

LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ, UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA NIÑOS Y
NIÑAS EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD DE LA FUNDACIÓN DEREK

MARÍA PAULA CHAPARRO SAAVEDRA

LAURA ALEJANDRA FONTALVO TORRES

LIZETH CAROLINA GIL ROJAS

NASHLY NICOLL RODRÍGUEZ VARGAS

SARA MARÍA VEGA CÁRDENAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ

2022

LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ, UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA NIÑOS Y
NIÑAS EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD DE LA FUNDACIÓN DEREK

TRABAJO DE GRADO

Tutora: María Consuelo Martín Cardinal

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ

2022

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de grado va dirigido principalmente en agradecimiento a los maestros y maestras que acompañaron la formación de cada una de las estudiantes, además, de darle sentido a esta propuesta, y así, poder reconocer el valor de las experiencias compartidas en los diferentes espacios académicos, como también el haber contribuido a ampliar los referentes teóricos.

En segundo lugar, esta propuesta pedagógica también va dedicada a todas aquellas personas que han asumido la educación como su proyecto de vida sin dejar de lado las características propias de la infancia, la creatividad, el asombro y el permitirse poder soñar con un mundo mejor a pesar de las adversidades, así como de resignificar aún más el valor educativo en las diferentes infancias.

Por último, pero no menos importante, un profundo agradecimiento a los niños y niñas de la Fundación Derek, así como a las maestras, por la confianza depositada y la disposición que tuvieron al brindarnos la oportunidad de desarrollar esta propuesta pedagógica en sus instalaciones. Igualmente, a todas aquellas personas que han sido parte de este proceso desde su apoyo emocional e inspiración.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Escuela de educadores</i></p>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código:	Versión:
Fecha de Aprobación:	Página:
1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	La Práctica Psicomotriz, una propuesta pedagógica para niños y niñas en condición de vulnerabilidad de la Fundación Derek
Autor(es)	Chaparro Saavedra, María Paula; Fontalvo Torres, Laura Alejandra; Gil Rojas, Lizeth Carolina; Rodríguez Vargas, Nashly Nicoll; Vega Cárdenas, Sara María.
Director	Martín, María Consuelo.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2022, p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	Cuerpo, Educación inicial, Práctica Psicomotriz, vulnerabilidad, psicomotricidad, juego.

2. Descripción
<p>La presente propuesta pedagógica, se desarrolló en la localidad de Kennedy, UPZ Corabastos, específicamente en la Fundación Derek, con los niños y las niñas de 2 a 4 años y medio. Consistió en la implementación de doce sesiones de trabajo, inspiradas en los principios de la Práctica Psicomotriz de B. Aucouturier, así como sus respectivas documentaciones, que dan cuenta del proceso llevado a cabo, y las cuales se convirtieron en el insumo principal para realizar un análisis por parámetros psicomotores (movimiento, espacio, tiempo, objetos, relaciones) y un posterior análisis general. Este ejercicio permitió evidenciar el impacto de estas sesiones en el desarrollo de niños y niñas.</p>

3. Fuentes

A continuación, se presentan las fuentes que sustentan el documento:

- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la Práctica Psicomotriz* (Vol. 7). Graó.
- Arnaiz, P., Rabadan, M. y Vives, I. (2001). *La psicomotricidad en la Escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga, España: Aljibe
- Arnaiz, P. (1986). *Fundamentación de la Práctica Psicomotriz en B. Aucouturier*. Instituto de Ciencias de la Educación, D.L.
- Arnaiz, P. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 37, abril 2000, pp. 63-85.
<http://files.material-didactico8.webnode.es/200000025-3532236298/MOTRICIDAD.pdf>
- Britos Y Domínguez, T. (2018). *En busca de una Práctica Psicomotriz vivenciada e inclusiva*. Universidad de la Laguna.
- Busso, G (2002). *Vulnerabilidad Sociodemográfica en Nicaragua: desafío para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza*. CEPAL.
- Carrillo, Y., García, E., Peñaranda, J. (2019). *El proyecto de aula como posibilidad para potenciar el trabajo pedagógico, alrededor de la psicomotricidad en los niños del grado 102 del Colegio Alemania Unificada I.E.D*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Convención sobre los Derechos del Niño, Ley 12 de 1991 (22 de enero de 1991).
<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1568638#:~:text=ARTICULO%2016-.1.,contra%20esas%20injerencias%20o%20ataques>.
- Crossley, M. (2008). *El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas*. Working Paper series N 9. Universidad de Miami.
- De Cero a Siempre, Ley 1804 de 2016 13 (2 de agosto de 2016).
https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm

Consejo Nacional de Política económica y Social CONPES 123, (abril 27 de 2009)

(testimonio de la República de Colombia).

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177828_archivo_pdf_conpes_123.pdf

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf_conpes_123.pdf

DeGraff, J., DeGraff, J. T. (2020). *La mentalidad creativa: Domine las seis mentalidades que impulsan a la innovación, Los Cinco Tipos de Creatividad*. Berrett - Koehler. Cataluña, España.

Plan ambiental local Kennedy 2017 – 2020, (abril 27 de 2017) (testimonio de la Alcaldía Local de Kennedy).

https://oab.ambientebogota.gov.co/?post_type=dlm_download&p=3187

González, L. (2009). *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social*. Centro de Estudios Avanzados (FCS/UNC).

Kaztman, R. (2000). *Notas sobre la medición de vulnerabilidad social*. Colección Aportes Conceptuales N2. Universidad Católica de Uruguay.

Labrunée M., G. M. (2005). *Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión*. Suárez.

Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito, secretaria de educación de Bogotá (2019).

<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3062/Lineamiento%20Pedag%F3gico.pdf;jsessionid=8D5DFE333EC01E234DAC83AE69E4CD92?sequence=1>

López, E. (2011). *Educación de las emociones en la primera infancia (de 0 a 6 años)*. Reflexiones y propuestas prácticas. Wolters klumer. España.

Martínez, C. (2018). *Una mirada intertextual de las vulnerabilidades del espacio geográfico urbano: Localidad de los Mártires*. Universidad Pedagógica Nacional.

Miraflores Gómez, E., & Goldaracena Arboleda, I. (2020). *Análisis de la psicomotricidad a través de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier: estudio de casos*. *Retos*, 39, 620-627. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81781>

Móndelo, S. (2015). *La psicomotricidad ayer y hoy: un acontecimiento histórico*. *Padres y Maestros*, nº 364, 7.

Ostau De Lafond, D. (2019). *Cuerpo, Emoción y Movimiento en Armonía, La Práctica Psicomotriz Bernard Aucouturier implementada en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional.

Programa Familias en Acción, LEY 1532 DE 2012 (2012).

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=47730>

Reto, M. (2018). *Efectos del programa psicomotricidad vivenciada sobre la agresividad en niños de 3 años del PRONOEI Santa Bernardita I del distrito de Villa El Salvador, Lima-2017*. Universidad César Vallejo.

Rojas, M. González, L Falcón, A. Galassi, G. Gómez, P. Huergo, J. (2009). *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social*. Universidad Nacional de Córdoba Centro de Estudios Avanzados.

Yenny Barreto-Zorza, Carolina E.-Guerrero, Ana M. Córdoba-Sastoque, Karem P. Rincón -García. Juan D. Bustos-Sánchez, Aymer S. López-Bernal, Daniela Méndez-Rivas y Juliana V. Rincón -López. (2018). *Revista de salud pública*. Universidad Nacional de Colombia. *Percepción de violencia desde escolares de dos instituciones educativas de la localidad de Kennedy, Bogotá.*, 20(4), 438–440.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/issue/download/5107/1420>

Velasco A. y Abad J. (2009). *Los espacios preparados: una metodología innovadora para educación infantil*, (p. 87)

4. Contenido

Este trabajo de grado se compone de nueve capítulos. En el primero, se desarrolla el marco contextual, en el cual se describen las características socioeconómicas y culturales del contexto local e institucional. A partir de allí, en el segundo y tercer capítulo, se plantea la situación problema y la pregunta central, que orienta la elaboración del proyecto pedagógico. En el

cuarto capítulo, se muestra el resultado de una rigurosa búsqueda de antecedentes referidos a los temas centrales del proyecto: Psicomotricidad y Vulnerabilidad.

En el capítulo quinto, se presenta como objetivo general el poder diseñar experiencias de Práctica Psicomotriz en los niños y las niñas en condición de vulnerabilidad menores de 4 años, así como involucrar a las maestras de la Fundación en este proyecto pedagógico. En capítulo sexto, se retoman autores que, desde diferentes perspectivas, le dan forma al marco conceptual subdividido en tres ejes: Práctica Psicomotriz, Vulnerabilidad y Vulnerabilidad social y Práctica Psicomotriz. El capítulo séptimo, plantea la propuesta pedagógica, basada en la Práctica Psicomotriz de B. Aucouturier. A continuación, en el capítulo octavo, se presentan los resultados y un análisis detallado de lo ocurrido durante las doce sesiones realizadas, tomando como base los parámetros psicomotores. Finalmente, en el capítulo noveno, se detallan las conclusiones que surgieron a lo largo de este proceso pedagógico, desde una mirada crítica y reflexiva al contexto en el cual se desarrolla este trabajo de grado.

5. Metodología

El desarrollo de esta Propuesta Pedagógica se lleva a cabo a partir de los principios de acción de la Práctica Psicomotriz de Aucouturier (2004), que se subdivide en cuatro momentos:

1. Ritual de entrada:

Este momento, se plantea como un espacio de acogida donde se les indica a los niños y a las niñas lo que puede suceder durante la sesión, así mismo, se socializan los acuerdos para el desarrollo armónico de la intervención.

2. Expresividad motriz:

Durante este momento, se les brinda a los niños y las niñas un espacio y objetos no estructurados que les proporcionan experiencias a partir del juego, del placer del movimiento y la interacción.

3. **Expresividad grafico-plástica:**

La finalidad de este momento es que los niños y las niñas, puedan dar el paso de la vivencia emocional a la representación gráfica.

4. **El ritual de cierre:**

En este momento, los niños, las niñas y maestras evocan, a través del lenguaje, lo vivido. es aquí donde no sólo se describen realidades, se crean y se comparten con el resto del grupo, por último, se agradece uno a uno por la disposición en cada uno de los cuatro momentos.

6. Conclusiones

Durante el transcurso de este trabajo de grado, surgieron una serie de reflexiones en cuanto a la formulación e implementación de la Propuesta Pedagógica, estas fueron ante todo visibles, teniendo en cuenta el contexto y las condiciones presentes en la Fundación Derek; en segundo lugar, se tuvo presente el proceso pedagógico en torno a la Práctica Psicomotriz y la influencia que tuvo en el desarrollo de los niños y niñas. Para el tercer lugar, se mencionó la postura de las maestras titulares frente al reconocimiento y la importancia que le dieron a las intervenciones. Por último, las maestras en formación pusieron de manifiesto aquellas construcciones que adquirieron a partir de esta Propuesta Pedagógica.

Es importante enfatizar que, uno de los mayores retos a los cuales se enfrentaron las maestras en formación mientras planeaban cómo sería el desarrollo de cada una de las propuestas, fue ajustar la Práctica Psicomotriz a objetos no estructurados, lo cual ressignifica este proceso, ya que aún con limitaciones en el espacio, se lograron llevar a cabo doce ambientes seguros y que permitieron enriquecer las experiencias sensoriales, corporales, lúdicas, el desarrollo tónico - emocional y la confianza en los niños y las niñas.

En cuanto al proceso pedagógico que las maestras en formación emplearon para llevar a cabo la Propuesta Pedagógica, se tuvo en cuenta el registro como una herramienta activa y personal que permitió profundizar y sistematizar los procesos y vivencias individuales y colectivas de los niños y niñas. Por otra parte, el papel que jugó la observación y la fotografía como herramientas que permitieron la escucha sensible como capacidad transformadora al no excluir la expresión sino por el contrario, ampliar la naturaleza de las infancias y revelar la alegría y el placer.

También se evidenció que las creencias y el sistema de pensamiento que configuran a las maestras de la Fundación, donde la enseñanza y el aprendizaje se dan a través de sus propias experiencias, tienen raíz en su formación personal y son congruentes con esta percepción de acompañamiento, puesto que reproducen sistemáticamente las estrategias desarrolladas, rechazando ser observadoras de las necesidades específicas que demandan los niños y las niñas en su condición de vulnerabilidad.

De otra parte, la relevancia dada a la teoría permite la transformación didáctica hacia la práctica consistente, innovadora y adaptada a las necesidades y preferencias de los niños y niñas.

Finalmente, se enfatizan posiciones pedagógicas y éticas sobre el valor atribuido a cada sesión realizada, y se expresa preocupación debido a que, como población cambiante, algunos niños y niñas no estuvieron presentes durante todo el desarrollo de la Propuesta Pedagógica.

Elaborado por:	Chaparro Saavedra, María Paula; Fontalvo Torres, Laura Alejandra; Gil Rojas, Lizeth Carolina; Rodríguez Vargas, Nashly Nicoll; Vega Cárdenas, Sara María.
Revisado por:	Martín Cardinal, María Consuelo.

Fecha de elaboración del Resumen:	21	10	2022
--	-----------	-----------	-------------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	2
2. SITUACIÓN PROBLEMA	13
3. PREGUNTA.....	17
4. ANTECEDENTES.....	17
4.1 Primer eje: Práctica Psicomotriz.....	18
4.2 Segundo eje: Vulnerabilidad	22
5. OBJETIVOS.....	25
5.1 Objetivo general.....	25
5.2 Objetivos específicos	25
6. MARCO CONCEPTUAL	26
6.1 Vulnerabilidad	26
6.2 Práctica Psicomotriz	30
6.3 Vulnerabilidad social y Práctica psicomotriz.....	42
7. PROPUESTA PEDAGÓGICA	43
7.1 Objetivos	43
7.2 Metodología.....	44
8. ANALISIS Y RESULTADOS	49
8.1 Análisis por parámetros psicomotores	49
8.2 Análisis global de las sesiones	77
8.3 Repercusiones en la Fundación	80
9. CONCLUSIONES	82
10. REFERENCIAS	86
11. ANEXOS.....	90

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado denominado “La Práctica Psicomotriz: Una Propuesta Pedagógica para niños y niñas en condición de vulnerabilidad de la Fundación Derek” llevado a cabo en la localidad de Kennedy, tiene por objetivo principal diseñar una propuesta enfocada en la Práctica Psicomotriz, en donde los niños y las niñas puedan fortalecer habilidades motrices, expresivas y creativas, teniendo así la oportunidad de manifestar sus emociones y sentires a través del juego y el movimiento, entendiendo que la condición de vulnerabilidad y el contexto que les rodea, no son un impedimento sino que por el contrario son la oportunidad para repensar los espacios de manera pedagógica, con el fin de ofrecerle a los niños y niñas experiencias para su desarrollo integro, permitiéndoles reconocer y significar el espacio que habitan a diario.

Esta propuesta se diseña bajo los principios de la Practica Psicomotriz de Bernard Aucouturier y se desarrolló durante el I semestre del año 2022. Se implementaron doce sesiones con los niños y niñas menores de 4 años, las cuales fueron, desde la observación activa y la escucha atenta, registradas mediante la fotografía y textos escritos, como herramientas que permiten la reflexión y proyección de los procesos que fueron viviendo de los niños y niñas de la Fundación en el transcurso de la propuesta.

A continuación, se muestra la ruta en la cual se ha estructurado el presente trabajo de grado: este se compone de nueve capítulos, en el primero, se desarrolla el marco contextual, en el cual se describen las características socioeconómicas y culturales del contexto local e institucional. A partir de allí, en el segundo y tercer capítulo, se plantea la situación problema y la pregunta central, que orienta la elaboración del proyecto pedagógico. En el cuarto capítulo, se muestra el resultado de una rigurosa búsqueda de antecedentes referidos a los temas centrales del proyecto: Psicomotricidad y Vulnerabilidad.

En el capítulo quinto, se presenta como objetivo general el poder diseñar experiencias de Práctica Psicomotriz en los niños y las niñas en condición de vulnerabilidad menores de 4 años, así como involucrar a las maestras de la Fundación en este proyecto pedagógico. En capítulo sexto, se retoman autores que, desde diferentes perspectivas, le dan forma al marco conceptual subdividido en tres ejes: Práctica Psicomotriz, Vulnerabilidad y Vulnerabilidad social y Práctica Psicomotriz. El capítulo séptimo, plantea la propuesta pedagógica, basada en la Practica Psicomotriz de B. Aucouturier. A continuación, en el capítulo octavo, se presentan los resultados

y un análisis detallado de lo ocurrido durante las doce sesiones realizadas, tomando como base los parámetros psicomotores. Finalmente, en el capítulo noveno, se detallan las conclusiones que surgieron a lo largo de este proceso pedagógico, desde una mirada crítica y reflexiva al contexto en el cual se desarrolla este trabajo de grado.

Al finalizar este recorrido, se pretende que los lectores comprendan la importancia de la Práctica Psicomotriz en el desarrollo integral del niño y la niña, presentada en un contexto de vulnerabilidad, así que se hace una calurosa invitación a que al leerlo se sumerja por completo, con asombro y curiosidad y dejándose maravillado por el mundo de las infancias representado en sus expresiones psicomotrices.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Figura 1

Fachada Fundación Derek



Imagen propia

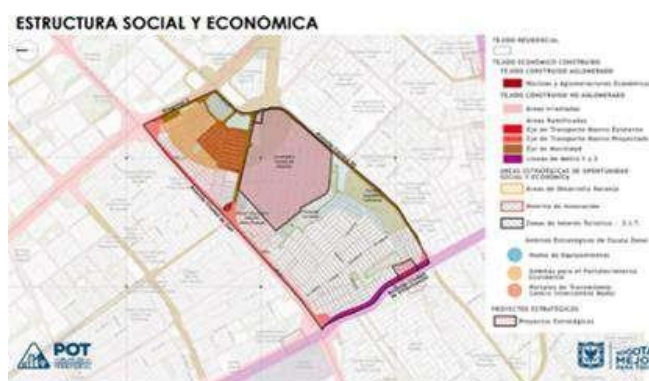
En el siguiente apartado se realiza un acercamiento al contexto social, económico y cotidiano que envuelve y atraviesa a la Fundación Derek, en el cual se observan las realidades socioeconómicas en las que viven los niños y las niñas que allí habitan, esto con el fin de tener una mirada crítica y global en cuanto a la pertinencia de acción a desarrollar. Con base en un ejercicio de investigación acción desarrollado por las maestras en formación, se utilizó como técnica la observación activa. Que posibilita la interpretación de la realidad del contexto natural y cotidiano, visibilizando el barrio, la historia, los espacios de la Fundación, escenarios de juego, formas de trabajo de las maestras titulares y caracterización de las infancias inmersas en este territorio. Por otro lado, se centra la atención en las nociones del juego y del Desarrollo

Psicomotriz que se llevan a cabo en la Fundación Derek en relación con los niños y las niñas de 2 a 4 años y medio, y como estos son consecuentes con la forma en que las maestras a cargo conciben las relaciones que tienen los niños y las niñas con el espacio, con su cuerpo, con sus compañeros y con la forma en como afrontan las emociones y situaciones de la vida misma.

Ahora bien, para dar inicio, se retoma las palabras dichas por la Coordinadora de la Fundación, lo cual permite visibilizar el espacio a través de una narración con base en la experiencia. La Fundación Derek, inicia como un Jardín del ICBF, pero debido a la contingencia sanitaria presentada en el mundo por el Covid-19, los niños y las niñas no pudieron seguir asistiendo, en ese momento toda la población se ve obligada a mantener un confinamiento en cada una de sus casas, por lo cual la institución se cierra y las madres comunitarias que allí trabajaban se desvinculan del ICBF. El 21 de abril del año 2021, la Técnica en Pedagogía Infantil, Madre Comunitaria Maida Orduz y actual Coordinadora, decide tomar las instalaciones y establecer su propia Fundación, realizando los trámites correspondientes. Actualmente el espacio cuenta con una certificación frente a la Cámara de Comercio como una entidad sin ánimo de lucro, lo que conlleva a gestar una idea de Educación y con ello en los primeros meses del año en mención, le dé origen al lema, “*trabajamos con amor para difundir educación*”.

Figura 2

Mapa socioeconómico de Corabastos



Secretaría Distrital de Planeación. (2021) Estructura social y económica de la UPZ 080. [mapa]. Recuperado de: [080_corabastos.pdf \(sdp.gov.co\)](https://sdp.gov.co/080_corabastos.pdf)

La Fundación Derek se encuentra ubicada en la Diagonal 2B #79H – 08, barrio María Paz, en la localidad de Kennedy en la Ciudad de Bogotá.

La Fundación colinda al oriente con Corabastos, al occidente con la avenida de las Américas y al norte con el barrio Banderas. La ruta más utilizada de acceso por los padres de familia y visitantes a la Fundación es por el Sistema Integrado de Transporte Transmilenio hasta la estación “Transversal 86” y desde allí caminar en dirección sur oriente. Esta ruta es utilizada, ya que, el servicio en Portales empieza a las 4:30 am, lo que permite que los padres y madres lleguen a sus trabajos en la Plaza mayor “Corabastos” y la Plaza Secundaria “Las flores”. Según el Plan ambiental Local de Kennedy 2017 - 2020 (2017):

“La UPZ Corabastos se ubica en la parte central de Kennedy y tiene una extensión de 185 ha. Sus límites son: al norte con la avenida Ciudad de Cali; al oriente con la futura avenida Manuel Cepeda Vargas y la avenida Dagoberto Mejía; al sur con la avenida Dagoberto Mejía (carrera 86) y al occidente con la avenida Ciudad de Villavicencio (calle 43 sur).” (p.22)

En el barrio María Paz, exactamente a dos cuadras de la Fundación Derek, se encuentra la Institución Educativa Distrital Manuela Cepeda Vargas, su propuesta orientadora tiene como eje central los procesos de inclusión con población sorda. Y no es ajena a la realidad que envuelve a la Fundación, ya que, a la salida de las jornadas, se evidencia una práctica en los menores de edad inmersa en la venta y consumo de sustancias psicoactivas, esto ocasiona que en las esquinas externas y aledañas de la institución se encuentren personas, en busca de promover el microtráfico y el hurto de objetos personales a los estudiantes.

Las principales problemáticas en el contexto de la localidad de Kennedy en cuanto a la población infantil y juvenil, se relaciona al maltrato infantil, abuso sexual, maltrato psicológico, disfuncionalidad en relaciones parentales, pautas de crianza inadecuadas, precariedad socioeconómica, bajos niveles de comunicación, secuelas de violencia generacional, ausencia de límites, baja conceptualización sobre proyectos de vida y problemáticas sociales. Ahora bien, tomando como referente La Revista de Salud pública, la Universidad Pedagógica Nacional (2018), la cual busca ser una herramienta de difusión sobre investigaciones relacionadas con el estudio de la salud pública, en este caso, llevada a cabo en la Localidad de Kennedy, que

posibilitó una reflexión en torno a la familia y su necesidad de ser un lugar seguro para la primera infancia y la adolescencia,

“La familia es el eje central de una sociedad y pilar básico para la formación del ser humano en la cual un niño nace, crece y vive experiencias que influirán en él y su comportamiento. Los niños escolares de la localidad de Kennedy-Bogotá consideran que una de las problemáticas principales es la violencia, vista como una situación que comienza en casa a través de agresiones físicas y verbales: - *En mi casa se formó una pelea, mi papá amenazó a mi mamá y la quería matar* - (GF2-CN3); - *mi papá nos pega, nos dice groserías, chatea con viejas, nos da patadas, a mi tía le dice gorda manteca y a mi tío vándalo* - (GF2-SN3).” (p.440)

Los relatos anteriores, permiten identificar uno de los conflictos sociales más recurrentes que se vive en el interior de las familias, el maltrato psicológico, emocional y físico, este tipo de problemáticas pueden generar en los niños y las niñas sentimientos inmersos en el abandono, tristeza o culpa, mismos que pueden ser causa de conductas agresivas, de represión emocional y más adelante crear patrones familiares que se reproducen bajo esta mirada. Se identifica la Fundación Derek como espacio de posibilidad donde circulan las infancias vulnerables, a la cual asiste una población infantil en circunstancias de abandono, negligencia y desnutrición; el cuidado de los hijos, está en manos de otras personas o hermanos mayores, los niños y niñas se encuentran expuestos al microtráfico diariamente, la explotación de trabajo infantil como forma de ganar mayores ingresos en la venta de alimentos dentro y fuera de Abastos y en ocasiones, casos de prostitución, esto con base a las conversaciones tenidas con las maestras de la Fundación y observaciones hechas por las maestras en formación.

