



MÁSTER UNIVERSITARIO EN ESTUDIOS AVANZADOS SOBRE EL
LENGUAJE, LA COMUNICACIÓN Y SUS PATOLOGÍAS

CURSO ACADÉMICO 2022-2023

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Psicomotricidad y alteraciones del lenguaje y la comunicación: un estudio cualitativo
sobre las posibilidades de intervención en el ámbito educativo

Autor

Javier Conde Piracés

Directora

Cecilia Latorre Cosculluela

Convocatoria de presentación del trabajo

Junio 2023

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA
EDUCACIÓN**

Declaración de autoría

Declaro que he redactado el trabajo “Psicomotricidad y alteraciones del lenguaje y la comunicación: un estudio cualitativo sobre las posibilidades de intervención en el ámbito educativo” para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2022-2023 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

Firma

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping strokes, positioned below the 'Firma' label.

Fecha

01/06/2023

Índice

| | | |
|--------|---|-----|
| 1. | Marco Teórico | 4 |
| 1.1. | Psicomotricidad y lenguaje | 4 |
| 1.1.1. | El desarrollo psicomotriz y el desarrollo del lenguaje | 8 |
| 1.1.2. | Alteraciones y Trastornos del lenguaje y la comunicación | 19 |
| 1.1.3. | Comorbilidad entre las alteraciones y/o trastornos del lenguaje y comunicación con alteraciones motrices | 21 |
| 1.2. | Intervenciones Psicomotoras en trastornos o alteraciones del lenguaje ... | 23 |
| 1.3. | Papel de la escuela en la intervención de trastornos y/o alteraciones del lenguaje y la comunicación | 27 |
| 2. | Estudio cualitativo en un centro escolar | 29 |
| 2.1. | Planteamiento del problema y preguntas de investigación | 31 |
| 2.2. | Objetivos | 31 |
| 2.3. | Método | 32 |
| 2.3.1. | Justificación metodológica..... | 32 |
| 2.3.2. | Unidad de análisis..... | 33 |
| 2.3.3. | Instrumentos..... | 34 |
| 2.3.4. | Procedimiento | 36 |
| 2.4. | Resultados | 37 |
| 2.5. | Discusión y Conclusiones | 48 |
| | Referencias..... | 51 |
| | Anexo 1. Correlación de la metodología y actividades propuestas en las intervenciones psicomotoras con el Currículo de EF. | 64 |
| | Anexo 2. Contenidos relacionados con la Psicomotricidad en EI | 68 |
| | Anexo 3. Contenidos de EF relacionados directamente con la Psicomotricidad | 69 |
| | Anexo 4. Encuesta Cualitativa. | 72 |
| | Anexo 5. Entrevista especialista de Educación Física..... | 103 |

Psicomotricidad y alteraciones del lenguaje y la comunicación: un estudio cualitativo sobre las posibilidades de intervención en el ámbito educativo.

Psychomotricity and language and communication disorders: a qualitative study on the possibilities of intervention in the educational system.

- Elaborado por Javier Conde Piracés.
- Dirigido por Cecilia Latorre Cosculluela.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2023
- Número de palabras (sin incluir anexos): 18.088

Resumen

El desarrollo psicomotriz y del lenguaje es fundamental en el crecimiento de un individuo, pero puede haber alteraciones y/o trastornos que dificulten este proceso. Investigar la influencia de la actividad física y la psicomotricidad en estos casos puede ser crucial para brindar una respuesta educativa adecuada.

El presente estudio cualitativo se centra en analizar las percepciones de los diferentes miembros de una comunidad educativa con respecto a la influencia de la actividad física y la psicomotricidad en niños que presentan trastornos y/o alteraciones del lenguaje y la comunicación. El objetivo principal es evaluar la viabilidad de integrar respuestas relacionadas con la psicomotricidad en las aulas para atender las necesidades educativas de estos alumnos. El estudio utilizó una encuesta cualitativa y una entrevista como métodos de recopilación de datos. Los participantes incluyeron docentes, terapeutas, padres y equipo directivo, que brindaron sus percepciones y opiniones sobre el tema en cuestión. Los resultados obtenidos revelaron que, si bien existe una comprensión generalizada sobre la importancia de la actividad física y la psicomotricidad en el desarrollo de los niños con trastornos y/o alteraciones del lenguaje y la comunicación, la falta de recursos adecuados limita la implementación de intervenciones efectivas. Sin embargo, se destacó la posibilidad de trabajar en base al currículo existente, adaptando las

actividades físicas y psicomotoras de acuerdo a las necesidades individuales de los alumnos.

