



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Propuesta de intervención basada en la libertad de movimientos y el mindfulness en educación infantil.

Autora

Nuria Callejas Giménez

Directora

Diana María Aristizabal Parra

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2023

Índice

1.	Introducción	5
1.1	Justificación.....	5
2.	Objetivos	5
3.	Marco Teórico.....	6
3.1.	Claves del Desarrollo infantil.....	6
3.1.1.	El desarrollo infantil de los 3-6 a nivel motor	6
3.1.2.	Teorías de la Psicomotricidad	10
3.1.3.	Pirámide del desarrollo	12
3.2.	Mindfulness	14
3.2.1.	Concepto de mindfulness	14
3.2.2.	Mindfulness en Educación Infantil	16
3.3.	Las provocaciones en Educación Infantil	17
3.4.	Marco normativo	20
3.4.1.	LOMLOE	20
3.4.2.	Currículum de Educación Infantil.....	21
4.	Propuesta de intervención	22
4.1.	Introducción.....	22
4.2.	Objetivos didácticos	23
4.3.	Objetivos del currículo de Educación Infantil.....	23
4.4.	Metodología.....	28
4.4.1.	Temporalización	28
4.4.2.	Recursos	29
4.5.	Situaciones de aprendizaje.....	29
4.5.1.	Sesión 1: De aventura.	29
4.5.2.	Sesión 2: La asamblea.....	32
4.5.3.	Sesión 3: El castillo.....	34
4.5.4.	Sesión 4: El muro.....	35
4.5.5.	Sesión 5: La excursión.	37
4.5.6.	Sesión 6: El circo.	39
4.5.7.	Sesión 7: La casa del tigre	41
4.6.	Evaluación de la propuesta de intervención y del alumnado.....	43
5.	Conclusiones y recomendaciones.	46
6.	Bibliografía	47

7. Anexos 50

Título del TFG

Propuesta de intervención basada en la libertad de movimientos y el mindfulness en educación infantil.

Title (in english)

Intervention proposal based on freedom of movement and mindfulness in early childhood education.

- Elaborado por Nuria Callejas Giménez.
- Dirigido por Diana María Aristizabal Parra.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2023.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 13338.

Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta de intervención para el segundo curso de la etapa de educación infantil, en la que se utilizan, por un lado, las provocaciones como metodología basada en la libertad de movimientos, y por otro lado, se utiliza el mindfulness como una estrategia para volver a la calma. Los objetivos propuestos para esta intervención se han basado en la pirámide del desarrollo.

Palabras clave

Psicomotricidad, desarrollo global, provocaciones, mindfulness, libertad de movimientos.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se elabora una propuesta de intervención para el segundo curso de educación infantil, que consta de dos partes, la primera se basa en la libertad de movimientos utilizando las provocaciones en el aula, y la segunda parte consiste en utilizar el mindfulness como una estrategia de vuelta a la calma para continuar con el día escolar.

1.1 Justificación

Este trabajo se centra en el uso de las provocaciones y el mindfulness en el aula de psicomotricidad. He seleccionado estas metodologías porque el plan de estudios de la universidad sobre el área de la psicomotricidad ha sido algo escaso, por lo que decidí seleccionar un tema poco conocido para mí, de esta forma podía seguir investigando sobre estos y aprender más.

La elaboración de este trabajo me ha dado la posibilidad de ampliar mis estudios, tanto de forma teórica con las diferentes investigaciones y lecturas realizadas, como con la puesta en práctica de la propuesta.

La realización de la propuesta de intervención ha sido posible gracias al docente de psicomotricidad del centro, Javi, que en todo momento ha estado dispuesto a ayudarme, y a explicarme todos los contenidos relacionados con la psicomotricidad.

2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados para esta propuesta de intervención son los siguientes:

- Mejorar las destrezas del lenguaje mediante el uso de determinados materiales, que generan una mejora de la socialización, permitiendo así una autonomía en las interacciones sociales, lo que incluye ser capaz de esperar y pedir objetos.
- Desarrollar lo psicomotriz mediante el uso de diferentes espacios y objetos, en concreto, desarrollo de la coordinación visomotriz, el equilibrio y la coordinación, la percepción del propio cuerpo, el ajuste y el control postural, así como el desarrollo de habilidades de juego simbólico.

- Desarrollar conciencia en la respiración y desarrollo de la imagen corporal mediante actividades dirigidas al tono y relajación y a la percepción del propio cuerpo, presentando diferentes formas para llegar a la calma, que pueden ser usadas en otros momentos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Claves del Desarrollo infantil.

En este apartado se tratarán el desarrollo físico, el desarrollo del lenguaje y las relaciones sociales, ya que son los referidos a los objetivos de este trabajo.

Según Papalia, Wendkos y Duskin (2009) los niños y niñas cuya edad comprende entre los tres a seis años, realizan la transición de la primera infancia a la niñez, sus cuerpos cambian, al igual que las capacidades mentales y motoras, y la personalidad y las relaciones se vuelven más complejas. Las habilidades de estas edades surgen a raíz de los logros conseguidos en la anterior etapa, es decir, no se desarrollan de manera aislada.

3.1.1. *El desarrollo infantil de los 3-6 a nivel motor*

Con respecto al desarrollo fisiológico, los niños y las niñas mejoran sus habilidades para correr, saltar, impulsarse, y tirar pelotas.

En el desarrollo motor a estas edades se producen grandes avances con respecto a las habilidades motoras, tanto gruesas, como finas. Las primeras implican los grandes músculos, que permiten correr o saltar, y las segundas son las que implican la coordinación ojo-mano, y pequeños músculos, permiten por ejemplo dibujar. A esta edad también empiezan a preferir utilizar la mano derecha o izquierda.

HABILIDADES MOTORAS GRUESAS (3-6 años)		
3 años	4 años	5 años
No pueden girar o detenerse	Tienen más control al detenerse, al girar, e iniciar	Pueden iniciar la marcha, girar y detenerse de manera

con rapidez.	la marcha.	eficaz en juegos.
Pueden saltar de 38 a 61 centímetros	Pueden saltar entre 61 a 84 centímetros.	Pueden saltar corriendo de 71 a 91 centímetros.
Pueden alternar los pies al subir por una escalera, sin ayuda.	Pueden descender por una escalera larga alternando los pies, con apoyo.	Pueden descender una escalera larga, alternando los pies y sin ayuda.
Pueden saltar, haciendo uso de series irregulares de saltos y con variaciones.	Pueden saltar sobre un pie de 4 a 6 pasos.	Pueden andar a saltos con un pie y una distancia de 4.8 metros.

Tabla 1: Habilidades motoras gruesas (3-6 años). Fuente: Corbin, 1973. Citado en Papalia, Wendkos y Duskin, 2009.

Estas habilidades motoras son la base para los deportes, la danza... para desarrollar estas actividades es importante dar la posibilidad de estar activos, proporcionando objetos y equipos seguros, intentando evitar el peligro y dando ayuda cuando sea necesario.

Con respecto a las habilidades motoras finas, van mejorando, es cuando los niños y las niñas se atan los zapatos, cortan con tijeras... Estas habilidades son las que hacen que los niños y las niñas sientan una responsabilidad por su cuidado personal.

En relación con el desarrollo del lenguaje, los niños y las niñas de entre 3 a 6 años realizan unos avances rápidos de vocabulario, gramática y sintaxis. A los 3 años los niños y las niñas conocen y utilizan entre 900 y 1000 palabras, y a los 6 años pueden comprender 20000 palabras, y 2600 palabras de vocabulario expresivo. Por lo general, el significado de las palabras se genera por contexto, es decir, mediante el mapeo rápido los niños y las niñas son capaces de suponer el significado de una palabra nueva después de escucharla en una o varias conversaciones. En cuanto a la gramática y a la sintaxis, a estas edades se va perfeccionando la manera en la que combinan sílabas para formar palabras, y también la combinación de palabras para formar oraciones. A estas edades todavía no han adquirido todas las reglas del lenguaje, pero a pesar de esto,

pueden hablar fluidamente, de una forma comprensible y con una gramática bastante correcta.

El aprendizaje de vocabulario, de la gramática, y de la sintaxis favorece la adquisición de la pragmática, es decir, aprender a utilizar el lenguaje para comunicarse, incluye pedir cosas, comentar algo, contar un cuento, una historia...

Con lo que respecta a la forma, el contenido y el uso, de los 3 a los 6 años la evolución es la siguiente (Lázaro y Barruezo, 2009):

	3 años	6 años
Forma	<ul style="list-style-type: none"> - Se utilizan procedimientos fonológicos de simplificación. - Continúa el desarrollo del repertorio fonético - Se crean enunciados de 3/4 palabras. - En los enunciados simples se utiliza el orden correcto de las palabras. - Empiezan a controlar más el plural y el singular y los tiempos verbales. - Comienzan a utilizar relativos, interrogativos y nuevas preposiciones (por, con...) - Son capaces de realizar 	<ul style="list-style-type: none"> - Finaliza la adquisición del sistema fonético. - Se observan los problemas con los fonemas vibrantes y con los grupos consonánticos. - Utilizan más frases complejas. - Comprenden mejor las frases comparativas, pasivas, temporales, y las relaciones espaciales.

	varias órdenes seguidas.	
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta el aprendizaje del léxico. - Se da un crecimiento muy importante del vocabulario. - Conocen entre 900 y 1000 palabras de vocabulario receptivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - El vocabulario expresivo es aproximadamente de unas 2.600 palabras y el vocabulario receptivo entre 20.000 y 24.000 palabras. - Adquieren palabras de varios significados y verbos de acciones complejas o situaciones específicas - Definen las palabras por la función. - Aumenta la comprensión y el uso del lenguaje figurativo (metáforas).
Uso	<ul style="list-style-type: none"> - Muestran interés por hablar de sus propias acciones (lenguaje egocéntrico). - Con frecuencia utilizan monólogos. - Comienzan a aprender convenciones sociales de comunicación, y utilizan formas sencillas de cortesía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son capaces de interpretar y usar formas complejas de cortesía. - Pueden comprender actos indirectos del habla. - Utilizan el lenguaje para manipular e influenciar a otros. - Durante las conversaciones realizan comentarios relevantes e intervenciones adecuadas a la situación. Aprenden a ajustar sus intervenciones y descubren el punto de vista de los otros. - No tienen la habilidad metalingüística de pensar acerca del lenguaje.

