



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**LA PSICOMOTRICIDAD COMO
ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO
MOTOR EN NIÑOS Y NIÑAS CON TEA EN EL
AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Presentado por Laura García Díez

Tutelado por: Pablo del Val Martín

Soria, junio 2025

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como propósito explorar la psicomotricidad como una estrategia fundamental para favorecer el desarrollo motor en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula de Educación Infantil. A través de esta disciplina, se pretende proporcionarles herramientas que les permitan mejorar sus habilidades motrices, facilitando así su autonomía, interacción y participación en el entorno escolar.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad, Trastorno del Espectro Autista, educación infantil, desarrollo motor, inclusión educativa.

ABSTRACT

The purpose of this Final Degree Project is to explore psychomotor skills as a fundamental strategy to promote motor development in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Early Childhood Education classroom. Through this discipline, it is intended to provide them with tools that allow them to improve their motor skills, thus facilitating their autonomy, interaction, and participation in the school environment.

KEYWORDS:

Psychomotor skills, Autism spectrum disorder, early childhood education, motor development, educational inclusion.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS	6
2.1 OBJETIVO GENERAL:	6
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	6
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
3.1 LA PSICOMOTRICIDAD: FUNDAMENTOS Y EVOLUCIÓN	7
3.1.1 Antecedentes y evolución histórica de la psicomotricidad	7
3.1.2 Definición y principios básicos de la psicomotricidad	9
3.1.3 Componentes esenciales del desarrollo psicomotor	11
3.1.4 Áreas de intervención psicomotriz en el aula	13
3.1.5 Desarrollo psicomotor en la primera infancia	18
3.2 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	20
3.2.1 El trastorno del espectro autista (tea): características y manifestaciones	20
3.2.2 La importancia de la psicomotricidad en la intervención con niños y niñas con tea	24
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	25
4.1 JUSTIFICACIÓN	25
4.2 CONTEXTUALIZACIÓN	25
4.3 OBJETIVOS	26
4.4 CONTENIDOS	26
4.5 METODOLOGÍA	27
4.6 TEMPORALIZACIÓN Y RECURSOS	28
4.6.1 Temporalización	28
4.6.2 Recursos	29
4.7 EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	30
4.8 SESIONES DE INTERVENCIÓN	34
4.8.1 Primera sesión: ¿Cómo soy? ¿Cómo me muevo?	34
4.8.2 Segunda sesión: Nos desplazamos por el espacio	35
4.8.3 Tercera sesión: Saltos y equilibrio	36
4.8.4 Cuarta sesión: Jugamos con pelotas y globos	37
4.8.5 Quinta sesión: Manos a la obra	38
4.8.6 Sexta sesión: Jugamos en equipo	39
4.8.7 Séptima sesión: Mi cuerpo se expresa	40
4.8.8 Octava sesión: Todo lo que hemos aprendido	42

4.9 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	43
4.9.1 Conciencia corporal y esquema corporal	43
4.9.2 Coordinación motriz y habilidades básicas	44
4.9.3 Motricidad fina y coordinación óculo-manual	44
4.9.4 Habilidades sociales y comunicación no verbal	44
4.9.5 Autonomía y autoestima	45
4.9.6 Evaluación proyectiva	45
5. ANÁLISIS Y ALCANCE DE TRABAJO	46
5.1 POSIBILIDADES	46
5.2 LIMITACIONES	46
6. CONCLUSIONES	47
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) tiene como finalidad introducir y profundizar en el concepto de psicomotricidad, al considerarlo una herramienta esencial en el ámbito educativo, especialmente para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Como futura docente de Educación Infantil, considero fundamental conocer y aplicar metodologías que se adapten a las características individuales del alumnado, favoreciendo su desarrollo global. La psicomotricidad no solo estimula las capacidades físicas, sino que también permite al niño/a tomar conciencia de su propio cuerpo y adquirir aprendizajes relevantes para su vida cotidiana, promoviendo su autonomía y bienestar.

En un escenario educativo que, apuesta por la inclusión y la igualdad, es fundamental proporcionar a los futuros docentes recursos que apoyen la atención a la diversidad desde una mirada completa. Elegí este tema porque es muy importante tanto en teoría como en la práctica: la psicomotricidad ha demostrado ser útil en el desarrollo físico, emocional y social de los estudiantes; además, trabajar con el Trastorno del Espectro Autista (TEA) a través de la intervención psicomotriz ayuda a crear un apoyo educativo más cercano, respetuoso y adaptado a sus necesidades especiales. Este trabajo refleja nuestro compromiso ético y profesional de avanzar hacia una educación más inclusiva, equitativa y de calidad desde los primeros años escolares.

Además, este TFG se vincula estrechamente con las competencias generales y específicas del título de Educación Infantil, tales como el desarrollo de habilidades para diseñar, implementar y evaluar programas educativos adaptados a la diversidad del alumnado; la capacidad para promover la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa; y la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas especiales y las estrategias didácticas más adecuadas para su atención. De este modo, el trabajo contribuye a la formación integral de la futura docente, preparándola para afrontar con éxito los retos de un aula inclusiva. El trabajo se estructura en torno a una serie de apartados clave: en primer lugar, se presentan los objetivos del estudio, así como la justificación de la elección del tema. Posteriormente, se desarrolla el cuerpo principal del trabajo, dividido en dos grandes bloques: la fundamentación teórica y la situación de aprendizaje.

En la fundamentación teórica se abordan los dos pilares sobre los que se construye este TFG: la psicomotricidad y el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se ofrece una visión general sobre la evolución histórica del término psicomotricidad, sus elementos constitutivos, las áreas que trabaja y el desarrollo psicomotor en la etapa infantil. Posteriormente, se introduce el concepto de

Necesidades Educativas Especiales, centrando la atención en las características y síntomas más relevantes del alumnado con TEA. Finalmente, se analiza el papel que puede desempeñar la psicomotricidad como estrategia de intervención en este perfil de alumnado.

En la segunda parte del trabajo, se presenta una propuesta de intervención pensada especialmente para un estudiante con TEA en la etapa de Educación Infantil. Se explica el contexto en el que se desarrolla, los contenidos y objetivos elegidos, la metodología que se usa, los recursos utilizados y la planificación del tiempo. También se describe cómo se lleva a cabo la evaluación y se incluyen las sesiones diseñadas junto con un análisis de los resultados esperados, basado en una evaluación proyectiva. Para terminar, comparto las principales reflexiones y aprendizajes que surgieron durante todo este proceso de diseño.

Además, se discuten las diferentes formas en que esta propuesta podría aplicarse en el aula. Esta experiencia ha reafirmado lo importante que es ofrecer una educación inclusiva, centrada en el desarrollo completo del niño/a, y comprometida con atender a la diversidad desde una perspectiva pedagógica que sea sensible, creativa y bien fundamentada.

2. OBJETIVOS

A continuación, se dan a conocer los objetivos que se han planteado para este TFG, los cuales orientan el desarrollo del trabajo y permiten analizar la influencia de la psicomotricidad en el desarrollo motor, social y emocional del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la etapa de Educación Infantil.

2.1 OBJETIVO GENERAL:

Analizar la importancia de la psicomotricidad como una estrategia de intervención en el desarrollo motor de niños/as con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el aula de Educación Infantil, para favorecer su autonomía, integración y bienestar en el entorno escolar.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Comprender la relación entre la psicomotricidad y el desarrollo motor en niños y niñas con TEA en la etapa de Educación Infantil.
- Examinar estrategias psicomotrices utilizadas en el aula para favorecer el desarrollo motor en niños y niñas con TEA.
- Diseñar una propuesta de intervención psicomotriz adaptada a las necesidades del alumnado con TEA.
- Evaluar los beneficios de la intervención psicomotriz en el desarrollo global (motor, social y emocional) de los niños y niñas con TEA.
- Reflexionar sobre el papel del docente como facilitador del desarrollo a través de la psicomotricidad cobra importancia en entornos inclusivos.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación, se presenta una explicación teórica que respalda este TFG. Esta fundamentación será útil para apoyar, desde un punto de vista científico - bibliográfico, la intervención que se realizará en el aula más adelante. Primero, se introducirá el concepto de psicomotricidad, considerando sus orígenes, cómo ha evolucionado, sus contenidos principales y los elementos claves que la componen. También se abordará el desarrollo psicomotor en la etapa de Educación Infantil, destacando la importancia que tiene en el ámbito educativo.

Después, se introducirá el concepto de Necesidades Educativas Especiales desde una perspectiva general, para luego profundizar en el Trastorno del Espectro Autista (TEA), destacando sus orígenes y características más relevantes. Por último, se expondrá la relación entre el TEA y la psicomotricidad, enfatizando su papel en las intervenciones educativas.

3.1 LA PSICOMOTRICIDAD: FUNDAMENTOS Y EVOLUCIÓN

3.1.1 Antecedentes y evolución histórica de la psicomotricidad

El término en psicomotricidad se utilizó por primera vez a inicios del siglo XX, siendo el neurólogo Ernest Dupré el responsable de su creación. Dupré lo empleó para describir cómo diversas anomalías o problemas psíquicos y mentales pueden afectar el funcionamiento motor de una persona (Porto y Merino, 2022).

Esta idea fue desarrollada por otros científicos y médicos, como el francés Henri Wallon, quien destacó la importancia del movimiento en el desarrollo integral del niño, señalando que este es fundamental para su crecimiento psíquico y emocional. (Wallon, 1977).

En este sentido, la psicomotricidad se centra en el desarrollo de habilidades de expresión, creatividad y movilidad a través del uso del cuerpo (Porto y Merino, 2022).

Le Boulch (2001) señala que las técnicas de psicomotricidad están diseñadas para tener un impacto positivo en las acciones intencionadas, fomentándolas o modificándolas en función de la actividad corporal.

Arufe (2023) menciona que muchos autores importantes han sido fundamentales para el desarrollo de la psicomotricidad en los niños/as, entre ellos algunas figuras destacadas son:

- Jean Piaget: psicólogo y filósofo suizo, propuso la teoría del desarrollo cognitivo, destacando que el movimiento y el juego son esenciales para que los niños/as aprendan.

Creía que el desarrollo intelectual está ligado al cuerpo y que la actividad física en los primeros años impulsa el pensamiento. Dividió este proceso en cuatro etapas: sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y formales.

