajando.

Cómo he podido observar, este tipo de actividades junto a otros factores ambientales u ocasionales lleva consigo un determinado comportamiento por parte del alumnado, especialmente en la interacción entre iguales. Por lo general, tanto las carreras como los juegos de reglas que se desarrollan al final de la sesión, llevan consigo actitudes de competición entre los pequeños, produciéndose conflictos frecuentemente y rivalidades entre compañeros. Por ello, considero que los juegos competitivos deben reducirse y adaptarse a la edad del alumnado y sus características. Además, este tipo de juegos no permite que los pequeños jueguen en pequeños grupos o en parejas,

dificultando la interacción, el respeto por los demás, el consenso, la ayuda y la observación e imitación.

Por otro lado, las actitudes que algunos de los alumnos presentan con la maestra no son del todo adecuadas y dificultan, en gran medida, el trabajo del grupo. Los periodos de escucha y atención ante las explicaciones de esta son muy escasos y poco duraderos, al ya conocer los juegos no le dan importancia a las explicaciones y las normas y suelen distraerse con facilidad o mantener conversaciones paralelas a la explicación. Durante las actividades no suelen acudir a la maestra o requerir su mirada, únicamente cuando se dan conflictos o situaciones que les incomodan. Desde mi punto de vista, el docente debe ser guía y acompañante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, despertando el interés en sus explicaciones y participando, en mayor o menor medida, de las actividades y rutinas del grupo. Al tratarse de actividades repetitivas la mayoría desconecta y se aburre, desentrañando con ello diferentes actitudes y comportamientos.

Los retos motrices a los que se enfrentan son siempre similares y rara vez se les presentan dificultades. En los circuitos los obstáculos son sencillos y varían su dificultad en función de la edad de los pequeños. Éstos les limita mucho su actuación, deben seguir las indicaciones y superar los obstáculos tal y como se les indica, por lo que no pueden incrementar la dificultad o adaptarla a sus necesidades y tampoco pueden aprovechar las múltiples posibilidades que cada objeto les ofrece. Por las condiciones de la actividad, interactúan con los objetos de forma prefijada, entendiendo que cada uno de ellos cumple una función fija y estable, sin dar pie a la imaginación y la creatividad, sin tomar decisiones, sin libertad de acción. Los circuitos son actividades muy recurrentes en esta etapa educativa pero, desde mi punto de vista, es necesario flexionar sobre ellos. Son actividades regladas y cerradas que, tal y como se plantean, no ofrecen aprendizajes significativos.

Por todo ello, siguiendo los parámetros estudiados y analizados, considero que es necesario realizar un cambio metodológico, aportando nuevas actividades globalizadoras, innovadoras y de interés para todos los niños del grupo.

4. Resultados esperados.

No es fácil saber cómo van a responder los pequeños antes una propuesta o proyecto de aula, por lo que me resulta complejo realizar un juicio de valor en torno a qué resultados se esperaban obtener tras la realización de un Espacio de Acción y Aventura con tres grupos diferentes. No obstante, seré objetiva y expondré aquellos aspectos que esperaba alcanzar.

En primer lugar, busqué llevar a cabo la propuesta cómo su creador lo realizaba, aportando mi toque personal. Expuse a los pequeños el escenario de forma motivadora y llamativa, buscando que se adentrasen en nuestro “zoo” y que explorasen y jugasen libremente en él. Mi principal fin es que los pequeños se diviertan y disfruten durante el transcurso de la actividad y que aprendan diferentes modos de trabajar y de aprender. Juntos caminarán por el escenario tratando de superar retos motores, interactuando entre ellos, ayudándose, imitándose y retándose. Gracias a ello, esperaba que adquiriesen una actitud menos competitiva de la que suelen presentar y fueran capaces de respetar a los demás, valorando las opiniones de todos y compartiendo materiales y experiencias. Además, respecto a la relación con sus iguales, esperaba que fueran conscientes del trabajo de estos, observándoles y requiriendo de su ayuda siempre que sea necesario, conociendo sus límites y posibilidades y las de los demás.

Por otro lado, en cuanto al escenario y los materiales que en él se encontraban, deseaba que fueran respetuosos con estos y que los trataran con su debido cuidado, de manera que todo funcione correctamente. Otro de mis objetivos era que descubrieran las múltiples cualidades y utilidades que les ofrece un mismo objeto y que pusieran en juego su creatividad para entrar en el “zoo” y jugar con los materiales, alejándose del uso habitual que suelen hacer de estos. Consideraba que, además, podían salir ideas muy interesantes y enriquecedoras, alejadas incluso de mi idea prediseñada y que ellos mismo fueran capaces de mostrarla y adaptar sus interpretaciones al lugar y a los objetos. Si cada uno entendía de una manera diferente los recursos el Espacio

de Acción y Aventura se convertiría en un lugar de aprendizaje inmenso, en el que todos pondrían en juego sus habilidades y adquirirían nuevas, así como sus conocimientos y competencias.

También, esperaba que cada alumno realizase un trabajo individual de valor, en el que se enfrentara a retos motrices, empleando sus destrezas y resolviendo por si solo los problemas que le fueran surgiendo a lo largo de la propuesta, de manera que, paulatinamente, fuese aumentando la dificultad de sus actuaciones y fuera capaz de asumir grandes batallas. No todos alcanzarían este objetivo, pero si esperaba que todos lo intentasen o que mostraran el interés necesario para ello, siendo capaces de jugar en el “zoo” no solamente por el mero hecho de jugar en la sala de Psicomotricidad.

Además, al final de la propuesta, en la *verbalización*, esperaba que la gran mayoría fuera capaz de exponer ante mí y ante sus compañeros su experiencia. Que de forma más o menos concreta, trataran de mostrar cuales habían sido sus sensaciones, cómo se lo habían pasado en el tiempo de juego, qué retos habían superado y cuáles no, con quién habían jugado y cómo, etc. De esa manera, poco a poco, se irían dando cuenta de lo que habían aprendido y de que el juego les había aportado cosas nuevas, siendo capaces de alcanzar sus metas y de disfrutar junto a sus compañeros de nuestros “zoo”.

En conclusión y cómo ya he mencionado al principio, no es sencillo redactar los resultados esperados ante una actividad con diferentes grupos de Educación Infantil. Probablemente los alumnos de tres años desarrollasen juegos más sencillos, con retos muy concretos y tendrían más dificultades para la *verbalización*, sin embargo, se introducirían mejor en el juego y pondrían en marcha su imaginación con mayor facilidad. Los pequeños de la clase de cuatro años también explorarían con entusiasmos el “zoo”, enfrentándose a retos mayores pero, es probable, que trabajasen de manera más autónoma e interactuasen menos con sus iguales. Por último, los niños de cinco años, serían menos entusiastas a la hora de participar en la propuesta, no obstante, probablemente serían los que mayores habilidades empleen y aquellos con los que podría trabajar más la *verbalización final*.