Abstract

Psychomotor and language development is fundamental to an individual's growth, but there may be alterations and/or disorders that hinder this process. Investigating the influence of physical activity and psychomotor skills in these cases may be crucial in order to provide an appropriate educational response.

This qualitative study focuses on analysing the perceptions of the different members of an educational community regarding the influence of physical activity and psychomotor skills in children with language and communication disorders and/or impairments. The main objective is to assess the feasibility of integrating psychomotor-related responses in the classroom to meet the educational needs of these pupils. The study used a qualitative survey and an interview as data collection methods. Participants included teachers, therapists, parents and management, who provided their perceptions and opinions on the topic in question. The results revealed that, although there is a widespread understanding of the importance of physical activity and psychomotor skills in the development of children with language and communication disorders and/or impairments, the lack of adequate resources limits the implementation of effective interventions. However, the possibility of working on the basis of the existing curriculum was highlighted, adapting physical and psychomotor activities according to the individual needs of the pupils.

Palabras clave

Psicomotricidad, lenguaje, trastornos del lenguaje, escuela

1. MARCO TEÓRICO

1.1. *Psicomotricidad y lenguaje*

Psicomotricidad y lenguaje son dos conceptos vastos en lo que a definición o comprensión se refiere. Es por ello por lo que es fundamental establecer y delimitar lo qué se entiende por psicomotricidad y lenguaje y cómo ha fluctuado su entendimiento a lo largo de la historia.

Comenzando con el término de psicomotricidad, Mendiara y Gil (2003) mencionan que el primer registro que se tiene proviene del médico francés Dupré (1925), quien estudiaba las posibilidades terapéuticas del movimiento unido al psiquismo para rehabilitar patologías motrices. A partir de este momento, diferentes autores tales como Wallon y Piaget en la psicología genética, Ajuriaguerra en la psiquiatría infantil, Freud, Winnicott, Klein y Rogers en el terreno del psicoanálisis y otros como Zazzo, Soubiran, Diatkine, Stambak y Jolivet en ámbitos relacionados con la sanidad, desarrollan las ideas de Dupré en torno a los trastornos psicomotores.

Algunos investigadores como Mendiara y Gil (2003) y Vázquez (1989) coinciden en que la psicomotricidad se introduce en el terreno educativo con la publicación de la obra de Picq y Vayer en 1960. No obstante, Mendiara y Gil (2003) recogen aportaciones reeducativas ligadas al terreno pedagógico de autores como Montessori y Bon Depart.

Debido al trasfondo pedagógico de este trabajo académico, es importante destacar las vertientes que surgen de la psicomotricidad para integrarse en la escuela, más concretamente, en el área de Educación Física. Según Vázquez (1989), podemos diferenciar tres corrientes:

- El modelo psicocinético de Le Boulch (1987), de corte educativo y con intencionalidad rehabilitadora. Utiliza el movimiento en todas sus formas para fomentar el desarrollo integral del niño. Hace hincapié en la diferencia entre movimiento espontáneo y movimiento reflexivo o intencional.

- La educación corporal de Picq y Vayer (1977) diferencia la educación psicomotriz de la educación física. Además, proporciona a los docentes las nociones básicas sobre la educación psicomotriz: el “yo”, “yo corporal” y “yo – mundo exterior”.
- La educación Vivenciada de Lapierre y Auconterier (1977) se enmarca en el campo educativo y, particularmente, en la pedagogía terapéutica por el relieve que alcanzan los factores afectivo-relacionales en su propuesta. Esta educación vivenciada propone el juego libre y un estilo de enseñanza “improvisado” del docente que le permite actuar según cuáles sean las respuestas de su alumnado.

Si bien es cierto que se ha destacado la importancia de la psicomotricidad en el terreno educativo, también es necesario conocer los usos que tiene hoy en día. De acuerdo con Mendiara y Gil (2003), existen tres planteamientos de la psicomotricidad: educativo, preventivo y reeducativo o terapéutico, que se pueden plantear en cualquier tipo de persona sean cuales sean sus necesidades personales.

Una vez delimitado el origen y evolución de la psicomotricidad, es necesario definir qué es la psicomotricidad. Para ello, se recogen diferentes definiciones:

Entendemos la psicomotricidad como la actuación de un niño ante propuestas que implican el dominio de su cuerpo (motricidad), así como la capacidad de estructurar el espacio en el que se realizarán estos movimientos al hacer la interiorización y la abstracción de todo ese proceso global. En síntesis, pues, la psicomotricidad es una resultante compleja que implica no solamente las estructuras sensoriales, motrices e intelectuales, sino también los procesos que coordinan y ordenan progresivamente los resultados de estas estructuras sensoriales, motrices e intelectuales (Comellas y Perpinyà, 1984, p. 11).