- Vygotsky: psicólogo y filósofo soviético, fue quien formuló una teoría influyente Lev sobre cómo los niños/as desarrollan sus habilidades cognitivas y sociales. Él creía que aprendemos principalmente a través de interactuar con otras personas y con nuestro entorno cultural. Para Vygotsky, el desarrollo motriz no sucede en aislamiento, sino en constante relación con lo social y lo que pensamos. Su enfoque nos ayuda a entender que crecer y aprender es un proceso que nunca se detiene y que está muy ligado al contexto en el que vivimos.
- Urie Bronfenbrenner, psicólogo estadounidense, propuso la teoría ecológica del desarrollo humano. Él pensaba que el crecimiento de una persona está muy influido por los diferentes entornos en los que vive, desde su familia más cercana hasta la sociedad y la cultura en general. Resaltó cómo estos contextos pueden facilitar o dificultar el desarrollo de los niños, especialmente en lo que se refiere a sus habilidades motrices, ya que el entorno brinda las oportunidades necesarias para aprender, moverse y crecer a pleno ritmo.
- Friedrich Fröbel, educador y pensador alemán, fue quien creó el concepto de "jardín de infancia", un lugar diseñado para que los niños aprendan jugando, explorando y descubriendo el mundo a su propio ritmo. Él creía mucho en el valor del juego libre y del movimiento activo, considerando que estos son esenciales para el desarrollo motriz en los primeros años, dando un papel central a la creatividad y al movimiento.
- Emily Pikler, pediatra y educadora húngara, propuso una manera de acompañar a los niños pequeños basada en respetar profundamente su ritmo y sus capacidades. Su método promueve el juego libre y el movimiento espontáneo, permitiendo que cada niño/a explore el mundo a su manera, sin presiones. Para Pikler, un entorno seguro, pensado para las verdaderas necesidades de los niños, no solo ayuda a su desarrollo motor y cognitivo, sino que también fortalece el vínculo de confianza y cuidado entre adultos y niños/as.
- Françoise Dolto, médica pediatra y psicoanalista francesa, destacó la importancia de la comunicación, tanto verbal como no verbal, entre adultos y niños/as, como una herramienta fundamental para apoyar su crecimiento y desarrollo. Ella defendía que escuchar y respetar la individualidad del niño/a es clave, reconociendo que cada uno se expresa y crece a su propio ritmo. Como Piaget, enfatizaba que el trabajo motriz es importante en la formación del pensamiento y el desarrollo intelectual.
- Bernard Aucouturier: pedagogo e investigador francés, es una figura destacada en el ámbito de la psicomotricidad infantil. Desarrolló su propio enfoque, conocido como

práctica psicomotriz, y lo consolidó a través de una escuela internacional donde forma a profesionales. Su trabajo pone especial énfasis en cómo el movimiento y el juego ayudan no solo al desarrollo corporal, sino también al crecimiento emocional, la comunicación y la adquisición del lenguaje. Para Aucouturier, acompañar al niño desde lo corporal es clave para favorecer su maduración integral.

- David Gallahue: profesor de Educación Física especializado en psicomotricidad infantil, es muy reconocido por sus estudios sobre cómo los niños desarrollan sus habilidades motrices. Él ha investigado las diferentes fases por las que pasan los niños al aprender nuevas destrezas, señalando que cada etapa está vinculada a un momento específico en su crecimiento. Sus enfoques nos ayudan a entender mejor cómo el cuerpo se desarrolla y aprende a moverse de manera progresiva, en armonía con la edad de cada niño.

Entre las distintas corrientes y aportaciones teóricas, considero más adecuada la propuesta de Bernard Aucouturier para fundamentar mi futura intervención psicomotriz, especialmente en la etapa infantil.

Su enfoque se caracteriza por combinar el movimiento, el juego y la expresión corporal con el apoyo emocional y relacional del niño o la niña. La práctica psicomotriz que propone se basa en respetar los ritmos de cada niño y en crear un ambiente seguro y afectuoso que promueve la confianza, la autonomía y la comunicación. Desde una visión global del desarrollo, esta propuesta encaja con mi manera de entender la intervención, que no solo busca estimular las habilidades motrices, sino también atender lo emocional y lo social.

Si bien reconozco la importancia de autores como Piaget o Vygotsky en el ámbito cognitivo y social, valoro especialmente en Aucouturier su enfoque práctico y su sensibilidad hacia las necesidades afectivas del niño/a, lo que lo convierte en un referente clave para una intervención psicomotriz integral y respetuosa.

3.1.2 Definición y principios básicos de la psicomotricidad

Según Cantábrica (2023), la psicomotricidad es una disciplina que conecta nuestro cuerpo y mente, ayudándonos a desarrollar habilidades como la coordinación, el control de la postura, el equilibrio y la destreza motora. En pocas palabras, busca que podamos movernos de manera más eficiente y segura, mejorando nuestra relación con nuestro propio cuerpo.

Existen tres definiciones que han sido especialmente significativas, ya que han supuesto un punto de inflexión en la comprensión y conceptualización de la psicomotricidad (Muntaner, s.f.):

- Picq y Vayer: Desde la perspectiva de la educación física, definieron la psicomotricidad como una educación psicológica y pedagógica que utiliza los medios de la educación física para normalizar o mejorar el comportamiento del niño.
- P. Martínez y J.A. Núñez: Desde un enfoque más psicológico y neurológico, estos autores consideraron la psicomotricidad como una concepción del desarrollo que establece una identidad entre las funciones neuromotrices y las funciones psíquicas del organismo.
- Vayer: Este autor destacó que la psicomotricidad es una técnica educativa que tiene su origen en el cuerpo, el cual es considerado como la base de todo conocimiento y el medio de relación y comunicación con el mundo exterior.

Dentro del ámbito del desarrollo personal y el bienestar integral, esta área plantea una visión holística del movimiento, considerando que las dimensiones cognitivas, emocionales, simbólicas y físicas están estrechamente conectadas e influyen mutuamente (Muntaner, s.f.).

La dimensión cognitiva se refiere a los procesos mentales que nos permiten percibir, prestar atención, recordar y planificar nuestros movimientos. Estas habilidades nos ayudan a interpretar y organizar cómo experimentamos nuestro cuerpo en relación con el entorno. La dimensión emocional, por otro lado, abarca la forma en que expresamos y regulamos nuestras emociones a través del cuerpo, fortaleciendo la conexión entre cómo nos sentimos y cómo actuamos motoricamente. La dimensión simbólica está relacionada con nuestra capacidad para imaginar, representar ideas y comunicarnos mediante el lenguaje corporal y los gestos, siendo un puente fundamental para mejorar nuestras habilidades sociales y de comunicación. Por último, la dimensión física se enfoca en el control del movimiento, el equilibrio, la coordinación y la postura, permitiendo realizar movimientos voluntarios y adaptados a diferentes situaciones.

Estas dimensiones no actúan de forma aislada, sino están constantemente interactuando, formando un sistema dinámico que influye en nuestro desarrollo integral. Entender cómo se relacionan entre sí diseñar intervenciones psico-motrices que aborden las diversas necesidades de cada persona y promuevan su bienestar general, desde la infancia hasta la adultez (Le Boulch, 2001).

Esta perspectiva resulta clave para comprender cómo los individuos se relacionan con su entorno y cómo evolucionan desde la niñez hasta la adultez (Muntaner, s.f.).

Como disciplina aplicada, la psicomotricidad integra la actividad corporal con las funciones mentales, valorando el movimiento como una vía fundamental para la expresión individual y el desarrollo tanto intelectual como emocional (Muntaner, s.f.).

Se estructura en dos componentes esenciales:

- El componente psicológico, que abarca los procesos mentales y afectivos, tales como el pensamiento, la gestión emocional y la capacidad de resolver situaciones complejas.
- El componente motor, que comprende las distintas formas de movimiento, desde los gestos voluntarios hasta las respuestas reflejas aprendidas.

La psicomotricidad puede aplicarse en distintos contextos, destacando especialmente en los siguientes ámbitos (Díaz, 2024):

- **Ámbito preventivo**, favorece el desarrollo de habilidades sociales y emocionales desde la infancia. Alienta la expresión emocional, la confianza y la resolución saludable de conflictos, ayudando a evitar problemas como la ansiedad, la depresión o dificultades en las relaciones.
- **Ámbito terapéutico**, se utiliza para tratar trastornos emocionales, conductuales y de aprendizaje. A través del juego y el movimiento, se promueve la exploración emocional, se mejora la autoestima y se fortalecen los vínculos con los demás.

La motricidad se refiere a la capacidad natural del cuerpo para hacer movimientos o desplazarse en el espacio. También está relacionada con cómo el sistema nervioso central controla los músculos para que podamos movernos.

Desde una perspectiva práctica, la motricidad es la forma en que una persona maneja su propio cuerpo. No solo implica repetir movimientos, sino también expresar intenciones a través de acciones creativas y espontáneas.

La motricidad se divide en dos grandes categorías: motricidad gruesa y motricidad fina. La primera involucra movimientos amplios del cuerpo y coordinación general, como correr o saltar. La segunda se refiere a movimientos más precisos y detallados, como escribir o abotonar. En el desarrollo infantil, la motricidad gruesa suele adquirirse primero, ya que es más sencilla, mientras que la motricidad fina requiere más coordinación y específica entre diferentes músculos (Porto y Gardey, 2021).

3.1.3 Componentes esenciales del desarrollo psicomotor

La psicomotricidad es una disciplina que explora cómo nuestro cuerpo y nuestra mente trabajan juntos. Se centra en entender cómo los componentes psicomotores son clave para nuestro crecimiento completo como personas. Estos componentes, que muchas veces llamamos habilidades psicomotoras, son esenciales para movernos, coordinar nuestros movimientos y expresarnos a través del cuerpo. Según Febres (2024), hay seis elementos importantes que nos

ayudan a entender mejor cómo se desarrolla un niño o una niña y cómo podemos apoyarlos en su aprendizaje.

EL MOVIMIENTO Y SU PAPEL DE APRENDIZAJE

El movimiento es un componente esencial para el aprendizaje infantil, ya que permite a los niños interactuar con su entorno y explorar sus capacidades. La motricidad gruesa, que incluye acciones amplias como correr y saltar, favorece la autonomía y facilita la comprensión de conceptos espaciales y temporales. Al mismo tiempo, la motricidad fina, que abarca movimientos más delicados como escribir o manipular objetos pequeños, es crucial para desarrollar habilidades más específicas y prácticas.

El movimiento no solo ayuda a los niños/as a desarrollar coordinación y fuerza física, sino que también tiene un impacto muy positivo en su forma de pensar y aprender. Cuando los niños/as hacen movimientos, están entrenando su cerebro para organizar ideas y tomar decisiones más fácilmente. Además, mover el cuerpo activa áreas del cerebro que son clave para aprender nuevas cosas, habilidades o para resolver problemas.

COORDINACIÓN Y CONTROL POSTURAL

La coordinación es fundamental para realizar movimientos con éxito. La coordinación motriz gruesa, que involucra grandes músculos, es importante para actividades como correr, saltar o trepar, y ayuda a fortalecer la fuerza y resistencia. Por otro lado, la motricidad fina, que trata movimientos más precisos como escribir o manipular objetos pequeños, tareas diarias que necesitan destreza y control.

TONO MUSCULAR Y EQUILIBRIO

El tono muscular es clave para mantenernos estables y con buena postura. Tener un tono muscular apropiado ayuda a mantenernos erguidos y a movernos con fluidez. También, un buen equilibrio muscular evita caídas y lesiones porque permite hacer ajustes corporales al momento.

Para mejorar el equilibrio y la estabilidad, lo mejor es hacer actividades que desafíen los músculos y huesos, como caminar sobre superficies inestables, practicar equilibrio en un solo pie o realizar movimientos en distintas direcciones. Estas actividades fortalecen los músculos y mejoran la conciencia del cuerpo.

ESQUEMA CORPORAL Y CONCIENCIA ESPACIAL

El esquema corporal es la representación mental del propio cuerpo y sus partes. Este concepto es esencial para la conciencia de uno mismo y la capacidad de interactuar con el entorno. A medida que los niños desarrollan su esquema corporal, adquieren mayor control sobre sus movimientos, lo que favorece la ejecución precisa de acciones motrices.

ORIENTACIÓN ESPACIO – TEMPORAL

El desarrollo de la orientación espacio-temporal ayuda a los niños/as a entender y organizar lo que experimentan en su entorno. Esta habilidad es muy importante para realizar tareas diarias, como seguir instrucciones, anticipar movimientos o coordinar acciones en una secuencia. A medida que crecen, los niños/as van comprendiendo mejor cómo se relacionan el espacio y el tiempo.