5. Análisis de datos.

Antes de comenzar a realizar un análisis comparativo de los datos obtenidos durante la propuesta, creo conveniente realizar una introducción en la se expondré aquellos aspectos necesarios que han influido en la recogida de datos y la realización del Espacio de Acción-Aventura.

En primer lugar, es necesario comentar aquellos imprevistos y cambios que tuve que realizar a lo largo de la sesión y que han influido, unos más que otros, en el análisis de los datos. El inconveniente más significativo y que me llevo a realizar un análisis diferente fue producido por la falta de tiempo y de organización. Solo pude realizar una sesión con los pequeños, lo cual redujo mi campo de trabajo y los resultados recibidos. Al tratarse de una actividad totalmente novedosa, el primer acercamiento es más chocante para los pequeños y reaccionan de maneras diferentes y, en cierta medida, descontextualizadas. Por otra parte, los tiempos previstos para cada fase de la sesión no se ajustaron mucho a lo establecido. Los niños de tres años emplearon menos tiempo en cada una de ellas, la presentación y *verbalización* duraron hasta que ellos preguntaron y contestaron, adaptándome a sus ritmos. En el *juego activo*, de pronto, noté que la actividad se estaba haciendo demasiado larga y comenzaba a ser tediosa para ellos, por lo que decidí parar a los 17 minutos. Los grupos de cuatro y cinco años se adaptaron mejor a los tiempos. El grupo de cinco precisó de más tiempo en la *verbalización* y, por lo contrario, el grupo de cuatro alargó más el tiempo de *juego activo*. También en relación con el tiempo, cabe destacar que los alumnos de cinco años, al ser el último grupo, dispusieron de cinco minutos menos para el *juego activo*, ya que debíamos recoger el aula para los talleres que se despeñarían en el centro poco después. Al acabar, los niños me dijeron que se les había hecho muy corto y que querían estar más, pero me fue imposible. El grupo de cuatro, sin embargo, fue el primero y disfrutó más de la propuesta, sin embargo, también fue mi primera vez cómo guía de la actividad y estuve más insegura que con el resto de grupos. Otro de los imprevistos a los que me enfrente, de fácil solución, ocurrió durante el *juego activo*, cuando a causa de un golpe la cueva

del oso empezó a caerse. Enseguida coloqué de nuevo el montaje con ayuda de otra maestra y la actividad continuó desarrollándose con normalidad.

- **Análisis grupal.**

Una vez presentados los cambios e imprevistos surgidos comenzaré a analizar los datos obtenidos durante la actividad y gracias a las grabaciones realizadas de la sesión. En un primer momento, haré una evaluación grupal de los tres grupos que vivenciaron la sesión para después hacer una breve comparación entre ellos y, por último, evaluar los diferentes casos individuales.

El grupo de tres años que está compuesto por 13 niños y niñas fue para mí el mayor de los retos a la hora de llevar a cabo la sesión. De los tres grupos es el que menos conocía, ya que no he tenido la oportunidad de trabajar con ellos, únicamente en algunos ratos que la tutora solicitó mi ayuda y en los recreos. También, al tratarse del grupo de niños más pequeños tenía miedo de que estos no entendieran bien la actividad o que en la verbalización final no supieran expresarse bien y se frustraran. No obstante, paulatinamente, me fueron sorprendiendo y, a pesar del caos, la actividad se desarrolló con bastante normalidad.

Durante la primera fase, se mantuvieron atentos, escuchando activamente, sorprendidos por la situación. Yo comencé a meterles en situación con misterio, preguntándoles y haciéndoles partícipes de la explicación. Entre todos descubrieron que no estábamos en sala de Psicomotricidad, sino en un “zoo” y que íbamos a entrar para jugar en él. Al entrar en la sala, comenzaron a mirar todo sorprendidos y se pararon en seco ante el escenario. En ese momento cómo guía del zoo les expliqué las diferentes zonas del juego y seguidamente les invité a jugar en ellas. Se mostraron entusiasmados y motivados, pero también cortados ante la nueva situación y un poco desubicados.

Tras el momento inicial, en el *juego activo*, he podido analizar diferentes actuaciones y comportamiento que me han llamado la atención y que han marcado la sesión de este grupo. Para romper el hielo, hice una pequeña

demostración de cómo disfrutar del escenario, la cual fue imitada por la gran mayoría de niños. Dos de ellos, sin embargo, optaron por llevar a cabo otro tipo de tareas. El primero fue corriendo hacia la cueva, se situó ante ella y me buscó para preguntarme: “¿Puedo entrar?”. Cuando le di el visto bueno no dudó y entró corriendo hacia su interior, entusiasmado, permaneció unos segundos dentro y salió enseguida para contarme lo que había dentro. El otro niño fue directo a la tienda de juegos y, de manera autónoma, se puso a interactuar con los objetos. Al principio todos estaban descolocados y confusos por lo que recurrían mucho a mirar a los adultos, buscando nuestra aprobación. Enseguida comenzaron a soltarse y a hacerse con el escenario, moviendo por toda la sala los objetos. Excepto un grupo de tres niños, el resto jugó solo, de forma autónoma. Me sorprendió mucho la utilización que este grupo hizo de los materiales que componían el escenario, ya que pusieron en juego su imaginación y les dieron diferentes utilidades. Dos de los pequeños se acercaron a la zona de las serpientes y comenzaron a hacerlas moverse cómo tal. Con los aros que formaban el camino a la charca de los patos jugaron al “hula hoop” y utilizaron las colchonetas como tobogán. En uno de los momentos decidí intervenir y realizar un lanzamiento a la canasta del charco de los patos. Enseguida, dos niños imitaron mis movimientos y cuando me alejé continuaron desarrollando la actividad, interactuando entre ellos y lanzando por turnos, sin ninguna indicación. Tras un tiempo de actividad, comenzaron a encontrarse cansados y decidí que sería mejor cambiar de fase, de manera que no les resultase demasiado largo.

La última de las fases fue la más compleja de llevar a cabo, algunos de los pequeños se expresan con dificultad y poseen poco vocabulario, por lo que la conversación fue reducida. Además, me costó mucho hacer silencio y que los pequeños escucharan activamente ya que aún estaban muy alterados. Hablaron todos, unos más que otros, y aseguraron que se lo habían pasado muy bien. Unos contestaron sin problema a mis preguntas, sabían dónde habían jugado y con quién, sin embargo, otros se mostraron más recatados y se limitaron a utilizar respuestas cerradas.