Tabla 2: Evolución del contenido, forma y uso del lenguaje de 3 a 6 años. Fuente: Lázaro y Barruezo, 2009.

Para finalizar, con respecto a las relaciones con otros niños y niñas, a estas edades, aparte de tener al adulto que cuida de ellos como persona más importante, también empiezan a serlo los compañeros y compañeras de juego. Las relaciones sociales ayudan al desarrollo de la cognición social, ya que las relaciones ayudan a comprender las intenciones, los deseos y los sentimientos del resto. También aprenden a resolver problemas, a ser amigos, aprenden normas, valores, y se posicionan en la piel del otro (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

3.1.2. Teorías de la Psicomotricidad

En este apartado se tratarán las teorías de la psicomotricidad desde una mirada de la libertad, donde los niños y las niñas tienen absoluta libertad de movimiento. Se tratará también el término de psicomotricidad educativa y el enfoque natural.

Cuando llegó la psicomotricidad a la escuela se seguía anteponiendo lo intelectual sobre lo motor y el desarrollo personal, por lo que Javier Mendiara (2008) presenta los términos psicomotricidad educativa y el enfoque natural, y los relaciona con diversos autores que al mismo tiempo apoyan la libertad de movimientos.

La psicomotricidad educativa es para Mendiara (2008) una manera de entender la educación, que se basa en la psicología evolutiva y en la pedagogía activa, entre otras, mediante la cual se pretende lograr un desarrollo global, es decir, encontrar el equilibrio entre lo motor, lo afectivo, y lo mental. Para llegar a ese desarrollo se le da importancia al cuerpo (el movimiento, la emoción, y el pensamiento), y a la vivencia (la acción, la experimentación, y la afectividad). Este concepto pretende enseñar más allá del saber, el pensar o el hacer, por lo que da un gran valor al sentir y al saber vivir. Lo más importante en esta psicomotricidad es el niño y la niña, y los ejes principales son la actividad y la relación. El papel del docente consiste en utilizar, en el contexto adecuado, estos ejes, de esta manera el enriquecimiento personal se multiplica. Ajustando la metodología a la madurez del alumnado, y al proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las vivencias y experiencias de cada uno, y utilizando un enfoque basado en la libertad, se conseguirá el desarrollo personal del alumnado mediante la convivencia con el resto.

Mendiara (2008) expone también el término de psicomotricidad natural, al que considera necesario para conseguir un desarrollo armónico y equilibrado en los primeros años escolares. Ballesteros (1982, citado en Mendiara, 2008) distingue dos caminos en la psicomotricidad educativa, por un lado la corriente psicopedagógica, que es más reflexiva y funcional, cuyos representantes son Le Boulch, Picq y Vayer. Por otro lado se encuentra la educación vivencial, donde se da más importancia a lo afectivo-relacional, representada por Lapierre y Aucouturier. A raíz de estos dos caminos, Mendiara (2008) incorpora el término psicomotricidad natural, con el fin de dar más importancia a la actividad física natural como medio para conseguir un desarrollo global y un crecimiento personal. Mendiara cita diversos autores para fundamentar esta psicomotricidad, como Hébert, Parlebas, Lapierre, Le Boulch, Aucouturier, muchos de ellos vinculados a la libertad de movimientos.

Hébert elabora un método natural, donde importan los movimientos naturales que tienen utilidad en situaciones reales de la vida, y que impulsan las relaciones de ayuda y solidaridad, no solo las necesidades individuales (Mendiara, 2008). El objetivo que se planteaba Hébert era el uso del movimiento libre y fluido, y también pretendía conseguir un espíritu de autosuperación. En esta libertad de movimientos, cada persona se mueve al ritmo que considera, adecuándose a sus capacidades. Consideraba que los seres humanos tenemos un gran potencial que debemos ir mejorando, ya que nos ayuda en el día a día, tanto a nosotros mismos como al resto. Aparte de la libertad de movimiento y la autosuperación, Hébert da mucha importancia a la práctica en el aire libre (Saz, 2020).

Jean Le Boulch creó un método, donde el movimiento era una parte muy importante para el desarrollo de las personas. Este autor propone lo que llamó psicocinética, es decir, una ciencia del movimiento, en la que se explican las funciones psicomotrices. Explica que el sistema nervioso central tiene dos conjuntos de funciones, por un lado con la que se organiza la motricidad, y por otro lado, el conjunto del lenguaje. Si no se le da importancia al movimiento en el desarrollo de una persona, es decir, si hay un déficit en ese nivel, afectará al resto de funciones (Le Boulch, 1993).

La psicomotricidad vivencial surge con Lapierre y Aucouturier, que se centraban en lo afectivo y en lo relacional (Miraflores y Goldaracena, 2021).

André Lapierre nos habla de psicomotricidad relacional, de la manera en la que se han estructurado nuestras estrategias relacionales. Un psicomotricista relacional actúa de una manera muy diferente a la de un profesor de educación física. El psicomotricista relacional deja jugar libremente sin dar consignas que seguir. Estos movimientos libres y espontáneos dan información sobre la personalidad de cada uno, sobre las carencias o deseos, los niños y las niñas expresan lo que todavía no saben decir, lo que no se atreven a decir. Cada comportamiento tiene un significado que hay que intentar comprender, en base a un conjunto de comportamientos en diferentes situaciones en las que se actúa de la misma manera. La psicomotricidad relacional parte del juego espontáneo, de la actividad motriz espontánea, y entiende el cuerpo como lenguaje no verbal que está constituido por el tono y la postura (Lapierre, 1993).

Bernard Aucouturier nos habla de la psicomotricidad vivenciada, que proporciona placer por jugar, por crear, por pensar, a través de la actividad espontánea. Esta actividad hace que el alumnado se centre en lo que sabe hacer, y no en lo que todavía no sabe, por lo que también les ayuda a estar seguros de sí mismos (Miraflores y Goldaracena, 2021).

Por último, Emmi Pikler también apuesta por la libertad de movimientos como uno de sus principios fundamentales. Considera que esta libertad de movimientos da la posibilidad de que cada niño y cada niña experimente, descubra sus propias fases del desarrollo, y puedan adecuar los movimientos a ellas. Uno de los beneficios que proporciona la libertad de movimientos es que mejora la motricidad, el desarrollo intelectual y el afectivo, ya que los niños y las niñas son los que eligen la postura, la posición, o el movimiento más adecuado a ellos mismos y con los que se sienten cómodos (Singla, 2010).

3.1.3. Pirámide del desarrollo

Alfonso Lázaro y Pedro Pablo Berruezo (2009) crean un modelo en forma de pirámide para explicar lo que entienden ellos por proceso de desarrollo. La pirámide del desarrollo se compone por distintas fases con varios niveles, repartidas a lo largo de los estadios de desarrollo y por último unos ejes transversales. En total, 4 fases, 10 niveles y 2 ejes. (Anexo 1).

Como explica Lázaro (2010), las fases son las siguientes:

- Desarrollo de los sistemas sensoriales (primer año): Formado por las estimulaciones básicas del desarrollo. Esta fase es la base de la pirámide.
- Desarrollo sensorio motor (1-3 años).
- Desarrollo perceptivo-motor (3-6 años).
- Desarrollo de los procesos superiores (6-12 años).

Los ejes transversales son “de la emoción a las habilidades sociales” y “de la interacción al símbolo”, ambos cruzan desde la base de la pirámide hasta la punta.

Para Lázaro y Barruezo (2009), en el desarrollo humano existe un orden, por eso es muy importante tener una base consolidada, y no intentar desarrollar capacidades superiores sin antes haber desarrollado las anteriores.

Estos autores dan gran importancia a las emociones, ya que consideran que el desarrollo de la personalidad está determinado por esas experiencias emocionales, que a su vez harán que se establezcan las normas sociales, y ciertas habilidades o destrezas para la vida social. Asimismo, también dan gran importancia a las interacciones que realizan los niños y las niñas, ya sea con adultos, o con sus iguales. Estas interacciones ayudan a pasar de un nivel a otro, y además ayudan a conocer la realidad social y el juego simbólico.

Con este modelo no se resuelven las dificultades que surgen en el desarrollo, pero sí que ayudan a entenderlas, ya que esta forma de composición de la pirámide permite entender que si hay dificultades en un nivel alto es necesario retroceder para reforzar las bases (Lázaro y Barruezo, 2009).

En la tercera fase (3-6 años) se desarrolla lo perceptivo-motor. En esta fase se distinguen tres niveles. El primero de ellos se refiere a la imagen corporal, coordinación visomotriz, percepción del propio cuerpo, y ajuste y control postural. La imagen corporal se construye mediante las sensaciones, las emociones y lo social, es decir, bajo la mirada del otro. Es por eso que es muy importante la educación emocional, para conseguir priorizar las emociones positivas. La coordinación visomotriz hace referencia

a la relación entre la visión y cualquier otra parte del cuerpo. La percepción del propio cuerpo inicia en esta etapa, y nunca acaba de completarse, porque siempre puede haber un grado de percepción más. Cuando se habla de percepción se hace referencia a dos aspectos: estático y en movimiento. Relacionado con esta se encuentra el control postural, con diferentes grados, por un lado el ajuste espontáneo y global, que surgen sin pensar, por otro lado el ajuste con representación mental, existe una imagen mental del movimiento. En el segundo nivel incluye las destrezas del lenguaje, las habilidades de juego simbólico y el control de la atención. Con respecto a las destrezas del lenguaje, es muy importante que los niños y las niñas estén expuestos a los sonidos de la lengua materna, ya que a pesar de la predisposición genética para adquirir el lenguaje, también existen periodos críticos para el aprendizaje del lenguaje. En las habilidades de juego simbólico el lenguaje tiene un papel fundamental. Estas habilidades se desarrollan mediante situaciones lúdicas. El control de la atención es la capacidad de inhibición motriz, y es la entrada a niveles superiores. Por último, el tercer nivel engloba la organización espacial y la estructuración espacio-temporal, ambos son procesos básicos de construcción de conocimiento.