La orientación espacial, en particular, es fundamental para aprender en la escuela, especialmente en actividades donde manipulan objetos, resuelven problemas espaciales o entienden conceptos matemáticos. Los niños con buena orientación espacial suelen entender mejor temas como geometría y ciencias.

LATERALIDAD Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO

La lateralidad se refiere a la preferencia que tiene un lado del cuerpo sobre el otro, como usar una mano, un ojo o un pie de manera dominante. Este proceso, llamado lateralización, es clave para coordinarse bien y realizar movimientos precisos. Además, influye en aspectos cognitivos y motores, ayudando en la resolución de problemas y en cómo nuestro cerebro procesa la información sensorial.

3.1.4 Áreas de intervención psicomotriz en el aula

La psicomotricidad tiene como finalidad principal favorecer o recuperar las capacidades del individuo a través del trabajo corporal (Berruezo, 2000). En sus orígenes, esta disciplina se enfocó prioritariamente en el componente motor, por ser el más accesible, con la intención de incidir posteriormente en el plano psíquico. Aunque el enfoque de la psicomotricidad dirigida incorporó elementos cognitivos, los aspectos emocionales quedaron en segundo plano. Para lograr una intervención completa, es necesario abordar la psicomotricidad desde sus tres dimensiones fundamentales: motora, cognitiva y afectiva (Bernaldo de Quirós, 2012).

ÁREA MOTORA

Durante los primeros meses de vida, el desarrollo motor sigue un proceso progresivo en el que los reflejos primitivos dejan paso a conductas voluntarias.

Este avance se rige por dos principios:

- La ley céfalo-caudal, que establece un control descendente del cuerpo desde la cabeza hasta los pies.
- La ley próximo-distal, que indica que primero se controlan las zonas cercanas al eje corporal y, posteriormente, las más alejadas. Así, el dominio de la motricidad gruesa antecede al de la fina.

Aunque la secuencia de desarrollo es común a todos los niños, el ritmo varía individualmente. Desde el decúbito supino, se desarrollan la prensión y la coordinación visomanual; y desde el decúbito prono, la locomoción.

Dentro del ámbito motor, se abordan contenidos clave como el tono muscular, la coordinación general, el equilibrio, la coordinación visomotriz, la lateralidad y la disociación de movimientos. (Bernaldo de Quirós, 2012).

ÁREA COGNITIVA

Jean Piaget desarrolló una teoría del desarrollo cognitivo infantil basada en cuatro etapas fundamentales (Bernaldo de Quirós, 2012):

- La primera, denominada etapa sensoriomotriz (de 0 a 2 años), se caracteriza por el desarrollo intelectual a través de la acción y la percepción, mediante la exploración del entorno.
- En la etapa preoperatoria (de 2 a 6/7 años), el niño comienza a utilizar el pensamiento simbólico y a transformar acciones en representaciones mentales.
- La siguiente fase, de operaciones concretas (de 7/8 a 12 años), se define por la capacidad de razonar de forma lógica sobre situaciones concretas, con una mayor objetividad.
- Finalmente, en la etapa de operaciones formales (de 12 a 16 años), aparece el pensamiento abstracto, permitiendo al adolescente razonar sin necesidad de basarse en lo concreto o manipulable.

En el ámbito del desarrollo cognitivo infantil, se pueden identificar varios aspectos clave que evolucionan progresivamente durante los primeros años de vida (Bernaldo de Quirós, 2012):

- Percepción del cuerpo: Es la imagen mental que el niño construye sobre su propio cuerpo, primero en reposo y luego en movimiento, incluyendo sus partes, límites y relación con el entorno (Le Boulch, 1983). A partir de los ocho meses, los bebés comienzan a reconocerse en el espejo, y entre los 18 y 24 meses superan la “prueba de la mancha”, evidenciando autorreconocimiento (Palacios, 1999).
- El espacio y los objetos: El espacio en el que el niño actúa inicialmente carece de organización. A través del movimiento y la interacción con los objetos, el niño comienza a estructurar ese espacio, estableciendo referencias y orientaciones en relación con los objetos que lo rodean (Berruezo, 2000b).
- El tiempo: Entender qué es el tiempo puede ser complicado, ya que no es algo que podamos percibir con nuestros sentidos directamente. Nuestra comprensión del tiempo va creciendo a medida que experimentamos el mundo y desarrollamos una idea del espacio. Aunque en términos matemáticos el tiempo es constante, en la vida cotidiana, lo que sentimos puede variar mucho según cómo nos sentimos o lo que estamos viviendo. Por eso, podemos hablar de dos tipos de tiempo: uno objetivo, que es el que se mide de manera uniforme, y otro subjetivo, que depende de nuestras sensaciones y experiencias. La noción del tiempo se forma cuando el niño empieza a entender que los eventos ocurren en una secuencia que todos podemos compartir y entender, formando un esquema temporal (Tasset, 1980).
- La capacidad de representación: es la habilidad de usar símbolos o signos para representar ideas, objetos o acciones. Desde aproximadamente los dieciocho meses, los niños/as comienzan a usar estas representaciones de manera más diferenciada, reflejando lo que quieren comunicar o mostrar. Esto se puede observar en actividades como imitar algo que vieron antes, jugar con objetos de forma simbólica, crear imágenes en su mente, dibujar o usar palabras y frases. A medida que crecen, los niños van desarrollando diferentes formas de representar el mundo que los rodea, adaptándose a su etapa de desarrollo y aprendizaje.

ÁREA SOCIOAFECTIVA

Desde una perspectiva tradicional, esta área a menudo ha sido pasada por alto o considerada menos importante. Sin embargo, es importante entender que los vínculos afectivos juegan un papel fundamental en el desarrollo completo de un niño/a. Por eso, hay que darle la atención que merece en cualquier plan de intervención educativa, reeducativa o terapéutica. Dentro de esta área, es posible distinguir los siguientes componentes clave:

- Relación de apego y seguridad: La relación de apego constituye la primera conexión significativa que el niño establece, asegurando su supervivencia y su integración en el entorno social. Desde el nacimiento, el niño depende de adultos para desarrollar gradualmente una autonomía relativa, a medida que madura su sistema nervioso y sus interacciones con el entorno le permiten dominar su propio cuerpo y espacio circundante. A medida que aumenta su capacidad perceptual, dirige su conducta de apego hacia quienes responden adecuadamente a sus necesidades. La madre inicia esta relación incluso antes del nacimiento, y diversos factores, como el deseo de tener al niño, expectativas, temores y la historia personal, familiar y social que rodea al embarazo, influyen en ella. Tras el nacimiento, la forma en que se sostiene y manipula al niño, captada a través de receptores cutáneos y propioceptivos, provoca sentimientos de seguridad y confianza. En la formación del apego, desempeñan un papel primordial el tacto, el contacto suave, el movimiento rítmico del cuerpo, la mirada, la sonrisa y la voz.
- La relación entre iguales: Las relaciones con adultos y compañeros se desarrollan a través de diferentes tipos de interacción, cada una cumpliendo funciones distintas que no pueden reemplazarse unas a otras. La relación con los adultos suele ser la primera en establecerse y forma la base para la sensación de seguridad o inseguridad. Después, los amigos aportan influencia adicional, ayudando a que los niños se vuelvan más independientes y desarrollen habilidades sociales más avanzadas.
- El autoconcepto y la autoestima: El autoconcepto es una de las variables más relevantes en el ámbito de la personalidad, desde una perspectiva tanto afectiva como motivacional. Se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo, determinada por la acumulación integradora de información tanto externa como interna. La autoimagen que cada individuo construye se forma tanto por retroalimentación respecto a sí mismo como por información derivada de los roles desempeñados en la interacción social.
- La expresión y el reconocimiento de emociones: En un bebé que aún no puede hablar, las emociones tienen una gran utilidad para establecer la comunicación con los demás e informar sobre sus necesidades. Hasta hace poco, se suponía que el recién nacido tenía una única expresión emocional, un estado de excitación indiferenciado, a partir del cual se distinguirían emociones específicas. Hoy se tiende a suponer que el interés, el disgusto y el malestar, así como un precursor de la sorpresa, aparecen en los neonatos, y que la rabia, la sorpresa y la alegría se manifiestan hacia los cuatro meses, mientras que el miedo y la timidez surgen en la segunda mitad del primer año. Las emociones se socializan, y las madres imitan las expresiones emocionales de sus hijos, limitándose, a medida que crecen, a repetir las emociones positivas y enseñando a controlar o limitar las expresiones emocionales negativas.

- Aceptación y respeto de normas: Piaget parte de la idea de que todo desarrollo moral consiste en un sistema de reglas y que la moralidad implica el respeto de estas por parte del individuo. Distingue cuatro etapas evolutivas:
 - Etapa motora e individual (hasta los 2 años): El niño juega de forma individual, siguiendo sus propios deseos y hábitos motores, que le llevan a ritualizar y adquirir la conciencia de regularidad.
 - Etapa egocéntrica (2 - 7 años): Comienza a percatarse de que hay reglas que suponen obligatoriedad, que son trascendentes y que provienen del adulto, del exterior. A partir de los seis años, no modifican las reglas del juego, que se consideran sagradas.
 - Etapa de la cooperación (de los siete a los diez u once años): Los juegos tienen un contenido social y se observa un intento por controlar y unificar reglas a partir del mutuo acuerdo. El respeto a las normas se deriva del respeto al grupo y la necesidad de un cierto orden en él para el mantenimiento del juego; sin embargo, la aplicación de estas normas y de los conceptos y sentimientos morales es poco flexible.
 - Etapa de la codificación de las reglas (11 años en adelante): Se conceptualizan las reglas como necesarias y todos tienen conciencia de ellas. Se interesan por la regla como tal, que se concibe como resultado de una decisión libremente tomada a través del consentimiento mutuo con los compañeros. La regla puede modificarse a través de la aprobación general. En esta etapa, surgen sentimientos morales personalizados, como la compasión o el altruismo, que exigen la consideración de la situación concreta del otro como un caso particular de la aplicación de las normas.
- Lenguaje: El lenguaje, biológicamente, es una conducta innata y privativa de la especie humana, necesitada de un medio ambiente humano para su desarrollo; además, es un instrumento social. Se distinguen distintas etapas en la adquisición del lenguaje:
 - Etapa de prebalbuco (0-6 meses): En el primer mes, el niño/a ya utiliza el grito y el llanto con una intención comunicativa para expresar una necesidad, su estado de malestar o desasosiego. Durante el segundo mes, aumentan las emisiones sin llanto y sin grito (por ejemplo, gorjeos y arrullos), que van a ser la fuente principal del habla posterior, dependen del ritmo respiratorio y aparecen en presencia de la madre y en estados placenteros.
 - Etapa de balbuco reduplicativo (6-9 meses): Muestra un habla copiosa y enérgica, sin orden ni reglas. Aparecen enunciados de una sílaba y sílabas repetidas que varían en el tiempo y que le producen satisfacción al percibirlo, y va explorando sus posibilidades fonológicas. Es lenguaje incipiente, una

actividad lúdica a través de la cual va entrenando sus facultades y que le permite una integración social.