El siguiente grupo, de cuatro años, se mantuvo atento y participativo en la primera fase, realizando preguntas e incluso aportando normas para la visita al “zoo”: “No tirar comida a los animales”. Respondieron muy bien a la animación, con gran interés.

Seguidamente, nada más acceder a la sala, mantuvieron una actitud de sorpresa al ver el escenario, pero no se quedaron parados y comenzaron a caminar por el espacio observando las diferentes zonas de juego. Uno de los niños corrió nervioso de un lado a otro tocándolo todo, explorando de manera más activa, sin hacer preguntas, con seguridad. Acto seguido se dirigen todos a la misma zona de juego, la cueva, donde se amontonaron en el túnel para pasar. Por lo general las niñas jugaron en pequeños grupos en las colchonetas, de tres o cuatro, excepto una de ellas que juega sola en la tienda de juegos, realizando lanzamientos. Los chicos fueron más autónomos y jugaron solos, con los aros y las pelotas. Uno de los comportamientos que me llamó la atención fue que, la gran mayoría, no descolocaba los objetos, jugaba con ellos en la zona en la que se encontraban y, algunos de ellos, volvían a colocar cada cosa en su lugar de origen. Pude observar cómo, poco a poco, fueron moviendo las cosas de lugar y utilizándolas para otros fines. Vi de nuevo como una de las niñas cogía un aro para bailar el “hula hoop” y era imitada por algún compañero. Estos comportamientos de imitaciones se dieron varias veces en la sesión. En una ocasión cuando me acerqué a jugar con las serpientes, simulando su movimiento, un grupo de compañeros que jugaban juntos se acercaron para imitarme, acción que también ocurrió cuando uno de los niños comenzó a revolcarse por las colchonetas. Uno de los momentos más relevantes fue para mí cuando uno de los niños se enfrentó a un reto motriz, aumentando su dificultad. Primero rodó un aro dos veces, hasta que consiguió que recorriera una distancia bastante larga. Después probó a lanzar rodando dos aros, varias veces, hasta que lo consiguió, pero estos solo recorrieron una breve distancia. Al acabar, encontró un aro más pequeño y se propuso rodarlo y meterlo de esa manera dentro de uno de los aros grandes, lo intentó un par de veces y cuando lo consiguió cambió de actividad y zona de juego.

Tras en el tiempo de *juego activo*, en la *verbalización*, tuvimos un rato de asamblea en la que uno a uno me fueron contando cómo, dónde y con quién habían jugado, añadiendo, la gran mayoría, sus sensaciones y sentimientos a lo largo de la sesión. Me sorprendió que además, algunos me apuntaron sus preferencias, cuál era el sitio que más les había gustado. En suma, uno de los alumnos realizó una demostración de un salto nuevo que acababa de aprender.

El último de los grupos en realizar la propuesta, de cinco años, jugó con el tiempo a su contra. En el momento de la *presentación* se mostraron atentos, expectantes e intrigados, pero se les veía más cansados y tardaron más en entrar en el juego. Realizaron bastante preguntas y comprendieron y aceptaron las normas del “zoo”.

Al entrar, fueron explorando de forma segura todas las zonas de juego en pequeñas agrupaciones, observando lo que había en cada zona sin interactuar, en un primer momento, con los objetos. Una vez uno de los pequeños rompió el hielo, el resto comenzó a jugar libremente por toda la escena, respetando las reglas. Me sorprendió que para entrar a la cueva, ellos mismo decidieran hacerlo de dos en dos, creando una fila ordenada, evitando los conflictos. Las agrupaciones fueron variando a lo largo de la sesión, una minoría jugaba individualmente mientras el resto lo hacía de tres en tres o por parejas. Este grupo fue el que más tiempo dedicó a jugar con las combas, dándoles diferentes usos. Una de las niñas comenzó a saltar a la comba sola, aumentando la dificultad de su acción saltando con piernas juntas y separas hasta que decidió intentarlo a la pata coja. En un primer momento fracasó pero siguió intentándolo. Otro de los pequeños decidió saltar con dos combas a la vez, le fue imposible y desistió. Este mismo niño regresó al rato a la zona de juego, con otro de sus compañeros que quería aprender a saltar a la comba. Le enseñó cómo se hacía pero éste no era capaz. El primero de los niños se cansó enseguida y se fue a jugar con los aros mientras el segundo siguió probando durante un tiempo, sin éxito. También, utilizaron las combas como serpientes, ya que una de las niñas se tumbó en el suelo e imitó sus desplazamientos. Otro de los materiales que sacaron de su contexto fueron los

ladrillo que, hasta ese momento, no habían movido de su sitio, y que emplearon como zancos para realizar desplazamientos. Al principio, cuando terminaban de usar un objeto lo volvía a colocar en su sitio pero, paulatinamente, fue aumentando el desorden en la sala. Por otra parte, me sorprendió que bastantes niños precisaran de la atención de los adultos, con llamadas de atención, siempre para mostrar logros.

Finalmente, durante la *verbalización*, mantuvimos un buen rato de charla en la uno por uno me fueron contando sus impresiones, preferencias y problemas con los que se habían enfrentado. Fue un momento muy interesante en el que considero que, algunos de ellos, fueron conscientes de sus logros realizando demostraciones y explicaciones detalladas.

Por todo ello, teniendo en cuenta el análisis de los tres grupos, considero que los tres tuvieron experiencias muy diferentes a pesar de tratarse de la misma propuesta. El primero de los grupos precisó de mayor atención por parte de los adultos y se mostró más inseguro, los pequeños jugaron de forma más individual y los momentos de charla fueron más breves y escuetos que los del resto de los grupos. El grupo de cuatro años comenzó con mayor motivación que los demás, pero observando mucho y con cierta inseguridad, jugaron solos o en pequeños grupos con mayor número de imitaciones y teniendo muy presente el orden. Por último, los más mayores fueron los menos motivados pero respondieron muy bien a la utilidad de los materiales, estuvieron seguros y obtuvieron buenos resultados, enfrentándose, en mayor número de ocasiones, a retos motrices cada vez más complejos.

- **Análisis individual.**

A continuación realizaré un análisis individual de cinco casos de alumnos de diferentes edades. Para ello, he creado una tabla de ítems de registro y evaluación (ANEXO 7) que rellenaré tras la propuesta, gracias a las grabaciones realizadas. Además, está ha sido también realizada previamente con la ayuda de las maestras tutoras de cada grupo. Algunos de estos ítems son específicos de la propuesta por lo que no pueden ser comparados, sin

embargo otros son generales y pueden presentar modificaciones o cambios tras la sesión. Por ello, he realizado una serie de tablas comparativas en las que he registrado los comportamientos observados previamente y estos mismo comportamientos durante la sesión, comparándolos.