1.1 Espacios de la Fundación

En relación con las instalaciones de la Fundación Derek, tiene una estructura muy común, característica de la zona, es una casa de dos plantas, dos baños, con no más de tres habitaciones catalogadas como salones, dos de los cuales están destinados para infancias, en el primer salón están los niños y las niñas entre 2 a 4 años y medio llamado “Caminadores” y en el segundo salón se trabaja lo que se conoce como refuerzo y acompañamiento escolar a niños y niñas de 5 a

7 años. La planta baja que es como un pequeño garaje, cuenta con dos computadores que han sido donados y son utilizados por los niños y las niñas que tienen clases virtuales y necesitan hacer búsquedas por internet, allí también se hacen refuerzos escolares con los niños más grandes, quienes se encuentran en la edad entre los 8 a 12 años.

Así mismo, en esta planta baja se encuentra la oficina de coordinación, uno de los dos baños y la cocina, ya que la Fundación brinda el servicio de alimentación, según el tiempo que permanezca cada niño y niña en la Fundación.

Figura 3

Zonas comunes que comprenden las instalaciones de la Fundación Derek.



Fuente: propia.

En la Fundación Derek los horarios no son rígidos, al contrario, todo el tiempo están sujetos a modificaciones y excepciones, debido a las jornadas laborales de los padres o cuidadores, ya que hay padres que llevan a sus hijos desde las 5:00 am y los recogen a las 7:00 pm. Con regularidad el horario es de lunes a viernes de 7:00 am a 5.00pm. Ahora bien, es indispensable, destacar las

dinámicas que se presentan en la cotidianidad de la Fundación, ya que estas brindan claridad de los procesos que allí se llevan a cabo.

La jornada inicia con los protocolos de bioseguridad, posteriormente, se realizan las acciones habituales las cuales son la bienvenida al salón, un tiempo de juego con juguetes que han sido donados, y así, se inician las actividades con base al aprendizaje de lectura y la escritura a través del método alfabético y sintético. También se trabaja la expresividad gráfica con modelos determinados de dibujos, estas actividades varían según la maestra y el tema que se estuviese viendo en ese momento, por consiguiente, se les brinda las onces que cada niño y niña traen.

Los niños y las niñas, que según el criterio de las maestras necesitan refuerzo escolar, se les acompaña y ayuda para que puedan realizar las tareas de una manera adecuada. Por otra parte, los niños y las niñas más pequeños hacen dibujos o diseños predispuestos que llevan una guía con instrucciones sobre cómo desarrollar la actividad, entre otras opciones están: ver una película o jugar con fichas y juguetes que posteriormente han sido donados por agentes externos, por otro lado, las experiencias psicomotrices son entendidas como acciones de carácter recreativo que se lleva a cabo al frente de la Fundación siendo este un parqueadero de los camiones o personas que llegan a la plaza.

De esta manera, la Fundación Derek presta servicios a los niños y las niñas que acuden a esta, con el fin de acompañar y ayudar en sus procesos escolares; estos se conforman por el refuerzo escolar, nivelaciones, prácticas en psicología desde la enseñanza de la biblia y actividades recreativas, a partir de esta última se da, los deportes y manualidades.

Ahora bien, el equipo de la Fundación Derek se conforma por: la representante legal que es la directora, con un nivel de profesionalización en Tecnólogo en Pedagogía Infantil, ella se ocupa de la formación académica, económica y administrativa, también dicta clase a los niños y las niñas de 6 años en adelante y realizando así asesorías con los más grandes.

Por otro lado, la maestra Karen Monrroy, quien tiene a su cargo a los niños y las niñas más pequeños de entre 2 a 4 años y medio, ella realiza actividades y da atención de sus necesidades básicas (alimentación y cambio de pañal); al cuidado de los niños y las niñas más grandes de la Fundación, cuyas edades se encuentran entre los 7 a los 12, está la maestra Gloria Aguilar ella es Licenciada en Educación Especial y tiene como propósito el ayudar con las asesorías y las tareas que los niños y las niñas tengan; se cuenta con el apoyo de dos

especialistas en psicología llamadas Vivian Galeano y Katherine Celis, quienes apoyan con talleres a la familia, a los niños y las niñas, que según perciben las maestras, tienen problemas de comportamiento; finalmente con el trabajo en la cocina y el aseo, se encarga la señora Betzabel Aponte, quien en algunos momentos, también realiza acompañamiento académico con los niños y las niñas más grandes.

1.2 Caracterización de los niños y las niñas

La población infantil vinculada a la Fundación, se caracteriza por encontrarse entre los dos primeros años de vida hasta los doce años, de acuerdo al territorio en el que se encuentran inmersos, se ven enfrentados a situaciones de abandono, negligencia, conflicto emocional y poco interés por sus sentires e intereses individuales y colectivos, se hace visible a través de conductas violentas y ofensivas con sus pares, llanto de alta intensidad, y cambios de estados anímicos repentinos que los llevan asumir una distancia y rechazar un diálogo con el otro. Otros factores que resultan consecuentes ante estas manifestaciones son: la comunicación deficiente con sus padres, ausencia de estos, falta de identificación de roles, situación de alimentación precaria y un manejo poco óptimo de sus habilidades socioemocionales y psicomotrices.

Teniendo en cuenta el contexto dado, se presenta la caracterización de la población infantil, de los niños y las niñas del salón denominado Caminadores, quienes se encuentran en un rango de edad aproximado de entre el primer año y los cuatro años y medio. Desde una observación inicial y rigurosa de reconocimiento, se puede dar cuenta de los procesos que llevan a partir de las diferentes dimensiones, planteadas por el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019), entre las cuales se encuentran la dimensión personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva según estas referencias, permiten una caracterización de los niños y las niñas, que se dará de la siguiente manera, primero una descripción general de la dimensión y segundo, cómo se ve reflejada esta dimensión en el grupo de Caminadores.

- **Dimensión personal y social**

Teniendo en cuenta la variedad de edades que se dan en el grupo, se hace una síntesis de los aspectos importantes que se desarrollan en esta etapa frente a la dimensión personal y social.

Para iniciar es importante decir que los niños y las niñas desde que nacen son seres sociales, que a partir de sus vivencias e interacciones con el mundo y las personas que les rodean, van formando su ser, en otras palabras, forman su identidad, de este modo, se reconoce a los niños y las niñas desde sus vivencias que son demostradas en su accionar y convivir con el entorno.

Desde esta perspectiva, se puede visibilizar que los niños y las niñas de la Fundación Derek, específicamente el grupo de Caminadores, de uno a dos años, están entrando a una etapa de independencia, en la cual se da el control de esfínteres, un proceso individual importante que lleva a la población infantil hacia esta independencia ya nombrada, por el cual se presentan, en algunas ocasiones, inseguridades, un reconocimiento de su cuerpo y una interiorización de ciertos hábitos, a partir de allí, se debe tener un acompañamiento cercano y brindar seguridad por parte de la familia y cuidadores; de esta manera y tal como lo dice el Lineamiento Pedagógico Curricular de Educación Inicial en el Distrito (2019) :

“Las interacciones sociales se transforman, amplían y complejizan porque las niñas y los niños pueden establecer relaciones entre las experiencias que viven y las rutinas que se les plantean, con los tonos de voz, las expresiones corporales, los acentos y las diversas formas de aprobación y desaprobación que emplean los adultos con los que se relacionan, aprendiendo de esta manera qué es posible hacer y qué no, además de incorporar los comportamientos socialmente aceptados en su comunidad y entorno social.” (p. 34)

En el caso de los niños y las niñas de tres y cuatro años y medio, se evidencia aún más lo mencionado, pues llevan procesos un poco más avanzados de interacción con sus pares y la expresión de su identidad, ya que, tienen la capacidad de generar un mayor número de palabras y el reconocimiento del otro diferente a sí mismo.

- **Dimensión Corporal**

En la dimensión corporal, se tiene presente la disposición que tiene el grupo de los Caminadores para las actividades que la maestra les propone, pues son muy activos, siempre tienen deseo de correr, de saltar, de jugar y sobre todo tienen la capacidad de expresar a través de su cuerpo, sus sentires y necesidades, enfrentándose a retos tanto individuales como grupales.

“En el proceso de conocimiento y descubrimiento permanente en el que se encuentran las niñas y los niños, el dinamismo del adulto cuidador y del maestro o la maestra es lo que invita a mantener una actitud creadora en la que entren en diálogo los sentires, las percepciones y la expresión que los empodere de su hacer individual, pero también de su hacer colectivo para que desplieguen el respeto y la responsabilidad frente a las creaciones propias y las de los demás.” (p.50)

Es el cuerpo el que permite gozar de esta variedad de vivencias, creando conexiones con el mundo que les rodea y con su interior, siendo este el protagonista del momento, retándose y capacitándose para las cosas nuevas que se le enfrenten en la vida, creando una conciencia de su cuerpo y sus capacidades, en pocas palabras, es una manera de hablar a través del movimiento, desde la psicomotricidad.

- **Dimensión Comunicativa**

El grupo de Caminadores está inmerso en una cultura, en la cual lo verbal, gestual y emocional es algo primordial para su comunicación en el entorno social. Al ir desarrollando esta capacidad, los niños y las niñas van construyendo hipótesis cada vez más complejas, estas abstracciones psicogenéticas son el punto de encuentro que permite comprender el desarrollo integral para los niños y las niñas. Teniendo en cuenta esto, se debe tener un debido acompañamiento para su entendimiento y buena exploración de sus capacidades lingüísticas, pues cada niño y niña lleva diferentes ritmos.

“El uso que las niñas y los niños hagan de los lenguajes para comunicarse, expresarse, participar, decidir, proponer y construir conocimiento depende del capital simbólico que se les ofrezca y este tiene que ser igualmente potenciado en todos y todas a través de experiencias enriquecedoras como las que se buscan incentivar en la educación inicial.” (p.52)

Ello se evidencia en la Fundación Derek, con el grupo de los Caminadores, al tratar la maestra titular de desarrollar experiencias de diálogo con los niños y las niñas, partiendo de su necesidad expresiva y gestual frente a sus deseos o conflictos espontáneos. El “aula” es para los niños y las niñas un lugar de acogida y refugio, donde la expresividad lingüística es un campo sin temores frente al rechazo, en cuanto al significante y significado (imagen- palabras).

- **Dimensión artística**

Los niños y las niñas del grupo de Caminadores se encuentran en un momento de su desarrollo donde las experiencias perceptivas, motrices y sensoriales dan cabida a la exploración y experimentación a través de sus sentidos, se concibe que ya han hecho una abstracción motriz cada vez más compleja, por ende, sus procesos vestibulares, técnicos y tácticos se potencializan con el trabajo de elementos líquidos como la pintura en superficies planas y elementos moldeables como la plastilina.

“La iniciación estética corresponde a un acercamiento afectivo de los niños y las niñas al mundo sensible y un modo de habitarlo de manera más intensa y significativa. Esto supone el desarrollo de la sensibilidad suficiente para tener una conciencia activa con respecto al entorno cotidiano, mediante el empleo de acciones creadoras y expresivas que desarrollen dicha sensibilidad.” (p. 49)

Por otro lado, es evidente en sus producciones icónicas la exploración y gusto que van tomando frente a los colores y objetos de su entorno, el garabateo es su expresión más potente, así como las manchas de color abstractas elaboradas con sus manos sobre las superficies. Sin embargo, en varias ocasiones la maestra titular entra en conflicto al ver como se comen y se untan la pintura tanto en su ropa, rostro, como a sus compañeros.

El aula se convierte entonces, en un campo de tensiones donde en ocasiones se limita el potencial artístico expresivo en los niños y las niñas, por lo cual el grupo de Caminadores se sienten tímidos e intimidados en algunos momentos, como en el momento de querer tocar la flauta, pero por el “ruido” que hacen no se les deja experimentar y expresar; por otro lado, en cuanto se generan experiencias de baile o canto, los niños y las niñas participan de forma activa y tranquila, si es de manera guiada.

- **Dimensión Cognitiva**

En esta dimensión se da una importancia a la adquisición, construcción y transformación de conocimientos; por lo tanto, la diversidad de experiencias que vivan los niños y las niñas son vitales, pues adquieren capacidades de razonamiento, entre lo concreto y lo abstracto, pasando

por diversos estadios del desarrollo, destacando que no es un proceso lineal, sino que un constructo de cada niño y niña con su entorno. Por tanto:

“La curiosidad es también un asunto que los maestros y las maestras ya reconocen y hacen parte de su discurso y, sobre todo, de las experiencias que viven con los niños y las niñas. El interés de querer saberlo todo lleva a los niños y a las niñas a conectar sus experiencias previas con asuntos que son nuevos y de interés para ellos, y que requieren para organizar y dotar de sentido a la realidad.” (p. 65)

En este sentido a través de las experiencias observadas, se considera que los niños y las niñas de Caminadores están construyendo importantes procesos de pensamiento, pues van aprendiendo a ver el mundo en todo su esplendor, su capacidad de asombro y su curiosidad les invita constantemente a explorar todo su alrededor y por tanto aprender de éste, creando esquemas que le ayudan a comprender las dinámicas de la vida, formando cierta independencia tanto de pensamiento como de acción corporal.

El grupo de niños y niñas de Caminadores al estar en edades distintas se apoyan entre sí, en cuanto a sus procesos de aprendizajes prácticos, ya que los más grandes están pendientes de ayudar y apoyar a los más pequeños en los retos que se les proponga, de esta manera se construye conocimiento, se explora y se conoce en conjunto, creando esas conexiones con sus pares y con el mundo que les rodea.

Para finalizar, es importante resaltar que la descripción del contexto y la caracterización de los niños y las niñas del grupo de Caminadores permite una mirada amplia y minuciosa del entorno adverso en el cual habitan, exponiendo sus realidades y necesidades como punto de reflexión, construcción y transformación. De esta manera afecta nuestros sentires y concibe la adversidad como posibilidad para diseñar acciones nuevas que enriquezcan los procesos de desarrollo que llevan los niños y las niñas, los cuales conducen a aprender en su cotidianidad y puedan experimentar a través de sus cuerpos y de sus sentires, aprendiendo del mundo que les rodea, sin dejar de lado las condiciones en las que viven, comprendiéndolo y dándole la importancia que tiene, para poder ofrecer gran variedad de vivencias bien encaminadas que sean de su disfrute.

Esta Propuesta Pedagógica se enfoca a la Práctica Psicomotriz, por tal motivo es imprescindible reconocer todos los aspectos que influyen en los procesos formadores y vivenciales de los niños y las niñas, pues las condiciones sociales, económicas y familiares no se pueden dejar de lado y es allí donde se tiene que dar el tiempo necesario y la acogida a cada uno de estos, ya que visibilizar sus necesidades, sentimientos, emociones, miedos, frustraciones y capacidades, hacen parte de ese elemento de unión entre el desarrollo de su ser psico afectivo, cognitivo y su desarrollo psicomotor.

2. SITUACIÓN PROBLEMA

El planteamiento del problema se origina a partir de un ejercicio de observación activa realizada en la Fundación Derek, la cual se desarrolla desde el primer semestre del año 2021 con los grupos de niños y niñas de Caminadores que oscilan entre el año a los cuatro años y medio; es desde allí que las maestras en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, se interesan por identificar y aportar a las necesidades del contexto y posteriormente plantear una propuesta en torno a la Práctica Psicomotriz en poblaciones vulnerables.

A partir de un interés inicial por parte de las maestras en formación, de las visitas fundamentadas en la observación activa y las entrevistas hechas al equipo de la Fundación Derek, se ve la necesidad de desarrollar una Propuesta Pedagógica en torno a la Práctica Psicomotriz, debido a que allí hay un desconocimiento frente a esta, pues concibe la psicomotricidad como un aspecto netamente de carácter físico y vista solamente como un espacio de esparcimiento recreativo; esta concepción resulta limitante para que procesos cognitivos, sociales, corporales y emocionales se puedan fortalecer.

De tal manera, es necesario hacer un reconocimiento de las políticas públicas para la infancia en Colombia, las cuales brindan una perspectiva más amplia de las propuestas que requieren los niños y las niñas para su desarrollo integral.

Según el Conpes 123 (2009), se aprueba la Ley 12 del 22 de enero del 1991 por el Congreso de la República de Colombia, la cual indica un cambio en la concepción de la infancia donde los niños y niñas deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos democráticos. De esta manera los niños y las niñas son merecedores de derechos como

la salud, la familia, la vida, la educación, etc. y que todos los sujetos a su alrededor deben ser garantes de estos, brindando las mejores condiciones para su desarrollo. Esta ley implica tanto un desarrollo en el niño, la niña y la sociedad, pues se entiende que, en la infancia se crean las bases para ser y crecer como un ciudadano integro que en un futuro aportara entre muchos factores, a la economía del país.

Teniendo en cuenta lo anterior, es claro ver como el niño y la niña son los principales actores de sus vidas, haciéndose vital que sean activos en su desarrollo y no solo seguidores de instrucciones; fomentando así la autonomía y criterio frente a sus necesidades, viendo que es un ser capaz de construir y reconstruir su realidad, también reconociendo que es un ser de derechos y deberes, un ser emocional y de sentires, que así mismo reconoce al otro y reconoce que es parte de la sociedad.

A partir de allí, se ve la necesidad de crear ambientes y lugares propicios para el desenvolvimiento activo de las capacidades de los niños y las niñas para un buen desarrollo, reconociendo las necesidades que les acoge y los pone en condición de vulnerabilidad. Así, desde finales de 1986 el ICBF adoptó el programa de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) como la principal estrategia de atención a los niños y a las niñas menores de siete años, los cuales pretenden brindar alternativas para las familias y la comunidad, donde un apartado del Conpes 123 (2009) se afirma que:

“Desde su formulación, el programa de hogares comunitarios incorporó, como propósito central, la perspectiva del desarrollo de la primera infancia, orientándose a los niños y las niñas menores de 7 años en condiciones de pobreza, entre las cuales se propiciaría el desarrollo psicosocial, moral y físico.” (p.10)

En este punto es importante destacar que todo lo anterior, se da con el fin de asegurar una vida digna para los niños y las niñas que habitan en el país, sin embargo, realmente ¿qué pasa con esos niños y niñas en condiciones de extrema pobreza, con enfermedades o problemas de aprendizaje? ¿En verdad las instituciones escolares o de atención al cuidado de la infancia están preparados para tratar con este tipo de población? El brindarles un espacio educativo seguro y con buenas bases pedagógicas, ayudaría en gran parte al desarrollo integral que se busca para la infancia.

De esta manera, hablar del contexto de la Fundación Derek, abre una mirada, sobre su objetivo esencial. Es una institución fundada a partir de una vocación orientada en el amor por la infancia y las necesidades vistas en la población, queriendo brindar un lugar para ser y ayudar en el desempeño escolar. Por esta razón y queriendo ir más allá del espacio escolarizado y asistencial que se presenta en la Fundación, se pretende diseñar un accionar pedagógico coherente con la diversidad de infancias que habitan en la misma, guiando un proceso que nutra de forma interrelacionada las diferentes dimensiones de los niños y las niñas del grupo de Caminadores, en el marco del desarrollo integral como lo plantea la Ley 1804 del 2016, en su Artículo 4:

“Entiéndase por desarrollo integral el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía.

El desarrollo integral no se sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y las niñas, sino que se expresa de manera particular en cada uno. La interacción con una amplia variedad de: actores, contextos y condiciones es significativa para el potenciamiento de las capacidades y de la autonomía progresiva. El desarrollo ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia.” (p.2)

Ahora bien, dentro de los espacios adecuados para el cuidado de los niños y las niñas y para el refuerzo escolar, muchas veces las vivencias que permiten consolidar nuevos aprendizajes tienden a estar limitadas, bien sea por la falta de espacios que promuevan la expresividad y la espontaneidad, la carencia de recursos didácticos adecuados, el currículo fraccionado por el cual se rijan las instituciones y/o fundaciones, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior se reconoce que en el contexto hay variedad de familias trabajadoras, más específicamente vendedores no formales de la plaza Corabastos, las cuales buscan un lugar de cuidado y de ayuda escolar para sus hijos. Es allí donde se ve reflejada la idea de un “garaje para niños y niñas”, ya que varios de estos padres y sin generalizar, dejan a sus hijos e hijas en la Fundación mientras ellos van a trabajar y es claro que allí no está el problema,

el problema está en la concepción que tienen estos respecto al lugar, pues solo lo ven como una guardería y no como un espacio donde sus hijos e hijas generan procesos y desarrollos significativos.

Es claro que, a partir de estas situaciones contextuales y sociales, desembocan problemáticas internas dentro de la Fundación Derek, pues las concepciones pedagógicas hacen que el trabajo gire en torno al apoyo desinteresado dentro de la comunidad. Por otro lado, al ver el espacio como un lugar netamente de cuidado no se le da importancia a procesos significativos como lo es la exploración, la expresión, la libertad de movimiento, entre otras cosas, que favorecen la educación y la formación del ser; enfocándose así en una escolarización, refiriéndose a esta como una educación tradicional, basada en la repetición de contenidos, en las planas, en guías que al fin y al cabo, mecanizan los conocimientos sin dar paso al criterio, a la pregunta y a la autonomía.

De esta manera, se pretende reconocer la concepción que la Fundación Derek tiene frente a la Práctica Psicomotriz y conforme a ello, proponer estrategias pedagógicas relacionadas a esta, que permitan implementar un enfoque relacional del trabajo con la Práctica Psicomotriz de Aucouturier que es a la cual se quiere apuntar. Este trabajo va encaminado hacia la creación de espacios que garanticen un desarrollo integral, proporcionando diversas experiencias que posibiliten a los niños y las niñas, la interacción con el espacio, los objetos y los otros, construyendo, pensando y sintiendo a través de sus vivencias corporales.

De este modo las maestras, reconocerán a los niños y las niñas como sujetos íntegros y capaces de todo lo que se proponen. Es allí donde ellas entenderán los procesos, las expresiones, lo que los niños y las niñas les quieren decir a través de sus cuerpos y sus sentires, comprendiendo que están forjando la identidad y “ser” de cada niño y niña. Por lo tanto, se tiene presente que los niños y las niñas tienen una gran disposición para interactuar consigo mismo, con los otros y con el entorno, tal como lo dice el Lineamiento Pedagógico y Curricular (2019) “Las niñas y los niños son seres con enormes capacidades que les permiten expresar con sus propios lenguajes sus intereses, necesidades, reflexiones y cuestionamientos sobre las experiencias que están viviendo”. (p.26)

Finalmente, es indispensable reconocer que las dinámicas que se dan en la infancia de la Fundación Derek pueden llegar a desencadenar una serie de eventos que afectarían

negativamente, cohibiendo la oportunidad de experimentar, de intercambiar y construir conocimiento a través de los sentidos y del movimiento. Con esto se quiere llegar a la idea de que la psicomotricidad puede ofrecer todas estas experiencias, ese disfrute de vivir su cuerpo y su ser en un mismo espacio, sin la necesidad de tener muchos recursos, ya que con lo que ofrece el mismo contexto, se pueden llegar a crear grandes experiencias con sentido, sin limitarlos a una hoja llena de instrucciones, pues los niños y las niñas construyen sentidos que abstraen de su realidad contextual, vivencial, social y psicoafectiva.

3. PREGUNTA

¿Cómo generar acciones con base en la Práctica Psicomotriz con niños y niñas de 2 a 4 años y medio en condición de vulnerabilidad de la Fundación Derek, de tal manera que las maestras puedan reconocerla como un elemento esencial para el desarrollo integral en la primera infancia?

4. ANTECEDENTES

A continuación, se presenta la síntesis de los diferentes trabajos de grado e investigaciones que tienen como objeto de estudio la Práctica Psicomotriz y la vulnerabilidad (ver anexo A). Teniendo en cuenta esto, los criterios de búsqueda que se utilizaron para encontrar aquellos antecedentes se enmarcan alrededor de los temas centrales antes mencionados. A partir de allí, se tiene presente la idea de que sean desde un periodo de tiempo determinado, el cual se da desde el año 2007 al año 2020. De esta manera, se pueden encontrar proyectos tanto nacionales como internacionales, los cuales tienen origen en países como España, México y Perú, esto con el fin de realizar un paneo aún más completo que enriquezca el proyecto.

Por consiguiente, se encuentran organizadas de la siguiente manera: el primer eje de Práctica Psicomotriz y el segundo de vulnerabilidad, teniendo en cuenta el año de publicación desde la actualidad hasta el año 2007. Asimismo, se exponen en primer lugar los del territorio nacional para seguir con los internacionales.

4.1 Primer eje: Práctica Psicomotriz

Uno de los trabajos investigativos más reciente a nivel nacional, *Cuerpo, Emoción y Movimiento en Armonía, La Práctica Psicomotriz Bernard Aucouturier implementada en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional*. Ostau De Lafond, D. (2019). Colombia.