3.1.5 Desarrollo psicomotor en la primera infancia

El desarrollo psicomotor es el proceso mediante el cual los niños van adquiriendo habilidades tanto físicas como mentales a medida que crecen. Esto incluye avanzar en habilidades motoras como gatear, caminar o correr, así como en aspectos cognitivos como el razonamiento y la resolución de problemas. Además, abarca el progreso emocional y social, como aprender a comunicarse y a relacionarse con otras personas (Ferreira, 2024).

El desarrollo psicomotor en la infancia es clave para el crecimiento y el bienestar del niño, ya que le permite explorar su entorno, interactuar con otros y aprender cosas nuevas. También sienta las bases para adquirir habilidades más complejas más adelante, como leer, escribir y socializar (Ferreira, 2024).

Considerando las áreas mencionadas anteriormente, es posible abordar el desarrollo psicomotor infantil estableciendo edades aproximadas en las que se espera que los niños/as adquieran determinadas habilidades motoras.

Tabla 1. Etapas iniciales del desarrollo psicomotor según las distintas áreas.

DE 0 A 17 MESES	
ÁREA MOTORA	El niño/a camina de forma básica y sin balancear los brazos. En términos de coordinación visomotriz, empieza a soltar objetos a voluntad y realiza lanzamientos extendiendo los brazos, sin involucrar mucho el tronco o los pies.
ÁREA COGNITIVA	El niño/a explora activamente los objetos, repitiendo acciones con variaciones para observar resultados distintos, lo que corresponde a las reacciones circulares terciarias.
ÁREA SOCIOAFECTIVA	El niño/a va logrando cierta independencia, aunque todavía busca consuelo en los adultos cuando enfrenta emociones tensas. En el lenguaje, usa palabras sueltas (lo que se llama etapa holofrástica) y comienza a entender y respetar las normas externas, reconociendo reglas y límites que los adultos le enseñan.

DE 18 A 23 MESES	
ÁREA MOTORA	El niño/a corre con mayor control y comienza a saltar, mejorando su coordinación y equilibrio.
ÁREA COGNITIVA	El niño/a reconoce su reflejo en el espejo, lo que ayuda a que aumente su conciencia corporal. También comienza a explorar objetos, usando relaciones espaciales simples como dentro, fuera o encima.
ÁREA SOCIOAFECTIVA	El niño/a empieza a reconocer su imagen en su cuerpo y busca la aprobación de los adultos, lo que ayuda a fortalecer su autoestima. Además, se relaciona con otros a través de juegos en paralelo, imitación y pequeños intercambios. En cuanto al lenguaje, empieza a usar frases de dos palabras para comunicarse.

DE 2 A 3 AÑOS	
ÁREA MOTORA	El niño/a muestra buena coordinación motora general, destacando en carrera y salto (42 %). Mejora la prensión y el lanzamiento con rotación de brazo y tronco, aunque recibe objetos con rigidez. Chuta el balón y aún explora el uso de ambas manos (lateralidad en desarrollo).
ÁREA COGNITIVA	El niño/niña explora y descubre su propio cuerpo a través del movimiento, en lo que llamamos la etapa del cuerpo vivido. También manipula objetos, usando su curiosidad para entender mejor su entorno. A través del juego simbólico, empieza a representar situaciones reales usando objetos, lo que favorece su imaginación y comprensión del mundo. Además, comienza a entender rutinas y secuencias sencillas, como las nociones temporales, identificando la orden y la sucesión de las acciones.
ÁREA SOCIOAFECTIVA	El niño/niña empieza a reconocer y expresar sus emociones, comprendiendo que distintas situaciones pueden generar sentimientos como alegría, miedo o tristeza. Esta habilidad ayuda a desarrollar empatía y a mejorar la comunicación emocional. Cuando aún está en la etapa de lenguaje telegráfico, suele comunicarse con frases cortas y sencillas, usando solo las palabras clave para que otros entiendan lo que quiere decir.

DE 4 A 5 AÑOS	
ÁREA MOTORA	El niño/a desarrolla el tono muscular a través de la relajación global y mejora su coordinación dinámica general mediante la marcha con balanceo, carrera y salto. Trabaja el equilibrio en movimiento (dinámico) y en quietud (estático). Además, afina la coordinación visomotriz con lanzamientos homolaterales y contralaterales, y recepciones con brazos flexibles junto al cuerpo.
ÁREA COGNITIVA	El niño/a comienza a distinguir las percepciones, identificando diferentes partes de su cuerpo y sus movimientos. También empieza a entender conceptos básicos del tiempo, como antes, después y ahora.
ÁREA SOCIOAFECTIVA	El niño/a empieza a describirse con mayor precisión y construye su autoconcepto a partir de nuevas experiencias sociales, fortaleciendo su autoestima. Expresa emociones como la cólera ante conflictos con pares y manifiesta miedos imaginarios (monstruos, ladrones, animales). Reconoce que las emociones están ligadas a sus deseos y necesidades.

Elaborado por Mónica Bernaldo de Quirós Aragón, 2012. Fuente: Guía de evaluación e intervención de la psicomotricidad.

3.2 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se refieren a un conjunto de dificultades que pueden influir en cómo un niño o niña aprende y se desarrolla. Estas dificultades pueden afectar diferentes aspectos, como el rendimiento escolar, las habilidades sociales, la estabilidad emocional o las capacidades motrices (Sánchez, 2024).

3.2.1 El trastorno del espectro autista (tea): características y manifestaciones

Lorna Wing, psiquiatra británica nacida en 1928, es ampliamente reconocida por sus aportes académicos y profesionales en el estudio del autismo (Espacio autismo, 2024).

El término *autismo* proviene del griego “autos”, que significa *uno mismo*. Fue introducido por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler en 1911 para describir una tendencia al aislamiento observada en personas con esquizofrenia (Madueño, s.f.).

En cuanto a su estudio, el autismo ha sido objeto de múltiples investigaciones desde la década de 1940, las cuales pueden organizarse en diferentes etapas históricas. (Madueño, s.f.).

- La primera etapa (1943-1963) interpretaba el autismo como resultado de dificultades en la relación del niño con su entorno, especialmente con las figuras parentales.
- Durante la segunda etapa (1963-1983), el enfoque cambió hacia causas neurológicas, atribuyendo el trastorno a alteraciones en el sistema nervioso central.
- En la tercera etapa, que se extiende hasta 1989, se volvió a considerar el entorno familiar, sugiriendo que la educación recibida podía influir en la aparición del autismo.

El DSM-5 introduce especificadores de gravedad que pueden variar según el contexto y el momento en que se evalúe al individuo. Por ello, se deben tener en cuenta tres especificadores fundamentales:

- Nivel de funcionamiento cognitivo y del lenguaje: Se especifica si el TEA se presenta con o sin discapacidad intelectual y con o sin deterioro del lenguaje acompañante.
- Condiciones médicas, genéticas o ambientales asociadas: Se indica si el trastorno está vinculado a una afección médica o genética conocida, o a factores ambientales específicos.
- Trastornos comórbidos y condiciones adicionales: Se señala si el TEA está asociado a otros trastornos del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento, o si coexiste con catatonía.

En 1979, la reconocida psiquiatra Lorna Wing, junto con la psicóloga Judith Gould, propusieron la idea conocida como la «Tríada de Wing», un modelo que identificó tres áreas clave en las que se manifiestan las dificultades del autismo:

- La comunicación.
- La interacción social.
- La rigidez cognitiva.

Esta propuesta conceptual reveló las similitudes principales entre el autismo y el síndrome de Asperger, centrándose especialmente en estas tres áreas. Además, marcó un cambio importante en la forma en que entendemos el espectro autista. Gracias a este enfoque, se logró unificar ambos diagnósticos bajo una sola categoría: el Trastorno del Espectro Autista (TEA), tal como se refleja en la edición actual del manual diagnóstico DSM-V.

TABLA 2. Rasgos del trastorno del espectro autista en las distintas áreas del desarrollo.

LENGUAJE
<ul style="list-style-type: none"> • Presencia de un retraso en el desarrollo del lenguaje, como un número limitado de palabras (menos de diez) a los 2 años de edad. • Pérdida o retroceso en habilidades lingüísticas previamente adquiridas. • Uso atípico del lenguaje, cuando este está presente, lo que puede manifestarse como: <ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de vocalizaciones. • Entonación extraña o inadecuada. • Repetición frecuente de palabras o frases (ecolalia). • Uso inusual de los pronombres, refiriéndose a sí mismo por su nombre o en tercera persona (“usted”, “él/ella”) después de los 3 años. • Disminución en el uso del lenguaje con fines comunicativos, como limitarse a palabras aisladas incluso teniendo la capacidad de formar oraciones. • Falta o retraso en la respuesta al ser llamado por su nombre, a pesar de contar con una audición normal. • Ausencia o escasa sonrisa social como respuesta ante otras personas. • Poca o nula reacción ante expresiones faciales o emociones ajenas. • Resistencia o rechazo a cumplir peticiones de los demás. • Rechazo a muestras de afecto físico iniciadas por los padres o cuidadores.

RELACIÓN SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> • Reacciones desproporcionadas o intensas cuando alguien invade su espacio personal. • Poco o ningún interés en relacionarse con otras personas, incluidos los compañeros de su misma edad; si intenta interactuar, puede hacerlo de manera inadecuada. • Escasa o nula tendencia a imitar a los demás. • Falta de participación en juegos sociales; prefiere jugar solo. • Muestra poco interés o disfrute en actividades comunes entre los niños, como asistir a fiestas de cumpleaños. • Dificultad o incapacidad para compartir momentos de diversión con otras personas.

CONTACTO VISUAL, SEÑALIZACIÓN Y OTROS GESTOS

- Uso limitado o ausente de gestos y expresiones faciales al comunicarse, aunque puede utilizar la mano de un adulto para señalar objetos.
- Escasa coordinación entre gestos, expresiones faciales, postura corporal, contacto visual y convenciones conversacionales propias de la comunicación social.
- Poca o ninguna utilización del contacto visual con fines sociales, a pesar de tener una visión normal.
- Disminución o ausencia de señales de atención conjunta, evidenciada por:
 - Falta de movimientos oculares hacia estímulos compartidos.
 - No seguir visualmente un objeto cuando alguien lo señala.
 - Ausencia de señalamiento para mostrar cosas o expresar interés hacia ellas.

FICCION E IMAGINACION

- Falta de imaginación o escasa variedad en los juegos de simulación; tendencia a intereses inusuales, restringidos o a comportamientos repetitivos y rígidos.
- Presencia de movimientos estereotipados y repetitivos, como agitar las manos, balancearse de pie, girar sobre sí mismo o chasquear los dedos.
- Participación en juegos repetitivos o estereotipados, como abrir y cerrar puertas constantemente.
- Intereses muy limitados o inusuales por su intensidad o temática.
- Conducta rígida e inflexible, con una fuerte necesidad de mantener rutinas o seguir su propia agenda.
- Gran dificultad para adaptarse a los cambios, acompañada de reacciones emocionales intensas.
- Hiper o hiposensibilidad a estímulos sensoriales como ciertas texturas, sonidos u olores.
- Reacciones exageradas frente a características sensoriales de los alimentos (sabor, olor, textura o aspecto) o conductas alimentarias extremadamente selectivas.

Datos tomados de *La atención temprana en los trastornos del desarrollo: una revisión crítica* (Sánchez et al., 2015).