- Caso A (tabla de registro en el ANEXO 8): Se trata de un niño del grupo de tres años muy explorador y seguro, aunque, normalmente, juega con aquello que más le llama de atención y cambia tras un periodo corto de tiempo. Suele jugar solo y en la interacción con sus compañeros suele presentar comportamientos inadecuados, ejerciendo la fuerza e imponiendo sus ideas. Es muy autónomo por lo que no suele requerir la atención de la maestra. En las explicaciones y actividades le cuesta mantener periodos largos de atención. En el juego libre y en el dirigido no suele enfrentarse a retos motrices, limitándose a realizar juegos conocidos e incrementando muy poco la dificultad de sus actuaciones. Durante la sesión, en relación con los objetos, se mostró también muy explorador, descubriendo las diferentes zonas de juego, corriendo de un lado a otro y jugando en ellos durante periodos cortos de tiempos. Poco a poco, comenzó a utilizar los objetos de diferentes formas, aprovechando sus múltiples usos, las combas fueron auténticas serpientes para él y utilizó los aros para saltar de uno a otro y para intentar bailar el “hula hoop”. En la segunda parte de la sesión, comenzó a enfrentarse a retos motrices, probó un par de veces a saltar a la comba, sin éxito. Se cansó rápido de intentarlo pero probó en diferentes ocasiones puntuales, mejorando un poco en su ejecución. En su relación con los demás continuó manteniendo su individualidad en el juego, sin compartir ideas ni materiales y sin precisar de la ayuda de sus compañeros. No obstante, cuando se producía la interacción, mantenía un comportamiento más calmado y menos disruptivos, sin enfrentamientos ni rivalidades. Tampoco precisó de la atención y ayuda de la maestra. En los ratos de verbalización se mantuvo más atento y participativo de lo habitual, explicando cómo había sido su experiencia y creando preguntas sencillas.

- Caso B (tabla de registro en el ANEXO 9): El niño de cuatro años que evaluaré a continuación es muy tímido e inseguro, le cuesta mucho hablar en público y expresarse con claridad. En sus relaciones interpersonales es

bastante reservado e independiente y no precisa de la atención de los adultos. Con sus compañeros le cuesta relacionarse, es muy introvertido y normalmente juega solo o con un compañero de clase, siempre con el mismo. No es nada conflictivo y ante un problema se muestra indiferente. A lo largo de la propuesta, fue cambiando su modo de actuar, comenzó jugando solo, corriendo de un sitio a otro, entusiasmado. Exploró las diferentes zonas de juego de forma autónoma, sí había mucha gente en ellas cambiaba sin esperar y sin frustrarse. Paulatinamente, se fue uniendo a su compañero de juego habitual, imitándole y participando de sus juegos. Al rato, continuó jugando solo hasta que de pronto se unió al juego de un grupo de niños. Normalmente, no suele relacionarse con grupos numerosos, pero se mantuvo con estos durante un largo periodo de tiempo. Ante la maestra continuó actuando normal, sin precisar de ayuda ni atención. Además, a lo largo de toda la propuesta se enfrentó a retos motrices sencillos, lanzamientos de pelota. Se situó ante la canasta y no desistió hasta conseguir encestar. Me sorprendió mucho cómo entendió la propuesta ya que pude observar, en varias ocasiones, cómo imitaba los movimientos y sonidos de los animales. Ese día iba maquillado de oveja ya que es su animal favorito y en el aula están trabajando sobre él. De pronto, cogió dos bolos de una de las zonas y se los puso sobre la cabeza imitando la cornamenta del carnero. Durante la verbalización se mostró más hablador y expresivo de lo normal. A lo largo de toda la propuesta estuvo más receptivo y extrovertido, estaba disfrutando y se sentía cómodo con sus compañeros.

- Caso C (tabla de registro en el ANEXO 10): El tercer caso seleccionado es bastante contrario al expuesto anteriormente. También se trata de un alumno de cuatro años pero muy extrovertido y con dotes de liderazgo. Es muy competitivo en todos los aspectos de su vida, en los juegos y en los trabajos. Durante el juego dirigido siempre suele enfadarse con los compañeros o consigo mismo cuando no consigue ganar o hacer las cosas bien. Por ello, no suele aumentar la dificultad de sus acciones, si no se le requiere, y no busca nuevos retos motrices. Tras un tiempo realizando una actividad se aburre o ya no le gusta y pide cambiarla. Además, es un niño muy cariñoso y precisa de mucha atención por parte de los adultos. Durante la propuesta, mantuvo

actitudes muy similares a la hora de enfrentarse a nuevos retos y a su relación con los objetos. A pesar de explorar las diferentes zonas de juego de forma segura y durante un periodo de tiempo adecuado, generalmente, acababa jugando con un balón o una pelota, realizando diferentes lanzamientos con pies y manos. No obstante, sus comportamientos con la maestra fueron diferentes. No precisó de tanta atención, jugó de manera autónoma y segura. Se tropezó y comenzó a llorar pero se le paso enseguida y continuó jugando libremente. Con sus compañeros también se mostró diferente. Jugaba solo o en pareja, pero en la interacción no ejercía tanto su papel de líder, llegando incluso a dar por válidas las decisiones de un compañero, imitándole. Uno de los aspectos que más me llamo la atención de sus actuaciones fue la toma de decisiones. Se paró varias veces en el centro del escenario para pensar dónde ir, con quién y a que jugar, siendo consciente de dichas decisiones. En la *verbalización* se mostró cómo acostumbra, muy atento y participativo, queriendo aportar sus ideas y sentimientos.