Tiene como objetivo construir una propuesta pedagógica que articule la Práctica Psicomotriz Bernard Aucouturier con el proyecto pedagógico de la Escuela Maternal, combinando espacios, objetos y un determinado rol docente. Para ello, los niños y las niñas podrán realizar el proceso que va del juego, la acción y el movimiento, la representación y el pensamiento, esto permite a los maestros en formación de educación infantil, comprender el por qué se debe ver el movimiento de los niños como algo vital y revelador de sus emociones. Por otra parte, permite repensar los espacios, como un momento de ser y estar, que posibilite la expresión, creación e imaginación, desde su propio contexto.

Así mismo, se resalta la importancia del cuerpo en la Práctica Psicomotriz, como voz y comunicador, por último, busca promover la realización de un anclaje entre todas las personas del entorno escolar, para sentar las bases entre la emocionalidad y desarrollo de los niños y las niñas.

Este trabajo de grado permite reconocer todo aquel elemento importante en la Práctica Psicomotriz, desde las cosas más mínimas como lo puede ser un gesto, el movimiento que se genere en los niños y las niñas, la ubicación de los objetos, los mismos objetos que llevan al reconocimiento del contexto; todos estos elementos que se conforman para crear un ambiente óptimo en el desarrollo psicomotor de los niños y las niñas. Por otro lado, se ve la necesidad de generar ciertos espacios y momentos en los cuales los niños y las niñas se sientan protagonistas de diversas experiencias, que se sientan seguros de sí mismos y de todo lo que les rodea.

Es así como este trabajo, brinda ideas y caminos idóneos a seguir, desde la implementación de la propuesta de grado con la Fundación Derek. Teniendo una mirada crítica, analítica y transformadora del quehacer pedagógico y de los procesos llevados a cabo con los niños y las niñas, lo cual permitirá percibir de manera paulatina estos desarrollos psicomotores como potenciadores de desarrollos íntegros para los niños y las niñas de la Fundación. (Véase Matriz N.º 1)

El proyecto de aula como posibilidad para potenciar el trabajo pedagógico, alrededor de la psicomotricidad en los niños y las niñas del grado 102 del Colegio Alemania Unificada
I.E.D. Carrillo, Y. et al. (2019). Colombia.

Se presenta una propuesta pedagógica enfocada en el trabajo psicomotor con los niños y las niñas del curso 102 del Colegio Alemania Unificada, en el cual se presenta la idea del diseño de un proyecto de aula. A partir de allí, se da una investigación por parte de las maestras en formación, donde resignifican sus prácticas pedagógicas a la vez que aportan su conocimiento, con el propósito de transformar el aula y construir con su propuesta, un ambiente enriquecido y lleno de reconocimiento a la educación psicomotriz en el desarrollo de los niños y las niñas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pone de manifiesto el desarrollo de la propuesta observando, conociendo y reconociendo el desarrollo del cuerpo y el movimiento en los niños y las niñas, para así mismo crear ambientes óptimos, donde los procesos emocionales, cognitivos y sociales, puedan llevarse a cabo de la mejor manera.

Es así como esta propuesta, permite tener una mirada crítica y analítica frente al quehacer pedagógico teniendo en cuenta elementos teóricos que se evidencian en el texto. Por otra parte, brinda una idea en cuanto a cómo se dio todo su proceso desde el análisis del contexto, la construcción y la implementación de su propuesta, aspectos que se deben tener en cuenta en la elaboración del proyecto de grado que se llevará a cabo en la Fundación Derek. (Véase Matriz N.º 2)

Análisis de la psicomotricidad a través de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier. Arboleda, I. Miraflores, E. (2020). España.

Plantea un análisis de la psicomotricidad basada en la metodología vivenciada, a la que hace referencia la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier, con el fin de conocer los avances que esta produce en el desarrollo psicomotor de tres niños vinculados al centro de Atención Temprana de la Comunidad de Madrid.

Para ello, se realiza una observación de los parámetros psicomotores (pre-test/post-test) y la aplicación de un programa de intervención, con el objetivo de concretar sobre qué aspectos tiene más incidencia esta vertiente de la psicomotricidad y a partir de ahí, respaldar o no la

necesidad de complementar este modelo con otras metodologías, para alcanzar un mejor desarrollo psicomotor en los niños.

Este trabajo aporta considerablemente al enriquecimiento de la propuesta, pues uno de los objetivos responde a la comprensión de la metodología, cuyo fin es estudiar un caso singular, en condiciones particulares, para llegar a comprenderlo. Se presentaría en la Fundación Derek, para la realización de la propuesta del presente trabajo de grado, donde se podrían implementar diversos instrumentos utilizados en la investigación, como lo es el diario de campo, la documentación de los comportamientos y las variables que surgen de las vivencias dentro del contexto, a su vez, podría emplearse como faro para elaborar los indicadores en el marco de las observaciones que se consideren pertinentes en la Fundación. (Véase Matriz N.º 3)

En busca de una Práctica Psicomotriz vivenciada e inclusiva. Domínguez, T. (2018). España.

El documento nos muestra cómo fomentar la Práctica Psicomotriz vivenciada, uno de sus objetivos es dotar al profesorado de herramientas y habilidades necesarias para el desarrollo de la Práctica Psicomotriz, consideramos esto muy importante para la realización de nuestro proyecto de grado, ya que nos aporta esas estrategias para tener en cuenta en la realización del mismo, además muestra cómo, se logra concientizar a los maestros y maestras del centro sobre los beneficios que aporta la psicomotricidad, independientemente de la edad de los niños.

Teniendo en cuenta la metodología puesto que fue realizado teniendo en cuenta la realización de un análisis DOFA donde se plasman las amenazas, debilidades, fortalezas y oportunidades propias de la psicomotricidad. Dicho estudio nos ha permitido tener en cuenta para nuestro proyecto un análisis DOFA de una manera fácil y eficaz, para así poder plantear posibles acciones que, posteriormente, se podrán poner en marcha con el fin de eliminar los problemas descubiertos o mejorar las condiciones existentes, aprovechando de esta manera las oportunidades y fortalezas de las que se disponen, también detectadas a través de este. (Véase Matriz N.º 4)

Efectos del programa psicomotricidad vivenciada sobre la agresividad en niños de 3 años del PRONOEI. Reto, M. (2018). Perú.

En este se expone la situación por la que atraviesa la población peruana, así como en otros países latinoamericanos, donde se registran altos índices de agresividad, el maltrato físico y psicológico (acoso escolar) que muchos niños viven en la escuela, y que, lamentablemente, resulta ser una dificultad que va en aumento.

El texto hace mención algunos factores que podrían predecir complicaciones dentro del comportamiento agresivo en la adolescencia y que se dan en la edad preescolar, como las patadas, mordidas, arañazos, empujones, el no respetar las normas, tirar los juguetes, etc. Así mismo, resulta importante mencionar el factor familiar y social, pues existen padres que se relacionan con sus hijos a través del maltrato físico y verbal, ya que creen que es la única forma de educar, cuando lo que realmente van generando en ellos y ellas, es una baja autoestima, aislamiento, ira, resentimiento, agresividad e indisciplina.

A partir de este contexto, este trabajo nos deja ver cómo desde la psicomotricidad vivenciada se llegan a dar cambios significativos en los niños y las niñas. Desde el reconocimiento de las problemáticas familiares y contextuales que se puedan dar, el ambiente seguro que se les pueda brindar, el reconocimiento a sus necesidades y a su “ser”, es así como través de estos elementos se puede transformar en sí misma la infancia desde una Práctica Psicomotriz. (Véase Matriz N.º 5)

Diseño, implementación y valoración de un programa de intervención psicomotriz vivenciada para la prevención del riesgo social en la infancia. Jove, M. (2013). España.

Se concreta en una investigación llevada a cabo en un CEIP de Lleida durante un curso escolar completo, con la finalidad de comprobar la eficacia de un programa de intervención psicomotriz vivenciada diseñado para prevenir situaciones de riesgo social en educación infantil.

Para tal efecto, el texto se ha organizado en diferentes partes. En primer lugar, se expone brevemente, una aproximación a los dos conceptos que se vinculan continuamente en esta investigación: la Práctica Psicomotriz y el riesgo social y su prevención.

En segundo lugar, y la razón por la cual resulta conveniente abordar este trabajo dentro de la propuesta, es que expone las bases fundamentales del programa de intervención psicomotriz diseñado para la prevención del riesgo social en educación infantil. Seguidamente, se plantean los objetivos de la investigación y se establecen los criterios metodológicos que se han

considerado para llevar a término el proyecto, así como los instrumentos utilizados para la recogida de la información. Finalmente se presentan, de modo descriptivo las valoraciones y las conclusiones de todo el proceso. (Véase Matriz N.º 6)

Análisis del desarrollo de la psicomotricidad en el preescolar María Montessori. Arizmendi, M. (2007). México.

Parte de la premisa del cuerpo como herramienta del niño y la niña para conocer y explorar el mundo y no solo esto, sino comunicarse con su contexto. De esta manera pretende introducir la psicomotricidad, dándole una mirada pedagógica dentro de las aulas. Todo esto partiendo desde el análisis de la psicomotricidad del “Preescolar María Montessori”.

El aporte que se observa es la perspectiva que se tiene frente al movimiento y a la psicomotricidad. Esto en cuanto a la investigación realizada en el trabajo de grado, de cómo el cuerpo es el medio para que el niño y la niña conozcan y se relacionen con el mundo que les rodea.

Se habla acerca de cómo se puede transformar un aula partiendo desde la expectativa al cambio; teniendo en cuenta la importancia de realizar un estudio previo del campo en donde se quieren realizar las propuestas.

Un planteamiento interesante y que da claridad a nuestro proyecto, es acerca de la coherencia de nuestras propuestas con el desarrollo de cada uno de los niños y las niñas, pues no se puede tener una visión alejada del contexto en el que se va a trabajar, por esto es importante e imprescindible el estudio previo de la Fundación Derek. Con base en esto, se ve la importancia de observar cómo los niños y las niñas se desenvuelven en el contexto en todos los ámbitos del desarrollo, prestándole especial atención al movimiento y todo lo que este conlleva, para así ejecutar un plan de trabajo y poder brindarles experiencias enriquecedoras. (Véase Matriz N.º 7)

4.2 Segundo eje: Vulnerabilidad

Una mirada intertextual de las vulnerabilidades del espacio geográfico urbano: Localidad de los Mártires. Martínez, C. (2018). Colombia.

Se realiza una investigación en la localidad de los Mártires, específicamente en el colegio República Bolivariana de Venezuela en el grado noveno. Esto con el fin de construir un paneo general al concepto de vulnerabilidad y como este puede ser relevante en este contexto determinado. Esta investigación se lleva a cabo en dos años aproximadamente partiendo de la observación del territorio de la Localidad de los Mártires, en los barrios Samper Mendoza y Santafé.

Se creyó pertinente este trabajo de grado, ya que si bien no es específicamente en el mismo barrio donde se presenta el actual trabajo de grado, los contextos son similares, por ende, permite construir nociones y acercamientos a las problemáticas posibles a enfrentar. Por otro lado, las voces recogidas de los adolescentes durante la investigación tienen un grado de significado frente al accionar humano y social, puesto que desde que están muy pequeños ese ha sido el entorno próximo, por ende, la inmersión en el mismo amplía el conocimiento de las realidades que experimentan la diversidad de infancias en Bogotá. (Véase Matriz N.º 8)

Para seguir se tiene presente *El diseño de una propuesta pedagógica basada en la interculturalidad para la convivencia en niños en situación de vulnerabilidad de la Corporación Sarai a través de la educación física*. Riveros, K. (2018) Colombia.

Plantea que, a través de acciones pedagógicas enfocadas en la educación física, desde herramientas lúdicas recreativas y juegos cooperativos, se genere un fortalecimiento en la convivencia y los lazos emocionales en la diversidad de infancias a trabajar. En esta propuesta se reconoce la inclusión y la interculturalidad que se da en el espacio, para así mismo llevar a cabo sus acciones pedagógicas. De esta manera llevan su proyecto desde un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo de la investigación, guiada por la metodología de investigación acción docente.

Es así como desde la misma experiencia investigativa, metodológica y de acción de esta propuesta de grado, reconocemos la importancia de trabajar con las poblaciones vulnerables en pro de su desarrollo social, comunicativo y corporal, teniendo en cuenta que es ver el potencial y reconocerlo en cada uno de los niños y las niñas, creyendo y confiando en todas sus capacidades. De esta manera nos propone cifras y referentes conceptuales frente a este tipo de población y que si bien, no es igual por diferencias contextuales, las condiciones de vulnerabilidad en el país llegan a afectar en gran medida a la infancia de los diferentes territorios. (Véase Matriz N.º 9)

El siguiente proyecto de grado llamado *Deporteando por la infancia una propuesta pedagógica en medio de la vulnerabilidad social*. Quiroga, J. Rodríguez, G. (2018) Colombia.

Busca a través de los deportes no convencionales como: parkour, taekwondo y béisbol, crear una puesta donde los niños y las niñas exteriorizan sus sentires y conflictos albergados en su vida cotidiana, estos deportes adquieren gran significado ya que su elección se da por un ejercicio minucioso de observación activa e identificación de los intereses de los niños y niñas de la Fundación Derek.

Aporta a nuestro proyecto la posibilidad de reconocer herramientas esenciales para el trabajo con poblaciones vulnerables como la puesta de Latorre con su investigación cíclica metodológica, este modelo acude a la construcción de una conciencia sobre la resignificación de la labor docente en sus apuestas pedagógicas en torno a reconocer al niño o niña como sujeto social, político y cultural. Por otro lado, los momentos realizados en torno al deporte cargan gran significación de exteriorización emocional y motriz, dos ejes esenciales en nuestro proyecto grado. (Véase Matriz N.º 10)

Intervención a las prácticas inclusivas, para la atención a la población vulnerable.
Barrios, N. et al. (2017). Colombia.

Se enfoca en el trabajo con tres poblaciones: familia, comunidad y sujeto (niño), la puesta se engloba en el diseño de capacitaciones que identifican a las poblaciones vulnerables dentro de las instituciones y además brindar elementos que orientan la construcción de una educación para la población colombiana con un enfoque inclusivo y holístico.

De este trabajo de grado podemos apropiarnos como herramienta de suma importancia el análisis de información documental y las técnicas interactivas de investigación social. En el análisis de información documental se evidencia que identificar las poblaciones dentro de la institución es clave ya que, se construye una caracterización de la diversidad de infancias, caracterización misma que hace el trabajo pedagógico más oportuno, conciso y pertinente; por otro lado, las técnicas de investigación social dan cabida a lo humano, a entender los procesos con poblaciones como un accionar sumamente sensible, que adquiere una corresponsabilidad con nuestras labores, nuestro sentir y nuestra postura como garantes de derecho. (Véase Matriz N.º 11)

Ya para ir culminando, se presenta el documento: *Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico*. López, C. Pinto, M. (2016) México.

En este trabajo se tiene como objetivo un estudio de casos múltiples, analizando la vulnerabilidad educativa que presentan los jóvenes de una escuela secundaria técnica en el Estado de Yucatán, tomando como punto de referencia la teoría sociocrítica.

Allí encontramos el significado de la vulnerabilidad educativa que hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase. Como, por ejemplo, pobreza, falta de oportunidades etc. Es así como este nos permite comprender mejor el significado de la vulnerabilidad y sus tipos, y cómo afecta este en el aprendizaje y en la psicomotricidad. (Véase Matriz N.º 12)

Para terminar, esta búsqueda ha posibilitado el trabajo de conceptos claves como lo son: el cuerpo, el desarrollo psicomotor, la diversidad, juego, movimiento, psicomotricidad vivenciada, entre otras; lo cual permite mantener un criterio cuidadoso y actual frente a los discursos, formas y propuestas que se han desarrollado en torno a los procesos psicomotrices y llevados a cabo con las poblaciones vulnerables. A partir de estos, se hace un reconocimiento a la metodología en la Práctica Psicomotriz, ya que deja ver las diferentes posibilidades de generar experiencias y ambientes que potencien un desarrollo íntegro en los niños y las niñas; sin dejar de lado el aporte que hacen los antecedentes de vulnerabilidad, pues permiten tener una mirada crítica y transformadora al contexto en el cual se desarrolla el trabajo de grado.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo general

Diseñar una propuesta de Práctica Psicomotriz con los niños de 2 a 4 años y medio en condición de vulnerabilidad en la Fundación Derek, de tal manera que las maestras puedan reconocerla como un elemento esencial para el desarrollo integral.

5.2 Objetivos específicos

- Profundizar en la relación entre las experiencias de Práctica Psicomotriz y el trabajo pedagógico, con los niños y las niñas de 2 a 4 años y medio en condición de vulnerabilidad de la Fundación Derek.
- Proporcionar a los niños y las niñas de 2 a 4 años y medio de la Fundación Derek diversas experiencias psicomotrices desde las interacciones corporales consigo mismo, con el espacio, los objetos y los otros.
- Involucrar a las maestras de la Fundación Derek en las experiencias de la Práctica Psicomotriz con el fin de generar una conciencia sobre la importancia de esta en el trabajo pedagógico con los niños y las niñas de 2 a 4 años y medio.

6. MARCO CONCEPTUAL

6.1 Vulnerabilidad

Para iniciar con el marco teórico del presente trabajo, se tiene en cuenta la vulnerabilidad como concepto inicial para su desarrollo, pues es un elemento que caracteriza a la población a la cual se está dirigiendo esta propuesta; al conocer el contexto y las diversas dinámicas que se dan en la Fundación Derek, se pretende reconocer y ampliar este concepto, pues permitirá tener un proceso más humano y enriquecedor con los niños y las niñas. Es así como en un primer momento se pretende tener un acercamiento al concepto de vulnerabilidad, teniendo en cuenta algunos de sus distintos significados epistemológicos, en un segundo momento se hará una aproximación a la vulnerabilidad social, como aquella que está inmersa en la población infantil a trabajar y de esta forma, ver una contextualización más allegada a los procesos que se dan en el espacio y en un tercer y último momento, se hablara de la vulnerabilidad infantil, siendo esta el enfoque principal de este trabajo.

A partir de allí se tiene en cuenta que en las investigaciones desarrolladas por Labrunee (2005) se evidencia que:

“El concepto de vulnerabilidad hace referencia a la potencialidad de sufrir daños a raíz de fenómenos o acontecimientos de orden externo. Entre la protección total o invulnerabilidad absoluta y la completa indefensión existe una gama de situaciones

intermedias que definen un gradiente de vulnerabilidad que está en función de las posibilidades de hacer frente a la agresión externa”. (p.2).

De tal manera se ve como la vulnerabilidad ha sido un concepto que ha estado sometido a diversos cambios, teniendo así diferentes variaciones significativas, las cuales confluyen, en la incapacidad de resistencia cuando se presenta un fenómeno amenazante; siendo esas conductas o capacidades que se asumen con un fin de carácter confrontativo o de supervivencia. Ahora bien, para entender de una forma práctica lo dicho, está el siguiente ejemplo: una población que habita en la planicie o zonas conocidas como “invasión” son más vulnerables ante las inundaciones u otros desastres naturales que las comunidades que viven en lugares más altos. Esto permite evidenciar que las condiciones de vulnerabilidad se caracterizan, por la edad de la población, la salud de sujeto susceptible a ser investigado, las condiciones higiénicas y ambientales en el que viven, así como la calidad y condiciones de las construcciones en las que habitan y su ubicación en relación con las amenazas.

No se puede dejar de lado que la definición del concepto va ligado a la particularidad que tiene un sujeto de poder ser lastimado, ya sea a nivel físico, moral, social, emocional o psicológico. En este sentido, a través de sus variedades puede ser aplicado a una comunidad o a una persona, según la capacidad que tengan para evitar, resistir y superar un impacto de unas situaciones de caos, conflicto y adversidad. Teniendo en cuenta esto, es importante visibilizar que existen grupos sociales en los cuales se ve presente la vulnerabilidad desde lo individual como en colectivo, algunos de ellos son: las personas desplazadas de la violencia y el conflicto armado, con discapacidades, refugiadas, población migrante, los repatriados, los desposeídos, las etnias indígenas, afros, palenqueros y la comunidad LGTBQ.

6.1.1 Vulnerabilidad social

El concepto de vulnerabilidad social es relativamente nuevo y se halla aún en plena etapa de gestación teórica y metodológica, por lo que en la bibliografía existente sobre el tema es posible encontrar estudios de índole muy diversa que tiene su denominador común en el énfasis sobre situaciones de perjuicio potencial. Los trabajos pioneros sobre la cuestión versan acerca del riesgo de familias y comunidades ante desastres naturales o situaciones catastróficas como guerras o hambrunas, se evidencia que una primera postura que sería adecuada para introducirse

es el artículo de Juan Moreno Crossley, titulado “El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas” (Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Miami, 2008). En este texto se exponen las diferentes percepciones sistémicas y teóricas que han tenido los autores Latinoamericanos en el abordaje de la vulnerabilidad social.

Moreno Crossley sostiene que “hay una coincidencia general en considerar a la vulnerabilidad social como una condición de riesgo o indefensión, la susceptibilidad a sufrir algún tipo de daño o perjuicio, o de padecer la incertidumbre” (Moreno Crossley, 2008, p 4). A partir de allí, los autores tratados tienden a concentrarse en dos principales interpretaciones de la vulnerabilidad social: como fragilidad o como riesgo.

Más recientemente el concepto de vulnerabilidad social ha sido adoptado para evaluar los efectos de las transformaciones económicas, políticas y sociales sobre determinados sectores de la población, como lo evidencia Caroline Moser (1998). En sus diversos artículos desarrollados para el Banco Mundial expone la necesidad de ver la pobreza a través de lo que tienen y no de lo que carecen. Por tal motivo, para poder llegar a comprender el concepto de vulnerabilidad social, hay que remontarse a las dos características que lo fundamentan, la pobreza y la exclusión. En primer lugar, la pobreza es entendida como un fenómeno multidimensional y subjetivo en donde existe una carencia o privación de los medios para poder subsistir. Uno de los factores que determinan si el sujeto en cuestión se encuentra en la línea de la pobreza, se traduce a que los ingresos que produce no serían suficientes para poder cubrir la canasta básica, (salud, educación, vestimenta y vivienda). En un segundo lugar, la exclusión se centra, sobre todo en la escasez de oportunidades y su respectivo goce de los servicios básicos de calidad, las redes sociales tienden a ser inestables, lo cual, repercute en la carencia de oportunidades para participar del mundo laboral y a un sistema de justicia que lo proteja.

Con respecto a la vulnerabilidad social, Kaztman (2000), formula la siguiente definición: “Por vulnerabilidad social entendemos la incapacidad de una persona o de un hogar para aprovechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro” (p.13)

En ese sentido, plantear los enfoques desde Moser y Kaztman, permite poner en manifiesto dos aspectos relevantes, primero entender la vulnerabilidad, como fragilidad / riesgo desde la pobreza y la inclusión, lo cual brinda una perspectiva objetiva de la adversidad como

posibilidad de transformación y segundo la capacidad como forma de resignificar lo social y humano que remite al uso de las capacidades que tiene el sujeto para poder afrontar las circunstancias haciendo uso de aquello que es proporcionado por su mismo entorno y con ello, poder dirigir acciones en torno a la resiliencia y la construcción de nuevas realidades.

6.1.2 Vulnerabilidad infantil

Esta categoría, “niñez”, tiene la característica de ser un espacio identitario por el que pasan todos los seres humanos, pero en algún momento, dejan de estar en ella para pasar a otra etapa de la vida. La forma en que cada sujeto atraviesa por este espacio de identidad es lo que da paso a configurar las estructuras inherentes en el que se vivirán los restantes espacios que le dan forma al carácter y el cómo toman sus propias decisiones, de allí su importancia.

El contexto socio ambiental, socio cognitivo y socioemocional le dan calidad, apoyan los fundamentos en el marco de que la niñez no resulta por sí misma un campo identitario sino un campo de contrastes donde comienzan a fundarse elementos que remiten a identidades diversas. Existe, por tanto, una categoría cultural de la niñez.

Como señala Noceti (2011) “Entre las dimensiones de esta categoría cultural, están aquellas que se conjugan en torno a variables de tipo etario, étnico, jurídico, socioeconómico, religioso y territorial.” (p.147). La misma autora señala que “riesgo” es un sustantivo, pero que “en riesgo” es una frase que funciona como adjetivo calificativo de ciertos sujetos que, dadas sus condiciones de vida, ponen en peligro el orden social establecido en una sociedad espacial y temporalmente acotada. En consecuencia, la frase reviste el carácter de construcción cultural, edificada sobre ideas determinadas de moral y justicia, y se involucra en un sistema ético determinado que cataloga ciertos aspectos sociales como “peligrosos” al mismo tiempo que ignora otros.