Mendiara y Gil (2003, p.26) recogen la definición de psicomotricidad de la Federación de Asociaciones Psicomotrices del Estado Español (FAPEE):

Basado en una visión global de la persona, el término psicomotricidad integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser

y de expresarse en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad.

Presentadas estas definiciones, conviene hacer alusión a Valdés (2000), quien entiende la psicomotricidad desde una óptica educativa como una disciplina transversal que pretende por medio del juego y el movimiento favorecer el desarrollo global del alumno.

Llegados a este punto, y previamente al análisis de la dimensión relacionada con el lenguaje, se debe explicar brevemente la correlación existente entre la psicomotricidad y el lenguaje que se pretende tratar en este trabajo académico. En este sentido, y tal y como se ha mencionado anteriormente, la psicomotricidad debe ser un catalizador que permita el desarrollo integral del alumno, subrayando un elemento tan esencial para cubrir las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) como es el lenguaje. Es por ello por lo que Valdés (2000) enuncia una serie de objetivos imprescindibles en las clases de psicomotricidad. Como se puede apreciar en dichos objetivos, ya por sí misma la psicomotricidad está directamente ligada al lenguaje:

- La comunicación, destacando las múltiples caras de esta como señala Berruezo (1995): el gesto, la mirada y la postura. Abordadas todas ellas en contenidos de Educación Física como el mimo.
- La creación de producciones gestuales, vocales, motrices, verbales... entendidas como una liberación de nuestras tensiones destinadas hacia nuestro bienestar y reconocimiento.
- La formación del pensamiento operativo, entendida como la capacidad de análisis y síntesis.

Al igual que se ha expuesto el origen y definición de la psicomotricidad, es el momento de conceptualizar y definir el lenguaje, así como cuál es el proceso de adquisición del mismo. En primer lugar, es preciso delimitar tan vasto y complejo concepto. Autores como Jiménez (2010, p. 101) expresan lo siguiente: “entendemos por lenguaje, en sentido restringido, el código o combinación de códigos compartidos entre

una serie de personas, que es arbitrario y que utilizamos para representar conocimientos, ideas y pensamientos, que se vale de símbolos gobernados por reglas”. Por su parte, Owens (2003, citado por Jiménez 2010 p. 101) lo define como un “código compartido socialmente o sistema convencional para la representación de conceptos mediante el uso de símbolos arbitrarios y reglas que gobiernan la combinación de estos símbolos”.

Por otro lado, Rivera y Velasco (2009, p. 103) definen el lenguaje como la transmisión voluntaria de todo pensamiento, concepto o sentimiento por medio de un sistema de representación simbólico socialmente consensuado (en principio, sonoro y/o gestual), con la intención de interferir en la conciencia o atención del oyente, es decir, que sea recibido y comprendido por aquellos a los que se dirige tal mensaje, con algún fin determinado (simple información, relación social y/o la posibilidad de realizar tareas en común).

De acuerdo con Jiménez (2010), la consideración que tengamos como docentes sobre la naturaleza del lenguaje en su adquisición y desarrollo se transferirá al aula. Por ello, es preciso explicar las principales corrientes de la adquisición y desarrollo del lenguaje en la etapa infantil.

El papel que desempeña el lenguaje en nuestro desarrollo cognitivo y su adquisición ha sido siempre un tema polémico. Se distinguen en esta polémica varias teorías. En primer lugar, y de acuerdo a las aportaciones de Piaget (1983), la teoría cognitiva parte del punto que el pensamiento permite desarrollar el lenguaje y no al revés. Como autor más reconocido de este enfoque, Piaget propone que las operaciones mentales no hay que buscarlas en el lenguaje sino en la cognición pues de esta depende el desarrollo del lenguaje.

En lo referente a la teoría Innatista, Chomsky es su máximo referente. Chomsky (1989) postula que existe una competencia lingüística en todos los seres humanos que es el arjé del desarrollo del lenguaje. Según este autor, conviene diferenciar entre la competencia y la acción lingüísticas, siendo la primera la capacidad del ser humano para asociar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas. Esta asociación, según Chomsky (1989), se produce gracias a un dispositivo mental abstracto

conocido como “*Language Acquisition Device*”, que puede generar cualquier frase de cualquier idioma mediante la conexión de sonidos y significados.