- Caso D (tabla de registro en el ANEXO 11): Este caso es para mi una novedad, en cuanto a que no pensaba analizarlo. No obstante, tras ver las grabaciones he podido observar cómo esta niña de cinco años cumple muchos de los objetivos que me propuse a la hora de planear la sesión y cambiaba mucho su modo de actuar, saliendo de lo que normalmente acostumbra a hacer. No se trata de una niña problemática, sino todo lo contrario, es atenta, autónoma y responsable. Durante el juego libre siempre juega con el mismo grupo de amigas, liderado por una de ellas, generalmente a juegos poco activos, tradicionales y de roles, a pesar de que ella es una niña muy movida y deportista. Al principio de la propuesta siguió a su grupo de juego, hasta que estas se tumbaron a jugar en las colchonetas. Al poco rato, se levantó y, poco a poco, se acercó a las diferentes zonas de juegos, observando a sus compañeros e interactuando individualmente con los objetos. Seguía acudiendo, en intervalos muy cortos de tiempo, a su grupo de juegos que continuaba en el mismo lugar, aportándole seguridad. Durante el tiempo que permaneció jugando sola, buscó y se enfrentó a retos motrices complejos, saltos a la comba de diferentes formas. Comenzó realizando actuaciones que ya dominaba y fue aumentando la dificultad de sus actos, casi siempre con

éxito. Durante uno de sus intentos uno de sus compañeros se puso a su lado jugando con ella, imitándola. Después, cuando los dos consiguieron superar el reto, fueron juntos a otra zona de juego, aumentando el grupo de componentes y jugando a diferentes juegos activos. La pequeña salió de su normalidad para unirse a nuevos grupo y aumentar su red de relaciones, descubriendo otros juegos que se adaptaban más a sus necesidades.

- Caso E (tabla de registro en el ANEXO 12): El quinto y último caso es para mí, sin duda, el más difícil de todos a la hora de analizar. Se trata de un alumno de cinco años que me ha llevado a gran número de reflexiones durante mi periodo de prácticas con el grupo. Por lo general, presenta problemas conductuales en su relación con los demás. Se enfada mucho con sus compañeros cuando estos hacen cosas que no le gustan o cuando no hacen lo que él quiere. Cuando se producen estas situaciones, el pequeño se aleja del grupo, se esconde o se pelea con sus iguales, dándole mucha importancia a actuaciones no tan significantes. En un principio, durante la propuesta, se mostró más desorientado de lo habitual, observando las diferentes zonas de juego, paseando de una a otra y dedicándole bastante tiempo a jugar en ellas con uno de sus compañeros habituales de juego. Tras un rato de juego en pareja y sin producirse ningún conflicto, su compañero se alejó de él para jugar en otra zona y éste respondió mejor de lo habitual y no le dio importancia, ya que había descubierto un juego que le llamaba la atención y continuó jugando solo. Al poco tiempo, dos compañeras se unieron a su juego y respetó su decisión, enseñándolas algunas reglas. Cuando se cansó las dejó jugando y se fue a otra zona dónde volvió a mostrar una actitud de respeto hacia sus compañeros, guardando fila para entrar a la cueva, sin empujar ni quejarse. Durante toda la sesión se mantuvo tranquilo y no participó en ningún conflicto ni rivalidad con sus compañeros. Con la maestra, mantuvo la misma actitud que siempre, es muy autónomo y no requiere atención ni ayuda. A pesar de no haberse enfrentado a ningún reto motriz y haber jugado a juegos sencillo, considero que la sesión fue muy beneficiosa para la interacción del pequeño con sus compañeros, aunque estos comportamientos, están condicionados, posiblemente, por diversos factores ambientales y personales del pequeño.

9. Conclusiones

Se puede afirmar que los registros realizados muestran que la “Visita al zoo” causó efectos positivos en el alumnado. Todos los niños respondieron bien a la propuesta participando activamente de ella, divirtiéndose y aprendiendo. Unos se enfrentaron a grandes retos motrices y superaron los obstáculos que se encontraron, otros jugaron con compañeros con los que no suelen hacerlo o se mostraron más extrovertidos, otros fueron muy respetuosos con los objetos y entendieron sus múltiples usos, poniendo el juego su creatividad. Por ello, considero que todos encontraron su lugar en el escenario y pudieron disfrutar de la compañía de los demás.

Gracias al análisis grupal e individual he podido apreciar que la propuesta es muy beneficiosa para favorecer la relación sana y adecuada entre los pequeños. Aquellos niños más agresivos y que presentan comportamientos inadecuados, se han mostrado mucho más tranquilos y el número de conflictos entre ellos se ha disminuido mucho, incluso llegando a desaparecer. Además, aquellos niños más tímidos, que normalmente juegan solos, poco a poco se han ido soltando y han interactuado con sus iguales, bien imitándoles o participando con ellos de sus juegos y retos motrices.

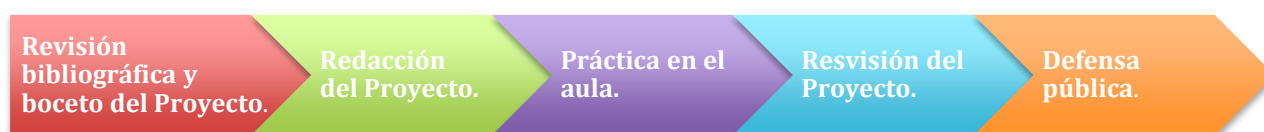
Por todo ello, teniendo en cuenta todo lo aprendido en la realización de este Trabajo de Fin de Grado, considero que en mi futuro docente trataré de llevar a cabo una metodología que responda a las necesidades de mis alumnos, transmitiendo aprendizajes significativos, entendiendo la Psicomotricidad con un reto, tratando de mejorar día a día en mi práctica y buscando siempre el desarrollo integral de todos los niños y niñas.

10. Bibliografía

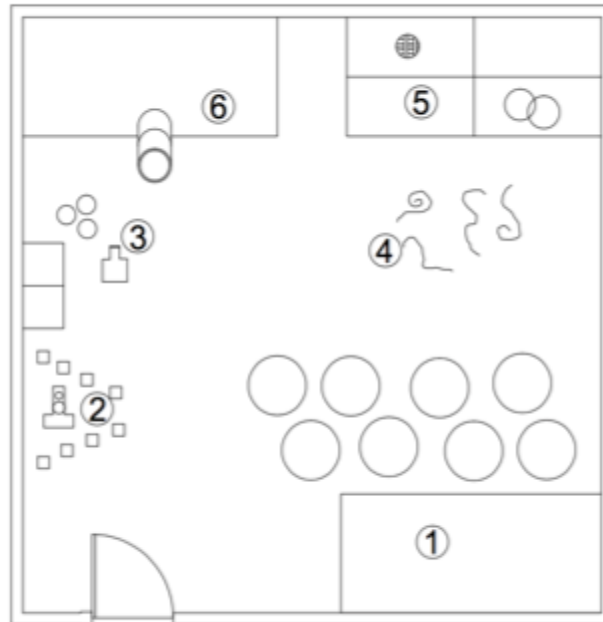
- Berruezo Adelantado, P.P. (2008). El contenido de la Psicomotricidad: reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62 (22,2) 19-34.
- Consejo de Gobierno (2008). Decreto 79/2008 por el que se establecen el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Publicado en *Boletín Oficial de Cantabria* No.164 del 14 de agosto de 2008. España.
- Godall, T. (2010) Emmi Pikler: la competencia motriz del bebé es posible cuando cambia la mirada del adulto. *Hablamos de...* , (53), 5-8.
- Latorre Román, P.A, & López Sánchez, J.M. (2009). *Desarrollo de la motricidad en Educación Infantil: Consideraciones curriculares, científicas y didácticas*. Granada: GEU.
- Ley orgánica 2/2006 en Educación (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006).
- Mendiara Rivas, J. (1999) Espacios de acción y aventura. *Revista Apunts*, (56), 65-70.
- Mendiara Rivas, J. (2013) *Espacios de acción y aventura*. Conferencia presentada en el Postgrado universitario de Especialista en Psicomotricidad de Santander, España.
- Sassano, M., & Bottini, P. (2013, noviembre) Técnicas y enfoques en Psicomotricidad: modelización de las prácticas y nociones de la Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (38), 97-140

11. Anexos

Anexo 1: Cronograma.