Noceti (2011) afirma que:

“(...) calificar a algunos sujetos miembros de una sociedad como sujetos en riesgo legitima la acción del Estado y tal acción supone orientar sobre ellos políticas diversas que permitan controlar el desarrollo de la vida de estos individuos y, a su vez, proteger al resto de la sociedad de las plausibles acciones que los primeros pudieran realizar” (p. 149).

Al analizar las acciones del día a día, por ejemplo, en los programas planteados por el estado, es posible saber si tienen fines de protección infantil o de protección social para esta población, prueba de ello son las acciones preventivas globales, o las respuestas desde las áreas vulnerables que estos niños y niñas han superado.

Es allí donde la resiliencia toma fuerza, puesto que “en vez de estudiar las debilidades, las carencias y los medios de compensarlas, empezamos investigando las fuerzas y cómo usarlas” (Theis citado por Rodríguez, 2018). De tal manera se busca dar a los niños y las niñas ese derecho a un desarrollo óptimo e integral, ofreciendo diversas condiciones y experiencias que en su condición no pueden adquirir tan fácilmente, dándoles un espacio de respeto, afectividad, escucha y expresión, donde su voz sea escuchada y valorada, entendiendo la fragilidad y el riesgo de esta población vulnerable como una posibilidad para transformar el ambiente en el que habitan y rescatar al niño y a la niña como seres sociales, pero ante nada seres políticos y humanos.

6.2 Práctica Psicomotriz

Para ahondar en la Práctica Psicomotriz, en un primer momento se pretende referenciar el origen del concepto de psicomotricidad llegando así a la Práctica Psicomotriz como elemento fundamental en la escuela para el desarrollo de la primera infancia; en un segundo momento se dan a conocer los fundamentos teóricos en los que se basa esta práctica, ya para finalizar, como tercer momento un acercamiento a la metodología, reconociendo cómo se debería dar el espacio y la experimentación del cuerpo en este.

Es importante en la elaboración del presente trabajo de grado, reconocer los aportes que hace la Práctica Psicomotriz en el desarrollo íntegro de los niños y las niñas, para que de esta forma se llegue a ofrecerles diferentes elementos para que este se dé, de la mejor manera, teniendo en cuenta que la infancia a la que se le es ofrecida, tiene posibilidades distintas por el contexto de vulnerabilidad en la que se encuentran.

6.2.1 El origen de la psicomotricidad y su paso a la Práctica Psicomotriz en la escuela

Para iniciar este apartado se tiene en cuenta que el concepto de psicomotricidad ha tenido varias intervenciones o aportes por parte de diferentes disciplinas, como lo es la psicología y el

psicoanálisis, dándose así una evolución de este desde sus inicios, los cuales se originan desde los comienzos del siglo XX.

“Anteriormente, desde el dualismo de Descartes hasta el nacimiento de la psicomotricidad tal y como hoy la conocemos, el interés por la relación estrecha entre la psico (mente) y la motricidad (movimiento) fue incrementándose, dando lugar a numerosos estudios, investigaciones y prácticas.” (Mondelo, 2015. p.6)

Según lo anterior, se puede dar cuenta de cómo en sus inicios la psicomotricidad se veía como dos cosas aparte entre la mente y el movimiento, sin pensarlo como una unidad. Gracias a las diversas investigaciones alrededor de estos dos aspectos y la unión que indudablemente se encuentra entre estas, se iba acercando un poco a la idea y al uso del concepto de psicomotricidad, con el neurólogo Ernest Dupré en el año 1903 el cual “estudia y describe trastornos del desarrollo psico-motor como la debilidad motriz” (Mondelo 2015); de esta manera se empieza a ver el cuerpo y la mente como un todo.

Ahora bien, desde los aportes de la psicología evolutiva se encuentra inmerso el psicólogo Jean Piaget, quien considera que desde la propia acción los niños y las niñas aprenden, resuelven problemas crean y piensan, este reconoce todos estos aspectos para la creación de las funciones cognoscitivas y evolutivas del niño y la niña, que se dan gracias a la actividad motriz; por lo cual se ve la psicomotricidad como una manera de aportar a esa evolución corporal y cognitiva. De tal manera, junto con Wallon, se desarrollan ideas importantes como lo es la inteligencia a través de la experiencia motriz, que aporta a la teoría de la Práctica Psicomotriz, en la cual se destaca que, para el desarrollo de nociones espaciales y temporales, el cuerpo y el movimiento son el centro del desarrollo. “Era el momento álgido de la noción de cuerpo, con la toma de conciencia de su organización a partir del eje, con las nociones de alto-bajo, delante-detrás, derecha-izquierda (...)” Arnaiz, (1988) p. 28.

Por otro lado, se ven los aportes desde el psicoanálisis, con varios autores como lo es Freud, Winnicott y Bowlby, por mencionar algunos, quienes ven las relaciones afectivas como una base para la construcción y aseguración del “ser”, que desde estas mismas se llega a crear una conciencia sobre los propios sentimientos de cada niño y niña, permitiéndoles vivir su cuerpo y emociones de manera libre.

Uno de los primeros conceptos que posibilitó el surgimiento de la psicomotricidad fue la transmisión-motriz el cual se refiere a la relación entre el desarrollo subcortical y los centros de regulación motriz, "un estudio más profundo, les mostraría las estrechas relaciones entre estructuras motrices subcorticales y los centros de integración de las emociones, destacando sensiblemente el hipotálamo". (Arnáiz, 1988, p. 27) Luego, en estudios más profundos se relacionan las estructuras motrices subcorticales junto con los centros de integración se le empieza a dar esa importancia a las emociones, destacando la función tónico emocional, es decir que se hace más evidente el cómo se interrelacionan las estructuras motrices, cognitivas y emocionales.

Desde el punto de vista científico, se argumenta cómo los procesos de pensamiento son vividos y son captados antes de verbalizarlos, es decir, que el niño y la niña no tienen una concepción abstracta frente a los tamaños, forma, texturas, etc., sin embargo, lo viven de forma pragmática, por lo tanto, es desde el movimiento que se desarrollan las demás estructuras, para luego pasar a una "(...) internalización progresiva de esa vivencia" (Arnáiz, 1988, p.33).

De este modo y gracias a los aportes ya mencionados, la psicomotricidad llega a la escuela, esta se empieza a cautivar o interesar por lo que su práctica conlleva y los aportes que hace a la infancia, por lo cual se crean propuestas metodológicas para implementar en el aula. La primera es la Escuela instrumentalista y conductista, que según Mondelo (2015) "Su trabajo se caracteriza por tener una visión principalmente terapéutica y reeducativa. Su objetivo fundamental se centra en educar sistemáticamente las conductas motrices y psicomotrices de los niños para facilitar la acción educativa y su integración social y escolar". La segunda es la Escuela psicocinética, se basa en una "metodología directiva y se centra especialmente en la estructuración del espacio y del tiempo y del ajuste corporal con el medio." (Mondelo, 2015).

Para finalizar, la tercera es la Escuela relacional-dinámica, la cual nace gracias a Lapierre y Aucouturier. A diferencia de las anteriores, es una práctica no directiva y vivenciada, por lo cual, desde este punto de vista, la Práctica Psicomotriz se ve como la relación que el niño y la niña tienen con el mundo que les rodea, desde la expresividad motriz. De esta manera se ve al niño y a la niña como una globalidad desde el inicio, con su cuerpo y psique, en uno mismo con procesos en paralelo, ayudándose el uno del otro para tener un óptimo desarrollo; por el contrario, a lo que se pensaba con Descartes, se veía a un niño, fraccionado y parcelado, el cual,

en el aula, solo se necesitaba su pensamiento lógico, dejando de lado su cuerpo, la expresividad y la experimentación de todos los deseos del ser para su propia construcción.

Ahora bien, Arnaiz (1988) dice que:

"Lapierre y Aucouturier (1) se unen a estas críticas exponiendo su repulsa al dualismo, no solamente como opción filosófica sino además avalados por su experiencia personal con los niños, que les había permitido constatar de qué manera la inteligencia y afectividad dependen íntimamente de la vivencia motriz, y en qué forma el cuerpo está implicado en todo proceso llamado intelectual" (p.24)

Por lo cual se ve una fuerte crítica frente a la parcelación y tratar a los niños y las niñas, netamente con un pensamiento reduccionista. Se plantea que cuando se enfoca solamente en una sola dimensión, sale a flote lo que ellos denominan como "lo negativo" de cada niño y niña, ya que se hace una regresión al proceso deseado, por no llevarlo en conjunto desde los diversos desarrollos que se dan en la infancia. De forma inconsciente el niño y la niña crea un mecanismo de defensa el cual hace que el desarrollo sea contraproducente, desde esta perspectiva Aucouturier citado por Arnaiz (1988), menciona que se debe trabajar con base a la espontaneidad, desde lo positivo del niño y la niña para que no ocurra esta regresión.

En ese entonces se le daba una especial relevancia al desarrollo espaciotemporal, pues se destacaba como favorecía en los procesos de lecto-escritura, centrando el interés en el desempeño académico del niño y la niña, llegando nuevamente parcelar las dimensiones y concepción del niño, por lo que Lapierre y Aucouturier en desacuerdo, desarrollan el concepto de "cuerpo vivido".

"(...) Para que el cuerpo pueda ser realmente vivido en el sentido que acabamos de precisar, no es necesario encerrarlo en una expresión racional, intelectualizada y codificada, sino que es necesario que sea libre de elegir sus actos de manera que sean los que para el niño tengan un significado auténtico" (Arnaiz. 1988 p. 34)

Dónde se puede ver un desarrollo integrado de sus tres dimensiones (motriz, afectivo y cognitivo) pues este cuerpo vivido se mueve, actúa y piensa de forma espontánea llegándose a relacionar con los objetos, el espacio y los otros. De esta manera, le sigue una educación vivenciada, que posibilita la integración de las dimensiones neurológica, afectiva, psicogenética,

y semántica, el cual consiste en relacionar de una forma vivencial lo abstracto con lo concreto, de esta manera es como el niño y la niña organiza el mundo poco a poco, de acuerdo con sus experiencias.

Para Lapiere y Aucouturier (1988) el punto de vista semántico es fundamental, pues es la función simbólica y expresiva que posibilita identificar estados socioafectivos en el niño y la niña, por ejemplo: a través del gesto, sea de forma consciente o inconsciente se puede identificar emociones o sentimientos de acuerdo a la interacción con objetos, espacios y el otro, bajo ese lenguaje simbólico, el educador desde la perspectiva psicomotriz debe estar muy atento a la relación entre significante y significado.

Para finalizar, a partir de las diversas concepciones e investigaciones desde las diferentes áreas, Aucouturier toma su propio rumbo y propone la Práctica Psicomotriz como un espacio para que los niños y niñas se expresen y sean desde los diferentes lenguajes, primando la expresividad motriz y de esta manera aportar significativamente a su desarrollo íntegro, por lo cual se ve la necesidad de un acompañamiento a todos estos procesos madurativos donde se le da a cada niño y niña su lugar y reconocimiento. De tal manera como Arnaiz (1986) lo dice:

“Aucouturier propone una Práctica Psicomotriz en donde estas dimensiones (2) están presentes, una práctica que le ofrece al niño acceder a la comunicación, a la creación y a la formación del pensamiento operatorio mediante la disposición del espacio de la sala de psicomotricidad” (p. 18)

6.2.2 Fundamentos de la Práctica Psicomotriz

Para iniciar este apartado es importante destacar al niño y la niña vistos desde la Práctica Psicomotriz como actores principales de su aprendizaje y desarrollo. Reconociendo al sujeto como ser global. Por ende, se trae a colación las investigaciones llevadas a cabo por Aucouturier (1988 acerca de la expresividad motriz, las estructuras motrices y las emociones. Por consiguiente, la práctica que propone Aucouturier tendrá su génesis en el trabajo con niños y niñas con capacidades de aprendizaje distintas, para luego reconocer que la Práctica Psicomotriz es un elemento fundamental en el desarrollo de la infancia en general, de tal manera la propone como un elemento en donde la comunicación, la creación y la formación del pensamiento

operatorio se encuentre en total disposición del niño y la niña, con el fin de generar el placer o displacer durante el juego espontáneo.

En función de lo planteado, Aucouturier citado por Arnaiz (1988) propone tres espacios fundamentales para el desarrollo de la Práctica Psicomotriz, los cuales son: sensoriomotor, simbólico y de distanciaci3n. Estos espacios hacen referencia a sus propios fundamentos para así dar cabida a la pr3ctica como se le conoce.

En un primer momento, el espacio sensoriomotor toma el juego como una parte fundamental para el desarrollo de los niños y las niñas, ya que, est3 presente desde el primer momento de la vida del ser humano, se complejiza de tal manera que cada uno de los individuos, a pesar de estar en cierto rango de edades, tiene su propio ritmo de maduraci3n o desarrollo, gracias a ello las caídas, los balanceos y la exploraci3n toman un papel protag3nico. A diferencia de una actividad pedag3gica, que casi siempre tiene objetivos claros y no permite el deseo innato del niño y la niña por el descubrimiento, este espacio funciona con base en ello. “El niño a trav3s del juego espontáneo con los objetos y mediante las consignas que va dando el profesor, ir3 llegando a la abstracci3n” (Arn3iz. 1988 p. 33) Esto no quiere decir que la Pr3ctica Psicomotriz no tenga unos par3metros o reglas, sino al contrario, est3 en medio de los momentos previstos, respeta de manera clara los espacios y tiempos de cada niño y niña, teniendo m3dulos de acci3n y objetivos constantes.

Lleva a la pr3ctica su teor3a con la “Pedagog3a del descubrimiento” en donde el niño y la niña, con base a sus experiencias lo conducen a formas de expresi3n, ya que las situaciones en las cuales los niños y las niñas habitan siempre son distintas y cambiantes dando lugar a la “pedagog3a del deseo”, en donde esta les permite ser libre dentro de su propio mundo, la cual lleva al niño y la niña a contrastes en su mente generando así “ritmos y matices”.

En un segundo momento, Arn3iz (1988) hace hincapi3 en el momento en el que Aucouturier toma el rumbo de “...centrarse sobre el movimiento y la acci3n. O lo que es, sobre la actuaci3n del niño y no exclusivamente del cuerpo” (p.35) En donde da cabida al espacio simb3lico, el cual se enfoca exclusivamente al Yo m3s profundo del niño y la niña, pues a trav3s de sus experiencias, sus vivencias y sus memorias, logran expresar por medio de su cuerpo y acci3n motriz que se ve reflejada mediante el juego.

En este momento, el adulto toma lugar en el espacio en donde es un mediador, siendo este aquel que pone a la Práctica Psicomotriz y al niño y la niña en situación de aprender. “El rol del psicomotricista es comprender lo que está a punto de vivir a nivel simbólico, favoreciendo la expresión y la evolución de lo vivido hasta llegar a la toma de conciencia y a la resolución de los conflictos” (p.38) Sin embargo, esto puede llegar a ser reticente al principio, pues el adulto debe abandonar su rol “educativo” para poder estar en la disposición de entrega a las fantasías que tengan los niños y las niñas; el adulto, debe estar preparado para no imponer bajo ninguna circunstancia algún orden o estructura aparente mientras se esté en el espacio del juego espontáneo, por el hecho de creer que se está perdiendo la autoridad, al contrario, es el adulto protector que acoge al niño que aunque marcando unos límites, sus propios límites, podrá entender que es así como podrá llegar a una comunicación más íntima.

Ya para el tercer momento, se da el distanciamiento que va teniendo el niño y la niña de sus vivencias emocionales. Para ello, encuentra un espacio reservado para la expresividad gráfica, lingüística o plástica, donde se encuentra el juego de construcción, lo cual se considera que tiene “como función principal la protección de la personalidad frente a las angustias y los conflictos” (p.194), con lo cual, se busca poner al niño y la niña en situación de búsqueda y creación con el fin de ayudarle en su maduración emocional y así llegar a inducciones lógicas. Es allí donde surge el pensamiento operatorio, como, por ejemplo, analizar las cualidades de los objetos y la relación lógica que se tiene frente al contexto. Lo mencionado, da cabida a la descentración afectiva, en donde el niño y la niña por medio del juego forman en sí mismo su identidad, alejándose de la proyección personal y favoreciendo su desarrollo. Esto a su vez, le permite al niño y la niña introducirse al mundo para darse cuenta de su presencia en este, como un ser independiente de los otros, y con la capacidad de entender a un ser distinto a sí mismos.

6.2.3 Metodología de la Práctica Psicomotriz

En el siguiente apartado se abordará en primer lugar los principios de acción de la Práctica Psicomotriz, exponiendo los elementos espaciales, temporales, materiales y actitudinales que la componen y, en segundo lugar, se hará alusión a los parámetros psicomotores, que orientan la Práctica Psicomotriz, para así precisar en las relaciones y posibilidades de desarrollo que los niños y las niñas tienen con el espacio o ambiente.

Ahora bien, se tiene en cuenta que el pensar en la psicomotricidad como una práctica educativa, es reconocer el desarrollo del niño y la niña como una unidad, en la cual se desenvuelven con todos los aspectos que conforman su ser. De esta manera, desde la Práctica Psicomotriz se pretende brindar un espacio con ciertos parámetros o aspectos que permitan que los niños y las niñas tengan procesos significativos para su desarrollo íntegro. Esta metodología o práctica presentada por Aucouturier, conlleva a repensar varios aspectos, como lo es la manera de preparar el espacio, determinar los tiempos, los materiales y las actitudes del psicomotricista, no sin antes pensar en las necesidades corporales y emocionales, en las relaciones socioafectivas y las capacidades de los niños y las niñas.

Para empezar con los principios de acción, hay que resaltar que son aspectos que dirigen la Práctica Psicomotriz, siendo estos una guía de lo que se puede ofrecer, claro está que no es algo rígido, sino que por el contrario y al igual que con los niños y las niñas, se transforma y se adapta a las necesidades, etapas y condiciones de estos, que desde la observación activa que se hace de la expresividad motriz, se hallará la mejor manera de ofrecer diversas experiencias que aporten y signifiquen en el desarrollo de estos. De tal manera y como lo menciona Arnaiz (2001)

“Así pues, la Práctica Psicomotriz es de manera prioritaria una forma (tecnicidad) de llevar a término en un espacio determinado (sala) y en un momento concreto (horario establecido), con unos objetos (materiales) y unas personas (los niños/as y los educadores/as), una actividad dinámica basada en el cuerpo y sus acciones para llegar a procesos de pensamientos operatorio” (p. 85)

Desde este punto de vista, la Práctica Psicomotriz tiene ciertos elementos concretos que hacen de esta un espacio para que los niños y las niñas sean reconocidos desde sus capacidades tanto corporales como cognitivas, aportando a su evolución motriz y madurativa. Ahora bien, estos elementos tienen sus propias condiciones para que sean apropiados o acordes a la Práctica Psicomotriz, estos se mostraran a continuación:

El primer elemento imprescindible para que la Práctica Psicomotriz se llegue a dar es **El espacio**, este tiene unas características establecidas que se puede acomodar al lugar en el que se vaya a dar la sesión, pues consta de dos espacios, en el que se dé la expresión motriz, es decir, el juego, el movimiento y la experimentación, por el otro lado está la expresión plástica, la cual se

enfoca en las representaciones gráficas o también del lenguaje, de tal manera como Aucouturier (2004) lo menciona, “El primer lugar es amplio, está reservado a las actividades de juego motor y tiene su material específico. El segundo es más reducido y tiene también su material” (p.167). Ya teniendo establecido dicho espacio, se hace necesario establecer el segundo elemento que es **El tiempo** o aspecto temporal, este tiene unas fases, en las cuales se tiene en cuenta los itinerarios de maduración de los niños y las niñas, pues así ellos podrán pasar de lo corporal al lenguaje, lo que implica cierta simbolización según Aucouturier (2004).

Ahora bien, allí entran los rituales, en donde se hace la unión de estos dos aspectos, pues se tiene que establecer cierto tiempo y espacio para el ritual de entrada y de salida, no sin dejar de lado el momento de la expresividad motriz. Hay que precisar que las sesiones están dispuestas para un tiempo de 60 min dependiendo de las edades y el interés por parte de los niños y las niñas. Se tendrá en cuenta que si bien es un momento de libertad también existen límites y control de emociones, pues ellos y ellas empezaran a reconocer que existe un tiempo determinado para cada cosa y que probablemente deseen tener todo, pero que existe cierto orden el cual debes respetar.

Para el tercer elemento y como aspecto fundamental, están los **Materiales**, estos también se dividen en dos, unos para la expresividad motriz y los otros para la expresividad grafico-plástica. Los primeros consisten en mobiliario, blando y duro, estos tienen diversas características con la finalidad de que los niños y las niñas vivan esos contrastes a través de las diversas sensaciones y experiencias que estos les puedan brindar, “seco y mojado, rugoso y suave, caliente y frío, duro y blando, referidas a la doble polaridad, materna y paterna” (Aucouturier 2004 citando a Tustin) Estos elementos darán paso a el reconocimiento del mundo, pues los niños y las niñas se harán preguntas, experimentarán y sobre todo se retarán, pues hay un mundo infinito de posibilidades de hacer con todo los objetos, lo cual los llevará de esa imaginación a la realidad.

Ya para finalizar y como cuarto elemento, está la **Actitud del psicomotricista** quien se encarga de organizar el espacio y disponer los materiales que se adecuen a sus alumnos y a sus ritmos, pero aún más allá de eso es la persona que les brinda seguridad y los contiene de manera cálida, amable y respetuosa a cada niño y niña que sea partícipe de la Práctica Psicomotriz, lo cual les permitirá expresar sus sentires y emociones libremente, sabiendo que encontrará en la

maestra un refugio y alguien que cree en sus capacidades, alentándolos y ayudándolos para avanzar, sobrepasando todos esos retos tanto físicos como cognitivos que tienen cada uno de estos. De tal manera como Arnaiz (2001) lo afirma:

“El educador, para poder acompañar al niño/a en su proceso de maduración psicológica, debe vivir, concienciar y elaborar su propio proceso personal: desde el cuerpo al lenguaje y al pensamiento además de aprender a desarrollar este tipo de práctica y a elaborar la propia tecnicidad” (p. 119)

A partir de allí y con lo anterior, se debe tener en cuenta que gracias a la formación que las maestras tuvieron y los conocimientos que poseen frente al desarrollo de la Práctica Psicomotriz, al estar en el aula se puede ver afectada por los ideales que se dan frente a que no tiene cierta autoridad y que por el contrario, esta es la que establece ciertos límites tanto en el espacio como en las acciones, pues al momento de estar en la expresividad motriz los niños y las niñas deben respetar los parámetros que esta proponga. De tal manera los niños y las niñas tendrán esos procesos de autonomía, de regulación emocional y corporal, aportando a la maduración de su desarrollo.

Ahora bien, para pasar con los parámetros psicomotores, se tiene en cuenta la Guía para la observación de los parámetros psicomotores de Arnáiz y Bolarín (2000), en el cual se permite reconocer los elementos a partir de los cuales puede ser analizada la expresión de la actividad del niño y la niña desarrollada en la intervención psicomotriz, es decir que estos parámetros pueden ser utilizados como guía clave de observación de los procesos de desarrollo que estos llevan. Al tener en cuenta este recurso, se podrá observar la expresión motriz de los niños y las niñas y así mismo obtener información en relación con el cómo estos se relacionan, aprenden del espacio, los objetos, el movimiento de su cuerpo y la conciencia de la existencia de los otros.

En la guía se menciona que, “se podrá obtener una información clave para el conocimiento del niño, marcándose, además sus posibles puntos débiles en el desarrollo psicomotor, lo que indicará las posibles pautas de las intervenciones.” (Arnaiz 2000, p. 64). En consecuencia, cabe mencionar que los parámetros psicomotores en esta guía son una serie de datos elementales los cuales se puede analizar y comprender en la expresividad psicomotriz de los niños y las niñas, para decidir en qué momento del desarrollo evolutivo y madurativo se

encuentra cada uno y con base en ello poder plantear intervenciones para tener como resultado, responder a esas necesidades e intereses de los niños y las niñas.