La teoría interaccionista de Vigotsky (1964) acerca del lenguaje y los procesos mentales establecen la condición fundamental de que el desarrollo tiene lugar en un nivel social, dentro del contexto cultural. Un niño interioriza los procesos mentales que inicialmente se hacen evidentes en las actividades sociales, pasando del plano social al individual. Bruner, como Vygotsky, consideró que deben darse marcos de interacción social adecuados para que tenga lugar el aprendizaje y llamó a esto andamiaje.

Estrechamente relacionadas con la teoría de Vigotsky se encuentran la teoría del procesamiento de la información de Bruner (1984) y la teoría del aprendizaje social Bandura (1987): los niños van construyendo gradualmente su conocimiento del lenguaje a través de la interacción con su entorno y la imitación de modelos lingüísticos.

Por último, se hace referencia a la corriente conductista de Skinner. Esta teoría va ligada al condicionamiento operante y su correcta estimulación. Para el enfoque conductista, el lenguaje es una conducta más que se rige por los mismos parámetros e idénticos principios que cualquier otro comportamiento humano.

En resumen, el desarrollo y adquisición del lenguaje de 0 a 12 años ha sido objeto de estudio de diversas teorías y autores. Aunque cada teoría enfatiza diferentes aspectos del desarrollo lingüístico, todas ellas coinciden en la importancia de la interacción social y la exposición a modelos lingüísticos para la adquisición del lenguaje.

1.1.1. El desarrollo psicomotriz y el desarrollo del lenguaje

Al hacer referencia al concepto de desarrollo se hace alusión al cambio y crecimiento de un individuo. En particular, este trabajo académico se detiene en el desarrollo psicomotriz y en el desarrollo del lenguaje, conceptos que, según varios autores, mantienen una correlación entre ellos e incluso establecen relaciones interdependientes.

Para ciertos investigadores, (Cabezuelo y Frontera, 2010; Villalba y Antoranz, 2010), la adquisición de habilidades psicomotrices permite al niño una independencia motora para explorar de forma autónoma el mundo que les rodea, sobre estas experiencias

construirá las bases de su desarrollo cognitivo y comunicativo. Por otra parte, Comellas y Perpinyà (1984) sostienen que todo aquel niño que presente un nivel psicomotriz óptimo tiene una base de aprendizaje buena, debido a que la evolución psicomotriz se desarrolla a expensas de las continuas relaciones entre las experiencias afectivas, el lenguaje y toda evolución.

Gil (2013) y Mendiara (2008) sostienen que el lenguaje y la psicomotricidad son procesos madurativos que van unidos en el desarrollo humano. Ajuriaguerra (1977) argumenta que la evolución de la psicomotricidad de un niño dependerá en gran medida de dos factores: la forma de maduración motriz, en el sentido neurológico, y la forma de desarrollarse en un contexto concreto. En este segundo factor, Ajuriaguerra (1977) destaca la maduración de la palabra, entendiéndose como la maduración y evolución del lenguaje en un niño.

Piaget (1983) y Vygotsky (1978) sugieren que el desarrollo del lenguaje está ligado íntimamente con el juego del niño, ya que a través de él realiza una simbolización de la realidad que percibe. Por su parte, Le Boulch (1987), uno de los primeros autores que relacionan ambos conceptos, afirma que existen unos imperativos psicomotrices en el desarrollo del lenguaje:

- La escritura es, ante todo, un aprendizaje motor, pues el niño necesitará una motricidad espontánea rítmica, liberada y controlada para poder escribir.
- La escritura exige el ejercicio de la función de interiorización, necesaria para el control tónico de los músculos agonistas y antagonistas involucrados en la escritura.
- La percepción y representación mental del espacio en la lectura y la escritura, ya que el niño deberá ser capaz de visualizar y fijar las formas, respetando su sucesión utilizando conductas motrices como la orientación fija y la representación temporal en la decodificación de las mismas formas (letras, palabras, frases...).

- La dominancia lateral y la lectura, la adquisición de una asimetría funcional en el cuerpo humano también es un proceso remarcable en el proceso lectoescritor puesto que la prevalencia ocular y la organización de la lateralidad serán las encargadas de la codificación y descodificación lectora.

Es posible afirmar que la psicomotricidad y el lenguaje están estrechamente relacionados, ya que ambas habilidades se desarrollan simultáneamente en los niños y están conectadas entre sí. Por un lado, la psicomotricidad juega un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje, ya que el niño necesita tener control tónico y coordinación para poder articular sonidos y pronunciar palabras correctamente. Por otro lado, el lenguaje es una habilidad que implica el uso de diferentes áreas del cerebro, incluyendo aquellas relacionadas con la psicomotricidad. Por ejemplo, para hablar el niño necesita coordinar los movimientos de los labios, la lengua y la mandíbula para producir sonidos, y para escribir necesita tener la habilidad motora fina para manipular los objetos necesarios, como el lápiz y el papel.