Anexo 2: Boceto del escenario.



1. Zona destinada al trabajo docente, al material sobrante y al necesario para llevar a cabo la observación y el análisis.
2. La charca de los patos (aros, sacos de arena, canasta y pelotas de plástico)
3. Tienda y zona de juego recreativo (pelotas de papel de periódico, botellines, bolos de plástico, aros pequeños y ladrillos)
4. La casa de las serpientes (combas)
5. La piscina de los leones marinos (colchonetas, balón y aros)
6. La osera (colchonetas, túnel, columnas y papel continuo)

Anexo 3: Escenario; Visita al zoo.



Anexo 4: La charca de los patos y la tienda y zona de juegos recreativos.



La charca de los patos.



Tienda y zona de juegos recreativos.

Anexo 5: La casa de las serpientes y la piscina de los leones marinos.



La casa de las serpientes.



La piscina de los leones marinos.

Anexo 6: La osera.



Anexo 7: Hojas de registro.

Relación con los objetos.

Conducta	Muy poco	Poco	Regular	Bien	Mucho	Observaciones
Interacciona libremente con los materiales expuestos en el recinto.						
Realiza interpretaciones diferentes de los espacios.						
<u>Aprovecha los múltiples usos de los materiales.</u>						
<u>Explora los diferentes lugares de juego.</u>						
Manipula los objetos de forma segura.						
Anotaciones.						

Relación con los compañeros.

Conducta	Muy poco	Poco	Regular	Bien	Mucho	Observaciones
Juega en pequeños grupos.						
Si juegan con otros compañeros existe una relación adecuada.						
En las agrupaciones o parejas ejerce la función de líder						
<u>Participa en conflictos o rivalidades con sus compañeros.</u>						
Respeto las decisiones de los compañeros.						
<u>Comparte materiales, ideas y conocimientos.</u>						

<u>Ayuda unos a otros a la hora de enfrentarse a retos.</u>						
<u>Busca la ayuda de un compañero ante una dificultad o un reto.</u>						
<u>Observa las actuaciones de los demás.</u>						
<u>Imita las actuaciones de sus compañeros.</u>						
Anotaciones.						

Relación con la maestra.

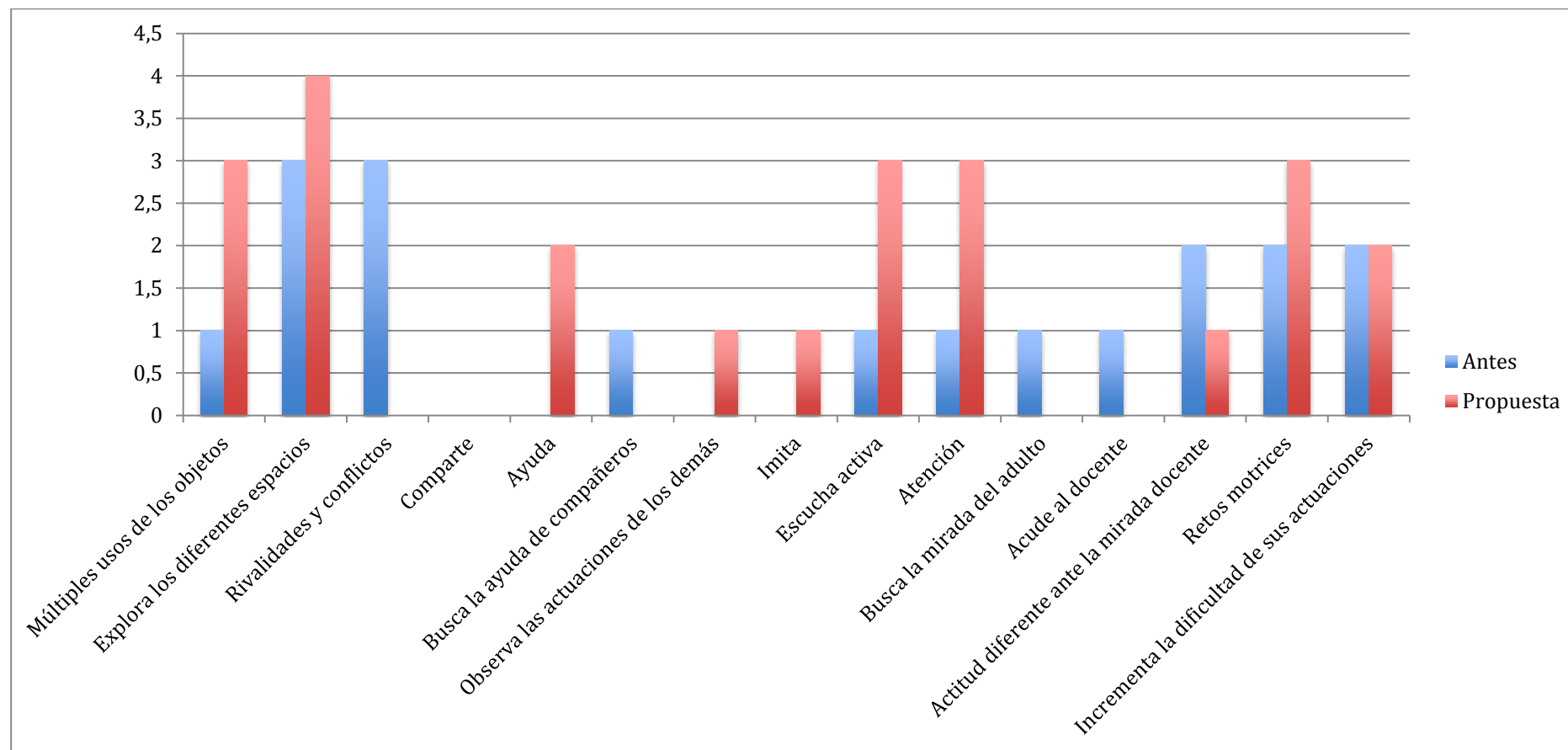
Conducta	Muy poco	Poco	Regular	Bien	Mucho	Observaciones
<u>En la explicación respeta el turno de palabra y mantienen una escucha activa.</u>						
<u>Atiende a las explicaciones sin retirar la mirada.</u>						
Realiza preguntas oportunas y de acuerdo con la actividad.						
<u>Busca la mirada del adulto a lo largo de la actividad, en diferentes momentos o situaciones.</u>						
Pide ayuda al adulto antes un reto o dificultad.						
<u>Acude frecuentemente al docente para compartir la experiencia.</u>						
<u>Ante la mirada del adulto mantiene una actitud diferente.</u>						