Finalizando, se destaca como resultado, la importancia de la Observación, la cual juega un papel muy importante en los parámetros, ya que como Arnaiz y Bolarin (2000) dicen:

“Observar cómo el niño utiliza su cuerpo, lo orienta, descubre se evidencia una eficiencia motriz y postural, cómo se relaciona con el mundo de los objetos y se relaciona con el mundo de los demás, etc.; lo cual es esencial para entender su expresividad motriz, pudiéndose determinar su desarrollo evolutivo y madurativo” (p. 64)

Es decir que dicha observación es una herramienta clave en la Práctica Psicomotriz, ya que, gracias a ella, más allá de determinar al niño y la niña en un nivel, es reconocer que lleva un proceso único y diferente, que puede vivir su cuerpo con su entorno en armonía y allí es donde se puede llevar a cabo un trabajo profesional dando seguimiento al desarrollo del grupo y de cada singularidad, apoyando y propiciando experiencias que enriquezcan las vivencias del niño y la niña en las sesiones.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, se abordará a continuación una breve información sobre la guía de los parámetros psicomotores:

En primer lugar, el **sujeto y movimiento**, teniendo en cuenta lo mencionado por Arnaiz (2001), se observa una conjunción entre el aspecto neuromotor, cognitivo y el emotivo o afectivo, es decir, que el movimiento no es solo un simple desplazamiento del cuerpo, sino que, por el contrario, se constituye en un lenguaje que permite a los niños y las niñas desarrollarse libremente con sus diversas emociones y a su vez obtener un aprendizaje desde este. El movimiento vivido promueve los procesos cognitivos, de tal manera, es importante generar experiencias diferentes con cada niño y niña en los espacios en los que ellos están; es por esta razón que lo cognitivo, con lo emotivo o afectivo no pueden ser desligados el uno del otro, pues esto posibilita al niño y la niña relacionarse con su entorno y a su vez desarrollar diversas habilidades con su cuerpo, su mente y su espíritu; haciendo énfasis en ello, Aucouturier (2000) considera que el movimiento permite aprendizaje, experiencias, proporciona placer, displacer, bienestar y seguridad.

Para el siguiente lugar, se encuentra el parámetro del **sujeto en relación con el espacio**, en este se hace referencia al uso y a la organización que hace el niño y la niña en el espacio de acuerdo con el modo de ocuparlo, es decir qué objetos utiliza, cómo los construye y cómo los delimita en este, de tal manera este se va construyendo a lo largo de su desarrollo y de sus experiencias. En tercer lugar, está el **sujeto en relación con el tiempo**, lo cual es la duración de la vivencia del movimiento y de la acción, por lo que va unido a la vivencia del espacio, es decir, cuánto tiempo utiliza el sujeto en los espacios de la sala y este va estrechamente relacionado con la etapa evolutiva o edad de desarrollo que presenta.

En cuarto lugar, el **sujeto en relación con los objetos**, a través de este aspecto, desde la observación, se puede reconocer cuándo y cómo el niño y la niña se relaciona con los otros y que, por otro lado, es un elemento altamente informativo sobre su manera de ser, sus gustos y en ocasiones problemáticas que estos tienen en sus hogares. En las intervenciones en el espacio, se podrá evidenciar el valor sensoriomotor y simbólico que los niños y las niñas dan a los objetos, pues muestran datos muy relevantes sobre su desarrollo afectivo y emocional, o sobre su maduración social.

En quinto lugar, se reconoce **el sujeto en relación con sus compañeros** el cual es de gran importancia, ya que está dividido en dos partes, la primera es la actitud frente al juego y la segunda su relación en el juego, asimismo se podrá observar la manera de actuar ante los demás y saber de qué modo acepta el juego del otro. Hay que favorecer la autonomía, compañerismo, autoestima, y el acercamiento con el otro sin exigirle. Por último, **el sujeto en relación con el adulto**, “Nos informa del grado de autonomía e independencia del niño con respecto al educador” (Arnaiz, 2000. p. 80) En este aspecto, se podrá observar diferentes maneras en las que el niño y la niña busca del adulto, si existe agresión, saber si espera la aprobación de este, espera órdenes, colabora con el adulto, su relación con él y el modo de aceptación.

Finalmente, con este instrumento permite que las intervenciones de Práctica Psicomotriz tengan un sentido y una mirada clara frente a los aportes que se pretenden lograr con los niños y las niñas; por otro lado va a permitirle al observador, en este caso la maestra, situarse de manera sistemática en todo aquello que se quiera observar y pueda servir como objeto de estudio para una investigación con la recolección de datos e información obtenida de las actitudes, relaciones, movimientos y juegos de niños y niñas.

6.3 Vulnerabilidad social y Práctica psicomotriz

La razón de articular la vulnerabilidad social con la Práctica Psicomotriz es resignificar el espacio que se le da a los niños y las niñas dentro de su territorio, en la medida en que se brinda un lugar para ser y estar, donde no se le resta importancia a sus acciones y a su sentir, ya que de acuerdo con Lapierre (1982).

“En cuanto a los niños que no han podido encontrar esta calidad de comunicación en su casa, hemos podido comprobar que nuestra aceptación de este tipo de relación constituye para ellos un elemento fundamental de su equilibrio y su evolución.” (p.14).

Es aquí donde el docente como sujeto garante de derechos, contribuye a mejorar la calidad de vida de estas infancias, puesto que centra su interés en resignificar el valor de los niños y las niñas como seres humanos, políticos y sociales, a partir de experiencias pedagógicas significativas de bienestar indispensables para su adecuado desarrollo integral.

Para ello, desde la perspectiva psicobiológica, Wallon (1980), refiere que: “El movimiento es esencial en el desarrollo del niño, ya que facilita el paso hacia el pensamiento conceptual, sus relaciones con los demás, su carácter e igualmente, la adquisición de nociones básicas” (p.19). Es por esto, que este trabajo entiende el riesgo y la fragilidad como posibilidad de transformar la noción de infancia vulnerable desde esa mirada victimizante y darle pertinencia a la acción que construye el valor en el territorio de los derechos de los niños y las niñas. Por otra parte, al tener en cuenta el contexto y las dinámicas internas de la comunidad, da cabida a que los espacios sean aún más enriquecidos ya que no pretende trabajar desde un imaginario, ni desde el ideal sino desde lo que el niño y la niña ha vivido y a partir de esto generar una puesta en escena, la cual propicie nuevas experiencias en torno a la Práctica Psicomotriz, dando como resultado la importancia de esta en la primera infancia, dentro de cualquier contexto.

La articulación de estos dos grandes conceptos tiene como fin hacer visible el contexto en donde se encuentran los niños y las niñas, teniendo un panorama mucho más amplio de sus vidas, de la historia, de lo que suscita su entorno y entender de alguna manera cuáles son las situaciones que los rodean. Por otro lado, saber qué ocurre internamente en los niños y las niñas, en cada uno de los momentos en el que se encuentran en su etapa madurativa y por medio de la Práctica Psicomotriz, tener un espacio para darles el valor que necesitan, pudiendo así enriquecer

su desarrollo. A partir de allí darles una voz en medio de todo lo que viven diariamente, de acuerdo con los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares (2019):

La participación se refiere a la capacidad de los niños y las niñas para expresar sus intereses, aportar e incidir en las decisiones que les afectan y tomar la iniciativa para hacer propuestas frente a las actividades y problemas que les presenta el entorno. Estas capacidades se van construyendo desde el nacimiento, si en los espacios cotidianos se les brindan las oportunidades para que, de manera progresiva, puedan expresar sus sentimientos y preferencias. Para lograrlo se requieren adultos dispuestos a escuchar y a permitir su participación en el hogar y en los diversos entornos sociales y educativos donde transcurre la vida infantil. (p. 38)

Por lo tanto, se requiere ser consciente de lo que rodea al niño y la niña, de las circunstancias que permean su desarrollo y así mismo como se decía anteriormente, lograr que el proceso formativo en el que están inmersos sea aún más humano y político.

En conclusión, se pretende que este proceso en la Fundación Derek trascienda más allá del solo hacer por hacer, sino mirar desde una perspectiva mucho más profunda la comunidad de los niños y las niñas y con base en esto, se pueda enriquecer el desarrollo de ellos y ellas. En función de lo planteado, se hace fundamental el hecho de que el niño y la niña descubren el mundo a través de su cuerpo y este, no se puede desligar de la carga social y cultural que lo atraviesa, por tanto, se reconoce como un elemento imprescindible en las prácticas pedagógicas.

7. PROPUESTA PEDAGÓGICA

La siguiente Propuesta Pedagógica basada en la Práctica Psicomotriz toma en cuenta el contexto como posibilidad de resignificación de las infancias vulnerables y trae consigo el deseo de acompañar y construir aprendizajes significativos con los niños y las niñas de la Fundación Derek, entendiendo sus realidades socio- culturales y emocionales, su momento madurativo y la necesidad de reconocer a la niña y al niño como sujetos activos y de esta misma forma, las dinámicas que surgen del territorio y en la Fundación.

7.1 Objetivos

7.1.1 Objetivo General

Generar en la Fundación Derek, un espacio para las experiencias de Práctica Psicomotriz en donde los niños y las niñas puedan potenciar habilidades motrices, expresivas y creativas, teniendo así la oportunidad de manifestar sus emociones y sentirse a través del juego y el movimiento.

7.1.2 Objetivos Específicos

- Fomentar la **comunicación** a través de las vivencias corporales, de manera que los niños y las niñas se sientan en un marco de confianza y seguridad, por medio de la interacción respetuosa que ellos puedan percibir en las maestras en formación.
- Promover la **creatividad** a través de la expresividad motriz, la expresividad plástica o gráfica ofreciendo un ambiente rico en materiales que les permitan a los niños y las niñas manifestarse libremente.
- Brindar un **acompañamiento emocional** y corporal que les permita a los niños y las niñas resolver una situación de conflicto de manera asertiva

7.2 Metodología

La metodología para esta propuesta pedagógica va encaminada a la Práctica Psicomotriz de Aucouturier con ciertas variaciones contextuales y de recursos materiales que se describirán más adelante. Las sesiones se llevarán a cabo una vez por semana, en el horario de 9 a 11 de la mañana, con un promedio de 5 a 10 niños y niñas, cabe resaltar que, al ser un espacio alternativo la asistencia de los niños y las niñas podría no ser constante.

Ahora bien, las sesiones se dividirán en rituales y momentos, los cuales contribuirán a que el niño y la niña creen un hábito y reconozcan el momento de la Práctica Psicomotriz como un espacio en el que pueden “ser”. Estos se darán de la siguiente manera: ritual de entrada, expresividad motriz, expresividad grafico-plástica, y el ritual de cierre. En estos los niños y las niñas serán los protagonistas, pues tendrán el momento de jugar libremente con su cuerpo, interactuando con los objetos que se dispondrán de manera estratégica e intencionada, teniendo en cuenta la organización de la sala y respetando cada lugar de esta.

Dentro de este orden de ideas, las sesiones se organizan con base en los siguientes aspectos:

7.2.1 Aspectos materiales:

En los aspectos materiales, se plantea una variación importante que se hace de la Práctica Psicomotriz de Aucouturier, pues en esta se especifican ciertos elementos de componentes duros y blandos, que debido a los escasos recursos económicos, no es posible contar con ellos en la Fundación; de tal manera que se pretende reemplazar algunos de estos objetos por otros más cercanos al contexto y a las flexibilidades que estos nos brindan, razón por la cual, se busca que estos recursos respondan a la vivencia del placer sensoriomotor, en la medida en que puedan ayudar al niño y la niña a fortalecer su equilibrio, su arrastre, el balanceo, entre otros. La organización que se pretende llevar con los materiales es la siguiente:

Figura 4.

Materiales empleados para las sesiones

MARZO	ABRIL	MAYO - JUNIO
Materiales de su entorno cotidiano como: sillas, mesas, pelotas, telas, envases	Materiales de su contexto como: canastas, cajas, costales, tablas, cubos de madera	Unión de los dos materiales que más hayan aportado o que más les haya gustado a los niños y las niñas

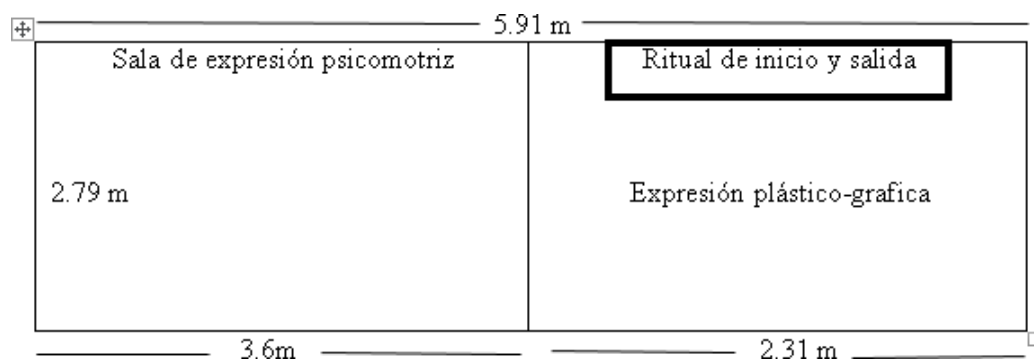
Fuente: propia

7.2.2 Aspectos espaciales:

En el aspecto espacial, se tiene en cuenta el lugar reducido en que se llevarán a cabo las sesiones de psicomotricidad, ya que se da en dos aulas compartidas de 5.92 mts, de esta manera en el primer lugar al entrar por la puerta se dispondrá para el ritual de inicio, ritual de salida y para la expresividad plástica- gráfica; para la expresividad motriz los niños y las niñas estarán en el segundo lugar, ya que es el más amplio e iluminado.

Figura 5.

Representación espacial del aula.



Fuente: propia

7.2.3 Aspectos actitudinales.

Los aspectos actitudinales dentro de la Práctica Psicomotriz están enfocados a la necesidad de una maestra que pueda brindar a los niños y las niñas un lugar seguro, de respeto, comprensión, escucha y de libertad sin el miedo a ser juzgados. De esta manera la maestra encargada de la sesión debe tener ciertas actitudes en cuanto a su disposición, tanto tónica como emocional, lo cual permitirá brindarle al niño y la niña afecto y comprensión a partir de sus necesidades.

De esta manera la maestra siempre tendrá que estar atenta a cada elemento que se da en la sesión, si los elementos y su disposición son los adecuados para aportar a ese desarrollo que se busca con la práctica; por otro lado, también reconoce la individualidad y cada momento en el que se encuentra cada niño y niña, para así tener su postura clara que, si bien no se trata de mandar o dirigir lo que tienen que hacer, es capaz de variar su tonalidad de la voz y de su cuerpo, poniéndose a su altura y pensando siempre en aportar a esa función simbólica y maduración que llevan en el proceso de su desarrollo.

7.2.4 Aspectos temporales:

En cuanto a los aspectos temporales, se tiene el presente cronograma, que se compone a partir de doce sesiones y una de despedida, organizadas de la siguiente manera:

Figura 6.

Cronograma de las sesiones.

SESIÓN	DÍA	HORA	MAESTRAS QUE INTERVIENEN
1	Martes 8 de marzo	9:00- 11:00 a.m.	Sara Vega, Nashly Rodríguez
2	Lunes 14 de marzo	9:00- 11:00 a.m.	Alejandra Fontalvo, María Paula Chaparro
3	Viernes 25 de marzo	9:00- 11:00 a.m.	Lizeth Gil, Nashly Rodríguez
4	Lunes 28 de marzo	9:00- 11:00 a.m.	Alejandra Fontalvo, María Paula Chaparro
5	Martes 5 de abril	9:00- 11:00 a.m.	Sara Vega, Nashly Rodríguez
6	Viernes 08 de abril	9:00- 11:00 a.m.	Alejandra Fontalvo, María Paula Chaparro
7	Martes 3 de mayo	9:00- 11:00 a.m.	Alejandra Fontalvo, María Paula Chaparro
8	Lunes 9 de mayo	9:00- 11:00 a.m.	Lizeth Gil, Nashly Rodríguez
9	Martes 10 de mayo	9:00- 11:00 a.m.	Sara Vega, Nashly Rodríguez
10	Martes 17 de mayo	9:00- 11:00 a.m.	Alejandra Fontalvo, María Paula Chaparro
11	Martes 24 de mayo	9:00- 11:00 a.m.	Lizeth Gil, Nashly Rodríguez
12	Jueves 2 de junio	9:00- 11:00 a.m.	Alejandra Fontalvo, María Paula Chaparro
13	Martes 14 de junio Despedida	9:00 – 12:00 pm	María Paula Chaparro, Nashly Rodríguez, Sara Vega, Alejandra Fontalvo, Lizeth Gil

Fuente: propia

Como se mencionó, entendiendo la flexibilidad en cuanto a hora de llegada de los niños y las niñas a la Fundación, se da tiempo para preparar los elementos y adecuar el espacio. De tal manera las sesiones se darán en cuatro momentos: ritual de inicio que contará con un tiempo aproximado de 15 min, el espacio a la expresividad motriz en el que se dispondrá de 30 min, aproximadamente, el tiempo de la expresividad gráfico- plástica con 15 minutos y el ritual de salida con un tiempo estimado de 5 a 10 min.

7.2.5 Planeación y Registro:

Cada sesión tiene una planeación y un registro (ver anexo B y C), para ello, una de las maestras en formación es la encargada de la observación activa y participativa, tomando apuntes y registro fotográfico para un posterior análisis más riguroso; la otra maestra en formación interviene con los niños y las niñas, también hace aportes desde su perspectiva para el registro. En cuanto a la planeación se genera por las duplas de la semana y compartiéndola con el resto del grupo para que así mismo esta se enriquezca.

De tal manera se presenta el formato de planeación a partir del siguiente ejemplo:

- **Figura 7.**

Matriz de planeación.

Sesión n°: _____ **Fecha:** _____

Maestras que intervendrán: _____ **Participantes:** _____

Momento	Acción	Tiempo	Materiales
Ritual de entrada			
Expresividad motriz			
Expresividad grafico – plástica			
Ritual de salida			

Fuente: propia

El registro es de carácter narrativo con las siguientes características:

- SESIÓN N°:
- FECHA:
- MAESTRAS:
- PARTICIPANTES:
- NARRACIÓN - ACOMPAÑADO DE FOTOGRAFÍAS QUE DESCRIBEN EL MOMENTO
- OBSERVACIONES Y REFLEXIONES...

8. ANALISIS Y RESULTADOS

En este apartado se propone interpretar y analizar lo sucedido en las intervenciones. La estrategia que se empleó para realizar los análisis fue tomada de la guía para los parámetros psicomotores (Arnaiz, 2001), en donde hace mención a las cinco vertientes fundamentales para la observación, las cuales son: el niño y la relación con el tiempo, el espacio, el movimiento, los objetos y la relación que tiene con sus pares y los adultos, de esta manera y conjugándolas en la elaboración de cada una de las doce experiencias realizadas en la Fundación, se recopila una serie de fragmentos que están consignados en los registros. A continuación, se procesará la información obtenida de cada una de las experiencias por parte de las maestras en formación.

8.1 Análisis por parámetros psicomotores

8.1.1 El niño y la niña en relación con el tiempo

Para Arnáiz (2000): “Cada persona tiene su propio ritmo que se manifiesta en las actividades que realiza. Es lo que constituye su “tiempo espontáneo”, que puede ser definido como una estructura individual que determina el ritmo de cada persona para la realización de una actividad motora simple” (p.12).

Con relación a ello, dentro de las sesiones que se llevaron a cabo en la Fundación Derek, se estructuraron tiempos de inicio y cierre, de esta manera existió una organización en el tiempo, lo cual permitió que el niño y la niña construyera una noción de orden, esta es una estructura que poco a poco le ayuda a definir el significado del tiempo, lo cual permitió que el niño y la niña actuaran según su ritmo, de forma independiente adquiriendo cierta autonomía.

En las sesiones, existían tiempos que se dividían en tres partes, había un cronometro que anunciaba el inicio y el final de un momento, lo cual permitía al niño y la niña tolerar la espera y así guardar un orden, incluyendo también la noción de duración de la acción.

- ***Tiempo de llegada***

El tiempo de llegada es importante para formar hábitos, el niño y la niña ya que es capaz de ordenar acontecimientos referidos a su propia acción y posteriormente en sí mismos, ellos y ellas viven un tiempo totalmente subjetivo, conociendo secuencias rutinarias, así los niños y las niñas fueron capaces de recordarlas y así mismo apropiarlas a su rutina.

A continuación, un momento importante relacionado con el tiempo y la rutina:

Registro sesión N° 9

Es el momento de la acogida, se realizó una asamblea inicial en la que hubo un diálogo y se establecieron acuerdos, este momento fue muy importante, ya que los niños y las niñas de la Fundación Derek nunca habían tenido un momento inicial en el que se hablara de lo que se iba a hacer, o comentar situaciones que para ellos eran muy importantes, saber cómo estaban, qué les gustó de las sesiones pasadas, etc... El tiempo de bienvenida fue importante para empezar a formar hábitos.” (p.221)



Ritual de la asamblea

- **El tiempo como estructura**

Inicialmente, algunos de los niños y las niñas llegaban al mismo tiempo, debido a que sus padres trabajan desde muy temprano, pero hubo algunos que llegaban poco tiempo después de haber comenzado con la sesión, porque estaban al cuidado de sus abuelos u otro integrante de la familia, casi nunca iban sus padres.

Registro sesión N°2:

“Poco tiempo después, llegó al aula Gabriela, al ingresar tarde, en su rostro se reflejaba confusión sin saber lo que estaba sucediendo en el aula, pero se interesó rápidamente por lo que estaban haciendo sus compañeros, reflejaba algo de timidez, pero también mucha felicidad, apretaba sus manos con ansias por ir a jugar, salió corriendo y al observar a Thiago que estaba encima de la mesa, brincando hacia el piso, Gabriela corrió hacia las mesas a hacer lo mismo que él estaba haciendo, quería imitar sus gestos corporales. (p.156)

Este factor fue muy importante, para las maestras en formación, en el tiempo que estuvimos compartiendo con los niños y las niñas, tratamos de proponer momentos que conformaran un ritual para que pudieran sentirse seguros a partir de las experiencias que se les brindaron; sin embargo, hubo muchas ocasiones en que el niño o la niña que llegaba tarde se perdía de los acuerdos hablados previamente, del momento de la acogida y en general, las acciones llevadas a cabo durante las sesiones.

Así pues, se resalta que antes de empezar a trabajar con los niños y las niñas, se le había preguntado a la maestra titular, sobre las rutinas que llevaba a cabo en su quehacer diario, dejando ver que más allá de las horas de cada comida, no había una organización de carácter pedagógico previamente establecida.

Registro sesión N° 1:

"los niños permanecen solos dentro del salón hasta las 10 am aproximadamente, pues yo debo estar con los otros niños que están en refuerzo y ellos miran videos que les gustan, luego de esto toman onces y juegan un momento mientras después van a almorzar, después duermen un ratico y ahí se va la tarde y luego los recogen". (p.146)
(Maestra titular).

Se destaca entonces como resultado de lo anterior, que el tiempo como rutina es importante en cada sesión, ya que los niños y las niñas van creando un esquema interno y estableciendo hábitos, lo que favoreció que, adquirieran actitudes y comportamientos que le permitieran lograr ciertas destrezas que son útiles en el aula y en su vida, gracias a la rutina ellos y ellas anticipan lo que va a suceder.

Según Arnaiz (2000)

“Percibir el tiempo, está vinculado el concepto de sucesión, a la percepción de lo sucesivo como unidad. Por tanto, los conceptos de tiempo y de sucesión se adquieren junto con los de orientación espacial. Así, en un primer momento los niños asimilan la sucesión temporal al adaptarse a las rutinas de atención a sus necesidades básicas.”
(p.49).

Es así, como poco a poco los niños y las niñas organizan la noción del tiempo que se evidencia en cada momento de la sesión, y poco a poco se fue madurando por la integración de la percepción, la experiencia y comprensión; desde el primer día, se programó una alarma en la que un gallo representaba que el tiempo estaba llegado a su fin y era momento de iniciar con la siguiente experiencia, otras veces la alarma eran los niños y las niñas diciendo: “¡se acabó el tiempo!”, de esta manera ellos identificaban sus voces y comprendían que el tiempo se terminaba, así pues, se logró que los niños y las niñas vivieran ese momento de una manera organizada y así poder reforzar conceptos como el: ahora, antes y después. Uno de ellos fue el tiempo de organizar y recoger los materiales utilizados: (p.181)

Registro sesión N° 4:



Todos cumpliendo el acuerdo de recoger y cuidar los materiales

8.1.2 El niño y la niña en relación con el espacio

- **El niño y la niña en la apropiación del espacio**

En la revisión de los registros, se puede dar cuenta que desde las primeras interacciones que tenían las maestras en formación con los niños y las niñas, ellos y ellas se fueron apropiando cada vez más del espacio, de los momentos y de los rituales de la sesión. Cada vez que se llegaba a las sesiones, los niños y las niñas ya sabían en qué lugares transcurría la sesión...

Registro sesión N° 5

“En un primer momento los niños y las niñas tomaron asiento de manera autónoma pues ya tenían la noción de que el ritual de entrada se realizaba en este lugar...” (p. 185)

Para este momento, los niños y las niñas ya habían interiorizado el manejo del espacio, al punto en que los rituales dejaron de ser algo netamente verbal, pues cada uno de ellos llevaban el ritmo de la sesión, respetaban los tiempos y el espacio que se utilizaba, de esta manera se hacía que los demás también pudieran ir acorde con los tiempos que se tenían destinados para cada sesión.