3.2. Mindfulness

“Meditar es cultivar nuevas cualidades y cultivar nuevas formas de ser” (Jon Kabat-Zinn).

En este apartado se tratarán varios aspectos relacionados con el mindfulness. Por un lado, el concepto de este término, que incluye varias definiciones de diversos autores, y por otro lado, el uso del mindfulness en educación infantil, que abarca los diferentes beneficios que se obtienen en las aulas, además de estudios y programas realizados.

3.2.1. Concepto de mindfulness

El origen etimológico de mindfulness proviene del inglés, y es la traducción de una palabra de la lengua Pali, “Sati”, que hace referencia al presente (Gutiérrez, 2020).

Existen diversas definiciones de mindfulness, hay muchos autores que hablan y escriben sobre el tema, y cada uno aporta algo de información diferente, pero todos y todas coinciden en que la práctica del mindfulness tiene grandes beneficios.

Para Pellicer (2015), mindfulness proviene del inglés, y significa atención o conciencia plena, entendida como una capacidad que permite mantener la atención en el presente. Es decir, nos centramos en lo que ocurre en nuestro interior, como pensamientos, emociones o sensaciones corporales, y también en lo que ocurre fuera, como sonidos, olores o personas (Mañas, Franco, Gil y Gil, 2014).

Esta atención o conciencia nos enseña a relacionarnos de una manera directa con lo que está ocurriendo en nuestra vida, en “el aquí y a la hora” (Moñivas, García y García, 2012).

Castellanos y Diez (2022) definen mindfulness como “*atención consciente y deliberada, en el momento presente y sin juzgar*”. Estos autores afirman que la repetición de ejercicios pautados hace que se mejoren las funciones básicas, como la atención, el descubrimiento o la regulación emocional.

Quezada, González, Cebolla, Soler y García (2014) explican un mecanismo muy importante para la práctica del mindfulness, se trata de la conciencia corporal. Es un proceso mediante el cual se perciben los estados y acciones corporales, lo que aumenta la capacidad para percibir sensaciones corporales. Para Price y Thompson (citado en Quezada, et al) la conciencia corporal es “*un fenómeno consciente de la conexión cuerpo-mente*”. En definitiva, se ha demostrado que con una adecuada conciencia corporal se puede percibir estímulos corporales profundos y presenciar la experiencia interna del cuerpo, generando una aceptación de la experiencia corporal, es por eso que se trata de un mecanismo tan importante a la hora de la práctica del mindfulness.

Jon Kabat-Zinn (2013) define mindfulness como conciencia, que surge por prestar una “*atención concreta, sostenida, deliberada y sin juzgar el presente*”. Considera que si realizamos mindfulness de forma comprometida se regulará nuestra atención y energía. También considera el mindfulness como un “*acto de amor, con la vida, con la realidad, con nuestra mente y nuestro cuerpo*”.

El mindfulness busca que las personas que lo practican se dejen llevar por las sensaciones que percibe, dejando que actúen de forma natural (Vallejo, 2006).

Por último, como explica Gutiérrez (2020), muchas personas confunden mindfulness y meditación, esto se puede explicar porque van prácticamente unidos, pero no se trata

de lo mismo. Por un lado, la meditación busca un estado total de relajación, dejando la mente en blanco, sin ningún pensamiento, y centrándonos en la respiración. Por otro lado, el mindfulness se da antes, ya que debemos tomar conciencia de nuestras acciones en el momento presente. Por lo tanto, para conseguir llegar a la meditación, antes hay que conseguir la atención plena, el mindfulness.

3.2.2. *Mindfulness en Educación Infantil*

Como explican Mañas et al, el mindfulness no comenzó en el ámbito educativo, pero se ha demostrado que tiene grandes beneficios, no solo para los docentes, sino que también para el alumnado. Según diferentes investigaciones, practicar mindfulness produce una mejora en determinadas habilidades que tienen que ver con la educación, como son las habilidades atencionales, el procesamiento de la información y el rendimiento académico.

Goleman (2013, citado en Gutiérrez, 2020) explica que al practicar mindfulness nos hacemos conscientes de lo que realizamos en el momento presente, por lo que si realizamos el mindfulness en las escuelas, los alumnos y las alumnas podrán centrar la atención en lo que los docentes explican, centrándose en las tareas o actividades, sin pensar en nada más.

Modrego, Martínez, López, Margolles y García (2016) afirman también el poder del mindfulness en las aulas, pero estos autores se centran en los docentes, y en la importancia de dar una formación eficaz para poder implementar el mindfulness en las aulas. Diversos estudios muestran los cambios positivos que ha habido en las aulas en las que los docentes han recibido formación en mindfulness, consiguiendo una enseñanza más significativa. Por lo tanto, esta formación personal ayudará a dar una formación al alumnado, desde la experiencia, y a partir de unas habilidades y competencias, siendo así más eficaz (Modrego et al, 2016).

Existen numerosos estudios que han investigado la práctica del mindfulness en la escuela, algunos de los más destacados han sido la investigación de Mañas, Franco, Cangas y Gallego (2014), en el que participaron 61 estudiantes, o el estudio de Schonert-Reichl (2015), en el que participaron 99 estudiantes. Las conclusiones obtenidas afirman que la práctica del mindfulness ayuda a solventar problemas

frecuentes en la escuela, como por ejemplo, los problemas de atención, la dificultad para entender contenidos, o la resolución de conflictos (citado en Gutiérrez, 2020).

Así mismo, también existen diversos programas en las aulas en los que se trabaja mediante el mindfulness y se obtienen los beneficios de este. Un ejemplo de estos programas es “aulas felices”, con el que se pretende potenciar el desarrollo personal y social, cuyo principal objetivo es el desarrollo de la atención plena y de las fortalezas personales. Este programa se basa en la psicología positiva, y considera que sus propuestas educativas son adecuadas, no solo para que el alumnado aprenda, sino que también para que sea feliz y disfrute (Arguís, Bolsas, Hernandez, Salvador, 2012).

El mindfulness tiene un doble beneficio, ya que por un lado se incrementa el bienestar de las personas que lo practican, y por otro lado promueve una forma de vida más sostenible, por lo que en la educación puede llegar a ser un recurso para formar alumnos, alumnas y docentes, llegando a una educación para la sostenibilidad, que es una cuestión presente en estos tiempos (Azkaraga y Gallifa, 2016).

Por lo tanto, practicar el mindfulness puede ayudar al cambio ecosocial. La socióloga medioambiental Janine Shipper lo considera como una herramienta fundamental para la conciencia medioambiental (Schipper, 2012 citado en Azkaraga y Gallifa, 2016).

Finalmente, Azkaraga y Gallifa (2016) concluyen afirmando que el mindfulness es el aliado de una educación transformadora.

3.3. Las provocaciones en Educación Infantil

Las provocaciones son propuestas de actividades cuyo objetivo es provocar, incitar, invitar a los niños y a las niñas a la exploración, al descubrimiento, y a la acción (Blanco, 2020).

Esta metodología tiene varias características (Jordán, 2021):

- Es una actividad no dirigida, en la que se da la libertad a los niños y a las niñas para jugar, o utilizar los objetos de los que se dispone como cada uno considere.

- No tiene un objetivo concreto, ya que se trata de un juego donde prima la libertad, por lo que los docentes observan al alumnado, viendo así el nivel de aprendizaje, de desarrollo que tiene cada uno o la creatividad.

- Se trata de una actividad abierta, ya que como no se concreta un objetivo, tampoco se espera un resultado, por lo que todos los resultados son igual de válidos.

- No hay un tiempo establecido, en este caso no es el docente el que decide cuando termina la actividad, sino que son los propios niños y niñas los que deciden cuándo comienza, y cuándo termina.

- No se trata de una actividad obligatoria, en todo momento se respetan los intereses y decisiones de los alumnos y las alumnas, por lo que pueden decidir no participar.

Además, para Estremera (2018), no se trata solamente de colocar materiales u objetos, de manera aleatoria, sino que se trata de observar los intereses y las necesidades que pueden tener los niños y las niñas, y a partir de ahí se les facilita para que puedan interactuar con ellos.

A pesar de que las provocaciones puedan parecer una actividad que ha sido diseñada hace pocos días, su origen es en 1971, cuando Simón Nicholson publica “la teoría de las piezas sueltas” en uno de sus artículos (Jordan, 2021). No obstante, es ahora cuando más auge tiene, por lo que no existe mucha información todavía, pero sí que hay docentes, que en sus páginas web, y en sus blogs, cuentan su experiencia llevándolo a cabo en la escuela, como lo hacen y los beneficios que se obtienen.

La teoría de las piezas sueltas explica como objetos o materiales aislados que no significan nada por sí solos, se pueden convertir en todo a través de la unión con otros, o a través de una manipulación creativa e imaginativa (Cabrero, 2020).

En relación con esta teoría surgieron las provocaciones de Reggio Emilia, una metodología que inicia después de la Segunda Guerra Mundial, cuyo principal autor fue Loris Malaguzzi. Esta filosofía considera al ambiente como un tercer docente, y para que esto ocurra hay que dar invitaciones para que los alumnos y las alumnas tengan una motivación para aprender, es decir, utilizar las provocaciones. Los tres docentes que

existen en esta metodología son el niño y la niña, el segundo es el maestro o la maestra, y el tercero el ambiente (Crespo, Garcia, Mena y Erazo, 2020).