3.2.2 La importancia de la psicomotricidad en la intervención con niños y niñas con tea

La psicomotricidad se ha consolidado como un recurso terapéutico eficaz en la intervención con niños que presentan trastornos del espectro autista (TEA). En este ámbito, sus objetivos principales se centran en potenciar la coordinación motriz, el equilibrio, la lateralidad, así como la percepción y la capacidad de planificar acciones motoras.

La psicomotricidad aporta muchos beneficios a los niños/as con TEA, pero uno de los más importantes es su ayuda en la integración sensorial. Esto significa que ayuda a los niños a entender y organizar mejor los estímulos que reciben del entorno. Además, les ayuda a desarrollar habilidades sociales y de comunicación, lo que les permite interactuar con los demás y expresar sus emociones de una forma más sencilla y natural (Impulso, 2023).

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1 JUSTIFICACIÓN

El desarrollo psicomotor durante los primeros años de vida es un aspecto fundamental en el crecimiento integral de los niños y niñas. Por ello, resulta imprescindible promover actividades que estimulen tanto la motricidad fina como la gruesa, ya que ambas inciden de manera directa en su desarrollo físico, cognitivo y emocional. Esta necesidad se acentúa aún más en el caso del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), quienes, a través de una intervención temprana y adecuada, pueden mejorar significativamente sus capacidades en distintos ámbitos. En este sentido, la presente propuesta de intervención se centra en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), con el objetivo de favorecer su desarrollo motor mediante estrategias psicomotrices adaptadas a sus necesidades.

4.2 CONTEXTUALIZACIÓN

La presente Situación de Aprendizaje está diseñada como una propuesta teórica centrada en el uso de la psicomotricidad como estrategia para favorecer el desarrollo motor en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente en el grupo de 5 años. Aunque no ha sido aplicada en un contexto real, su planteamiento está fundamentado en las necesidades observadas en este alumnado y en los beneficios demostrados de la psicomotricidad para el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional.

La propuesta está pensada para implementarse en el aula de Educación Infantil ordinaria, pero también puede adaptarse a entornos de apoyo o a intervenciones individualizadas. Las actividades están diseñadas teniendo en cuenta la diversidad, con un enfoque inclusivo y flexible. Se consideran las características de los alumnos con TEA, como sus dificultades para comunicarse, socializar, comportarse de manera repetitiva, y posibles retrasos en su desarrollo psicomotor.

A lo largo de ocho sesiones, se trabajan tanto la motricidad gruesa como la fina, con actividades secuenciadas y estructuradas que permiten al niño/a adquirir mayor conciencia corporal, coordinación, equilibrio, y habilidades manipulativas. Las dinámicas se apoyan en el uso de apoyos visuales, rutinas estables y una metodología lúdica y significativa, respetando el ritmo individual de cada participante. Aunque está centrada en el alumnado con TEA, su diseño contempla también la participación del grupo-clase, fomentando la interacción y el desarrollo de competencias sociales.

4.3 OBJETIVOS

Esta propuesta tiene como propósito principal el siguiente:

- Impulsar el desarrollo psicomotor en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), dentro de un enfoque lúdico, estructurado e inclusivo.

Los objetivos específicos se han planteado tomando como referencia las áreas fundamentales del trabajo psicomotor: el movimiento, la comunicación no verbal, la interacción social y la atención compartida.

Todos ellos están en sintonía con las características evolutivas propias del alumnado con TEA. A continuación, se presentan los objetivos que guían esta propuesta:

- Desarrollar la atención conjunta y la respuesta al entorno social.
- Favorecer la comunicación verbal y no verbal.
- Estimular la interacción social y emocional.
- Mejorar la coordinación motora y el control corporal.
- Fomentar la expresión y disfrute a través del movimiento.

La elección de estos objetivos responde a la necesidad de intervenir de manera global, fomentando el desarrollo físico, comunicativo, emocional y social del niño/a. A través de propuestas lúdicas y significativas, se busca crear oportunidades de aprendizaje adaptadas a sus características individuales.

Del mismo modo, cada una de las sesiones contempla objetivos concretos, estrechamente relacionados con las actividades que se llevarán a cabo, permitiendo así una observación y evaluación detallada de los avances obtenidos.

4.4 CONTENIDOS

Se pretenden abordar varios de los saberes básicos correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil, recogidos en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero. Estos saberes se relacionan principalmente con los ámbitos del crecimiento en armonía, descubrimiento y exploración del entorno y comunicación y representación, y están orientados a promover el desarrollo integral del alumnado desde una perspectiva inclusiva.

Los principales saberes básicos trabajados son los siguientes:

- Conocimiento y expresión corporal
- Desarrollo motor y sensorial

- Interacción y comunicación social
- Espacio, tiempo y percepción
- Autonomía y participación

Además, se refuerzan algunos aspectos vinculados a la comunicación aumentativa, especialmente útiles para el alumnado con TEA, como:

- Uso de pictogramas básicos para anticipar actividades y expresar elecciones (sí/no, turnos, emociones).
- Producción de onomatopeyas y ejercicios de praxias orofaciales como iniciación al lenguaje oral.
- Comprensión de gestos comunicativos y uso funcional de los mismos en contexto.

Estos contenidos se integran de manera transversal en todas las sesiones, respetando los ritmos individuales del alumnado, y ofreciendo apoyos visuales y estructurales que favorezcan la participación activa y significativa en el proceso de aprendizaje.

4.5 METODOLOGÍA

Siguiendo los principios metodológicos establecidos para la etapa de Educación Infantil, esta propuesta se basa en una metodología activa, lúdica y centrada en el niño o la niña, donde ellos son los protagonistas de su propio aprendizaje. A través del juego, la exploración y el movimiento libre, se fomenta el desarrollo de sus habilidades físicas, cognitivas, sociales y emocionales. Dado que los niños y niñas en esta edad aprenden principalmente mediante imitación y prueba, usaremos modelos visuales y ejemplos concretos para facilitar la comprensión de las actividades. En este enfoque, se ve el error como parte del proceso de aprendizaje, permitiendo que los niños descubran soluciones por sí mismos, lo que ayuda a fortalecer su autonomía y confianza. Para que la intervención sea realmente significativa, especialmente con niños y niñas que tienen Trastorno del Espectro Autista (TEA), aplicaremos una metodología psicomotriz que sea a la vez estructurada y flexible. Esto favorecerá la expresión corporal, la conciencia de su propio cuerpo y la interacción con el entorno. Las actividades estarán adaptadas a sus intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje.

Se priorizará el uso de materiales manipulativos, sensoriales y visuales, así como apoyos específicos como pictogramas, instrucciones claras, rutinas predecibles y espacios delimitados, lo que permitirá reducir barreras de acceso y aumentar la participación activa. También se utilizará la explicación oral acompañada de gestos, demostraciones prácticas y refuerzos positivos constantes.

Todo ello con el objetivo de facilitar que el alumnado, a través del juego psicomotor, logre avances en su desarrollo motriz, mejore su imagen corporal, aumente su autonomía personal y potencie sus habilidades comunicativas y sociales en un ambiente seguro, respetuoso y estimulante.

4.6 TEMPORALIZACIÓN Y RECURSOS

4.6.1 Temporalización

TABLA 3: Distribución y planificación de las actividades

SESIONES	ACTIVIDADES	DURACIÓN	DURACIÓN TOTAL
1º SESIÓN: ¿Cómo soy? ¿Cómo me muevo?	Canción	5 min	40 minutos. Teniendo en cuenta 5 min de acogida y 5 min de despedida.
	Juego	10 min	
	Mi silueta	15 min	
2º SESIÓN: Nos desplazamos por el espacio	Circuito	25 min	40 minutos. Teniendo en cuenta 5 min de acogida y 5 min de despedida.
	Juego libre	5 min	
3º SESIÓN: Saltos y equilibrio	Circuito	15 min	40 minutos. Teniendo en cuenta 5 min de acogida y 5 min de despedida.
	¡No toques el suelo!	15 min	
4º SESIÓN: Jugamos con pelotas y globos	Actividad dirigida	15 min	35 minutos. Teniendo en cuenta 5 min de acogida y 5 min de despedida.
	Atrapa el globo	10 min	
5º SESIÓN: Manos a la obra	Actividades rotativas	25 min	40 minutos. Teniendo en cuenta 5 min de acogida y 5 min de despedida.
	Juego libre	5 min	
6º SESIÓN: Jugamos en equipo	Juegos cooperativos	25 min	40 minutos. Teniendo en cuenta 5 min de acogida y 5 min de despedida.
	Juego libre	5 min	
7º SESIÓN: Mi cuerpo se expresa	Mímica emocional	10 min	40 minutos. Teniendo en cuenta 5 min de acogida y 5 min de despedida.
	Danza	15 min	
	Teatro corporal	5 min	
8º SESIÓN: Todo lo que hemos aprendido	Circuito psicomotor	20 min	40 minutos. Teniendo en cuenta 5 min de acogida y 5 min de despedida.
	Entrega de diplomas	5 min	

Elaboración propia

4.6.2 Recursos

RECURSOS PERSONALES

Para llevar a cabo esta intervención se ha contado con la participación de varios profesionales clave:

- La profesora especialista en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, responsable del aula de apoyo, quien ha guiado el proceso y ha colaborado estrechamente en la preparación y desarrollo de las sesiones.
- La tutora del aula de referencia del alumnado participante, cuya implicación ha sido esencial para la coordinación con el grupo-clase, la observación de avances y la conexión entre las sesiones específicas y el entorno habitual del alumno o alumna.
- La alumna en prácticas, que ha colaborado activamente en el diseño, preparación y puesta en marcha de las actividades, así como en el seguimiento del desarrollo individual de los participantes.

RECURSOS ESPACIALES

Las sesiones se han realizado en el gimnasio del centro, un espacio amplio y diáfano que ha permitido montar circuitos, estaciones de juego motor, actividades en grupo, zonas de relajación y expresión corporal sin dificultades de espacio. Gracias a esto, pudimos movernos con facilidad, usar materiales grandes y mantener una dinámica activa en todas las actividades. También el espacio ha sido aprovechado para colocar apoyos visuales y delimitar áreas de trabajo según lo que se busca en cada sesión.

RECURSOS MATERIALES

Los recursos materiales utilizados en las diferentes sesiones han sido muy variados y adaptados a los objetivos específicos de cada una. Entre ellos se encuentran:

- Materiales sensoriales y de coordinación: pelotas de diferentes tamaños y texturas (pelotas blandas, pelotas de tenis, pelotas de goma espuma), globos, pompones, cuerdas, aros, conos y colchonetas.
- Materiales para motricidad fina: pinzas, bandejas, plastilina, piezas con cuerda, tijeras adaptadas y papel para recortar.
- Apoyos visuales: pictogramas, tarjetas de emociones, flechas de orientación, láminas con partes del cuerpo, tarjetas de instrucciones por pasos.

- Recursos musicales y expresivos: canciones infantiles, música con diferentes ritmos, altavoz, ordenador portátil, pañuelos de colores y disfraces sencillos para actividades de danza y teatro corporal.
- Materiales creados por mí: gran parte del material visual y manipulativo ha sido elaborado de forma artesanal, basándome en ideas propias, propuestas de la profesora especialista y actividades previamente conocidas, siempre adaptándolas a los contenidos trabajados en cada sesión.

4.7 EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación de esta intervención será continua, individual y cualitativa, de modo que permita apreciar la evolución del alumnado a lo largo de todo el proceso y en los distintos ámbitos de su desarrollo.