Registro sesión N° 9

“La maestra en formación Nashly con ayuda de las imágenes que están pegadas recordó los acuerdos que tenemos en el espacio, en medio de este momento, pudimos ver que Tyler se sabía todos ellos, lo cual ayudó a los demás a recordarlo”. (p. 221)



Tyler indica cuáles son los acuerdos

- **El niño y la niña en relación con el espacio de los otros.**

En cada uno de los registros se puede observar que por la diferencia en las edades algunos se cohiben de relacionarse con los más pequeños; sin embargo, el respeto por el espacio del otro en esos casos es notorio. Pese a esto, en los niños y las niñas de edades cercanas fue evidente cierta inconformidad cuando imitaban su juego o interferían en este, como se pudo observar en los siguientes fragmentos.

Registro sesión N° 8

“Después de ello se desarmó la torre y se propició el juego libre y espontáneo, Thiago tomó una canasta y se metió en ella, empujándose y balanceándose hacia delante con las manos. Diciendo: ¡voy en mi barco! En este justo instante Tyler tomó una canasta para imitar un barco, a lo cual Thiago reacción de una forma fuerte, empujando la canasta hacia él, por tal motivo Tyler cae al suelo, Thiago empieza a gritarle: ¡Solo yo puedo ir en un barco! La maestra en formación Lizeth se dirige a levantar a Tyler del suelo e inmediatamente hablar de una forma comprensiva con Thiago.” (p.216)

Registro sesión N° 9

“Tyler en este momento no tomó en cuenta que los demás estaban jugando, pues le robó la atención el juego de saltar, así que lo quiso intentar, olvidando por un momento

todo su esfuerzo por su casa reconstruida, Tyler se dispone a subir a una silla y procede a saltar sobre la tela, destruyendo de nuevo su casa, frente a esto, Thiago responde con frustración - NO, no es para tirarse, ya no quiero jugar, dañaste mi casa, ya no quiero ser tu amigo- y sale corriendo al sillón que está al otro lado del salón, en este momento, la maestra en formación Sara habla con él, validando sus sentimientos y tratando de que vuelva al espacio, mediando este momento con la maestra en formación Nashly, se toma la decisión de separar los espacios para que en un lugar puedan jugar a la casa y en el otro puedan saltar.” (p. 226)

En estas evidencias se puede ver que el acto de destrucción de sus propias creaciones es algo inaceptable por parte de Thiago quien crea, y así mismo se emociona por la misma idea de destruir, sin embargo, estos actos no trascienden de manera tal que se agredan de manera física, pues en cada situación que se presenta, se les recuerda que el respeto es importante para poder convivir en el mismo espacio. De acuerdo con esto, en el libro: los fantasmas de acción y la Práctica Psicomotriz “Muchos niños destruyen con placer poniendo en la palestra y de manera espontánea sus fantasmas de acción de todos los juegos que les proporcionan seguridad: jugando, creando, participando con sus propios compañeros, en definitiva, comunicándose.” (Aucouturier, 2012. p.179) da muestra que los niños y las niñas frente a este acto solo intentan comunicar sus emociones y sentires a partir de estas situaciones.

- **El niño y la niña en relación con la transformación del espacio.**

Antes de continuar con el siguiente apartado, es importante resaltar las palabras de Arnaiz (1988).

“Para que el cuerpo pueda ser realmente vivido en el sentido que acabamos de precisar, no es necesario encerrarlo en una expresión racional, intelectualizada y codificada, sino que es necesario que él sea libre de elegir sus actos de manera que sean los que para el niño tengan un significado auténtico.” (p. 34)

Dejar ser al niño y la niña es necesario, pues a través de las interacciones con el espacio que se han podido evidenciar, se refleja cómo organizan el mundo, cómo expresan sus más íntimos sentires y cómo por medio del cuerpo interactúan y transforman el ambiente. Por esto, la

importancia de que, en las sesiones, el momento de la expresión psicomotriz sea de una manera libre y consciente del lugar en el que habitan.

Otro aspecto que se pudo evidenciar durante de las sesiones, fue las veces en que los niños y las niñas entraban al espacio y lo primero que querían hacer era destruir y modificar todo eso que ya estaba de alguna manera estructurado. Esto les brindaba placer y les proporcionaba la oportunidad de crear a su manera todo lo que de ahí en adelante suscitase la sesión.

Registro sesión N° 9:

“...los niños y las niñas trataron de descubrir cómo se pasaba, sin embargo, no hallaban la manera de hacerlo. Thiago y Tyler empujaron las sillas e hicieron que estas cayeran para poder darle paso a los demás para que pudiesen entrar; en el rostro de ellos se notó una gran satisfacción de haber podido hacer caer las sillas, pues este acto de destrucción los hizo pasar al otro lado que era el objetivo principal.” (p.223)

Con esto, las estructuras de los niños y las niñas se fueron complejizando, construyendo así muros cada vez más altos, utilizando todos los elementos que tenían a su alcance e incluso pidiendo ayuda a los adultos para aprovechar todo el espacio de manera vertical. Al montarse en mesas o al generar juegos que requieran subirse a mesas o esconderse debajo de ellas, se pueden observar que cada uno de ellos van superando miedos y desafiándose a llevar el juego a nuevas oportunidades de descubrir.

8.1.3 El niño y la niña en relación con el otro

En la Práctica Psicomotriz un elemento principal a analizar es la relación que se da en los niños y las niñas con sus pares y con el adulto, que en este caso fueron las maestras en formación y en algunas ocasiones la maestra titular; desde allí se pudieron reconocer distintos aspectos en cuanto a la evolución psicomotriz de los niños y las niñas. De tal manera que desde los registros de las sesiones se pretende hacer un análisis de las actitudes frente al juego y cómo por medio de este se dan las relaciones entre compañeros y con las maestras en formación.

- **El niño y la niña en relación con sus pares**

Cabe destacar que, hay niños y niñas que tienen una relación continua con todos sus compañeros, como lo son Tyler, Camila y en la etapa inicial de este proyecto, Paul, junto a ellos esta Thiago que la mayor parte del tiempo estaba en un constante acercamiento con Tyler y los niños y las niñas más grandes, con los niños más pequeños no tenía un gran acercamiento; así pues, el grupo se divide entre los niños y las niñas más grandes y los pequeños. Esta división indica ciertas etapas, pues los grandes están sumergidos más en el juego simbólico del “como si” y los pequeños en una etapa de experimentación sensorial y corporal, de tal manera que se veían muy marcados estos juegos y por ende las maneras de relacionarse entre ellos y con las maestras. Lo anterior se ve reflejado en el ...

Registro sesión N° 3

“se pudo ver quienes preferían jugar a al juego simbólico del “como si”, el cual empezó Camila diciendo toma un helado, que como lo vemos en la imagen era de vender y ofrecer jugos o helados, que le daban a la maestra en formación Nashly” (p.164)



Camila y Tyler ofreciendo un “helado a la maestra en formación”

“Mientras esto ocurría, Liam el más pequeño seguía explorando las pelotas con su boca y con sus manos; Gabriela intentaba sacar una pelota del recipiente y Samantha Morales intentaba recolectar muchas pelotas en sus brazos.” (p.169)



*Samantha Morales
tomando varias pelotas*



*Liam sintiendo las texturas
de la pelota con su boca.*

Desde este aspecto se puede reconocer la manera de ser de cada niño y niña. En el *Registro de la sesión N° 8* se visibilizó que entre todos ayudaron en la construcción de una torre para saltar y la gran mayoría de niños y niñas respetaban el turno en la fila, pero tal vez la paciencia de unos como Camila, Tyler y Thiago era poca y esto provocó algunas discusiones, entre tanto la maestra en formación siempre recordaba los acuerdos, los cuales fueron fundamentales para que las sesiones se llevaran con tranquilidad. Teniendo en cuenta este registro, se puede ver el sentimiento del miedo y angustia que causa el reto en los niños y las niñas, pero que la maestra estaba ahí como un apoyo y una contención para estos momentos; como se puede ver reflejado en el apartado de este:

Registro sesión N° 8

“Cuando llegó el turno de Camila se notaba en sus facciones un poco de miedo y nerviosismo, a lo cual la maestra Nashly reaccionó con un abrazo y las siguientes palabras: - ¡Tranquila, tú puedes hacerlo! -, allí Camila respiró hondo, miró a la maestra en formación Lizeth sonrió y se lanzó.” (p.221)



- **El niño y la niña en relación con el adulto**

Allí se tiene en cuenta la afirmación de Arnaiz (2001) la cual dice que:

“Ante las vivencias personales de cada niño/a podemos observar distintas actitudes y comportamientos. Hay niños/as que tienen deseos de ser contenidos, sostenidos, estimulados, que necesitan referencias espaciales, temporales, materiales, otros que se muestran provocadores y exigentes” (p. 54).

La manera en que las maestras en formación siempre estuvieron a disposición y al alcance tanto verbal como corporalmente, poniéndose a su altura y modulando su voz, hacía que los niños y las niñas sintieran confianza y seguridad de sí mismos y de sus acciones, sin el miedo a ser juzgados y permitiéndoles ser con toda libertad.

Ahora bien, desde la autonomía y la relación que se la con el adulto, se tiene en cuenta lo dicho por Arnaiz (2001) que los niños y las niñas muestran su independencia y autonomía, desde el reconocimiento o la ayuda que estos le piden al adulto, como se ve reflejado en el siguiente Registro.

Registro sesión N°8

“Para este último momento Thiago y Tyler decidieron lanzarse solos, ya que habían adquirido mayor seguridad a la hora de llevar cabo el salto, la maestra Nashly le pregunto a Thiago: - ¿Quieres que te ayude? -, lo que él respondió: - No, yo puedo hacerlo solito -, procedió a lanzarse, en el momento que se sintió seguro.” (p.222)



Thiago y Tyler saltando solos.

Si bien se habla de un adulto, también existe un par quien incita o sigue el juego del otro, que como ya se mencionó, casi siempre se da en los mismos grupos. Desde allí se puede ver que el que propone siempre se recibe de buena manera y al que le atrae la idea de ese juego, lo lleva a cabo con total agrado, en los casos en los que no se daba de esta manera se llegaban a dar discusiones y que desde una interlocución entre la maestra y las dos partes afectadas se llegaban a acuerdos por medio del diálogo.

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta la individualidad de cada niño y niña, se dieron relaciones en ocasiones de poder o de disgusto por la acción del otro, pero siempre reconociéndole y permitiéndole ser desde el respeto, que fue algo que se trabajó a lo largo de las sesiones, ya que era un espacio donde todos eran escuchados y valorados por igual, consolidando esos vínculos entre ellos, ellas y con las maestras titulares. De tal manera se fortalecieron, aspectos comunicativos, sociales y afectivos, desde la palabra o el mismo gesto, como se ve reflejado a continuación:

Registro sesión N° 9

“Samantha menciona que ella dibujó primero a María la cual pinta de color verde todo su rostro, y luego se dibujó a ella. Luego de esto al ver que ella misma se dibujó con una cabeza más grande, dijo - No, mira María esta eres tú, porque yo soy más pequeña que tu ven, yo te voy a dibujar un tapabocas porque tú tienes tapabocas - a lo que María responde - No, yo también soy pequeña, mira yo soy ella- indicando el dibujo pequeño. Entre sollozos de María, la maestra en formación Sara interviene y pregunta qué había pasado. Samantha le explica y le dice a María - es que mira María, mira mi

color de piel, yo soy un poco verde, en cambio tu no, mira mira mi cachete, además mi cabeza es más pequeña María de los Ángeles -, con esta explicación María se tranquiliza y continúa con su dibujo en su propia hoja.” (p.238)

El pensar en esta situación y comprendiendo las dinámicas que se dan a diario entre los niños y las niñas, hace pensar y reflexionar sobre el rol docente, pues en todo el proceso que se llevó a cabo, se crearon ciertos vínculos que permitieron aportar al desarrollo cognitivo y sobre todo emocional, pues desde la distancia que se debe tener, los niños y las niñas permitieron que las maestras en formación entraran a su espacio y les ayudaran para sus procesos madurativos, recibéndolas con respeto y alegría para cada una de las sesiones, en las cuales se lograron visibilizar y ayudar en ciertas problemáticas que se daban en sus vidas. Desde una mirada más académica Aucouturier (2004) dice: “Acoger las emociones del otro con una distancia, crea en el psicomotricista una actitud de escucha que favorece la comunicación, la disponibilidad y la comprensión del otro: comprensión del sentido de su vivencia, especialmente de sus producciones no verbales.” (p.202).

8.1.4 El niño y la niña en relación con los objetos

Es muy importante reconocer la interacción que tienen los niños y las niñas con los objetos, el cómo los perciben y cómo los utilizan con sus pares. Según Arnaiz (2001):

“El niño juega con todo su cuerpo y, a través de este juego corporal, mediante manipulaciones, construcciones, desplazamientos, etc., entra en contacto con los objetos del mundo exterior y con sus cualidades perceptivas de color tamaño, forma, peso, textura, volumen, etc.” (p. 62).

Para el reconocimiento de estas interacciones los puntos que se observan dentro del parámetro son los siguientes:

- **Tipos de objetos que utilizan**

Durante el desarrollo de las doce sesiones se evidenció que los niños y las niñas tenían gran interés por cuatro objetos en específico, telas, canastas de víveres, sillas y globos, desde el primer registro la interacción con mayor predominancia fue con las sillas:

Registro sesión N° 1

“... tomaron las sillas y generaron así su propia realidad. En el tiempo de los lobos, corrieron por todo el espacio, mientras Thiago imitaba sonidos y los perseguía, ellos también tomaban las sillas y mesas para esconderse y escalar para estar de alguna manera lejanos al peligro del lobo”. (p.152)

Se observó que las sillas fueron un elemento de dominio y control motor en los niños y las niñas, por otra parte, durante el inicio de la sesión 5, objetos como las cajas de cartón fueron elementos de confusión frente a su utilización, ya que tenían poca carga en la vida cotidiana como objetos de interacción, lo que queda en evidencia en el registro número cinco:

Registro sesión N° 5

“pues los niños y las niñas se quedaron mirando las cajas y le preguntaban a la maestra en formación Nashly - ¿Qué hacemos con estas cajas? - a lo que ella respondió

- ¿Qué te gustaría hacer o que se te ocurre hacer? -” (p.190).

Existen objetos no estructurados como los globos que, debido a sus características físicas en torno a la caída gravitacional, formas, color y textura tuvieron gran impacto en las interacciones de los niños y las niñas, se evidencia en el registro número 4:

Registro sesión N° 4

“Nunca olvidaremos ese gusto que sintieron los niños y las niñas al poder tocar las bombas que estaban colgadas y cómo reaccionaba a los movimientos de estas” (p. 173)

Se suma a estos objetos no estructurados de dimensión mayor, las canastillas plásticas de víveres, por su forma de cubo, su textura rígida pero lisa y formas sobresalientes, fue el elemento que más interacciones tuvo como posibilitador de equilibrio y desequilibrio, además de permitir la exploración frente a las dimensiones corporales de los niños y las niñas, esto se evidencia en el registro número siete:

Registro sesión N° 7

“(…) comenzaron a experimentar con las canastas, juegos de movimiento como cogerse, agarrarse, subir, bajar, también aparecer y desaparecer. Después de esta exploración los niños y las niñas empezaron a hacer relaciones con la vida real, Camila fue la primera en decir -voy a caminar como una rana por encima del puente- provocando en sus compañeros la misma acción”. (p.208)

Por otro lado, se encuentran las telas como elemento cotidiano, sus texturas, variaciones de colores y tamaños, evocaron pulsiones de calidez, este elemento posibilitó retomar las experiencias cotidianas y con el otro que traen los niños y las niñas, sus inmersiones sociales y culturales, se observó el placer de entrar y salir, de aparecer y desaparecer, el placer de esconderse, como afirma Arnaiz (2001) *“(…) manifiesta el deseo de aunar sus sensaciones visuales y cinestésicas”.* (p.39). Se evidencia en el registro número ocho.

Registro sesión N° 8

“(…) las telas de diferentes tamaños, textura, largos y color fueron un objeto lleno de mucho simbolismo de las interacciones con el mismo y con los demás, un posibilitador del juego y de movimiento libre y espontáneo” (p.220)

Así mismo, se evidencia en el registro número nueve y el registro número diez.

Registro sesión N° 9

“En este momento se cae la tela que estaba encima de todas las sillas, la cual deja al descubierto a Lisa y a Samanta Morales, ellas estaban esperando ser arropadas.” (p.231).

Registro sesión N° 10

“Ashly tomó la tela verde se la puso en el rostro y empezó a frotársela con delicadeza, después de ello, se acercó a la maestra en formación Nashly diciéndole: - Ven entra a mi casita-, la maestra en formación se acerca y entra a la casita, seguido de ello María

toma más telas poniéndolas encima de la tela verde diciendo: -mira ya está el techo de la casa.” (p.243)

- **Cómo utilizan los objetos**

En este punto se puede observar cómo a través del juego y los objetos los niños y las niñas representan su realidad y se interrelacionan con el mundo. Los objetos que mayor interacción y carga simbólico tuvieron durante el desarrollo de las 12 intervenciones fueron: telas, sillas, mesas, pelotas, canastilla de víveres, cojines, como se nombraba antes.

En primer lugar, se encuentran las telas, las sillas y las mesas ya que, tuvieron una mayor interacción en cuanto al juego simbólico, con juegos como: la casita, el refugio, el castillo, el fuerte, la ducha, el fantasma, el mar, el tiburón. Experimentaron el placer de entrar y salir, el placer de esconderse y el placer de crear. Lo anterior, se evidencia en los registros número uno, dos, seis, ocho y en el registro número diez.

Registro sesión N° 9

“Al notar Thiago la presencia de la maestra en formación Sara, inmediatamente puso una de las telas en una de las aberturas que habían dejado entre las mesas, diciendo - Esta va a ser nuestra puerta-”. (p.231)

Registro sesión N° 10

“Ashley y Juan Diego al otro lado del espacio psicomotriz estaba diseñando de nuevo una casa, llamaron a la maestra en formación Nashly para que entrara con ellos a la casa, mientras tanto Tyler y Yuly se habían puesto una tela encima y decían: -buhhhh, somos fantasma, te vamos a atrapar -” (p.247)

A través de estas interacciones desarrolladas por los niños y las niñas se evidenció que: tocan, miran, les dan un uso creativo a los objetos y exploran. Según Arnaiz (2001) “A través del juego y el uso que se les hace a los objetos podemos valorar su desarrollo neurobiológico, el control de sus movimientos, la coordinación de estos y el conocimiento que tiene acerca del mundo de los objetos”. (p.63).

En segundo lugar, se encuentran la canastilla de víveres, donde el juego simbólico, el juego de roles, el placer del equilibrio, el placer de conquistar las alturas, el placer del salto en profundidad, se visibilizan en el registro número siete como en el registro número ocho:

Registro sesión N° 8

“En ese instante Samanta Quintero se sube a una de las canastas acompañada por Camila, intentando pasarlas a lo largo como si fueran un puente, allí Camila le dice a Samanta Quintero: - ¡tenemos que cruzar el puente, es una aventura! -”. (p.220)



El placer de cruzar hacía la aventura.

“(…) Los niños y las niñas empezaron hacer una fila, para poder subir a la torre y de ella saltar, este fue uno de los momentos claves durante la sesión”. (p.221)



El placer de trepar y saltar.

A través de estas interacciones, se pueden ver los procesos psicomotrices que ejecutan los niños y las niñas al manipular los objetos y al explorar. Dándole un uso común y un uso creativo, y de esta forma fortalecer sus habilidades sociales y motoras.

En el tercer lugar se encuentran los cojines y las pelotas, utilizadas por los niños y las niñas como objetos que propiciaron el juego simbólico, el juego pre simbólico, el placer del equilibrio. Fueron evocadores de sensaciones y posibilitaron experiencias cotidianas, esto se evidencia en registro número tres.

Registro sesión N° 3

“(...)Thiago tomó dos pelotas que tenían relieves y texturas, frotándose entre sus palmas, se pasó una de las pelotas por su rostro, cerrando sus ojos, emanando una sonrisa y dejando expuesto una clara expresión de disfrute...”. (p.167)



Thiago experimentando con una pelota

Registro sesión N° 3

“...Se pudo ver quienes preferían jugar al juego simbólico del “como sí” el cual empezó Camila diciendo toma un helado, que como lo vemos en la imagen era de vender y ofrecer jugos o helados, que le daban a la maestra en formación Nashly”. (p.164).



Camila obsequiando un helado

- **Cómo emplea los objetos con los otros**

Durante la mitad de los registros los niños y las niñas se encontró que utilizan los objetos de manera intencional, les dan un uso cooperativo y crean interacciones colectivas entre uno o varios compañeros. se evidencia a continuación:

Registro sesión N° 8

“Camila le dice a Samanta Quintero: -ven vamos a hacer un video juego que tengan así muchos, muchos niveles-, tomaron las almohadas generando caminos interconectados, en el diseño del video juego se unió Ian y Ashly, Ian dice: -debemos ponerle algo para saltar y pasar o sino nos caemos y perdemos-”. (p.216)

Por otro lado, también se hacen presente el quitar los objetos a otros niños y niñas, ya que, el objeto aparece como noción de valor ante los otros. Afirma Arnaiz (2001) “nos informa sobre el nivel de respeto que el niño/a tiene hacia los demás”, “Los objetos aparecen como una propiedad de prestigio ante los demás”. (p.64).

8.1.5. El niño y la niña en relación con el movimiento

Otro de los aspectos fundamentales para la observación durante el desarrollo de las sesiones, que se llevó a cabo en la Fundación, es el movimiento. Bien se sabe es la piedra angular para el adecuado desarrollo psicomotor de los niños y las niñas, de tal manera en este apartado, se tomarán en cuenta las conquistas motrices y se presentaran observaciones de situaciones donde los niños y las niñas representan acciones y simbolizan personajes con todo su cuerpo. Para concluir, se tiene en cuenta cómo los niños y las niñas representan emociones y sensaciones de placer y displacer: felicidad, asombro, hostilidad, frustración, en otras, a partir del tono muscular y sus diferentes actitudes y posturas.

- **El movimiento como una conquista para el niño y la niña**

Las primeras exploraciones que los niños y las niñas hacen de su cuerpo y del lugar en el que se encuentran provienen del movimiento, lo que conlleva a la formación de su autonomía, un primer ejemplo de ello se encuentra en el registro número dos, en donde Gabriela realiza su conquista de subida y salto.

Registro N° 2:

“...Su interés estaba bastante marcado en subirse a las mesas, Sin embargo, por su estatura le era todo un reto, pero con un poco de ayuda lo lograba y se emocionaba. Siempre comunicó la necesidad de un adulto que le tendiera la mano para poder subir y bajarse.” (p.156)



Samantha saltando de manera autónoma y Gabriela trepándose para volver a balancearse

En otro registro, se observó que la calidad en los movimientos, se presentan como la conquista por levantar objetos pesados, ya que, Samuel y Thiago emplearon la fuerza para elevar de manera controlada sus extremidades, aquí se hace evidente la coordinación y el tono muscular. Como afirma Arnaiz (2001) “es la combinación de movimientos coordinados y “agradables”, que denotan un control elevado sobre el cuerpo”. (p.60). Se observa en el registro número siete:

Registro sesión N° 7

“Justo después de correr, Samuel dijo que él sabía hacer ejercicio, alzar pesas y unas lagartijas, varios niños empezaron a seguir con el juego, decidieron convertir el espacio en un Gym, esta acción fue gratificante ya que los niños hacían una transformación de los materiales.” (p. 204)



Thiago y Santiago en el gimnasio

Por otra parte, en varios registros se observa cómo los niños y las niñas logran realizar un desplazamiento horizontal sobre un objeto manteniendo el equilibrio, ya que los niños y las niñas están en la acción de vencer la gravedad, un ejemplo de ello se encuentra en el registro número 3:

Registro sesión N° 3

“Lisa y Ashley al experimentar con las pelotas se sentaban e intentaban pararse en ellas, la maestra en formación al ver eso siempre les intentaba ayudar si ellas lo

permitían, tal vez lo hacían en la búsqueda del balanceo, un equilibrio-desequilibrio. Lisa lo intentó con dos pelotas a lo que Tyler quiso ayudar.” (p.166)



Isabella haciendo equilibrio con las pelotas

También se encuentran objetos no estructurados como las telas y los globos, que poseen un carácter físico en cuanto a la gravedad que les rige, esto permite que se dé una ampliación en la calidad del movimiento en cuanto a que son abiertos, circulares, armoniosos y rápidos, son movimientos hábiles y libres que permiten soltarse en la acción misma, por otro lado, se puede dar cuenta el control que ejercen sobre los otros objetos, pues es notoria la fuerza que se imprime y el equilibrio que se necesita para generar acciones tal y como se evidencia en el registro número cuatro:

Registro sesión N° 4

“Mientras tanto Ashley empezó a arrastrar a Samantha y a Mia en una sábana por el piso, se dio cuenta que eran muy pesadas y no podía ella sola arrastrarlas, así que pidió ayuda a sus compañeros, lo que generó un interés en ellos para hacer lo mismo. En esta situación se estaba aplicando uno de los acuerdos, pedir ayuda cuando sea necesario.” (p.175)



Ashley arrastrando Samantha

En el desarrollo de una sesión los niños y las niñas manifiestan una pulsión de placer por atrapar las bombas que estaban sujetas al techo, lo que les produjo la inmensa necesidad de saltar, por tal razón sus posturas fueron simétricas y de equilibrio, esto permitió una conquista de la acción. En esta acción muestra como el movimiento espontáneo fortalece la coordinación óculo manual, el equilibrio y el placer de agarrar y de saltar. Esto se observa en el registro número cuatro:

Registro sesión N° 4

“Ese momento que tanto anhelábamos desde la sesión 1, se dio. Nunca olvidaremos ese gusto que sintieron los niños y las niñas al poder tocar las bombas que estaban colgadas y cómo reaccionaban a los movimientos de estas.” (p.173)



Gabriela poniéndose de puntitas para tomar el globo y Megan explorando la flexibilidad de este.