Como explica Jordan (2021), tanto los docentes como el alumnado tienen un papel fundamental en las provocaciones.

Por un lado, el papel del alumnado es jugar, a través de esta actividad placentera los niños y las niñas realizarán aprendizajes, ya que ante esa provocación en el espacio, tocará los objetos, pensará cuál quieren utilizar primero, descubrirá si tiene peso, color, o sonido. A pesar de que esto es lo esperado, puede no surgir, y pueden pasar otras cosas totalmente contrarias, ya que como se ha mencionado anteriormente, las provocaciones no tienen un objetivo concreto.

Por otro lado, el primer papel del docente es crear un ambiente que resulte atractivo al alumnado y sientan una motivación para jugar. El docente también debe observar, sin dirigir ni guiar, de esta forma podrá verse cual es el comportamiento real ante la provocación, sin intervenciones.

Como explica Jordan (2021), hoy en día muchos docentes utilizan las provocaciones, ya que a parte de ser una propuesta estética y bonita, contribuyen al aprendizaje del alumnado.

En primer lugar, a través de las provocaciones se potencia la creatividad, ya que al ser una actividad libre, es el alumnado el que decide cómo hacerlo, por lo que al mismo tiempo también se potencia la libre expresión.

En segundo lugar, también favorece el aprendizaje por descubrimiento, al tener esa libertad de interacción, generan interrogantes que favorecen el desarrollo de la curiosidad por el ambiente y los objetos, esto aumenta las ganas de aprender.

En tercer lugar, se estimulan los sentidos, ya que mediante la manipulación de los objetos se puede trabajar el tacto, la vista.

Por último, también son una buena oportunidad para la comunicación, ya que después de realizar la actividad se puede dar un diálogo sobre qué es lo que más les ha gustado, que les ha llamado la atención o qué uso les han dado a los objetos.

3.4. Marco normativo

En este apartado se abordará la normativa vigente en la que se enmarca este trabajo. Estas leyes educativas hacen que el sistema educativo tenga más coherencia, gracias a que se adaptan a los retos y desafíos de la sociedad.

Se ha consultado la normativa estatal y autonómica, partiendo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en adelante, LOMLOE. Así como el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Y a nivel autonómico, la Orden ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

3.4.1. LOMLOE

La LOMLOE es la nueva ley educativa, tiene en cuenta las necesidades que surgen en la sociedad actual, y considera la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida en sociedad.

Tal como establece el *Preámbulo* de la citada Ley, es imprescindible proporcionar una educación de calidad, que busque la formación integral, centrada en el desarrollo de las competencias, y que fomente el equilibrio entre las diferentes áreas de desarrollo del ser humano, dando énfasis también a la actividad física y en el caso de la Educación Infantil, la psicomotricidad.

Asimismo, el *Artículo 12* en relación con los *Principios Generales de la Educación Infantil*, en su punto 3 expone que la educación infantil tiene *carácter voluntario* y que *su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico del alumnado*; de tal forma que esta propuesta ofrece una intervención para conseguir estos aspectos del desarrollo.

También en el punto número tres del *Artículo 14. Ordenación y principios pedagógicos*, se explica que a lo largo de la educación infantil, se debe fomentar el desarrollo afectivo, la gestión emocional, el movimiento y los hábitos relacionados con el

control corporal, potenciar el desarrollo de la comunicación y del lenguaje, de las pautas elementales de convivencia y de relación social; mediante la propuesta de intervención se pretende potenciar todo ese desarrollo.

Las áreas de la etapa educativa de Educación Infantil que se relacionan con las competencias y contenidos de este trabajo son: Crecimiento en Armonía, y Comunicación y Representación de la Realidad.

Del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, cabe destacar, tal como expone el *Artículo 7* en los *Objetivos de la Educación Infantil*, que ésta contribuirá a desarrollar en los niños y las niñas las capacidades que les permitan conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.

3.4.2. Currículum de Educación Infantil

En Aragón el Currículo se concreta en a Orden ECD/853/2022, de 13 de junio, y se ha tomado como base para la elaboración de esta Propuesta; algunos de los apartados relacionados con este trabajo son los siguientes:

En el *Artículo 2*, la finalidad de la Educación Infantil *es la de contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, afectiva, sexual, social, cognitiva y artística, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia*. Esta propuesta incluye actividades en las que se trabajan todas estas dimensiones, fomentando *el desarrollo emocional, afectivo y cognitivo, al desarrollo de las conductas motrices y los hábitos de control corporal, entre otros*. A parte de esto, se dará la posibilidad de *que los niños y las niñas elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal*.

En los tres primeros puntos del *Artículo 4*. Destinados a los *principios pedagógicos*, se explica que se debe potenciar el desarrollo integral del alumnado a partir de un aprendizaje significativo, haciendo uso de la experimentación y el juego, y proporcionando experiencias positivas. El desarrollo integral implica que a lo largo de la etapa se fomente el desarrollo afectivo, la gestión emocional, el desarrollo de conductas motrices, y de la comunicación y el lenguaje entre otros, todo esto trabajado a lo largo de toda la propuesta de intervención.

Además, varios apartados del *Artículo 8. Objetivos generales de la etapa* están relacionados con este trabajo, ya que mediante este el alumnado es capaz de conocer su propio cuerpo y el de los demás, son capaces de nombrar y descubrir sus capacidades emocionales y afectivas, aprenden a relacionarse con los demás, y adquieren pautas de convivencia y relación social, aprenden a gestionar los conflictos y desarrollan tanto habilidades comunicativas como conductas motrices.

En relación a la evaluación se ha tenido en cuenta lo destacado en el *artículo 14. Carácter de la evaluación*, de tal forma que será global, continua y formativa. Es decir, se busca el desarrollo de todas las competencias clave, se evaluará a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y esto ayudara a mejorar los resultados de aprendizaje.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. Introducción

Esta propuesta de intervención consiste en crear 7 sesiones mediante las provocaciones, donde se pretende lograr una libertad de movimiento, donde la motricidad natural ocupa un lugar muy importante. Al mismo tiempo, también hay sesiones enfocadas a las habilidades sociales, siempre desde la libertad que proporcionan las provocaciones a lo largo de la sesión. En todas las sesiones se termina realizando algún ejercicio de mindfulness, que permita volver a la calma para poder continuar con el día escolar.

Esta propuesta fue diseñada para un curso con las siguientes características: se trata de un grupo de 22 alumnos y alumnas de segundo de infantil, en general es un grupo diverso, pero muy participativo. En el grupo hay que prestar especial atención a un niño con necesidades educativas por retraso madurativo, que presenta más dificultades en el área personal y social, además, también hay diversidad en el grupo por diferentes culturas de origen, y dos alumnos que presentan problemas de conducta, y dificultades en las habilidades sociales, a pesar de esto, están bien integrados.

El centro cuenta con un aula para hacer psicomotricidad, y con gran cantidad de material muy variado para poder utilizarlo en las sesiones. En el centro destaca el patio del recreo, ya que se trata de un entorno naturalizado, que facilita poder realizar

sesiones al aire libre. El docente encargado de la psicomotricidad aprovecha al máximo estos espacios, principalmente realiza sesiones al aire libre, espacios de acción y aventura, y sesiones más dirigidas.

Con respecto a la propuesta de intervención, sólo se ha podido llevar a cabo una parte, la de las provocaciones, ya que se disponía de tiempos muy breves para realizar las sesiones de psicomotricidad, por lo que en caso de llevarse a cabo, para poder hacerla de forma completa, se debería disponer con el tiempo suficiente para poder realizar todas las sesiones completas, de esta forma se podrán obtener los beneficios y se podrán lograr los objetivos establecidos.

4.2. Objetivos didácticos

Los objetivos didácticos planteados para esta propuesta de intervención son los citados con anterioridad:

- Mejorar las destrezas del lenguaje mediante el uso de determinados materiales, que generan una mejora de la socialización, permitiendo así una autonomía en las interacciones sociales, lo que incluye ser capaz de esperar y pedir objetos.
- Desarrollar lo psicomotriz mediante el uso de diferentes espacios y objetos, en concreto, desarrollo de la coordinación visomotriz, el equilibrio y la coordinación, la percepción del propio cuerpo, el ajuste y el control postural, así como el desarrollo de habilidades de juego simbólico.
- Desarrollar conciencia en la respiración y desarrollo de la imagen corporal mediante actividades dirigidas al tono y relajación y a la percepción del propio cuerpo, presentando diferentes formas para llegar a la calma, que pueden ser usadas en otros momentos.

4.3. Objetivos del currículo de Educación Infantil

Las competencias clave que se trabajan en esta propuesta son:

Competencia en comunicación lingüística (CCL): Se potencian los intercambios comunicativos desde el respeto, tanto con alumnos y alumnas, como con personas

adultas. En esta etapa, la oralidad tiene un papel fundamental, ya que es el instrumento principal para la comunicación, la expresión, y también es el vehículo principal para que el alumnado de estas edades empiece a acercarse a la cultura. Esta competencia no solo se centra en lo oral, sino que también se centra en la escucha, en que el alumnado sea capaz de esperar su turno de palabra. De esta manera serán conscientes de lo que implica hablar, escuchar y entender al resto. Esta competencia está presente a lo largo de todas las sesiones, ya que el alumnado convive en todo momento con el resto de compañeros y compañeras, y para ello debe haber una buena comunicación en todo momento, deben escuchar y esperar su turno de palabra.