El instrumento principal será la observación sistemática, que ofrece datos objetivos y directos de cada sesión. Complementariamente se llevará un diario de campo, donde se registrarán situaciones relevantes que precisen un análisis más detallado. Con ello se recoge de forma integral lo que sucede antes, durante y después de cada actividad.

Se distinguen dos modalidades de evaluación:

- Evaluación continua de los objetivos generales
 - La primera sesión actuará como línea de base y la última como evaluación final, con el fin de medir el progreso global del alumnado.
 - Tras ambas sesiones se cumplimentará la rúbrica de seguimiento de objetivos generales (Tabla 4), marcando con una “X” si cada objetivo está “No conseguido”, “En proceso” o “Conseguido”.
- Evaluación específica de los objetivos de cada sesión
 - Al finalizar cada jornada se rellenará la rúbrica diaria (Tabla 5). Esta rúbrica mantiene la misma relación de objetivos durante toda la intervención para facilitar la comparación.
 - Una vez terminada la sesión, se identifican los objetivos previstos para ese día — aquellos cuya casilla aparece libre— y se indica su grado de logro con la misma escala: No conseguido / En proceso / Conseguido.

Este sistema combinando observación directa, registros cualitativos y rúbricas estandarizadas garantiza un seguimiento riguroso del avance individual y ofrece información precisa para ajustar la intervención cuando sea necesario.

TABLA 4: Seguimiento continuo de los objetivos generales planteados en la intervención

NOMBRE:	EVALUACIÓN INICIAL – 1º SESIÓN			EVALUACIÓN FINAL – 10º SESIÓN		
	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	EN PROCESO	CONSEGUIDO
Responde cuando se le llama por su nombre						
Establece contacto visual de forma espontánea o guiada						
Muestra expresiones faciales acordes a la interacción						
Responde a expresiones emocionales de otras personas						
Imita gestos o movimientos de un adulto o compañero/a						
Participa en juegos sociales						
Utiliza gestos para comunicarse						
Sigue con la mirada un objeto o persona que se desplaza						
Dirige su atención hacia un objeto que otro señala						
Señala objetos para compartir interés						
Presta atención durante las actividades propuestas						
Responde a peticiones simples						

TABLA 5: Evaluación de los objetivos de las sesiones

NOMBRE:	1º SESIÓN			2º SESIÓN			3º SESIÓN			4º SESIÓN			5º SESIÓN			6º SESIÓN			7º SESIÓN			8º SESIÓN		
	N	P	C	N	P	C	N	P	C	N	P	C	N	P	C	N	P	C	N	P	C	N	P	C
1. Identifica las partes del cuerpo																								
2. Imita gestos de la canción																								
3. Coloca las imágenes correctamente en su silueta																								
4. Sigue el orden del circuito con o sin ayuda																								
5. Explora las diferentes formas de desplazamiento																								
6. Respeta turnos e interacciones en el juego																								
7. Seguridad al caminar o saltar.																								
8. Mantiene el equilibrio con o sin ayuda																								
9. Realiza lanzamientos con precisión																								
10. Camina sobre la línea sin salirse																								
11. Usa correctamente el material																								
12. Se concentra en la actividad																								
13. Interacciona con sus compañeros																								
14. Respeta normas del juego																								
15. Se expresa mediante gestos y movimientos																								
16. Reconoce emociones básicas																								
17. Salta con pies juntos en los aros																								
18. Mantiene el equilibrio con un pie																								

4.8 SESIONES DE INTERVENCIÓN

4.8.1 Primera sesión: ¿Cómo soy? ¿Cómo me muevo?

OBJETIVOS

- Identificar las principales partes del cuerpo.
- Tomar conciencia corporal a través del movimiento.
- Establecer un primer contacto grupal en un ambiente seguro y estructurado.

RECURSOS MATERIALES

- Canción infantil sobre el cuerpo. Yo tengo un cuerpo y lo voy a mover.
<https://youtu.be/z6DoPp-LkTA?si=VWMHCQPKQCbWcrjT>
- Siluetas del cuerpo humano en papel.
- Pegatinas o imágenes de partes del cuerpo (ojos, manos, pies, boca...).
- Láminas o pictogramas con apoyos visuales.
- Altavoz y ordenador
- Esterillas

TEMPORALIZACIÓN

La primera sesión durará 40 minutos, dedicando 5 minutos a la acogida y anticipación visual, 30 minutos al desarrollo de actividades y finalmente 5 minutos para la relajación y despedida con música suave y respiraciones guiadas.

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

- **Acogida y anticipación visual.**
Se muestran las imágenes del día con pictogramas: saludo, canción, juego, actividad en el suelo, despedida.
- **Canción de bienvenida y activación corporal.**
Todos en círculo, se canta y se acompaña con gestos la canción: el baile del cuerpo.
- **Juego de nombrar y tocar.**
El docente dice una parte del cuerpo (apoyado en imágenes) y los niños/as deben tocarla en su cuerpo. Luego lo hacen en la silueta de papel del suelo.
- **Actividad individual: mi silueta.**
Se dibuja la silueta de cada niño/a (preparada con antelación). Pegan imágenes en las partes correspondientes. Se les guía con apoyo visual o verbal.
- **Relajación y despedida.**
Tumbarse sobre esterillas con música suave. Respiraciones profundas guiadas con apoyo visual (sube-baja manos en barriga).

EVALUACIÓN

Esta sesión se llevará a cabo mediante dos enfoques complementarios: por un lado, se valorarán los objetivos específicos planteados para la propia sesión (ver tabla 5: Evaluación de los objetivos de las sesiones); y por otro, se tendrá en cuenta también el progreso respecto a los objetivos generales de la intervención, funcionando como una evaluación inicial (ver tabla 4: Seguimiento continuo de los objetivos generales planteados en la intervención).

4.8.2 Segunda sesión: Nos desplazamos por el espacio

OBJETIVOS

- Desarrollar la motricidad gruesa mediante desplazamientos variados.
- Mejorar la orientación espacial y la coordinación corporal.
- Favorecer el reconocimiento de direcciones y trayectorias (delante, detrás, arriba, abajo).

RECURSOS MATERIALES

- Aros grandes de colores
- Colchonetas
- Túneles de juego o estructuras de tela
- Conos o cintas para marcar recorridos
- Pictogramas o tarjetas con instrucciones visuales (flechas, acciones)
- Altavoz y ordenador

TEMPORALIZACIÓN

La segunda sesión durará 40 minutos, comenzando con una rutina de inicio de 5 minutos donde se presentan los pictogramas del día y se realiza un breve calentamiento con movimientos amplios; a continuación, se dedicarán 25 minutos al desarrollo de actividades y finalmente, la sesión terminará con una relajación de 5 minutos tumbados sobre colchonetas con música suave y una breve actividad guiada de respiración o masaje.

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

- **Rutina de inicio**

Se presentan los pictogramas del día: saludo, circuito, juego libre, relajación. Breve calentamiento: movimientos grandes (estirarse, agacharse, girar).

- **Circuito psicomotor**

Se organiza un circuito con estaciones:

- Caminar sobre colchonetas.
- Saltar dentro de aros.
- Pasar por dentro del túnel.
- Rodear conos.

Cada niño/a lo recorre a su ritmo, acompañado por el adulto si es necesario. Se da apoyo visual (flechas, imágenes de la acción) y verbal. Se repite el circuito 2-3 veces si es posible.

- **Juego libre con el material**

Los niños y niñas eligen uno de los materiales para seguir jugando con movimiento libre supervisado.

- **Relajación final**

Todos tumbados en colchonetas, se reproduce música suave. Se guía una breve actividad de respiración o masaje con pelotas blandas.

EVALUACIÓN

Se registrará en la rúbrica los objetivos establecidos previamente. (Ver tabla 4, evaluación de los objetivos de las sesiones).

4.8.3 Tercera sesión: Saltos y equilibrio

OBJETIVOS

- Mejorar el equilibrio dinámico y estático.
- Desarrollar la coordinación general y control postural.
- Fomentar la seguridad en el movimiento.

RECURSOS MATERIALES

- Líneas en el suelo (cinta adhesiva o cuerdas)
- Bancos o tabloncillos bajos
- Colchonetas
- Aros
- Pictogramas con movimientos (saltar, caminar, girar)
- Altavoz y ordenador

TEMPORALIZACIÓN

La tercera sesión tendrá una duración de 40 minutos, comenzando con una rutina visual de 5 minutos para anticipar las actividades; a continuación, se dedicarán 25 minutos al desarrollo de actividades y por último, la sesión finalizará con una relajación guiada de 5 minutos.

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

- **Inicio con rutina visual**

Presentación de pictogramas del día (saludo, circuito, juego, relajación).

Pequeño calentamiento: levantar brazos, girar el cuerpo, caminar de puntillas, etc.

- **Circuito de equilibrio y saltos**
 - Caminar sobre una línea o banco bajo: se les invita a estirar los brazos como equilibristas, pueden ir descalzos para mejorar la sensibilidad, si es necesario se ofrece apoyo de un adulto.
 - Saltar con pies juntos dentro de aros: mantener el ritmo de saltar de uno en uno.
 - Mantenerse en equilibrio sobre un pie (con ayuda si es necesario): proponer hacerlo con el pie derecho y luego con el izquierdo.
- **Minijuego: “¡No toques el suelo!”**

Se colocan aros y colchonetas en el espacio como “islas seguras” y se les indica que deben desplazarse de un lado al otro sin tocar el suelo, solo pisando dentro de los elementos seguros.

Se motiva con frases como: “¡El suelo es lava!” o “¡Busca el camino sin mojarte!” e pueden hacer varias rondas cambiando el recorrido o añadiendo un reto (llevar un objeto, hacerlo a la pata coja, etc.).
- **Relajación guiada**

Todos se tumban en colchonetas con luz suave y música tranquila. También se puede pasar una pelota suave por el cuerpo de cada niño/a para ayudar a relajar tensiones, o hacer pequeños masajes en la espalda si el grupo está cómodo con el contacto físico.

EVALUACIÓN

Se registrará en la rúbrica los objetivos establecidos previamente. (Ver tabla 4, evaluación de los objetivos de las sesiones).

4.8.4 Cuarta sesión: Jugamos con pelotas y globos

OBJETIVOS

- Estimular la coordinación óculo-manual.
- Potenciar la fuerza y precisión en el movimiento.
- Fomentar la atención conjunta a través del juego compartido.

RECURSOS MATERIALES

- Pelotas de diferentes tamaños y texturas
- Globos
- Aros grandes
- Cajas para encestar
- Altavoz y ordenador

TEMPORALIZACIÓN

La cuarta sesión tendrá una duración total de 35 minutos, comenzando con la presentación de pictogramas durante los primeros 5 minutos para anticipar las actividades del día; a continuación, se dedicarán 25 minutos al desarrollo de actividades; y para finalizar, se realizará una vuelta a la calma de 5 minutos.

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

- **Presentación de pictogramas**
Se muestran y explican los pictogramas con las actividades del día: saludo, juegos con pelotas y globos, minijuego, vuelta a la calma.
- **Actividades dirigidas**
 - Lanzar pelotas dentro de cajas: con diferentes distancias.
 - Golpear globos con manos y pies: globos colgados o en el aire.
 - Juegos por parejas: sentados o de rodillas, pasarse la pelota rodándola entre ambos.
- **Minijuego: “Atrapa el globo”**
Se lanzan globos al aire (uno o varios) y los niños/as deben atraparlos antes de que toquen el suelo.
- **Vuelta a la calma**
Tumbados en esterillas, música suave.
Se invita a cerrar los ojos y respirar profundamente, guiados con frases sencillas.