- **El movimiento como representación de personajes**

Durante las sesiones se evidenciaron juegos simbólicos, en los que los niños y las niñas representaban personajes con sus movimientos y sus gestos. Como afirma Arnaiz (2001), el juego simbólico es “la capacidad del niño para “dejar de ser él” y ser” otra persona”. A través de estos juegos imita la realidad interpretándola según su manera de verla y vivirla” (p.67). Lo anterior, permitió reconocer la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños y las niñas, pues dejan ver, con sus movimientos la forma en que representan el mundo a través de un personaje, esto con el pasar de las sesiones fue mucho más notorio puesto que tenían mayor libertad y disfrute en el juego del *como sí*.

Registro sesión N°3

“vamos al agua, soy Silena!” (p.154)



Samantha nadando como sirena.

Se observa que los niños y las niñas son conscientes de la acción que están representando, por ejemplo, Samantha Quintero emplea una postura abierta, cuando juega al” como si” asumiendo el rol de sirena, juego que se vincula a las abstracciones del mundo que los niños y las niñas hacen de sus contextos. Esto lo interpreta: cuando junta sus pies, los eleva como si fuera la cola y con sus brazos va nadando por el salón, de esta manera, se entiende la capacidad que tiene Samanta para que, a través de movimientos coordinados, armónicos y circulares; en donde toma una postura acostada y su tono muscular es relajado y elástico, está empleando todo su cuerpo y la capacidad que tiene sobre este, para proyectar sus necesidades de acción, que es lo que quiere transmitir con su cuerpo.

Por otro lado, Thiago interpreta el rol de buzo en acción o sea bajo el agua, pasando por debajo de las mesas con las mejillas infladas con el fin de aguantar la respiración. Toma una postura simétrica, abierta y acostado, en donde se presenta con movimientos coordinados y armónicos, a través de su unidad corporal, teniendo la capacidad de hacer con su cuerpo “como si” fuera otro.

Registro sesión N° 2 (p.155)



Thiago inflando los cachetes mientras está bajo el agua

Para Arnaiz (2001), el tipo de movimiento debe ser resaltado, ya que, arroja indicios de que se está llevando a cabo una buena maduración neurológica, cognitiva y afectiva en la capacidad de representación que los niños y las niñas tienen con su cuerpo. Esto se observa en el registro número cinco:

Registro sesión N° 5

“- ¿y cómo hacen los robots? - Camila se puso la caja completamente sobre su cabeza, lo cual repercutió en que Mia quisiera hacer lo mismo, la maestra en formación le dijo - ¿eres un robot? - a lo que ella respondió -shi- luego la maestra procedió a enseñarle como hacía un robot, con sus manos y como era su tono de voz a lo que Mia dijo -Shi yo sé, soy un bobot, un bobot, soy un bobot-”. (p.186)



María siendo un robot.

En este caso, la maestra en formación realiza una breve demostración con su cuerpo, donde este se pone rígido, enfatiza sus articulaciones y se mueve de manera mecánica, Camila y Mia deciden intentarlo y después empiezan a crear toda una escena en torno a ello.

- **El cuerpo como representación emocional.**

Arnaiz (2001) menciona que, “Aunque el cuerpo esté en reposo, las células nerviosas están en actividad para mantener la postura, contener las cargas emocionales, expresarlas o realizar un gesto.” (p. 72).

Esto supone que muchos de los elementos emocionales, sensibles, neurológicos e intelectuales se expresan a través del tono muscular, por lo que cada niño y niña tendrá una forma única de habitar su cuerpo y expresarse en el mundo a través de él, de esta manera se entiende que, durante el transcurso de las sesiones, se observa que los niños y las niñas adquirieron mayor habilidad frente a la expresión emocional, esto se manifiesta en los registros en donde se abren con las maestras en formación y generan un dialogo tónico en donde se evidencia gusto o molestia frente a las situaciones, lo que se puede percibir a continuación:

Registro sesión N° 12:

“Al mismo tiempo, Deivid y Juan Diego tuvieron la misma idea, recoger las pelotas, juntarlas en la canasta y vaciarlas a Ashley, Tyler y Samantha, lo que no contaban que ninguno tenía intenciones de compartir, naturalmente respondieron jalonando la canasta con el fin de que el otro la soltara, como no sucedió, comenzaron a frustrarse y a gritarse, las maestras en formación Alejandra y María Paula estuvieron pendientes de la discusión y aunque en ellas estaba interiorizado mediar una pelea, recordaron a Aucouturier cuando planteaba que si ninguno de los dos quería ceder, al cabo de un tiempo, empezarían a mediar, a buscar soluciones que favorecieran a ambos. Ellos buscaron en la mirada alguna aprobación por parte de las maestras que beneficiara alguno, sin embargo, la respuesta de las maestras fue: - ¿Ustedes que piensan hacer? -, ellos se miraron, Juan David dijo – hagámoslo juntos- y Deivid lo siguió.” (p. 258)



Deivid y Juan Diego afrontando un conflicto y resolviéndolo en conjunto.

Por otra parte, señalar las consecuencias de una conducta o destacar el estado emocional de la otra persona son buenas maneras de fomentar la empatía, pues Deivid y Juan Diego comprendieron que el otro también se frustra, se molesta y llora cuando no consigue lo que quiere, sin embargo, tomando un momento para replantearse la situación sin que nadie intervenga más que para preguntar como lo piensan solucionar, logran llegar acuerdos que los favorecen a ambos y es allí, donde se puede apreciar que no solo el cuerpo comunica, sino que además comienza la transición desde la descentración,

En otro registro, se encuentra que los niños y las niñas cuando empiezan a comprender que una situación concreta no es la que ocasiona ciertas emociones, sino que se deben a la interpretación de la situación que los mismos adultos u otros realizan, empiezan a divisar la resolución de conflictos como una necesidad para estar con sus pares de manera armónica. El adulto brinda allí herramientas para el desarrollo de habilidades comunicativas y de esta forma favorecer el diálogo.

Registro sesión N° 9:

“Thiago responde con frustración -NO, no es para tirarse, ya no quiero jugar, dañaste mi casa, ya no quiero ser tu amigo- y sale corriendo al sillón que está al otro lado del salón, en este momento, la maestra en formación Sara habla con él, validando sus sentimientos y tratando de que vuelva al espacio, mediando este momento con la maestra en formación Nashly separando espacios para que en un lugar puedan jugar a la casa y en el otro puedan saltar.” (p.226)



Tyler salta sobre la casa que construyó junto Thiago

Allí se puede apreciar que aquellos elementos tónico-emocionales, expresados por Tyler en donde, junta las cejas, se cruza de brazos, los parpados y mandíbula se tensan y su postura se torna rígida, expresa irritabilidad por lo sucedido, es allí cuando atiende el llamado la maestra en formación Sara entendiéndolo que “su emoción no debe ser reprimida sino canalizada” (Aucouturier, 2004. p.204)

8.2 Análisis global de las sesiones

La relación que establecieron los niños y las niñas con el tiempo, el espacio, sus iguales, el movimiento y los objetos durante el desarrollo de las sesiones de Práctica Psicomotriz, se abordarán de manera general destacando aspectos relevantes, de la globalidad en los niños y las niñas desde su sensoria motricidad.

8.2.1 El niño y la niña en relación con el tiempo

Se destaca dentro de las sesiones como elemento fundamental “La Asamblea Inicial” ya que, marca un orden, lo que permitió a los niños y las niñas conocerse, ubicarse y satisfacer sus necesidades de seguridad y confianza durante el desarrollo de las sesiones; además de rescatar las voces de ellos y ellas a través de diálogos, una herramienta inherente en la construcción de acuerdos. Por otro lado, se reconocen los tiempos, antes, durante y después de las sesiones, comprensión que fue madurando de manera progresiva, generando así una rutina y la construcción de un esquema temporal interno en el niño y la niña.

8.2.2 El niño y la niña en relación con el espacio

Dentro de este parámetro se destacaron tres elementos cruciales para la construcción de una relación con el espacio, en primer lugar, se determinó una concepción del espacio delimitado, como lugar lleno de carga simbólica construida por los niños y las niñas, donde se llevó a cabo la sesión, un espacio que centró la atención, la curiosidad y el asombro, y en dónde se pudo desplegar toda su expresividad psicomotriz. En segundo lugar, se evidenció la modificación del ambiente diseñado en el espacio, en donde los niños y las niñas le dieron una simbología de acción, transformando su visión de los elementos que lo configuran y de esta manera disfrutar del placer de desordenar, el destruir y construir, dándole un uso hábil a los objetos inmersos en el espacio. Por último, se observó una apropiación del espacio como lugar de seguridad, expresividad, exploración y creación inmersa en la unidad corporal de cada niño y niña. Además, se destacan las relaciones de tensión que surgen entre los niños y las niñas más grandes, ya que, el juego simbólico es iniciado por un niño o niña y sus pares buscan unirse al juego y esto tiende a molestar al niño o a la niña que ha iniciado el juego.

8.2.3 El niño y la niña en relación con el otro

Se destaca durante el transcurso de las sesiones una variedad de edades de los niños y las niñas asistentes, que oscilan entre uno y siete años. Estos rangos de edades generaron elecciones de acción entre los niños y las niñas, es decir que los más grandes se relacionaban entre ellos y los pequeños se encontraban un poco aislados de la expresividad motriz, acudiendo a otros lenguajes o expresividades diferentes.

Cuando se piensa en la trayectoria de las sesiones de psicomotricidad en la Fundación Derek, es importante destacar la presencia del adulto quien jugó un papel de atención, de acoger y contener las producciones de los niños y las niñas, sus dificultades, sus miedos, sus descubrimientos, su deseo, su placer y sus emociones. Y en cuanto al niño y su relación con el adulto, se vio reflejada la disposición, atención y afecto hacia las maestras al hacerlas parte de la experiencia, de sus sentires y sus descubrimientos.

Por otro lado, en el juego de roles que se dio durante todas las sesiones de manera colectiva, los niños y las niñas expresaron sus deseos y sentimientos, logrando pasar de un juego a otro sin generar angustias sobre el cambio de los roles y de esta forma consiguiendo un nivel de

madurez personal. Se evidencia que a lo largo de las sesiones los niños y las niñas construyeron herramientas para la comunicación asertiva entre sus pares y con las maestras en formación, posibilitando la resolución de conflictos de una forma verbal, donde la escucha y las excusas fueron parte del cuidado hacia el otro.

8.2.4 El niño y la niña en relación con los objetos

Ahora bien, se observó que los niños y las niñas tuvieron un fuerte interés frente a objetos como las telas, las canastillas de víveres, las pelotas y los globos, dándoles un uso creativo y hábil. Los globos y las telas siendo elementos no estructurados, permitieron una relación en los niños y las niñas desde lo tónico-emocional, que permitieron, por ejemplo, juegos de aparecer y desaparecer, haciendo de este un placer de perderse del campo visual del otro. Las telas como objeto más utilizado para la representación de la casita, el refugio, o el fuerte, fue un objeto significativo en el juego simbólico, pre simbólico y el juego de roles.

Por otro lado, objetos como las canastillas de víveres y las pelotas, fue un elemento importante y evocador de pulsiones, en cuanto a que los niños y las niñas evidenciaron mayor campo de acción en el placer de conquistar las alturas, el placer del salto a profundidad, el placer de presionar, el placer de empujar, el equilibrio y desequilibrio, ampliando sus exploraciones internas del cuerpo.

8.2.5 El niño y la niña en relación con el movimiento

Es importante reconocer que los niños y las niñas utilizan el movimiento como forma de conquista, viviendo el placer de actuar y de ser en su cuerpo y de esta forma canalizar sus angustias y ampliar las posibilidades de su esquema corporal. El juego de roles y la personificación están cargada de gran influencia del contexto cultural en el que se encuentran inmersos los niños y las niñas, las representaciones corporales muestran el reflejo de los personajes que los niños admiran o que extrajeron de algún medio audiovisual.

La expresión emocional ha sido una herramienta y necesidad que se ha estructurado a medida de las sesiones, permitiendo así una exploración de las emociones y la afectividad que tienen los niños y las niñas a través de su unidad corporal, y de esta forma traer consigo maneras para la resolución de conflictos. También es importante destacar el juego simbólico como agente

que favoreció la conciencia emocional propia y ajena, fortaleciendo una sensibilidad sobre el cuidado de sus pares.

8.3 Repercusiones en la Fundación

Las intervenciones como maestras en formación y gestoras de la Práctica Psicomotriz posibilitaron experiencias enriquecedoras en el juego, el movimiento y la emocionalidad, evidenciando la necesidad de la Práctica Psicomotriz en la vida cotidiana de las niñas y los niños de la Fundación. A partir de allí, se tiene presente uno de los objetivos específicos de esta propuesta pedagógica, el cual indica, que se pretende “Involucrar a las maestras de la Fundación Derek en las experiencias de la Práctica Psicomotriz con el fin de generar una conciencia sobre la importancia de esta en el trabajo pedagógico con los niños y las niñas de 2 a 4 años y medio”, se hace un análisis de este proceso con ellas y en general con todos los actores que hacen parte de la Fundación, dejando así una repercusión y por tanto, se espera, un proceso pedagógico.

8.3.1 Las maestras

Antes de continuar, cabe resaltar que, durante el transcurso de las experiencias llevadas a cabo en la Fundación, el proceso con las maestras no fue continuo, pues por cuestiones de organización hubo hasta tres maestras y cuidadoras diferentes, solo una en especial, la maestra Karen fue quien estuvo en la mayoría de las sesiones de Práctica Psicomotriz; sin embargo, a la otra maestra, Jessica se le reconoce su gran interés frente al proyecto y participación que tuvo durante las intervenciones lo que se evidenció cuando los niños y las niñas la hacían participe de sus juegos, esto conllevó a que la maestra titular se apropiara un poco del tema y ampliara su concepción frente a lo que la Práctica Psicomotriz se refiere, lo que se puede apreciar a continuación:

Registro sesión N° 7

“(...)trabajaron en equipo y pescaron algo gigante, halaban y halaban la cuerda hasta que Tyler dijo: “ooh no hemos pescado algo muy grande, es una profe” esta acción nos generó risas, puesto que buscaron la manera de involucrar a la maestra Jessica en su juego a lo que ella respondió tomando el otro extremo.” (p.3)

Como se mencionó al principio del apartado, no se pudo desarrollar un proceso continuo con las maestras; sin embargo, al volver la maestra Karen, se pudo percibir que esta vez estuvo pendiente de lo que se hacía en las últimas intervenciones, aspecto que queda registrado en la socialización que se tuvo en la sesión de despedida. (*sesión N° 13*) donde resalta la importancia de emplear los tiempos a partir de la rutina, agradece las estrategias que se emplearon para fomentar la convivencia, la escucha, el respeto por el otro y reconoce que el aporte que hizo la Práctica Psicomotriz al fortalecimiento de las habilidades en los niños y las niñas, así como su desarrollo integral, y es algo que quizá le gustaría implementar en un futuro.

A pesar de que las maestras no cambiaron su visión en su totalidad, ni el carácter asistencialista del lugar se transformó, si se reconoce el aporte que hizo la Práctica Psicomotriz al proceso de desarrollo de los niños y las niñas.

Por último, pero no menos importante, un aspecto que se tuvo en cuenta durante la socialización en la última sesión, fue la manera de comunicar las problemáticas que cada niño y niña llevaban en su interior, pues este espacio les permitió expresar y liberar aquellos conflictos que les aquejaban día a día, lo cual hace parte de los objetivos que se buscaban con esta propuesta, donde los niños y las niñas tuvieran un lugar para ser y estar, entendiendo su contexto y sus vivencias, y comprendiendo que la condición de vulnerabilidad frente a la cual se encuentran inmersos, no es impedimento alguno para poder afrontar situaciones desde el respeto, el afecto y la escucha.

8.3.2 Padres de familia

Durante el tiempo en el que se desarrolló la propuesta en la Fundación Derek, el contacto con los representantes legales, se realizó a través de circulares informativas; en donde se dio a conocer la propuesta y se buscó su cooperación en cuanto al diligenciamiento de la autorización de datos e imágenes solicitados para este trabajo de grado; cabe mencionar que, cuando se propuso la necesidad de un encuentro presencial, fue imposible garantizar su participación y/o asistencia debido a circunstancias laborales y situaciones particulares.

9. CONCLUSIONES

Para el apartado final, se trae a colación, las conclusiones que surgieron a partir del desarrollo de la propuesta llevada a cabo con los niños y las niñas de la Fundación Derek, desde un análisis de los objetivos y de la misma Práctica Psicomotriz, reconociendo la importancia que tuvo en la institución y más específicamente en los procesos madurativos de los niños y las niñas. De tal manera, en un primer momento se verán las conclusiones frente al diseño e implementación de la Propuesta Pedagógica, teniendo en cuenta el contexto y las condiciones del espacio; en segundo lugar, se tendrá presente el proceso pedagógico que se tuvo alrededor de la Práctica Psicomotriz y su incidencia en el desarrollo de los niños y las niñas. En tercer lugar, está el reconocimiento e importancia que las maestras de la Fundación les dieron a las acciones desarrolladas y para finalizar, en cuarto lugar, están las construcciones que las maestras en formación adquirieron y transformaron a partir de esta Propuesta Pedagógica.

De antemano, es importante resaltar que uno de los más grandes retos a los que se enfrentaron las maestras en formación al pensar el diseño de la propuesta fueron los objetos a utilizar, ya que, el espacio, los recursos y los elementos con los que se contaban dentro de la Fundación no eran propios de la Práctica Psicomotriz, por lo cual, adaptarla con elementos del contexto y objetos no estructurados permeó la Práctica hacía nuevas posibilidades de acción. Por otro lado, el espacio como lugar sin posibilidad se fue transformando, adquiriendo un valor donde la rutina y el simbolismo de cada momento impregnó el espacio y se convirtió en un ambiente de reconocimiento del cuerpo tónico emocional, de seguridad y de exploración emocional para los niños y las niñas inmersos en el ambiente.

De tal manera se consigue desarrollar la propuesta desde los principios de la Práctica Psicomotriz, logrando el desarrollo de doce sesiones y con ello que semana a semana, los niños, niñas y maestras lo concibieran como un espacio para ser y estar, creando así, unas rutinas y percepciones específicas de temporalidad, espacialidad y norma, ayudando a crear acuerdos y manejo de emociones.

Ahora bien, las maestras en formación en busca de suscitar una puesta alternativa a los elementos que generalmente se utilizan en la Práctica Psicomotriz, promovieron algunos objetos no estructurados que estaban inmersos en el contexto próximo, entre ellos se encuentran cartón,

cesto de víveres, telas de diferentes tamaños y colores, pelotas, algodón, cubetas de huevo, globos, etc., esto permitió que los niños y las niñas estuvieran ligados a su realidad, evocando abstracciones complejas de su cotidianidad y del mismo modo expresando sus deseos de forma libre y autónoma. De tal manera, el ambiente propició una exploración y manifestación de diferentes dimensiones de forma consciente e inconsciente en los niños y las niñas.

Se destaca la teoría de la creatividad propuestas por Jeff DeGraff (2020) desde dos, de sus cinco tipos, en primer lugar, la creatividad bisociativa, ya que, durante el desarrollo de las acciones eran capaces de unir dos ideas distintas para la creación de nuevas posibilidades como juegos o representaciones que inferían del ambiente y en segundo lugar, se encuentra evidente la creatividad mimética, debido a que tomaban las nociones de su contexto y las replicaban en sus juegos o interacciones con los objetos, imaginado mascotas, océanos, puentes, pesas, helados, entre otros. Desde la integralidad de los aspectos ya nombrados, los niños y las niñas empezaron a tener voz desde sus vivencias, las cuales se veían reflejadas en el juego simbólico y pre simbólico y en los diálogos en torno a estos; este fue un aspecto muy relevante que se resalta y que se piensa, fue un detonante para que estos mismos tuvieran la confianza para contar, dialogar y establecer vínculos afectivos con las maestras de la Fundación y las maestras en formación, permitiéndoles ser escuchados y comprendidos, sin llegar a ser juzgados.

Por otro lado, acudiendo a uno de los objetivos específicos de esta Propuesta Pedagógica, el cual hace mención a: “proporcionar a los niños y niñas de 2 a 4 años y medio de la Fundación Derek diversas experiencias psicomotrices desde las interacciones corporales consigo mismo, con el espacio, los objetos y los otros”, se logra en gran medida, ya que, se brindó a los niños y las niñas, diversas experiencias pedagógicas relacionadas con el cuerpo en movimiento, en quietud y desde distintos ritmos, que no solo le permitieron el reconocimiento de sus capacidades corporales sino también su exploración tónico-emocional donde sus miedos o temores, los retaron desde la disposición completa del espacio, creando una conciencia corporal y de la misma manera, accedieron a la creatividad e imaginación desde el juego y la expresión grafico-plástica, favoreciendo así el desarrollo madurativo que encamina hacia el pensamiento operatorio.

Es imprescindible resaltar que, uno de los objetivos, era involucrar desde la observación acción a las maestras de la Fundación Derek en las experiencias de la Práctica Psicomotriz y que

la reconocieran como un elemento pedagógico que aporta al desarrollo integral de los niños y las niñas en el marco de la diversidad y sus contextos vulnerables y flotantes. A pesar de ello, se evidenció en los registros que se disipó el sentido de la acción para las maestras y de esta forma, se borró el lugar de lo educativo y la pertinencia de las sesiones desarrolladas. Por otro lado, también se hace evidente un sistema de creencias y pensamientos que configuran a las maestras de la Fundación, donde la enseñanza y el aprendizaje se dan a través de las experiencias propias instauradas desde su proceso educativo personal y se cae en esa percepción de un acompañamiento y mediación de carácter asistencialista, también se observa que las maestras de manera sistemática replican las estrategias desarrolladas en contextos anteriores, denegando una observación e interés por las necesidades particulares que demanda este tipo de infancias vulnerables.

Por esta razón es relevante entender que el contexto y la condición de vulnerabilidad de los niños y las niñas. son una posibilidad de resignificar el cuidado y generar vivencias donde su voz sea escuchada, entendida y acompañada y de esta misma forma reconocer el espacio como posibilitador de acciones pedagógicas enriquecidas que pone en el centro a los niños y le da significado y valor al ambiente como lugar de transformación.

Sim embargo con esto no se quiere decir que no se haya dejado una huella en la maestra, los niños, las niñas y la misma Fundación, pues en la última sesión donde se hace un análisis y diálogo sobre la propuesta, las maestras de la Fundación indican que se crearon unos hábitos en cuanto al tiempo y orden del espacio, por otra parte, expresaban que el compañerismo y el reconocimiento de los otros se hacía más visible en la manera en cómo interactuaban los niños y niñas a diario, ya que notaban que estas relaciones entre pares eran más afectuosas. De esta manera se puede decir que, como tal no se dejó una concepción pedagógica y un reconocimiento a la Práctica Psicomotriz, pero si ciertos elementos esenciales que le permite a los niños y las niñas un desarrollo más íntegro gracias a esos hábitos ya establecidos, propiciando la construcción de la identidad y la autonomía.