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): Esta competencia se centra en que el alumnado se inicie en la gestión e identificación de sus propias emociones, sentimientos, y desarrollen actitudes de comprensión y empatía. La escolarización a estas edades supone un descubrimiento de un entorno diferente al familiar, en el que aprenderán en sociedad, compartirán su experiencia con otras personas y colaborarán con ellas. Para conseguir esto, el alumnado debe hacer uso de recursos y estrategias personales que les ayuden a desenvolverse en el entorno social con autonomía, y también deben aprender a resolver conflictos mediante el diálogo. El alumnado toma conciencia de sus capacidades y limitaciones, desarrollando autonomía, responsabilidad e iniciativa para la realización de tareas. Esta competencia se trabaja en la parte de mindfulness, donde los alumnos y las alumnas son capaces de conectar con sus emociones y sentimientos, y también a lo largo de las sesiones, donde los alumnos y las alumnas se enfrentan a la gestión de conflictos, y son capaces de potenciar sus capacidades y reconocer sus límites en torno al movimiento.

Competencia ciudadana (CC): En esta etapa se ofrecen modelos positivos que favorecen el aprendizaje de actitudes basadas en valores de respeto, equidad, igualdad y convivencia, ofreciendo unas pautas para la resolución dialogada de los conflictos, con el objetivo de una ciudadanía democrática. Esta competencia invita a la identificación de hechos sociales relativos a la propia identidad y cultura, invita también al compromiso activo con los valores y las prácticas de sostenibilidad. Se promueve la adquisición de hábitos saludables y sostenibles a partir de las rutinas diarias, y adquieren comportamientos respetuosos con ellos mismos, con los demás, y con el medio. Se pretende que el alumnado desarrolle todo tipo de habilidades, conocimientos

y actitudes de respeto, que combinados entre sí, le ayude a actuar de forma correcta y democrática en la sociedad. Esta competencia se encuentra presente en todas las sesiones, ya que el alumnado aprende a gestionar todos los conflictos que pueden llegar a haber de una forma dialogada, a su vez las sesiones ayudan a desarrollar habilidades y conocimientos.

Competencia emprendedora (CE): En la etapa de educación infantil al estimular la curiosidad, la imaginación, la iniciativa, al crear a través del juego, libre o dirigido, ayuda al alumnado a materializar sus ideas, asentando a su vez las bases del pensamiento creativo, estratégico, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Es importante crear momentos en los que el alumnado pueda construir su propio aprendizaje, que puedan descubrir y reflexionar por ellos mismos. El juego, la imaginación, la curiosidad están presentes en todas las sesiones, ya que son los que proporcionan motivación para que los alumnos y las alumnas sigan aprendiendo.

Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC): Para que el alumnado construya su identidad en esta etapa, se fomenta la expresión creativa de ideas, de sentimientos y de emociones, mediante diversos lenguajes y distintas formas artísticas. Se ayuda al desarrollo de la conciencia cultural y del sentido de pertenencia a la sociedad a través de un acercamiento a las manifestaciones culturales y artísticas. En esta etapa el desarrollo de distintas formas de expresión es clave, por lo que es importante darles la oportunidad para que se puedan comunicar a través de esas formas de expresión artísticas. También es muy importante darles la oportunidad de estar en contacto con manifestaciones culturales y artísticas de la Comunidad Autónoma de Aragón para el desarrollo del sentido de pertenencia. Además es importante el acercamiento a otras culturas y el desarrollo del respeto hacia las mismas. Esta competencia también está presente en todas las sesiones, ya que la creatividad forma parte muy importante en el desarrollo de la propuesta.

Las áreas de la etapa educativa de Educación Infantil que se relacionan con las competencias y contenidos de este trabajo son: Crecimiento en Armonía, y Comunicación y Representación de la Realidad.

<i>CRECIMIENTO EN ARMONIA</i>		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos

<p><i>CA.1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva.</i></p>	<p><i>1.1. Progresar en el conocimiento de su cuerpo ajustando acciones y reacciones y desarrollando el equilibrio, la percepción sensorial y la coordinación en el movimiento.</i></p> <p><i>1.2. Manifestar sentimientos de seguridad personal en la participación en juegos y en las diversas situaciones de la vida cotidiana, confiando en las propias posibilidades y mostrando iniciativa.</i></p>	<p><i>A. El cuerpo y el control progresivo del mismo.</i></p> <p><i>B. Desarrollo y equilibrio afectivos.</i></p> <p><i>D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás.</i></p>
<p><i>CA.2. Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva.</i></p>	<p><i>2.1. Identificar y expresar sus necesidades y sentimientos ajustando progresivamente el control de sus emociones.</i></p> <p><i>2.2. Ofrecer y pedir ayuda en situaciones cotidianas, valorando los beneficios de la cooperación y la coeducación.</i></p>	
<p><i>CA.4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de</i></p>	<p><i>4.1. Participar con iniciativa en juegos y actividades colectivas relacionándose con otras personas con actitudes de afecto y empatía, y evitando todo tipo de discriminación.</i></p> <p><i>4.4. Desarrollar</i></p>	

<i>respeto a los derechos humanos.</i>	<i>destrezas y habilidades para la gestión de conflictos de forma positiva, proponiendo alternativas creativas y teniendo en cuenta el criterio de otras personas.</i>	
--	--	--

Tabla 3: Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos del área *crecimiento en armonía*.

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
<i>CRR.1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y para responder a las diferentes oportunidades o situaciones que nos brinda el entorno.</i>	<i>1.1. Participar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas de complejidad progresiva, indagando en las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes y ajustando su repertorio comunicativo a las propuestas, a los interlocutores y al contexto.</i>	<i>A. Intención y elementos de la interacción comunicativa B. Las lenguas y sus hablantes. C. Comunicación verbal oral. Expresión-comprensión-diálogo. H. El lenguaje y la expresión corporales.</i>
<i>CRR.2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes.</i>	<i>2.1. Interpretar de forma eficaz los mensajes e intenciones comunicativas de los demás. 2.2. Mostrar actitud de escucha atenta y respetuosa, e interés por las comunicaciones de los demás.</i>	

Tabla 4: Competencias específicas, criterios de evaluación y sberes básicos del área *comunicación y representación de la realidad*.

4.4. Metodología

Las dos metodologías principales utilizadas en esta propuesta son por un lado los espacios de acción y aventura, y por otro lado la libertad creativa, ambos basados en la libertad que generan las provocaciones en el aula. Para finalizar la sesión, se dedican unos minutos para realizar pequeñas actividades relacionadas con el mindfulness.

Los espacios de acción y aventura fueron presentados por Javier Mendiara, como una propuesta para que los niños y las niñas pudieran satisfacer sus necesidades de juego y movimiento. Estos espacios dan la oportunidad de que cada niño y cada niña se adapte a sus características, marcando su propio ritmo, y avance de manera progresiva. Aparte de esto, estos espacios favorecen la interacción entre el grupo.

La libertad creativa consiste en dejar al alumnado para que puedan crear libremente.

En todas las sesiones se pone música instrumental para comenzar, y cuando termina la primera parte de la sesión se para, para después utilizar otro tipo de música para la parte del mindfulness. Antes de que la música se pare se avisa al alumnado para que sea consciente de que falta poco par terminar una parte y empezar la otra.

4.4.1. Temporalización

Esta propuesta esta compuesta para realizarse en 7 sesiones de 50 minutos. Estas sesiones se llevaran a cabo los lunes durante el tercer trimestre: 17 de abril, 8 de mayo, 15 de mayo, 22 de mayo, 29 de mayo, 5 de junio y 12 de junio.

Abril					Mayo					Junio				
					1	2	3	4	5	5	6	7	8	9
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	12	13	14	15	16
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	19	20	21	22	23
17	18	19	20	21	22	23	24	25	26					

24	25	26	27	28	29	30	31	1	2
-----------	----	----	----	----	-----------	----	----	---	---

Tabla 5: Temporalización de la propuesta.

4.4.2. Recursos

Para la realización de las sesiones se utilizan los recursos materiales, espaciales y personales. Los primeros son los materiales de psicomotricidad que dispone el centro, los segundos son el aula de psicomotricidad, y por último el docente de psicomotricidad. Más adelante, en el desarrollo de las sesiones se detallan los recursos utilizados.

4.5. Situaciones de aprendizaje

A continuación se describen las situaciones de aprendizaje que componen las sesiones de esta propuesta.

4.5.1. Sesión 1: De aventura.

En esta sesión se crea un espacio de acción y aventura, que permite la libre exploración (anexo 3). El alumno y la alumna, ante una situación de aprendizaje planteada por el docente, intenta dar diferentes respuestas mediante la exploración y la motricidad natural.

La primera sesión está compuesta por seis espacios que generan diversas provocaciones:

1. Zona de deslizamiento.
2. Zona de lanzamiento.
3. Zona de giro.
4. Zona de equilibrio y salto (1).
5. Zona de equilibrio y salto (2).
6. Zona de juego simbólico.

En la primera zona los alumnos y alumnas pueden subir por las espalderas con la ayuda de una cuerda y deslizarse por el banco que está colocado en la siguiente espaldera, simulando un tobogán.

En la segunda zona se colocan varios aros y sacos de diferentes colores. En este espacio los niños y niñas pueden lanzar el saco a su correspondiente aro del mismo color.

En la zona de giro se colocan dos colchonetas, una encima de otra, y una tercera colchoneta, haciendo una pequeña pendiente.

La zona uno de equilibrio y salto tiene un banco para poder cruzar, y un globo colgado de una cuerda al final para poder saltar y tocarlo. La parte final de la zona tiene varios conos para evitar que el alumnado cruce por ahí.

La zona dos de equilibrio y salto tiene también un banco, pero al inicio hay dos bloques colocados, como si fueran una escalera para poder subir. Al final del banco hay un bloque duro donde los niños y las niñas se pueden impulsar hasta llegar a un gran círculo blando, que tiene el centro vacío, por lo que pueden caer dentro. Debajo de este círculo hay una colchoneta.

La última zona, la de juego simbólico, sólo está compuesta por un material, que es una casita, en la que los niños y niñas pueden entrar y salir con libertad.

En todas las zonas se colocan colchonetas alrededor de todos los materiales utilizados.