Además, la psicomotricidad también influye en la capacidad del niño para comunicarse y expresarse de manera efectiva, ya que el movimiento corporal y la expresión facial son importantes para la comunicación no verbal. En resumen, la psicomotricidad y el lenguaje están interconectados y se influyen mutuamente, jugando un papel primordial en el desarrollo integral del niño y su socialización. Es por ello por lo que es preciso determinar el desarrollo psicomotriz y lingüístico.

En el desarrollo psicomotriz en la edad infantil existen varias discrepancias entre los autores a la hora de definir y exponer los estadios o fases de este (Domingo, 1990). Sin embargo, todos coinciden en un mismo criterio de organización, y es en la madurez neurológica/cognitiva y temporal del niño. Cabe desatacar que todos estos autores destacan el estadio de 3 a 7 años, aproximadamente, como crítico para el desarrollo del niño, para Wallon es el estadio del personalismo, para Piaget es el periodo preoperatorio y para Freud es la fase edípica. Seguramente esta sea una de las razones por las que históricamente se ha ligado la psicomotricidad a la educación infantil únicamente.

A pesar de la relevancia de los autores anteriormente nombrados, este trabajo académico toma como referencia las aportaciones de Ajuriaguerra (1977), quien basa su categorización en argumentos sustentados en la psicomotricidad, es decir, en el estudio del cuerpo humano y su movimiento. Ajuriaguerra (1977) distingue las siguientes etapas del desarrollo: cuerpo vivenciado, cuerpo percibido y cuerpo representado.

La “Etapas del cuerpo vivenciado” ocupa el primer ciclo de Educación Infantil actual, el periodo de 0 a 3 años. Es la etapa de la sensación. La motilidad refleja daré progresivamente paso a la voluntaria, lo que permitirá adquirir automatismos primarios de locomoción y de prensión para conquistar el mundo de los objetos.

La “Etapas del cuerpo percibido” coincide con el segundo ciclo de Educación Infantil y abarca de los 3 a los 6 años. La aparición de la función de interiorización va a permitir al niño desplazar su atención sobre su propio cuerpo y llevarle al descubrimiento analítico de sus características corporales. Para Le Boulch (1999), será esta la etapa fundamental en la estructuración del esquema corporal y la imagen del cuerpo.

La “Etapas del cuerpo representado” se extiende desde los 6 a los 11 años y abarca la educación primaria. En ella, se enfrenta a los aprendizajes escolares instrumentales y sus inicios pueden considerarse como un periodo crítico por la enorme exigencia del medio. Se trata del periodo de operaciones concretas de Piaget que reúne las siguientes características: las acciones no es preciso realizarlas prácticamente, sino que pueden hacerse simbólicamente en el pensamiento, pueden llevarse a cabo en un sentido y en el opuesto y, por eso, no deja de ser la misma operación (reversibilidad) y forman parte de un sistema en el que unas acciones dependen de otras. Estas nuevas posibilidades harán evolucionar su imagen corporal de simplemente reproductora a anticipadora y, para ello, la imagen mental de la acción será imprescindible.

De acuerdo con Domingo (1990), estas etapas que forman parte de la evolución del niño y de su progresión psicomotriz, pueden ser sintetizadas en una serie de conductas (ver Figura 1) que integran el desarrollo psicomotor y que constituyen los conceptos básicos del mismo.

Figura 1. Conductas que integran el desarrollo psicomotor (extraído de Domingo, 1990, p.18.)

| | |
|------------------------------|--|
| CONDUCTAS MOTRICES DE BASE | Coordinación dinámica general |
| | Coordinación dinámica óculo-manual |
| | Equilibrio |
| | Control global y segmentario del propio cuerpo |
| CONDUCTAS NEUROMOTRICES | Tonicidad |
| CONDUCTAS PERCEPTIVOMOTRICES | Lateralidad |
| | Organización perceptiva |
| | Estructuración espacial |
| | Estructuración temporal |

Por su parte, otros autores (Berruezo y Lázaro, 2009) proponen una pirámide del desarrollo humano (ver Figura 2), contemplando como novedad los sistemas sensoriales como base de todo aprendizaje y colocando el desarrollo de lo que ellos denominan “procesos superiores” como indicativos de la maduración psicomotriz final del niño.

Figura 2. Pirámide del desarrollo humano (extraído de Lázaro, 2010, p.61.)