Anotaciones.	
--------------	--

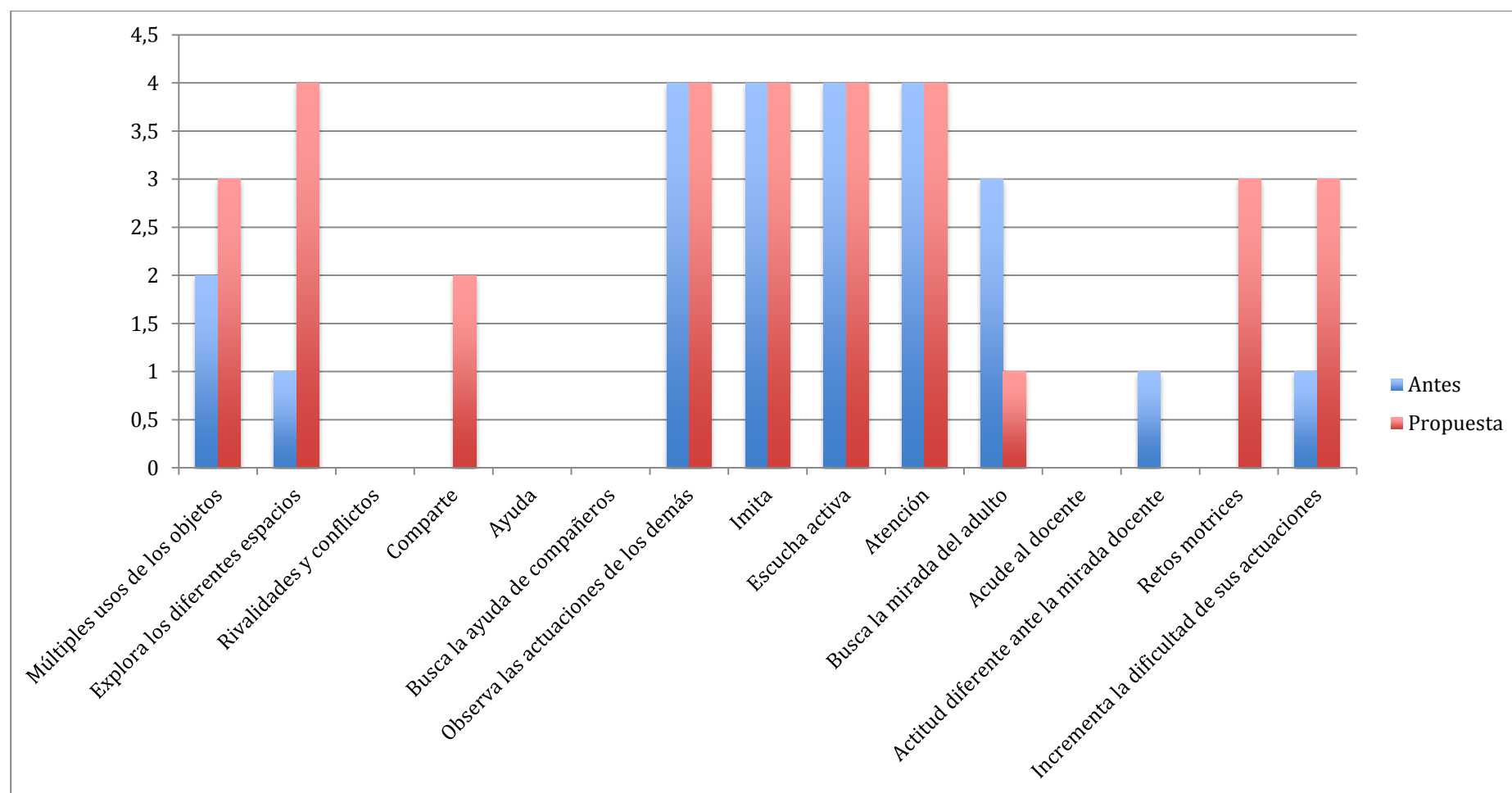
Evaluación individual del alumno.

Conducta	Muy poco	Poco	Regular	Bien	Mucho	Observaciones
<u>Busca retos motrices.</u>						
Existe una toma de decisiones organizada y clara.						
Es responsables de sus propios actos.						
<u>Incrementa la dificultad en sus actuaciones.</u>						
A la hora de verbalizar su experiencia recuerda las acciones realizadas.						
Explica con claridad los retos que se les han presentado.						
Emplea un vocabulario adecuado.						
Anotaciones.						