EVALUACIÓN

Se registrará en la rúbrica los objetivos establecidos previamente. (Ver tabla 4, evaluación de los objetivos de las sesiones).

4.8.5 Quinta sesión: Manos a la obra

OBJETIVOS

- Potenciar la motricidad fina y la destreza manual.
- Favorecer la coordinación óculo-manual en tareas manipulativas.

RECURSOS MATERIALES

- Piezas grandes con agujero
- Cuerdas
- Pinzas, pompones, bandejas
- Tijeras adaptadas y papel
- Plastilina
- Crema

TEMPORALIZACIÓN

La quinta sesión se tendrá una duración de 40 minutos, de los cuales los primeros 5 minutos estarán dedicados a la rutina inicial; los siguientes 25 minutos se destinarán al desarrollo de actividades rotativas y, para finalizar, se realizará una breve actividad de relajación de 5 minutos mediante masajes de manos con crema.

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

- **Rutina inicial**

Se da la bienvenida al grupo y se presentan los pictogramas con las actividades del día. Se recuerda la importancia de usar las manos con cuidado y atención.

- **Actividades rotativas**

- Piezas con agujeros y cuerdas: meter cordones por agujeros.
- Recortar líneas simples: seguir líneas rectas o curvas dibujadas en el papel.
- Trasvases con pinzas: pasar pompones o bolitas de una bandeja a otra usando pinzas.
- Moldear figuras con plastilina: crear formas libres o guiadas.

- **Juego libre con materiales**

Se dejan disponibles los materiales usados (bajo supervisión) para que elijan con cuál jugar libremente, repitiendo la actividad que más les haya gustado.

- **Relajación: masajes de manos con crema**

Se guía un masaje suave: palmas, dedos, muñecas. Este momento promueve la autorregulación, la conciencia corporal y el bienestar.

EVALUACIÓN

Se registrará en la rúbrica los objetivos establecidos previamente. (Ver tabla 4, evaluación de los objetivos de las sesiones).

4.8.6 Sexta sesión: Jugamos en equipo

OBJETIVOS

- Fomentar el trabajo en equipo y la cooperación.
- Practicar el respeto de turnos y normas básicas de grupo.

RECURSOS MATERIALES

- Paracaídas
- Cuerda para arrastrar pelotas
- Balones
- Cintas de colores para formar equipos
- Lana

TEMPORALIZACIÓN

La sexta sesión tendrá una duración de 40 minutos, comenzando con una rutina de inicio de 5 minutos; a continuación, se dedicarán 25 minutos a juegos cooperativos y, finalmente, se cerrará la sesión con un saludo grupal durante los últimos 5 minutos.

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

- **Rutina de inicio**

Se presentan los pictogramas del día con las actividades que se realizarán, fomentando la anticipación y la comprensión.

Breve calentamiento: juegos de imitación en grupo (por ejemplo, seguir al maestro caminando, saltando, girando).

- **Juegos cooperativos**

- Mover los paracaídas juntos: levantarlo y bajarlo al mismo tiempo, esconderse debajo, pasar una pelota rodando sobre él sin que se caiga.
- Llevar pelotas entre dos hasta una meta: Por parejas, deben transportar pelotas grandes usando solo el cuerpo (por ejemplo, entre las barrigas o sujetándola con un aro).
- Juegos en círculo con balones: entados o de pie, pasar el balón sin que caiga, por turnos, diciendo el nombre del compañero al que se le pasa.

- **Juego libre en grupo**

Se ofrecen algunos de los materiales usados (pelotas, paracaídas, aros), permitiendo que los niños/as elijan y compartan en grupo, desarrollando la iniciativa y el juego espontáneo, siempre supervisado.

- **Cierre: dinámica cooperativa**

La red de la amistad: con una madeja de lana o cuerda, cada niño lanza el ovillo a un compañero/a diciendo algo bonito o agradeciéndole la ayuda. Se forma una red simbólica que representa el grupo unido.

EVALUACIÓN

Se registrará en la rúbrica los objetivos establecidos previamente. (Ver tabla 4, evaluación de los objetivos de las sesiones).

4.8.7 Séptima sesión: Mi cuerpo se expresa

OBJETIVOS

- Favorecer la expresión emocional a través del cuerpo.
- Estimular la creatividad y el juego simbólico.

RECURSOS MATERIALES

- Música de diferentes ritmos
- Tarjetas de emociones
- Disfraces o pañuelos
- Altavoz y ordenador

TEMPORALIZACIÓN

La séptima sesión durará 40 minutos, comenzando con un saludo y presentación de pictogramas durante 5 minutos; después 25 minutos para el desarrollo de actividades; y, por último, se finalizará con una relajación con respiraciones durante 5 minutos.

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

- **Inicio con saludo y pictogramas**

Se inicia con un saludo grupal (canción, gesto o frase común) que marque el comienzo de la sesión.

A continuación, se presentan los pictogramas del día para anticipar visualmente las actividades: mímica emocional, danza libre, teatro corporal, relajación.

- **Juego de mímica emocional**

A través de tarjetas o imágenes de emociones (alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa), el adulto propone que los niños representen con su cuerpo y cara cómo se sienten esas emociones.

Primero se hace en grupo (todos imitan), luego voluntarios/as pueden representar mientras los demás adivinan.

- **Danza libre con música**

Se reproduce música con distintos ritmos (lenta, rápida, alegre, suave). Los niños/as se mueven libremente por el espacio, utilizando su cuerpo para expresar cómo les hace sentir cada canción.

- **Teatro corporal en grupo**

Por grupos o en círculo, el adulto propone representar con el cuerpo distintos animales o acciones (caminar como un elefante, saltar como un canguro, nadar como un pez, etc.).

No se utiliza la voz, solo el cuerpo.

- **Relajación con respiraciones**

Para cerrar, los niños/as se tumban en el suelo o se sientan cómodamente. Se realiza una breve actividad guiada de respiración: “pon tus manos en la barriga y siente cómo sube y baja como un globo”.

Se puede acompañar con música suave y luces tenues si el entorno lo permite.

EVALUACIÓN

Se registrará en la rúbrica los objetivos establecidos previamente. (Ver tabla 4, evaluación de los objetivos de las sesiones).

4.8.8 Octava sesión: Todo lo que hemos aprendido

OBJETIVOS

- Consolidar lo aprendido de forma lúdica.
- Evaluar logros y progresos individuales.
- Fomentar la autoestima con una actividad significativa.

RECURSOS MATERIALES

- Circuito final con materiales favoritos
- Diplomas o medallas simbólicas
- Música relajante

TEMPORALIZACIÓN

La octava sesión durará 40 minutos, comenzando con una revisión visual de lo trabajado en sesiones anteriores durante 5 minutos; luego se realizará un circuito psicomotor libre de 20 minutos donde cada niño o niña escoge las estaciones que quiere repetir; a continuación, se entregarán diplomas durante 5 minutos reforzando el esfuerzo de cada uno; y finalmente se cerrará la sesión con una despedida emocional y una relajación guiada de 10 minutos.

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

- **Recordamos juntos**

Se hace una revisión visual y oral de las actividades realizadas a lo largo de las sesiones anteriores.

Se utilizan fotos, pictogramas o materiales usados (aros, pelotas, cuerdas, etc.) para que los niños/as recuerden momentos significativos.

El docente pregunta: “¿Qué te gustó más?”, “¿Qué aprendimos con el paracaídas?”
- **Circuito psicomotor libre**

Se organiza un circuito con estaciones que ya han experimentado: equilibrio, salto en aros, túneles, lanzar pelotas, etc.

Cada niño/a elige a qué estaciones quiere ir, fomentando la autonomía y la elección personal.

El adulto acompaña y refuerza positivamente, garantizando que todos puedan disfrutar del espacio de forma segura.

- **Entrega de diplomas**

Se realiza un pequeño acto simbólico de reconocimiento. Cada niño/a recibe un diploma o medalla por su esfuerzo, participación y evolución durante el proceso.

El docente nombra a cada uno, menciona una cualidad destacada

- **Despedida emocional y relajación**

Los niños/as se tumban en esterillas con música suave.

Se realiza una relajación guiada con respiraciones y visualización.

Se termina con un gesto grupal de cierre: abrazo colectivo.

EVALUACIÓN

Esta última sesión al igual que la primera, también se va a evaluar mediante dos enfoques complementarios: por un lado, se valorarán los objetivos específicos planteados para la propia sesión (ver tabla 5: Evaluación de los objetivos de las sesiones); y por otro, se tendrá en cuenta también el progreso respecto a los objetivos generales de la intervención, funcionando como una evaluación final (ver tabla 4: Seguimiento continuo de los objetivos generales planteados en la intervención) y de esta forma observar el progreso que ha tenido el alumno/a durante la intervención.

4.9 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Dado que la intervención diseñada no ha sido aplicada de forma práctica en un aula, el presente análisis de resultados se realiza desde una perspectiva teórica y proyectiva, tomando como base los objetivos planteados en cada sesión, los indicadores observables establecidos en la rúbrica de evaluación (ver Tabla 4) y el respaldo de investigaciones previas que evidencian la eficacia del trabajo psicomotor en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Crissien Quiroz et al., 2017; García-Reyes, 2021; Impulso, 2023).

El diseño de las ocho sesiones se ha estructurado para abordar progresivamente aspectos clave del desarrollo psicomotor y socioemocional. A continuación, se detallan los resultados esperados en función de los bloques de contenido trabajados:

4.9.1 Conciencia corporal y esquema corporal

Las primeras sesiones se centraron en la identificación del propio cuerpo y sus partes, así como en la toma de conciencia a través del movimiento. Se esperaría observar una mayor capacidad de los niños/as para reconocer su esquema corporal, orientarse en el espacio y responder a consignas

que implican localizar o mover partes concretas del cuerpo. Tal y como señalan autores como Le Boulch (2001) y Berruezo (2011), este tipo de actividades contribuye significativamente a mejorar la organización corporal y la relación del niño con su entorno (Toribio Arbelo & Alonso Ravelo, 2022).

4.9.2 Coordinación motriz y habilidades básicas

Las sesiones dos y tres introducen circuitos psicomotores que permiten trabajar el equilibrio, la orientación espacial, la coordinación general y la ejecución de desplazamientos variados. Como resultado esperado, se prevé una mejora progresiva en la coordinación dinámica general, el control postural y la ejecución de secuencias motoras, aspectos que suelen presentar alteraciones en niños/as con TEA (Crissien Quiroz et al., 2017). La repetición y el uso de apoyos visuales serían clave para afianzar estos aprendizajes.

4.9.3 Motricidad fina y coordinación óculo-manual

En las sesiones cuatro y cinco se trabaja con materiales manipulativos que requieren precisión y control, como pelotas, pinzas, cuerdas o plastilina. Se espera observar un mayor control en los movimientos finos de las manos, mejor coordinación visual-manual y una mayor atención sostenida durante las tareas, lo cual es coherente con los beneficios que la literatura atribuye a las actividades de motricidad fina (Martínez Díaz & Cañizares Hernández, 2023; Fernández et al., 2018).