Estos componentes del sistema psicomotor aquí expuestos tienen una gran influencia en el desarrollo del lenguaje y, más concretamente, en la producción de este, (Ashford, Bennett y Davids, 2006; Berruezo, 2008; López, 2011; Mendiara, 2008; Texeira et al., 2015).

Una vez establecido el desarrollo psicomotor y su relación con el lenguaje, es necesario saber cómo es el desarrollo del lenguaje infantil para comprender como estos factores psicomotrices influyen en él. En primer lugar, es claro que el lenguaje es una función innata al ser humano y que se aprende de manera natural, en base a las relaciones y experiencias que desarrolles en tu entorno social (Monfort y Juárez, 2016). Jiménez (2010, p. 103) establece que antes siquiera de emitir la primera palabra, los niños necesitan adquirir una serie de aptitudes que él mismo denomina como “precursores del lenguaje”:

- Aptitudes visuales: Observación mutua, Seguimiento visual, Observación referencial
- Aptitudes auditivas: Localización del sonido, Prestar atención a los sonidos
- Aptitudes motrices: Imitación motriz de modelos, Imitación motriz de pequeños gestos o movimientos corporales, Combinación de movimientos motores y sonidos
- Aptitudes pre-orales: Imitación oral/verbal, Imitación de los sonidos del habla
- Aptitudes pragmáticas tempranas: Habilidades de alternancia tempranas, Signos de comunicación social
- Aptitudes cognitivas: La permanencia del objeto, Conocimiento de causa y efectos, Reflexión básica sobre fines y medios para alcanzarlos.

Como se puede observar, algunos de estos precursores del lenguaje que considera Jiménez (2010) coinciden con los factores psicomotrices que se establecen como importantes en el desarrollo del lenguaje y su producción (Lázaro y Berruezo, 2009;

Domingo, 1990). Además, podemos encontrar varias formas en las que están interconectados el lenguaje y la psicomotricidad (Meyer y Kieras, 1997):

- **Articulación de sonidos:** la psicomotricidad fina es esencial para la correcta articulación de los sonidos del lenguaje. Para hablar, el niño necesita coordinar los movimientos de la lengua, los labios, la mandíbula y el diafragma, y su habilidad motora fina es fundamental para producir sonidos claros y precisos.
- **Comprensión y expresión verbal:** la comprensión y expresión verbal dependen de la percepción sensorial y la coordinación psicomotriz. El niño debe ser capaz de percibir y procesar los sonidos del lenguaje, tanto en su comprensión como en su expresión, y coordinar los músculos necesarios para producir y pronunciar las palabras.
- **Lenguaje corporal:** El lenguaje corporal es una forma de comunicación no verbal que depende de la psicomotricidad del niño. La capacidad de expresar emociones y estados de ánimo a través de gestos, expresiones faciales y posturas corporales es esencial para la comunicación efectiva y la comprensión del lenguaje.
- **Desarrollo de habilidades cognitivas:** El desarrollo del lenguaje y la psicomotricidad están interconectados en el desarrollo de habilidades cognitivas como la atención, la memoria, la concentración y la capacidad de razonamiento. La psicomotricidad es esencial para el aprendizaje y la adquisición del lenguaje, y el lenguaje ayuda al niño a desarrollar habilidades cognitivas y de pensamiento crítico.

Para comprender el desarrollo del lenguaje, se analizarán cuáles son las pautas evolutivas de los principales componentes del lenguaje: fonética, semántica, morfología, pragmática y sintaxis. Para ello, se revisarán las aportaciones de autores como Bosch (1984), Bouton (1976), Rondal (1981) y Monfort y Juárez (2016).

En primer lugar, de acuerdo con Rondal (1981) y Monfort y Juárez (2016), el sistema fonológico tiene su etapa crítica de desarrollo entre los dos y cuatro años en lo que al castellano se refiere. Cabe resaltar que los ritmos de aprendizaje de los niños son variables y que, además, encontramos dificultades en sinfones, sílabas inversas y en la adquisición de fonemas como la /r/ en la que su pronunciación de forma correcta no se suele adquirir hasta los seis años.

Es importante distinguir entre la capacidad de percibir el habla y producirla. La capacidad de percibir el habla es adquirida sobre el mes de nacimiento, pues el bebé es capaz de discriminar la entonación y los fonemas básicos. Por otro lado, la capacidad de producir sonidos es algo orgánico al ser humano, pues poseemos un aparato fonador que nos permite emitir ruidos, llantos, y emisiones vocálicas desde los primeros meses de vida. Sin embargo, es a partir de los seis meses de vida cuando comienza el balbuceo (Jiménez, 2010).