Todas estas zonas están pensadas para realizar una acción de una forma concreta, pero a la hora de llevarla a cabo, pueden surgir acciones totalmente contrarias a lo que habíamos planteado, ya que al tratarse de provocaciones cada alumno y alumna actuará libremente. En todo momento se da libertad al alumnado para que cada uno y cada una realice los movimientos que quiera y pueda realizar. A pesar de esta libertad es importante dar varias condiciones de uso para evitar accidentes, como por ejemplo reglas de uso de los materiales, como no tirar de la cuerda si hay un compañero o una compañera subido a la espaldera, o reglas de cuidado, como juntar la barbilla al pecho si se quiere hacer una voltereta.

Para finalizar la sesión, se realiza una relajación final, se pide a los niños y a las niñas que se coloquen por parejas, y se reparte una pelota de goma para cada pareja. Por turnos irán pasando la pelota por el cuerpo de la pareja, haciéndoles conscientes de la parte del cuerpo por la que está pasando la pelota, además poco a poco se les irá diciendo que pasen la pelota por partes del cuerpo determinadas. Una vez que acaba el primero de la pareja, se pasa al segundo, que realiza lo mismo que el primero.

Los objetivos que se plantean son:

- Provocar la motricidad natural, es decir, que a partir del espacio creado por el docente, el alumnado sea capaz de dar respuestas motrices a través de movimientos naturales (trepas, salto, giros, puntería).
- Ser conscientes de su propio cuerpo, y del de los demás.
- Aprender una forma de relajación para poder seguir el día escolar con más calma, y al mismo tiempo tener una herramienta para poder utilizarla en otros momentos.

La evaluación llevada a cabo se realiza mediante la observación directa a lo largo de la sesión. En este caso, también se dio la posibilidad de que cada alumno y cada alumna pudiera realizar un dibujo cuando finalizó la sesión, este dibujo ayudó a conocer la opinión de los niños y de las niñas.

RECURSOS MATERIALES, ESPACIALES Y PERSONALES			
Zonas	R. Materiales	R. Espaciales	R. Personales
Zona 1	Colchonetas Espalderas Cuerda Banco		

Zona 2	Aros Sacos pequeños	Sala de psicomotricidad	Docente de psicomotricidad
Zona 3	Tres colchonetas		
Zona 4	Banco Globo Cuerda para atar		
	Conos Colchoneta		
	Dos bloques Banco Bloque duro Colchonetas Círculo blando		
Zona 6	Casita de tela		
Parte final	pelotas de goma		

Tabla 6: Recursos materiales, espaciales y personales, sesión 1

4.5.2. Sesión 2: La asamblea.

Esta sesión consiste en seleccionar varios elementos que resultan muy llamativos para el alumnado (anexo 4), estos elementos son:

- Peluches

- Telas
- Churros
- Cajas de cartón

Las cajas se cubren con telas, y encima se colocan los peluches, en el centro, encima de una tela más grande se colocan los churros. Hay peluches que resultan más llamativos y nunca van a estar sin ser usados. Una vez que empieza el juego, se pretende observar que alumnos y alumnas son capaces de esperar su turno, de pedir por favor, de no quitar los materiales sin antes haberlos pedido...

Se trata de un juego libre en el que pueden jugar con quien quieran y de la forma que prefieran. La intervención del docente solo se realizará en caso de ser necesaria, se pretende que los niños y las niñas sean capaces de aprender cómo resolver los problemas que surgen, y gestionar la frustración.

Los niños y las niñas tienen una libertad creativa para darle el uso que quieren a los materiales, pueden realizar construcciones, crear historias... El alumnado, a partir de los materiales que dispone encuentran esa libertad para crear. Las condiciones de uso de material es que no se pueden quitar los materiales al resto de compañeros, sin haberlos pedido antes.

Antes de finalizar la sesión se realiza una relajación para volver a la siguiente clase. Todos los alumnos y las alumnas se tumban con un churro, un peluche, o una tela, lo que cada uno elija, y el docente con una tela más grande va pasando por el cuerpo de todos los niños y niñas, haciéndoles conscientes de su respiración, con los ojos cerrados, se les va guiando para que inspiren y expiren.

Los objetivos que se plantean son:

- Provocar lo afectivo relacional, de esta forma el alumnado irá adquiriendo herramientas para solucionar los problemas que pueden surgir tanto dentro del aula como fuera.
- Aprender a ser pacientes, a controlar los enfados, las frustraciones, aprender a pedir por favor, a esperar su turno, y a relacionarse con el resto.

- Ser conscientes de la respiración, consiguiendo llegar a la calma.

En esta sesión se evalúa mediante la observación y la anotación de sucesos importantes, y también mediante coevaluación dialógica, que permite conocer la opinión de los niños y de las niñas, que es lo que más les ha gustado, que menos, si han surgido problemas, como los han solucionado.

RECURSOS MATERIALES, ESPACIALES Y PERSONALES		
R. Materiales	R. Espaciales	R. Personales
Peluches	Aula de psicomotricidad	Docente de psicomotricidad
Telas		
Churros		
Cajas de cartón		

Tabla 7: Recursos materiales, espaciales y personales, sesión 2.

4.5.3. Sesión 3: El castillo.

Para esta sesión se colocan diferentes materiales de manera que parezca un castillo (anexo 5). Una vez colocados se tapa la estructura con una tela grande. Los materiales pueden ser cajas, pelotas, aros, bloques blandos, telas. La forma cuadrada y rectangular de los materiales seleccionados fomentará la construcción de estructuras, como por ejemplo casas, o edificios. La variedad y la distribución de los materiales con la que se cuenta variará la forma final.

Se trata de una libertad creativa para formar estructuras, historias, juegos, a partir de los materiales disponibles para la sesión. Esta libertad creativa fomenta el trabajo en grupo, la libertad de movimiento, y la comunicación entre la clase.

Para finalizar la sesión, se realizará un ejercicio para que el alumnado relaje su cuerpo a través de la contracción y la relajación. El docente va diciendo las partes del

cuerpo que deben contraer, para después relajarla poco a poco. De esta forma el alumnado se va centrando en cada parte de su cuerpo.

Los objetivos que se plantean son:

- Generar libertad de movimientos mediante la disposición de varios materiales.
- Fomentar la imaginación, la creatividad para jugar, las habilidades sociales y el trabajo en equipo.

La evaluación de esta sesión se realizó mediante la observación directa del docente. Posteriormente se anotó lo más relevante y la evolución observada en los alumnos y las alumnas en un registro anecdótico.

RECURSOS MATERIALES, ESPACIALES Y PERSONALES		
R. Materiales	R. Espaciales	R. Personales
Cajas Pelotas Aros Bloques blandos Telas Colchonetas Algún peluche	Aula de psicomotricidad	Docente de psicomotricidad

Tabla 8: Recursos materiales, espaciales y personales, sesión 3.

4.5.4. Sesión 4: El muro.

Esta sesión consiste en construir un muro con diversos materiales, como bloques de diferentes formas y tamaños y cubrir la parte trasera con colchonetas. La metodología

utilizada ha sido el muro de Aucouturier, que consiste en crear un muro con diferentes materiales con el propósito de fomentar el movimiento (anexo 6).

Para finalizar la sesión se utilizarán las colchones y los diferentes bloques del muro para tumbarse en ellos, después el docente irá guiando a los alumnos y a las alumnas para respirar de forma consciente.

Los objetivos que se plantean son:

- Provocar diferentes movimientos y juegos a partir de los materiales disponibles.
- Provocar el trabajo en equipo, y desarrollar las habilidades sociales del alumnado.
- Ser capaz de focalizar la atención en la respiración, consiguiendo llegar a la calma a través de ella.

La evaluación de la sesión se realiza mediante la observación directa, que dará la información necesaria sobre cómo juegan, cómo interactúan, para posteriormente poder registrar los momentos más destacados.

RECURSOS MATERIALES, ESPACIALES Y PERSONALES		
R. Materiales	R. Espaciales	R. Personales
Colchonetas Bloques blandos en forma de rectángulo de diferentes colores y tamaños. Bloques blandos en forma de triángulo. Bloques blandos circulares. Bloque en forma de escalera. Cajón de salto.	Aula de psicomotricidad	Docente de psicomotricidad

Tabla 9: Recursos materiales, espaciales y personales, sesión 4.

4.5.5. Sesión 5: La excursión.

En esta sesión se preparan varias zonas ambientadas en espacios que podemos encontrar en el aire libre, que provocan diferentes acciones (anexo 7):

1. Zona de puntería: se coloca una portería pequeña y una pelota. También se coloca una marca para que sepan desde donde deben lanzar.
2. Zona de juego simbólico: con una tienda de campaña y una tela para tapar la entrada.
3. Zona de equilibrio y salto: se utiliza el gran círculo blando, colocado encima de tres bloques rectangulares y cubierto por colchonetas.
4. El pozo: al final de las escaleras blandas se colocan varios bloques, que simulan un pozo, donde pueden saltar y esconderse.
5. Zona de deslizamiento y salto: se coloca en la espaldera un banco para subir, se mueven a la siguiente espaldera y saltan a la colchoneta. Luego suben al bloque y se deslizan por la rampa. Todo se encuentra cubierto por colchonetas.

En esta sesión se crea otro espacio de acción y aventura, que invita a la libre exploración. El alumno y la alumna, intenta dar diferentes respuestas a través de la libre exploración y la motricidad natural, partiendo de un espacio preparado por el docente. A pesar de la libertad de movimiento es importante recordar normas de seguridad, como por ejemplo esperar a que no haya ningún compañero o compañera en la colchoneta antes de bajar.

En este caso, para finalizar la sesión se dedicará menos tiempo, de esta forma los alumnos y las alumnas pueden pasar más tiempo en los diferentes espacios. El ejercicio se realiza con el cuenco tibetano, los niños y las niñas deben centrarse en el sonido, y cuando dejen de escucharlo levantar la mano. Poco a poco, al concentrarse en el sonido, los alumnos y las alumnas irán consiguiendo entrar en un estado de calma.