4.9.4 Habilidades sociales y comunicación no verbal

Las sesiones seis y siete incorporan dinámicas cooperativas, juegos grupales y actividades de expresión emocional a través del cuerpo y la música. Como resultado esperado, se buscaría una mayor disposición para compartir, respetar turnos y participar en dinámicas grupales, así como una mejor capacidad para identificar y expresar emociones a través de la mímica y el movimiento. Estas competencias son fundamentales en el desarrollo socioemocional del alumnado con TEA, y la psicomotricidad se presenta como una vía idónea para trabajarlas de forma indirecta y lúdica (Impulso, 2023).

4.9.5 Autonomía y autoestima

La sesión final se plantea como una oportunidad para consolidar los aprendizajes, ofrecer una experiencia de éxito y reforzar positivamente el progreso individual. El otorgamiento de diplomas simbólicos pretende aumentar la percepción de logro y la autoestima, aspectos clave en la motivación intrínseca del alumnado (Deci & Ryan, 2000). Además, la libertad para elegir las actividades en el circuito final fomenta la toma de decisiones y la autodirección, fundamentales para el desarrollo de la autonomía (Toribio Arbelo & Alonso Ravelo, 2022).

4.9.6 Evaluación proyectiva

La evaluación se llevaría a cabo mediante una rúbrica diseñada en función de los objetivos específicos de cada sesión, con indicadores observables relacionados con la participación, la ejecución de tareas, la comunicación corporal y la interacción social. Aunque no se dispone de resultados empíricos concretos, la experiencia previa recogida en estudios similares respalda la eficacia de estas metodologías con alumnado con necesidades específicas (Fernández et al., 2018; Crissien Quiroz et al., 2017).

5. ANÁLISIS Y ALCANCE DE TRABAJO

Este trabajo propone una intervención psicomotriz adaptada a las necesidades de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), orientada a favorecer su desarrollo motor, emocional y social dentro del contexto educativo. A continuación, se analizan las posibilidades reales de aplicación, así como las limitaciones detectadas en el proceso de diseño, junto con sugerencias de mejora para futuras implementaciones.

5.1 POSIBILIDADES

- La propuesta está estructurada de forma secuencial y adaptada a las características del alumnado con TEA, lo que facilita su aplicación por parte de profesionales del ámbito educativo, especialmente docentes de Educación Infantil y especialistas en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje.
- El uso de materiales accesibles y de bajo coste hace viable su implementación en centros educativos con recursos limitados.
- La intervención contempla el uso de apoyos visuales, repetición de consignas y estructuración temporal clara, elementos fundamentales para el alumnado con TEA (López-Espejo et al., 2022).
- Se promueve el desarrollo integral del niño/a, abordando no solo habilidades motrices, sino también aspectos comunicativos, emocionales y sociales.

5.2 LIMITACIONES

- La intervención no ha sido implementada de forma práctica, por lo que los resultados se basan en una evaluación proyectiva, sin datos empíricos que respalden su eficacia real.
- La diversidad dentro del espectro autista implica que no todos los alumnos/as responderán de igual manera a la misma intervención, por lo que serían necesarias adaptaciones individuales en función del nivel de funcionamiento y necesidades específicas.
- El éxito de la propuesta dependerá en gran medida de la formación y sensibilidad del equipo docente hacia la psicomotricidad y la atención a la diversidad.
- Se ha centrado en el contexto escolar, sin incluir coordinación con otros entornos significativos como la familia o los profesionales de atención temprana o salud mental.
- La evaluación de aspectos como la interacción social, la expresión emocional o la comunicación no verbal puede resultar compleja y subjetiva, requiriendo instrumentos específicos y una adecuada formación del docente para asegurar su fiabilidad.

6. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha supuesto una aproximación teórica y práctica al diseño de una intervención psicomotriz dirigida al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), destacando la psicomotricidad como una herramienta educativa de gran relevancia para promover el desarrollo integral de estos niños y niñas. La intervención, estructurada en ocho sesiones, ha sido concebida desde un enfoque holístico e inclusivo, teniendo en cuenta tanto los aspectos motrices como los socioemocionales que suelen estar comprometidos en el alumnado con TEA.

A lo largo de este trabajo, al revisar literatura especializada y estudios previos, he comprobado que la intervención psicomotriz no solo ayuda a mejorar las habilidades motoras, tanto en movimientos gruesos como finos, sino que también tiene un impacto positivo en aspectos como la comunicación no verbal, la interacción social, la regulación emocional y la autoestima. Por eso, las actividades que propongo no se enfocan solo en lo físico, sino que buscan mejorar el bienestar general y la autonomía del alumnado.

En cuanto a la evaluación, la planteé desde un enfoque proyectivo porque no he aplicado la propuesta en un entorno real. Sin embargo, los indicadores que incluyo en la rúbrica y los resultados que espero están respaldados por estudios que demuestran la eficacia de este tipo de metodologías en contextos similares.

Esto hace que la propuesta sea una base sólida para futuras implementaciones y adaptable a diferentes entornos educativos. Entre las principales fortalezas, destaco la forma en que los contenidos están organizados de manera progresiva, el enfoque lúdico y motivador de las actividades, y cómo se consideran las características específicas de los alumnos con TEA. Pero también reconozco algunas limitaciones, como la falta de validación empírica de los resultados y la necesidad de que los docentes tengan formación especializada en intervención psicomotriz y educación inclusiva.

Desde mi perspectiva personal, elaborar este trabajo ha sido una experiencia muy enriquecedora. Me ha permitido entender mejor las necesidades del alumnado con TEA y el potencial transformador que tiene la educación psicomotriz. Creo firmemente que la escuela debe ser un lugar donde todos los niños/as, sin importar sus características, se sientan valorados, comprendidos y apoyados en su proceso de desarrollo.

Este proyecto me ha reafirmado en la idea de que la atención a la diversidad no debe ser algo puntual, sino un principio pedagógico que guíe toda nuestra práctica educativa.

En definitiva, me ha motivado a seguir formándome para poder ofrecer respuestas educativas más inclusivas, creativas y respetuosas con el ritmo y la singularidad de cada niño y niña.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arufe, V. (2023, 21 enero). *8 autores con aportes al ámbito de la psicomotricidad infantil - Web Personal del Profesor Víctor Arufe*. Web Personal del Profesor Víctor Arufe. https://victorarufe.es/8-autores-con-aportes-al-ambito-de-la-psicomotricidad-infantil/#google_vignette
- Bernaldo de Quirós Aragón, M. (2012). *Psicomotricidad. Guía de evaluación e intervención*. Pirámide. <https://bibliotecalatam.com/FISIOTERAPIA/1056.pdf>
- Berrueto, M. (2011). *Psicomotricidad: Bases neurofisiológicas y aportes en educación*. Editorial Médica Panamericana.
- Cantábrica, C. (2023, 15 noviembre) *¿Qué es la psicomotricidad?: Guía Completa, Efecto Ping Pong*. <https://menteymovimiento.com/que-es-la-psicomotricidad>
- Crissien Quiroz, E., Fonseca Angulo, R., Núñez Bravo, N., Noguera Machacón, L. M., & Sanchez Guette, L. (2017). Características sensoriomotoras en niños con trastorno del espectro autista. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 12(5), 119-124. <https://www.redalyc.org/pdf/1702/170254309003.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Díaz Mompeán, I. (2024, 21 agosto). *Cuerpo, Mente y Emoción: La Psicomotricidad Relacional en Acción*. <https://www.ciealmoradi.com/copia-de-cuerpo-mente-y-emocion-la-psicomotricidad-relacional-en-accion#:~:text=La%20psicomotricidad%20relacional%20es%20una%20disciplina%20que%20integra,individuo%20a%20trav%C3%A9s%20del%20juego%20y%20la%20interacci%C3%B3n>
- Diverplay baila Coreokids. (2018, 17 diciembre). *COREOKIDS - el baile del cuerpo - DIVERPLAY- Yo tengo un cuerpo y lo voy a mover* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=z6DoPp-LkTA>
- *DSM-5.pdf*. (s. f.). DocDroid. <https://www.docdroid.net/taHtiOk/dsm-5-pdf>
- Espacio Autismo. (2024, 26 de enero). *¿Qué es la TRÍADA DE WING del autismo?* Espacio Autismo. https://www.espacioautismo.com/triada-de-wing-autismo/#google_vignette
- Febres, J. (2024, 14 marzo). *Los 12 elementos de la psicomotricidad: Desarrollo integral garantizado*. Edu21 I Tecnología Educativa. <https://edu21.cl/blog/herramientas-y-recursos/los-12-elementos-de-la-psicomotricidad/>

- Fernández, R., López, P., & Martínez, A. (2018). *Desarrollo psicomotor en alumnos con trastorno del espectro del autismo* (TFG). Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/64374/tfg_MaríaHernándezNonide.pdf?sequence=5
- Ferreira Pérez, J. F. (2024, 4 septiembre). *Desarrollo psicomotor en la infancia: etapas y signos de alarma*. Blog de Pediatría: El Cuidado y la Salud de Nuestros Pequeños. <https://blog.centropediatría.es/desarrollo-psicomotor-en-la-infancia/>
- Impulso. (2023, noviembre 23). *La psicomotricidad como apoyo terapéutico en niños TEA (trastorno del espectro autista)*. Impulso06. <https://impulso06.com/la-psicomotricidad-como-apoyo-terapeutico-en-ninos-tea-trastornos-del-espectro-autista/>
- Le Boulch, J. (2001). *Psicomotricidad y educación*. Paidotribo.
- López-Espejo, M. A., Núñez, A. C., Moscoso, O. C., & Escobar, R. G. (2022). [Motor disturbances in children with autism spectrum disorder]. *Andes Pediatría*, 93(1), 37-42. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v93i1.3455>
- Porto, J. P., & Merino, M. (2022, 25 agosto). *Psicomotricidad - Qué es, origen, definición y concepto*. <https://definicion.de/psicomotricidad/>
- Porto, J. P., & Gardey, A. (2021, 18 junio). *Motricidad - Qué es, definición, tipos y clasificación*. Definición.de. <https://definicion.de/motricidad/>
- Madueño Cermeño, A. (2014, 23 enero). *Historia y antecedentes - Autismo: Trastorno del Espectro autista (TEA)*. <https://www.aulafacil.com/cursos/pedagogia/autismo-trastorno-del-espectro-autista-tea/historia-y-antecedentes-113357>
- Martínez Díaz, Y., & Cañizares Hernández, M. (2023). *La motricidad fina en niños con trastorno del espectro autista*. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 14(1). <https://doi.org/10.15332/2422474X.9875>
- Muntaner, J. J. (s.f.). *La educación psicomotriz: concepto y concepciones de la psicomotricidad*. *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. (N.º 28). (2022, febrero). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>
- Sánchez Fuentes, A. (2024, 14 marzo). *Cómo detectar las Necesidades Educativas Especiales (NEE) a tiempo: Guía para padres y docentes*. Portal Educativo: Educa y Aprende. https://educayaprende.com/necesidades-educativas-especiales/#_Definicion_deNEE
- Sánchez-Raya, M. A., Martínez-Gual, E., Elvira, J. A. M., Salas, B. L., & Cívico, F. A. (2015). *La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA)*. *Psicología Educativa*, 21(1), 55-63. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.04.001>

- Toribio Arbelo, T., & Alonso Ravelo, C. (2022). *La psicomotricidad relacional como mejora de las necesidades de los niños y niñas con Trastorno del Espectro del Autismo. Estudio de un caso.* Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/28557>
- Wallon, H. (1977). *Psicología y educación del niño.* Ediciones Morat.