Para que se pueda apreciar de una manera óptima, se ha aprovechado el cronograma que realiza Monfort y Juárez (2016, p. 27) y se ha realizado una aproximación de lo que propone, sin entrar en edades, pues anteriormente se ha determinado que el proceso de adquisición fonético puede ser tan flexible como el número de niños que lo desarrollan. Para Monfort y Juárez (2016), el primer grupo de fonemas que se adquiere es: /p/, /b/, /m/ y /t/ siempre en sílabas directas. A estas construcciones arbitrarias que producirán los niños se les denomina protopalabras y son el desencadenante de la transición de las producciones prelingüísticas a las lingüísticas. El segundo grupo de diferenciación son los fonemas: /l/, /n/, /ɲ/, /d/, /x/, /k/ y /g/ que se empezarán a añadir en sílabas directas e inversas. El tercer grupo son los fonemas /s/, /f/, /tʃ/ y /j/. El cuarto grupo de fonemas es el fonema /θ/ que coincidirá usualmente con la adquisición de los sinfones. Por último, se adquirirá el fonema /r/. Podemos determinar que los fonemas oclusivos y nasales se adquieren en primer lugar, seguidos por los fricativos y, en último lugar, los vibrantes. (Jiménez 2010).

En segundo lugar, encontramos la semántica que, de acuerdo con Nelson (1981) y Acosta y Moreno (1999), se pueden distinguir una serie de etapas en el desarrollo semántico infantil. La primera etapa se denomina “pre-léxica” que estará significada por

la aparición de protopalabras en protoconversaciones. Estas protopalabras que guardan intencionalidad y se asociarán a situaciones determinadas no tendrán ningún tipo de convencionalidad y serán arbitrarias (Acosta y Moreno, 1999).

La segunda etapa se denomina la etapa de los símbolos léxicos, en la que los niños empezarán a etiquetar objetos, personas, situaciones... mediante palabras o referencias. En esta etapa comenzarán a producir sus primeras palabras y desarrollar un entendimiento rudimentario del significado de las palabras. La tercera etapa es la semántica, en la que se dispara el léxico del niño aumentando de esta manera la cantidad de palabras que almacena en su vocabulario y comienza a realizar las primeras combinaciones de palabras expresando habitualmente relaciones semánticas de existencias, posesión, desaparición...

A partir de la anterior etapa, los niños comenzarán a formular oraciones más complejas y a utilizar palabras para expresar relaciones espaciales y temporales, esenciales para la formación del esquema y la imagen corporal. También empezarán a comprender el significado de los verbos y los adjetivos, y a utilizarlos correctamente en oraciones simples. Este periodo suele comprender de los 2-3 años. De los 3 a los 5 años, los niños comenzarán a desarrollar un vocabulario más sofisticado y a comprender el significado de las palabras abstractas. También empezarán a comprender conceptos más complejos, como la causa y el efecto. De los 6 a los 12 años, los niños irán desarrollando su vocabulario y su capacidad para comprender conceptos abstractos y los efectos de la pragmática sobre el significado del vocabulario y como este es alterado dependiendo del interlocutor, el contexto comunicativo, la intención, el tono... Comenzarán a desarrollar estrategias para inferir el significado de las palabras desconocidas en textos más complejos.

En tercer lugar, la morfosintaxis se refiere al estudio de la estructura de las palabras y las reglas que rigen su combinación en oraciones. A continuación, se describe el desarrollo de la morfosintaxis desde el nacimiento hasta los 12 años:

0-12 meses: durante los primeros 6 meses de vida, los bebés utilizan el llanto y los gestos para comunicarse con los demás. Aunque no tienen un conocimiento consciente de las reglas gramaticales, ya comienzan a distinguir entre sonidos del habla y otros

sonidos ambientales. A medida que los bebés comienzan a producir sus primeras palabras, también comienzan a aprender las reglas básicas de la gramática, como la concordancia de género y número. Empiezan a utilizar gestos y señales para comunicarse. Las primeras palabras se suelen considerar desde un punto de vista funcional expresando una toma de posición frente a un contenido de conciencia, a estas palabras se las denomina palabras monoremas que se agrupan en frases holofrásticas (Braine 1963).

1-2 años: durante este periodo, los niños comienzan a utilizar oraciones simples con sujeto y verbo. También comienzan a utilizar pronombres, como "yo" y "mío", y a comprender el significado de palabras que indican tiempo, como "ahora" y "después" de manera instruccional.