Los objetivos que se plantean son:

- Provocar la motricidad natural. Dar respuestas motrices a través de movimientos naturales a partir de la disposición del espacio.
- Ser capaz de focalizar su atención en el sonido y ser capaz de conseguir un momento de relajación tras haber estado en constante movimiento.

La evaluación se realiza por observación directa, para posteriormente poder apuntar todas las acciones relevantes y ver cómo van evolucionando.

RECURSOS MATERIALES, ESPACIALES Y PERSONALES			
Zonas	R. Materiales	R. Espaciales	R. Personales
Zona 1	Portería pequeña Pelota Marca de tiro	Sala de psicomotricidad	Docente de psicomotricidad
Zona 2	Tienda de campaña Tela		
Zona 3	Círculo blando Bloques rectangulares Colchonetas		
Zona 4	Escaleras blandas Bloques		

Zona 5	Colchonetas Banco Bloque de salto Bloque en forma de triángulo (rampa)		
Parte final	Cuenco tibetano.		

Tabla 10: Recursos materiales, espaciales y personales, sesión 5.

4.5.6. Sesión 6: El circo.

En esta sesión también se crea otro espacio de acción y aventura, que invita a la libre exploración del espacio, donde el alumnado dará respuestas diferentes mediante la motricidad natural (anexo 8). Se crean diferentes espacios ambientados en el circo:

1. Zona de juego simbólico: la carpa. Se coloca una mesa en el centro, un túnel que hará de entrada y se utiliza el paracaídas para tapar todo. Se utilizan cuerdas y bloques para sostener el paracaídas en su lugar.

2. Zona de lanzamiento: con un tubo de cartón largo y varias pelotas pequeñas deben llegar a encestar en el aro. Se coloca una marca para que sepan desde donde deben tirar.

3. Zona de domadores de leones: se coloca el círculo blando sujetado con bloques en forma de U, con varias colchonetas por detrás, para que así puedan saltar sin tocar el círculo y caer en las colchonetas.

4. Zona de equilibristas: se coloca un banco del revés, al final dos bloques blandos, que sirven de escalón para llegar al cajón de salto, y finalmente saltar en las colchonetas.

5. Zona de trapecistas: se colocan colchonetas debajo de las dos espalderas, y en una se coloca una cuerda para subir, pasar a la siguiente espaldera y saltar, en este lado hay más colchonetas.

A pesar de la libertad de movimiento es importante recordar normas de seguridad, como por ejemplo esperar a que no haya ningún compañero o compañera en la colchoneta antes de saltar.

Para finalizar esta sesión se realiza un ejercicio de respiración consciente, en este caso el docente no guía las respiraciones, de esta forma se puede evaluar la evolución desde las primeras sesiones.

Los objetivos que se plantean son:

- Dar respuestas motrices a través de movimientos naturales a partir de la disposición del espacio.
- Ser capaces de realizar respiraciones conscientes sin una guía.
- Aprender una forma de relajación para que puedan utilizarla en otros momentos de manera autónoma.

Además de utilizar la observación como herramienta de observación, también se realiza una coevaluación dialógica para conocer las opiniones del alumnado, de esta forma se puede saber si hay algo que se puede mejorar.

RECURSOS MATERIALES, ESPACIALES Y PERSONALES			
Zonas	R. Materiales	R. Espaciales	R. Personales
Zona 1	Mesa Túnel de tela (entrada) Paracaídas		

	Cuerdas Bloques	Sala de psicomotricidad	Docente de psicomotricidad
Zona 2	Tubo de cartón Pelotas pequeñas Aro Marca		
Zona 3	Círculo blando Bloques en forma de U Colchonetas		
Zona 4	Banco Bloques blando Cajón de salto Colchonetas		
Zona 5	Colchonetas Espalderas Cuerda		

Tabla 11: Recursos materiales, espaciales y personales, sesión 6.

4.5.7. Sesión 7: La casa del tigre

Para esta sesión se colocan todos los materiales uno encima de otro, haciendo forma de casa, después se cubren con telas y se añaden más materiales, pelotas, cuerdas y el

peluche del tigre. La casa se construye con bloques blandos y dentro del círculo blando se colocan más peluches y globos (anexo 9).

En esta sesión también se trabaja mediante la libertad creativa, donde el alumnado es capaz de crear a partir de diferentes materiales. En este caso, la libertad creativa se orienta a lo emocional, ya que los materiales, como los peluches o las telas, hacen que el alumnado se sienta más relajado, pero también hay otros materiales que invitan al movimiento, como los globos, las cuerdas o las pelotas.

La parte final de la clase se destina a que el alumnado sea capaz de concentrarse en una sola cosa, para ello se realizan dos ejercicios, el primero consiste en realizar un caracol con las cuerdas de la casa, y el segundo consiste en ir de un lado a otro con un saquito de arena en la cabeza. Para poder conseguir estos ejercicios, el alumnado debe focalizar su atención en el.

Los objetivos que se plantean son:

- Provocar lo afectivo relacional y desarrollar las habilidades sociales, al comunicarse y relacionarse con el resto.
- Fomentar el movimiento libre y la creatividad.
- Ser capaz de focalizar la atención en un objetivo establecido.

En este caso se observa que alumnos y que alumnas utilizan más los materiales para llegar a la calma, que alumnado prefiere el movimiento, y que diferentes usos les dan.

RECURSOS MATERIALES, ESPACIALES Y PERSONALES		
R. Materiales	R. Espaciales	R. Personales
Telas Bloques blandos Círculo blando		

Peluches		
Globos	Aula de psicomotricidad	Docente de psicomotricidad
Cuerdas		
Pelotas		
Saquitos de arena		

Tabla 12: Recursos materiales, espaciales y personales, sesión 7.

4.6. Evaluación de la propuesta de intervención y del alumnado

A lo largo de esta propuesta de intervención se han ido cumpliendo los objetivos marcados, ha podido verse claramente una mejoría desde la primera sesión hasta la última. Gracias a la observación he podido saber que los objetivos se iban cumpliendo poco a poco. La propuesta ha sido la indicada, ya que todos los alumnos y las alumnas han sido capaces de realizar las sesiones sin ningún problema, se han divertido, han aprendido, y han sabido gestionar los enfados y las frustraciones, todo esto en un ambiente de libertad.

Los materiales que disponía el centro han ayudado a realizar esta propuesta, ya que si hubiera habido otro tipo de materiales, la propuesta habría sido diferente.

La función de los docentes ha sido acompañar a los niños y a las niñas en su aprendizaje. En esta propuesta el docente no interviene como en otro tipo de sesiones más dirigidas, sino que es un observador del alumnado, esto permite seguir aprendiendo de los alumnos y las alumnas, y de sus respuestas ante las sesiones. Solo se debe intervenir si algún niño o niña así lo desea.

La observación ha sido el método de evaluación más utilizado, esto me ha permitido saber la evolución de cada alumno y alumna. También se ha utilizado la coevaluación dialógica, y las producciones de los alumnos y las alumnas. Hablar con el alumnado después de las sesiones me ha dado la posibilidad de conocer las opiniones y pensamientos de toda la clase, esto ayuda al docente a seguir mejorando las sesiones. Ocurre lo mismo con los dibujos que realizan, ya que son capaces de plasmar lo que

piensan en un dibujo. El principal instrumento de evaluación ha sido el registro anecdótico, ya que permite anotar todas las observaciones que se realizan a lo largo de las sesiones.

Alumno/a:
Fecha/ sesión:
Hechos relevantes:
Observaciones:

Para realizar las evaluaciones del alumnado no he utilizado una nota numérica, sino que he utilizado las observaciones que realizaba a lo largo de las sesiones para poder ver el progreso individual de cada alumno y cada alumna, es decir, he antepuesto lo cualitativo ante lo cuantitativo.

Al principio de la propuesta se plantearon tres objetivos, los dos primeros se han trabajado principalmente en la primera parte de todas las sesiones, y el tercer objetivo se ha trabajado en la parte final de las sesiones

El primer objetivo "mejorar las destrezas del lenguaje mediante el uso de determinados materiales, que generan una mejora de la socialización, permitiendo así una autonomía en las interacciones sociales, lo que incluye ser capaz de esperar y pedir objetos" se ha trabajado en todas las sesiones, principalmente en la primera parte, y he podido observar una mejoría. Al principio de la propuesta surgían conflictos por la posición que ocupaba cada uno en la fila, y al esperar el turno en algunos de los espacios, algunos de los alumnos y alumnas no eran capaces de solucionar este problema por ellos mismos, otros buscaban la ayuda de los docentes, y otros preferían evitar estos conflictos, por lo que cambiaban de espacio. Algún niño y niña se le hacía difícil compartir los materiales que estaban utilizando, por lo que, aunque un compañero o compañera lo pidiera correctamente, no eran capaces de dejarlo, esto generaba enfados. A lo largo de las sesiones se puede observar una gran mejoría. En las últimas

sesiones prácticamente no hubo ninguna discusión, la gran mayoría fueron capaces de pedir los materiales y de esperar su turno, a pesar de esto hubo algún niño y niña que tuvo pequeñas frustraciones al no conseguir el material, pero finalmente acabaron resolviéndolo, de manera personal o pidiendo ayuda al docente. El niño con retraso madurativo sigue mostrando dificultad a la hora de pedir los materiales, y a la hora de dejarlos, pero se observa una mejoría en comparación con la primera sesión.

El segundo objetivo “Desarrollar lo psicomotriz mediante el uso de diferentes espacios y objetos, en concreto, desarrollo de la coordinación visomotriz, el equilibrio y la coordinación, la percepción del propio cuerpo, el ajuste y el control postural, así como el desarrollo de habilidades de juego simbólico” se ha cumplido desde la primera sesión, en este caso cada alumno y cada alumna se han ido superando de manera personal. Hubo niños que empezaron pidiendo ayuda para realizar determinados movimientos, y finalizaron sabiendo hacer esos movimientos, y de diferentes maneras, como por ejemplo a la hora de cruzar el banco, algún niño o niña pedía ayuda, ya que no se sentían seguros, y en la última sesión todos y todas eran capaces de cruzar solos y solas, y de diferentes maneras.