Por último, se tienen presentes las construcciones y percepciones que las maestras en formación tuvieron a lo largo del desarrollo de la Propuesta Pedagógica las cuales se recogen cuatro elementos. En primer lugar, se encuentra el registro como herramienta activa y personal que permitió el análisis y sistematización rigurosa de los procesos y experiencias individuales y

colectivas de los niños y las niñas, lo que provocó una resignificación del movimiento, la acción y la expresión desde todas sus posibilidades. Además de brindar una postura crítica de construcción y transformación de la Práctica en busca de coherencia entre el contexto cotidiano, las infancias, sus intereses y las necesidades socio psicoafectivas en población vulnerable.

En segundo lugar, se destaca el papel imprescindible que toma la observación para el desarrollo de los objetivos propuestos y la pertinencia en la acción, donde surgen autoanálisis y análisis grupales que permiten entender la vulnerabilidad como una posibilidad de transformación, que no imposibilite la expresión con el cuerpo de los niños y de las niñas sino al contrario, construir a través de esas diversas formas de relacionarse con sus realidades cotidianas. Dentro de estas posibilidades toma fuerza el lugar que se le dio a la fotografía como evocador de reflexiones, que habla por sí sola y herramienta que amplió los análisis de una manera crítica, rescatando la necesidad pedagógica de este tipo de documentación y dejando al descubierto el placer y el disfrute como esencia en las vivencias de la primera infancia.

En tercer lugar, se evidencia la apropiación teórica que posibilitó realizar una transposición didáctica hacia una práctica coherente, creativa, rigurosa y pertinente en cuanto a las necesidades e intereses de los niños y de las niñas, tomando como herramienta la flexibilidad y la habilidad de solucionar circunstancias durante el desarrollo de las sesiones. Por otro lado, también las maestras en formación han sido participes de la curiosidad y el asombro evocado por los niños y las niñas y de esta forma se han dejado maravillados por las conductas espontáneas que surgen en la acción misma, el juego, el movimiento y la diversidad de posibilidades corporales y emocionales que abarcan las experiencias vivenciadas. Otro aspecto a mencionar es que como maestras en formación se pudo lograr, poner a prueba aquellas situaciones y elementos teóricos que Aucouturier (2004) describía como necesarias y que suponían una deconstrucción de aquellos arraigos experienciales que hicieron parte de las pautas de crianza de las maestras, fue retador y muy gratificante el hecho de poder confiar en las capacidades que tienen los niños y las niñas para poder disfrutar del juego a plenitud y apoyar de manera respetuosa las formas en cómo podían resolver un conflicto desde el diálogo.

Como último y cuarto lugar, se destaca una postura pedagógica y ética en cuanto al valor que se le da a cada una de las sesiones realizadas y al mismo tiempo se manifestó preocupación e incertidumbre, ya que, al ser una población flotante varios niños y niñas no estuvieron presentes

durante toda la propuesta, situación que influyó en la poca incidencia de la propuesta en su desarrollo integral.

10. REFERENCIAS

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la Práctica Psicomotriz* (Vol. 7). Graó.

Arnaiz, P., Rabadan, M. y Vives, I. (2001). *La psicomotricidad en la Escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga, España: Aljibe

Arnaiz, P. (1986). *Fundamentación de la Práctica Psicomotriz en B. Aucouturier*. Instituto de Ciencias de la Educación, D.L.

Arnaiz, P. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 37, abril 2000, pp. 63-85.

<http://files.material-didactico8.webnode.es/200000025-3532236298/MOTRICIDAD.pdf>

Britos y Domínguez, T. (2018). *En busca de una Práctica Psicomotriz vivenciada e inclusiva*.

Universidad de la Laguna.

Busso, G (2002). *Vulnerabilidad Sociodemográfica en Nicaragua: desafío para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza*. CEPAL.

Carrillo, Y., García, E., Peñaranda, J. (2019). *El proyecto de aula como posibilidad para potenciar el trabajo pedagógico, alrededor de la psicomotricidad en los niños y las niñas del grado 102 del Colegio Alemania Unificada I.E.D*. Universidad Pedagógica Nacional.

Convención sobre los Derechos del Niño, Ley 12 de 1991 (22 de enero de 1991).

<http://www.suin->

juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1568638#:~:text=ARTICULO%2016-.1.,contra%20esas%20injerencias%20o%20ataques.

Crossley, M. (2008). *El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas*. Working Paper series N 9. Universidad de Miami.

De Cero a Siempre, Ley 1804 de 2016 13 (2 de agosto de 2016).

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm

Consejo Nacional de Política económica y Social CONPES 123, (abril 27 de 2009) (testimonio de la República de Colombia). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf_conpes_123.pdf

Plan ambiental local Kennedy 2017 – 2020, (abril 27 de 2017) (testimonio de la Alcaldía Local de Kennedy). https://oab.ambientebogota.gov.co/?post_type=dlm_download&p=3187

González, L. (2009). *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social*. Centro de Estudios Avanzados (FCS/UNC).

Kaztman, R. (2000). *Notas sobre la medición de vulnerabilidad social*. Colección Aportes Conceptuales N2. Universidad Católica de Uruguay.

Labrunée M., G. M. (2005). *Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión*. Suárez.

Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito, secretaria de educación de Bogotá (2019).

<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3062/Lineamiento%20Pedag%F3gico.pdf;jsessionid=8D5DFE333EC01E234DAC83AE69E4CD92?sequence=1>

López, E. (2011). *Educación de las emociones en la primera infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Wolters kluwer. España.

Martínez, C. (2018). *Una mirada intertextual de las vulnerabilidades del espacio geográfico urbano: Localidad de los Mártires*. Universidad Pedagógica Nacional.

Miraflores Gómez, E., & Goldaracena Arboleda, I. (2020). *Análisis de la psicomotricidad a través de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier: estudio de casos*. *Retos*, 39, 620-627. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81781>

Móndelo, S. (2015). *La psicomotricidad ayer y hoy: un acontecimiento histórico*. *Padres y Maestros*, nº 364, 7.

Ostau De Lafond, D. (2019). *Cuerpo, Emoción y Movimiento en Armonía, La Práctica Psicomotriz Bernard Aucouturier implementada en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional.

Programa Familias en Acción, LEY 1532 DE 2012 (2012).

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=47730>

Reto, M. (2018). *Efectos del programa psicomotricidad vivenciada sobre la agresividad en niños de 3 años del PRONOEI Santa Bernardita I del distrito de Villa El Salvador, Lima-2017*. Universidad César Vallejo.

Rojas, M. González, L Falcón, A. Galassi, G. Gómez, P. Huergo, J. (2009). *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social*. Universidad Nacional de Córdoba Centro de Estudios Avanzados.

Yenny Barreto-Zorza, Carolina E.-Guerrero, Ana M. Córdoba-Sastoque, Karen P. Rincón-García. Juan D. Bustos-Sánchez, Aymer S. López-Bernal, Daniela Méndez-Rivas y Juliana V. Rincón -López. (2018). *Revista de salud pública*. Universidad Nacional de Colombia. *Percepción de violencia desde escolares de dos instituciones educativas de la localidad de Kennedy, Bogotá.*, 20(4), 438–440.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/issue/download/5107/1420>

Velasco A. y Abad J. (2009). *Los espacios preparados: una metodología innovadora para educación infantil*, (p. 87)

11. ANEXOS

Anexo A. Antecedentes

Las matrices con las cuales se fundamentan los antecedentes de este proyecto de grado se encuentran organizadas por los dos ejes centrales, (Psicomotricidad y vulnerabilidad), primero se expondrán los trabajos investigativos dentro del territorio nacional y luego los trabajos internacionales desde la actualidad hacia atrás hasta el año 2007.

PSICOMOTRICIDAD

N°	ASPECTOS POR REVISAR	HALLAZGOS
1	Título de la experiencia o trabajo investigativo	Cuerpo, Emoción y Movimiento en Armonía, La Práctica Psicomotriz Bernard Aucouturier implementada en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional.
	Localización	Universidad Pedagógica Nacional. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10261/TE-23246.pdf?sequence=1&isAllowed=y
	Lugar en el cual se desarrolla	Colombia
	Año de realización	2019
	Objetivos	Construir una propuesta pedagógica que articule la Práctica Psicomotriz Bernard Aucouturier con el proyecto pedagógico de la Escuela Maternal, de tal manera que se convierta en una posibilidad educativa para la primera infancia. Este proyecto de grado busca destacar la importancia que tiene el engranar el proyecto pedagógico de las instituciones educativas de primera infancia con actividades pedagógicas, como lo es la Práctica Psicomotriz, la cual propone una metodología en la que, combinando espacios, objetos y un determinado rol docente, los niños pueden realizar el proceso que va del juego, la acción y el movimiento, a la palabra, la

		<p>representación y el pensamiento. Esto permite a los maestros de educación infantil, comprender el por qué se debe ver el movimiento de los niños como algo vital y revelador de sus emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponer un espacio en la Escuela Maternal, que complemente su desarrollo de la función simbólica y su capacidad de representación • Favorecer el desarrollo de los procesos de descentración indispensables para acceder al pensamiento operatorio y al placer de pensar, a través de la Práctica Psicomotriz. • Favorecer un espacio para recrear el placer del movimiento.
	Descripción General	<p>El desarrollo de las sesiones se lleva a cabo a través del propio juego y movimiento de cada niño en relación con el espacio, durante el desarrollo es la psicomotricista quien acompaña todo el proceso y se encarga del recorrido psicológico del niño en la sala, dando respuestas ajustadas a las necesidades que se vayan planteando en la sesión.</p> <p>A su vez es relevante la especificidad de los materiales y su disposición en la sala, lo cual dependerá del momento evolutivo en el que se encuentre el grupo, así como por la propia actuación libre del niño/a en la sala, junto con la respuesta del psicomotricista.</p>

VULNERABILIDAD

N°	ASPECTOS POR REVISAR	HALLAZGOS
8	Título de la experiencia o trabajo investigativo	Una mirada intertextual de las vulnerabilidades del espacio geográfico urbano: localidad de los mártires. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10475
	Localización	Universidad pedagógica nacional
	Lugar en el cual se desarrolla	Colombia

Año de realización	2018
Objetivos	Determinar las concepciones de vulnerabilidad en el espacio geográfico de la localidad de los Mártires que tienen los estudiantes de grado noveno en el Colegio República Bolivariana de Venezuela, desde la cotidianidad y la percepción.
Descripción General	<p>El documento es una propuesta de enseñanza que busca su articulación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación básica, media y la educación superior ya que involucra conceptos y aspectos relevantes en la comprensión del espacio geográfico urbano y tiene presente las condiciones del contexto como una de las variables primordiales en los procesos educativos.</p> <p>El primer capítulo de este trabajo contiene el marco de referencia, el desarrollo urbano de la ciudad de Bogotá, la contextualización de la localidad de los Mártires. Ya para el siguiente, habla a cerca de, la contextualización institucional que describe el contexto anexo al colegio República Bolivariana de Venezuela, exponiendo el espacio geográfico de la localidad de los Mártires, las Unidades de Planeación Zonal (UPZ), los barrios Samper Mendoza y Santa Fe. También se encuentra el marco legal desde donde se construye todo el proyecto y se establecen las normas en las que va dirigida la investigación. Dentro del tercer capítulo, expone su respectivo marco teórico y el enfoque investigativo en cuestión, allí se abordan diferentes conceptualizaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en el constructivismo, se trabajan conceptos sobre la geografía y se definen las dos categorías principales del proyecto (Espacio geográfico y vulnerabilidad).</p> <p>Ya para finalizar, el cuarto capítulo contiene la sistematización de la experiencia, se trabaja con los hallazgos y la información recolectada a lo largo del proceso de investigación. Es la etapa final del proyecto; todo este proceso configura la ruta que se llevó a cabo para establecer los análisis correspondientes sobre las vulnerabilidades del espacio geográfico urbano. Finalmente, se pueden encontrar las conclusiones y los anexos.</p>
Paradigma de investigación	Histórico - hermenéutico Constructivismo
Metodología	Cualitativo

Categorías teóricas desarrolladas	Espacio geográfico, Vulnerabilidad
Conclusiones	<p>Desde el marco teórico, se planteó trabajar con el constructivismo como modelo pedagógico y desde el aprendizaje significativo como enfoque pedagógico. El segundo, presenta tres dimensiones que integran los procesos de enseñanza-aprendizaje, en primer lugar, la dimensión conceptual, segunda la dimensión procedimental y tercero la dimensión actitudinal. Son de vital importancia en la estructuración y presentación del presente trabajo teniendo en cuenta que se integra la práctica y la teoría como opciones primordiales en la construcción de conocimiento.</p> <p>Con respecto a la dimensión conceptual, en el presente proyecto se trabajaron varias conceptualizaciones referentes a la geografía urbana y a la constitución de la ciudad, entre otras categorías que fueron fundamentales en la elaboración de las actividades generales y particulares que permitieron el desarrollo del proyecto. Sin embargo, las categorías principales que guiaron y estructuraron el presente trabajo fueron. En primer lugar, la categoría de espacio geográfico y la categoría de vulnerabilidad.</p> <p>La categoría de espacio geográfico fue trabajada y analizada con los estudiantes como el espacio localizable y que tiene puntos de referencia y de alguna manera es cartografiable. En este sentido los estudiantes identificaron el espacio de la localidad de los mártires y de los barrios Santafé y Samper Mendoza, teniendo en cuenta que pueden existir dos acepciones de este, entendiéndose espacio público y privado. Sin embargo, esta distinción no fue lo fundamental a la hora de abordar esta categoría sino las vulnerabilidades que se encuentra él. Teniendo en cuenta que de alguna forma la afectación del espacio sucede en dos vías, si el espacio público presenta complicaciones y vulnerabilidades de alguna magnitud, estas impactan el espacio privado y viceversa.</p> <p>Los estudiantes del Colegio República bolivariana de Venezuela logran concebir el espacio como aquello observable, percibido y concebido, ya que sus actividades diarias se desarrollan en el entorno que recorren desde su casa hasta el colegio y las demás actividades que se les encarga por parte de sus padres o cuidadores, además de las actividades de ocio que realizan en los parques de la localidad que básicamente se reducen a la práctica de un deporte como el microfútbol.</p> <p>De otro modo, los estudiantes identifican que en su espacio se presenta una gran cantidad de situaciones y condiciones que en un primer momento les parecieron normales y que a medida que se fue implementando el proyecto encontraron que obedecían a lógicas muy complejas en las que intervienen decisiones políticas, económicas y sociales. Comprenden que la ciudadanía también es responsable de gestionar el espacio, sin embargo, no desconocen la complejidad de este a pesar de emprender acciones desde el colegio que reivindican derechos en diferentes direcciones, como el carnaval por la vida, evento que realiza el colegio en reivindicación por la vida y que hace uso del espacio como elemento en el cual se puede llevar a cabo varias reivindicaciones.</p>

<p>Aportes (Pueden señalar puntos de reflexión, elementos de problematización, argumentos críticos, descripción de ideas...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nos muestra la importancia del espacio geográfico dentro del desarrollo de los niños y las niñas, ya que el contexto, cada aspecto y elemento que los rodea influye profundamente en la formación de su ser por lo cual hay que prestar cierta atención a esos pequeños detalles • Trabaja como eje fundamental la vulnerabilidad, con altas similitudes de una nuestras categorías. Pues bajo las características de nuestro proyecto es fundamental la investigación a fondo con los niños y las niñas, dejándonos reconocer aspectos que no se ven a simple vista.
<p>Bibliografía de interés que puede aportar en su marco de referencia</p>	<p>Ruíz, N. (2012). <i>La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo</i>. Instituto de Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México, 63-74.</p> <p>Fernández, A. (2003). <i>Educación Inclusiva: "Enseñar y Aprender entre la diversidad"</i>. Umbral, 2- 10.</p>

Anexo B. Planeaciones

Planeación sesión N° 12

MAESTRAS QUE INTERVENDRAN:

- María Paula Chaparro (Intervendrá con los niños y las niñas)

- Alejandra Fontalvo (Observadora y análisis)

Momento	Acción	Tiempo	Materiales
Ritual de entrada	<p>Iniciando con el ritual de entrada, les pediremos a los niños y las niñas que se sienten en el sillón para poder empezar a dialogar con ellos, preguntándoles cómo se sienten o algo en especial que nos quieran contar.</p> <p>Cómo ya es un hábito, les recordaremos que la sesión psicomotriz es para que puedan jugar y moverse en libertad y que hay unos acuerdos que siempre debemos seguir, los cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir ayuda cuando lo necesiten. - Tratar con respeto a nuestros compañeros. - Cumplir los tiempos que las maestras propongan. - Cuidar los elementos de la sala psicomotriz. <p>Les diremos que se quiten los zapatos y los pongan en el lugar dispuesto y así poder dar paso a la expresividad motriz.</p>	15 min	Imágenes de los acuerdos
Expresividad motriz	<p>Para esta sesión, se propone hacer uso de elementos los cuales, los niños y las niñas ya han interactuado previamente como pimpones, dos cajas de cartón, cajitas pequeñas, cabuya y la colchoneta que hace parte del espacio.</p> <p>Con anticipación de 10 minutos, sonará una alarma que les irá diciendo que se está terminando el juego, después a los 5 minutos, para poder organizar.</p>	30 min	Pimpones, cajas de cartón, cabuya y colchoneta.

Expresividad gráfico-plástica	<p>Para el siguiente momento, se pondrán dos mesas con sus respectivas sillas para que los niños puedan tener su espacio y compartir uno de los elementos que componen la expresividad plástica-gráfica, donde tendrán a su disposición, fichas bibliográficas y colores con el propósito de que los niños y las niñas plasmen su sentir en relación con lo vivido.</p> <p>El momento se dirigirá a base de preguntas de cómo se sintieron, que van a plasmar de eso que sintieron y lo que más les gusto.</p> <p>Siempre se anticipará para acabar el momento y continuar con la sesión.</p>	15 min	Fichas bibliográficas y colores.
Ritual de salida	<p>Para el ritual de salida les pediremos que se sienten en el sillón, realizaremos un balance de lo ocurrido en cada momento de la sesión, después, cada niño y niña podrá buscar sus zapatos para ponérselos como simbolización de que el espacio ha finalizado</p> <p>Si los niños y las niñas lo desean nos podrán ayudar a guardar los elementos que utilizamos.</p> <p>El momento tendrá música tranquila de fondo.</p>	5 o 10 min	Música

Anexo C. Registro de las sesiones

Registro Sesión Práctica Psicomotriz N° 12

Jueves 2 de junio de 2022

Maestras en formación: Alejandra Fontalvo, María Paula Chaparro

Participantes: Tyler, Samantha Quintero, Samantha Morales, Saray, Thiago, Juan Diego, Gabriela, Deivid, Ashley y Liam, maestras en formación

ESPACIO



Organización del espacio

RITUAL DE ENTRADA ASAMBLEA

La sesión empezó a desarrollarse un poco más temprano que de costumbre pues ya habían llegado varios niños y niñas.

Organizamos el salón entendiendo que es de vital importancia disponer de un espacio aseado, en donde nos apoyamos de una canción para poder hacerlo más divertido

Se dio inicio la asamblea como de costumbre, esta vez antes de empezar, hubo un momento para cantar varias canciones junto con los niños, y luego el momento de socializar los acuerdos; la maestra en formación María Paula, le preguntó a cada uno sobre que se trataban, le dio la palabra a quienes querían participar pero Juan Diego estaba tan participativo que quiso

volver a levantar la mano, a lo que la maestra María Paula respondió... "ya pegaste un acuerdo, le daremos la oportunidad a otro" y esperó a que el decidiera a quien dársela.



Socialización de los acuerdos

Por otra parte, al finalizar la asamblea inicial, los niños ya sabían qué seguía, en este momento los niños y las niñas estaban impacientes por poder ir al lugar donde se realiza la expresividad motriz, así que se quitaron los zapatos y en orden los colocaron en el sitio que se les había asignado desde un principio, ellos solos lo hacían sin ayuda de un adulto.



Organización de zapatos



Niños esperando a para jugar

EXPRESIVIDAD MOTRIZ

"Llego el momento de la diversión" decía Tyler al ingresar al espacio, todos los niños entusiasmados corrieron primero hacia las pelotas y pimpones de colores, en el espacio había

elementos como cajas medianas y pequeñas, colchoneta, cajas, pimpones y canastas, es interesante ver a los niños como transforman el espacio para jugar, por ejemplo, la primera reacción de Tyler fue meterse en el arco de espuma. Mencionando que era su casita, él nos permitía entrar solo un ratito, y le decía a la profe que no le gusta mucho que sus compañeros lo toquen o se acerquen a él, ese era su refugio ahí se sentía a salvo.



Casita de Tyler

En ese mismo momento, Samantha Quintero decide dirigirse a donde están las cajas y cómo primer contacto con el material, lo patea y sonrío, ya no le preocupa la mirada de las maestras, pues ya sabe que debe tener cuidado, pero disfruta del placer de destruir, así que los niños al ver las cajas derribadas en el piso se acercan, unos niños construyen y otros como Samantha Morales, Thiago y Deivid buscaban introducir los pimpones dentro de las cajas.



Los niños y las niñas construyendo con cajas

En esta secuencia se pueden apreciar como Samantha usa la colchoneta para poder hacer equilibrio, al ser inestable, la maestra María Paula observa que Samantha se tambalea y le brinda su mano para que ella pueda terminar el recorrido, Posterior a ello, se sienta y en compañía de Juan Diego, esperan un taxi que los pueda llevar a la playa, diciendo “todos estamos esperando para ir a la playa de bolas pequeñas”.



Esperando un taxi para ir a la playa

Por otra parte, Tyler le dio un par de pimpones a la maestra Alejandra quien ese día se ocupó de hacer el registro. Ella le preguntó que quería que hiciera con ellos y el respondió comose les suele contestar a ellos. "*¿tú qué harías?*".

Su respuesta fue sorprendente pues notamos que, a través del hecho, el replicaba una pregunta que guarda una profunda relación con la comunicación asertiva, en ese momento, la maestra Alejandra dejó el cuaderno a un lado y procedió hacer malabares como si estuviera en un circo, Tyler quedó encantado por esa breve muestra artística. Quiso intentarlo y en ese momento

paso Liam y tomó uno de sus pimpones Tyler quiso raparlo, sin embargo, con el apoyo de la maestra Alejandra el pidió el pimpón comunicando su intención, Liam cedió.

Algo realmente interesante, fue cuando transformaron la casita y el túnel armado con la colchoneta en un saltarín, todos los niños se interesaron y pasaron a brincar en el saltarín, Ashley mientras saltaba con los pimpones al mismo tiempo iba encestando en las cajas que estaban pegadas a la pared, para ella eso fue un descubrimiento, así que se lo contaba a sus compañeros con mucha felicidad en su rostro, al ver eso los demás niños hacían lo mismo que Ashley.



Ashley que contaba su descubrimiento al encestar los pimpines mientras saltaba

Al mismo tiempo, Deivid y Juan Diego tuvieron la misma idea, recoger las pelotas, juntarlas en la canasta y vaciarlas a Ashley, Tyler y Samantha, lo que no contaban que ninguno tenía intenciones de compartir, naturalmente respondieron jalonando la canasta con el fin de que el otro la soltara, como no sucedió, comenzaron a frustrarse y a gritarse, las maestras en formación Alejandra y María Paula estuvieron pendientes se la discusión y aunque en ellas estaba interiorizado mediar una pelea, recordaron a Aucouturier cuando planteaba que si ninguno de los dos quería ceder, al cabo de un tiempo, empezarían a mediar, a buscar soluciones que

favorecieran a ambos. Ellos buscaron en la mirada alguna aprobación por parte de las maestras que beneficiara alguno, sin embargo, la respuesta de las maestras fue: - *¿Ustedes que piensan hacer?* -, ellos se miraron, Juan David dijo – *hagámoslo juntos-* y Deivid lo siguió.



Deivid y Juan Diego afrontando un conflicto y resolviéndolo en conjunto.

EXPRESIVIDAD GRÁFICO-PLÁSTICA

Para este momento, mientras terminábamos de organizar el espacio, la coordinadora de la Fundación, la maestra Maida, entró al salón para entregarnos los consentimientos que estaban pendientes mientras la maestra en formación María Paula cantaba junto con los niños.

Una vez ubicados en las mesas, se les dio la indicación de que procedieran a dibujar lo que más les gustó mientras se encontraban jugando. Mientras a cada uno le entregábamos un color, cuando llegó el turno de entregarlo a Samantha Morales, ese color no era de su agrado y aunque ella lo mencionó, la maestra Maida intervino y le dijo: “*no moleste y coja el que le dieron*”, las maestras María Paula y Alejandra se miraron y entendieron que ese comentario no seguía con la forma en que se respetaban los gustos e intereses de cada niño y aunque a Samantha, le afectó ese comentario y en seguida se dispuso, la maestra María Paula se acercó a ella y le mostró otras opciones que podrían interesarles.



Espacio previo al momento de la expresividad Samantha indispuesta por los comentarios.