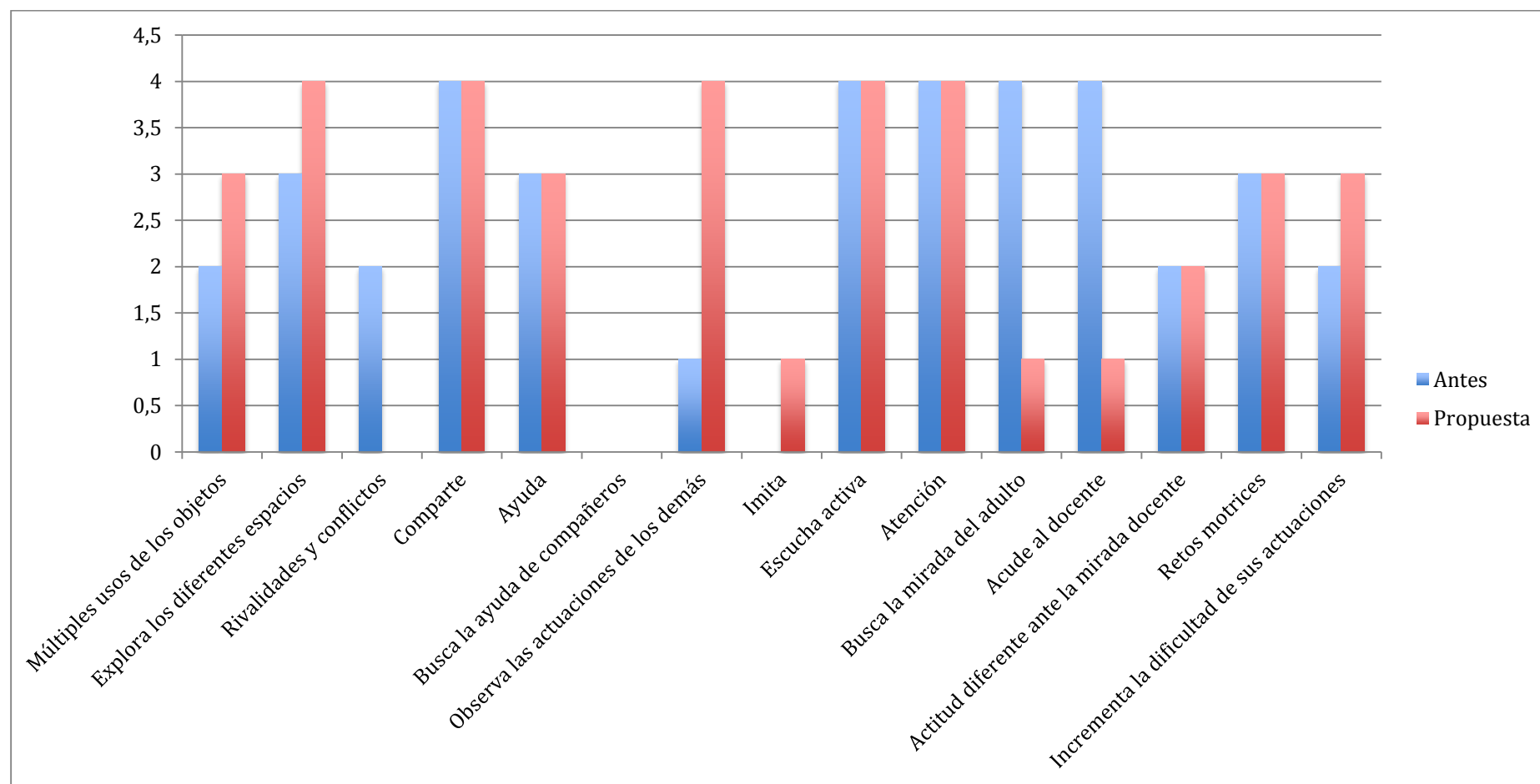
Anexo 8: Tabla de registro CASO A.



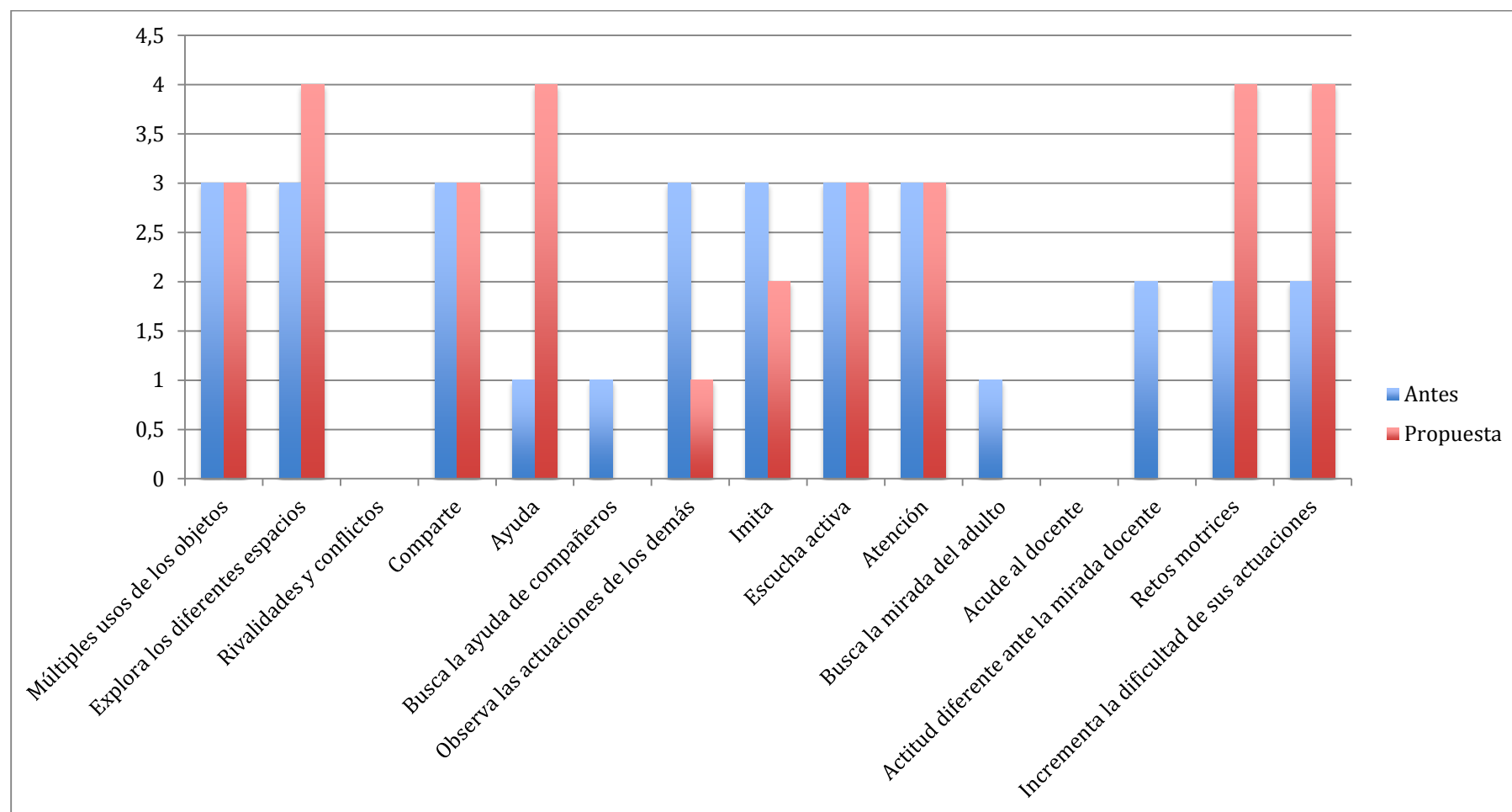
Anexo 9: Tabla de registro CASO B.



Anexo 10: Tabla de registro CASO C.



Anexo 11: Tabla de registro CASO D.



Anexo 12: Tabla de registro CASO E.