El tercer objetivo “Desarrollar conciencia en la respiración y desarrollo de la imagen corporal mediante actividades dirigidas al tono y relajación y a la percepción del propio cuerpo, presentando diferentes formas para llegar a la calma, que pueden ser usadas en otros momentos” se planteó para la parte de mindfulness final, pero solo fue posible poner en práctica las dos primeras sesiones, por cuestiones de tiempo. En estas dos sesiones los alumnos y las alumnas disfrutaron mucho de este momento, el objetivo llegó a cumplirse en ambos momentos. A pesar de no haber completado la puesta en práctica, he podido observar una gran diferencia en las sesiones en las que se han realizado momentos de mindfulness y en las que no, en las sesiones que sí ha habido los alumnos y las alumnas han regresado al aula con más calma, sin embargo el resto de sesiones han llegado al aula más agitados, por lo que la docente utilizaba un breve momento para poner música relajante y estar en silencio durante un tiempo para poder seguir con la rutina diaria.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Al realizar primero una búsqueda bibliográfica relacionada con las metodologías de la propuesta me ha dado la oportunidad de conocerlas bien, y esto me ha ayudado a la hora de poder llevarlas a la práctica. He podido observar los beneficios que proporcionan de manera real, y no solo quedarme con la información proporcionada por los diferentes autores.

En las sesiones donde prima más la libertad de movimientos, he tenido la oportunidad de ver como los niños y las niñas iban autosuperandose y conseguían nuevos avances a partir del movimiento libre y fluido, explicado por Hébert en su método natural. En las sesiones donde se provocaba más lo afectivo relacional, he podido observar la psicomotricidad vivencial de Lapierre y Aucouturier, donde los niños y las niñas encontraban el placer por jugar, por crear, y por pensar, y donde su cuerpo se convertía en una herramienta para comunicar, por lo que era muy importante saber entender esos mensajes. Con respecto a la parte de mindfulness, a pesar de haber sido una parte muy corta, he observado como los alumnos y las alumnas han sido capaces de focalizar su atención en el momento presente, olvidado el resto (Goleman). Sobre todo, me ha sorprendido de los alumnos con problemas de conducta, ya que verlos de esta forma tan tranquila no es algo habitual.

La oportunidad de poder llevar a cabo esta propuesta ha sido posible gracias al docente de psicomotricidad del centro, que en todo momento me ha tenido en cuenta, me ha enseñado, y me ha aconsejado. El material disponible en el aula de psicomotricidad también ha hecho que la propuesta sea de esta manera, ya que si en algún otro centro no se dispone de tanto material se tendrían que adaptar las sesiones.

Todas las sesiones se han desarrollado sin ningún tipo de problemas, ya que estos alumnos y alumnas están acostumbrados a trabajar con esta metodología, por lo que no se ha dado ningún tipo de complicaciones. Aparte de esto, a todos los alumnos y las alumnas les encanta la psicomotricidad, por lo que disfrutaron en todas las sesiones. Sobre todo he podido observar una mejoría en el niño con retraso madurativo, y en los niños con problemas de conducta, ya que han sido capaces de progresar en el área personal y social.

Por todo esto, si volviera a realizar esta propuesta no realizaría ningún cambio, pero sí que me habría gustado tener la oportunidad de poner en práctica la parte del mindfulness, para así saber si la propuesta habría funcionado igual de bien, o si por el contrario debería de mejorarse algún aspecto. Personalmente, creo que la parte de mindfulness habría funcionado igual de bien que la de movimiento libre, ya que en las sesiones en las que se realizó esta parte los alumnos y las alumnas disfrutaron del momento. En una de estas sesiones, una de las niñas dijo “*le voy a enseñar esto (ejercicio de mindfulness) a mamá para que se pueda relajar como yo*”, por lo que creo que sí que habría resultado una propuesta correcta.

Considero, que esta propuesta llevada a cabo de la manera correcta puede aportar grandes beneficios al alumnado, pero si no se realiza correctamente, no proporciona ninguno de los objetivos marcados, por lo que es importante intentar realizarla de la mejor manera posible. Para ello, es importante que los docentes que quieran llevarla a cabo sean capaces de dejar actuar a los niños y a las niñas con libertad absoluta, pero esto resulta complicado en ocasiones, ya que es difícil no intervenir cuando crees que hay algún tipo de peligro.

Por último, la propuesta ha sido planteada para llevarla a cabo en el área de psicomotricidad, pero realizando algunas modificaciones y ampliándola se podría incluir estas metodologías en otras áreas. Tanto las provocaciones, como el mindfulness pueden proporcionar grandes beneficios para el desarrollo integral del alumnado. Así mismo, esta propuesta también podría realizarse con alumnado con otro tipo de necesidades educativas, de esta forma se podría observar si los beneficios que se obtienen son los mismos o no.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Arguís Rey, R.; Bolsas Valero, A.P.; Hernandez Paniello, S. y Salvador Monge. M.M. (2012). *Programa “aulas felices”*. *Psicología positiva aplicada a la educación*.
- Azkaraga Etxagibel, J. y Gallifa Roca, J. (2016). Mindfulness y transformación ecosocial. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 87 (30.3), 123-133.

- Blanco, M. (25 de junio de 2020). *Provocaciones en el 1º ciclo de infantil*. Bichitos de Infantil. Recuperado el 26 de febrero de 2023 de: <https://www.bichitosdeinfantil.es/provocaciones-en-el-1o-ciclo-de-infantil/>
- Cabrero Olmos, R. Empatía a través del juego: la teoría de piezas sueltas en el proceso de diseño. A: García Escudero, D.; Bardí Milà, B, eds. "VIII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA'20), Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Málaga, 12 y 13 de Noviembre de 2020: libro de actas". Barcelona.
- Castellanos, N. y Díez, G. Investigación de mindfulness en neurociencia cognitiva. *Rev Neurol* 2022; 74: 163-9.
- Crespo Argudo M. C.; Garcia Herrera D. G.; Mena Clerque S. E. y Erazo Álvarez J. C. (2020) Provocaciones: Una experiencia que rescata el protagonismo del niño. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*. 5 (1), 47-71.
- Estremera, L. (13 de septiembre de 2018). *Pinceladas sobre provocaciones*. Laura Estremera. Recuperado el 27 de febrero de 2023 de: <http://www.lauraestremera.com/2018/09/pinceladas-sobre-provocaciones.html?m=1>
- Gutiérrez Gómez, A. (2020). *Caminando hacia la atención plena. Mindfulness en la escuela*. Editorial inclusión.
- Jordán, S. (29 de marzo de 2021). *Provocaciones, una estrategia metodológica en el aula de Educación Infantil* [artículo]. Red social educativa. <https://redsocialededuca.net/provocaciones-estrategia-educacion-infantil>
- Kabat-Zinn, J (2013). *Mindfulness para principiantes*. Editorial Kairós.
- Lapierre, A. (8-12 de septiembre de 1993). *Psicomotricidad relacional y educación física* [Actas]. I Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física, Argentina.

- Lázaro Lázaro, A. (2010). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Mira editores, S.A.
- Lázaro Lázaro, A. y Berruezo Adelantado, P. P. (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. N° 34, vol. 9 (2), 15-42.
- Le Boulch, J. (8-12 de septiembre de 1993). *El lugar de la Educación Física en las Ciencias de la Educación [Actas]*. I Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física, Argentina.
- Mañas, I.; Franco, C.; Gil, M. D. y Gil, C. (2014). Educación consciente: mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. En Soriano, R. L. Y Cruz, P. (Eds.), *alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 193-229) Aconcagua libros. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=563553>
- Mendiara Rivas, J. (2008). *La psicomotricidad educativa: un enfoque natural*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 62 (22,2), 199-220.
- Miraflores Gómez, E. y Goldaracena Arboleda, I. (2021). Análisis de la psicomotricidad a través de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier: estudio de casos. *Retos*, 39, 620-627.
- Modrego Alarcón, M.; Martínez Val, L.; López Montoyo, A.; Margolles. R. y García Campayo, J. (2016). Mindfulness en contextos educativos: profesores que aprenden y profesores que enseñan mindfulness. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 87 (30.3), 31-46.
- Moñivas, A.; García Diex, G. y García de Silva, R (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría. *Portularia*, XII, 83-89
- Papalia, D.; Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo*. De la infancia a la adolescencia. Me Graw Hill.

Pellicer Royo, I. (2015). *NeuroEF. La revolución de la educación física desde la neurociencia*. Editorial INDE.

Quezada Berumen, L.C.; González Ramírez, M.T.; Cebolla Martí, A.; Soler Ribaudi, J. y García Campayo, J. (2014). *Conciencia corporal y mindfulness. Validación de la versión española de la escala de conexión corporal (SBC)*. Actas españolas de psiquiatría 42 (2), 57-67.

Saz Peiró, P. (2020). El ejercicio natural. *Revista medicina naturalista*, 14 (2), 23-30.

Singla, M. (2010). Libertad de movimientos. *Aula de infantil*, 53, 14-16.

Vallejo Pareja, M. A. (2006). Mindfulness. *Papeles del psicólogo*. 27 (2), 92-99.

7. ANEXOS

Anexo 1: Imagen de la pirámide del desarrollo de Lazaro y Berruezo, 2009.



Anexo 2: Normativa consultada. Leyes estatales y autonómicas.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Orden ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Anexo 3: Sesión 1.



Anexo 4: Sesión 2.



Anexo 5: Sesión 3.



Anexo 6: Sesión 4.



Anexo 7: Sesión 5.



Anexo 8: Sesión 6.



Anexo 9: Sesión 7.