2-5 años: la complejidad de las frases se eleva utilizando conectores como "y" y "pero". También comienzan a utilizar verbos en tiempo pasado y a comprender el significado de los plurales regulares. Hacia los 3 años comienzan a utilizar varias cláusulas, frases preposicionales, pronombres en plural y a comprender el significado de los verbos irregulares.

6-9 años: continúan desarrollando su capacidad para utilizar oraciones complejas y comprender las reglas gramaticales como el uso de tiempos verbales y la concordancia de sujeto y verbo. También comienzan a comprender la estructura de las oraciones en otros idiomas.

10-12 años: aumenta la capacidad de comprender las reglas gramaticales más complejas, como el uso de los pronombres relativos y la voz pasiva. También comienzan a comprender la sintaxis de las oraciones más complejas y a utilizar estrategias para mejorar su escritura y expresión oral.

Por último, el desarrollo de la pragmática del lenguaje se refiere al proceso mediante el que los niños aprenden a usar el lenguaje de manera efectiva en situaciones sociales y comunicativas. Las etapas del desarrollo de la pragmática del lenguaje han sido descritas por varios autores, entre ellos, Nelson (1981), Bloom y Lahey (1978) y

Tomasello (2003). A continuación, se presentarán las etapas del desarrollo pragmático de 0 a 12 años:

0-12 meses: durante esta etapa, los bebés emiten sonidos y vocalizaciones sin intención comunicativa clara. Sin embargo, comienzan a prestar atención a los sonidos del habla y a las expresiones faciales de los demás. Hacia los 9 meses comienzan a utilizar gestos y expresiones faciales para comunicar intenciones, como señalar objetos para indicar su interés. Según Bates (1976), los niños utilizan estos medios de comunicación para expresar necesidades, deseos y emociones, y para establecer interacciones sociales con los cuidadores.

1-2 años: los niños comienzan a utilizar palabras para expresar intenciones comunicativas, como pedir objetos o solicitar la atención de los demás. Según Bloom (1970), los niños utilizan estas palabras y frases para solicitar objetos, expresar deseos y emociones, y para llamar la atención de los demás. Sobre el año y medio usan frases más complejas y utilizan el lenguaje para expresar relaciones sociales y emocionales, aprenden a seguir las normas conversacionales y el mantenimiento del contacto visual. Según Tomasello (2003), los niños utilizan estas estructuras para expresar relaciones espaciales y temporales, así como para interactuar socialmente con los demás.

A partir de los 2 años, utilizan un lenguaje simplificado que consiste en palabras sueltas y frases cortas que omiten elementos gramaticales. Según Brown (1973), los niños utilizan estas expresiones para comunicar información concreta, como nombres de objetos y acciones. También continúan desarrollando sus habilidades pragmáticas, aprendiendo a adaptar su lenguaje a diferentes contextos sociales y culturales, a utilizar el lenguaje para persuadir y negociar, y a comprender y utilizar el humor y la ironía. Según Ervin-Tripp (1977), los niños utilizan estas habilidades para interactuar con éxito en una amplia variedad de situaciones comunicativas y para establecer relaciones sociales efectivas.

Hasta los 12 años y en adelante, los niños seguirán a utilizando el lenguaje de manera más sofisticada. Pueden contar historias, hacer preguntas complejas y expresar sus pensamientos y sentimientos de manera más clara.

En resumen, el lenguaje y la psicomotricidad están íntimamente interconectados en el desarrollo integral del niño, ya que se complementan y se influyen mutuamente en el proceso de adquisición del lenguaje y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

1.1.2. Alteraciones y Trastornos del lenguaje y la comunicación

Los trastornos de la comunicación comprenden las deficiencias del lenguaje, el habla y la comunicación que no pueden atribuirse a un déficit auditivo o sensorial, disfunción motora u otras afecciones médicas o neurológicas, discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo (García y González, 2017).

El DSM-V (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 5ta edición) y el CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades, décima edición) son dos sistemas de clasificación de trastornos mentales y médicos, respectivamente. Ambos sistemas incluyen clasificaciones para los trastornos del lenguaje y la comunicación, aunque difieren en algunos aspectos. Según el DSM-V, los trastornos de la comunicación se incluyen dentro de los trastornos del neurodesarrollo:

Trastorno de la comunicación social (pragmático): Se caracteriza por dificultades en el uso del lenguaje para comunicarse de manera efectiva en situaciones sociales.

Trastorno de la fluidez de inicio en la infancia (tartamudeo): Se caracteriza por interrupciones involuntarias del habla, como repeticiones de sonidos, palabras o frases, prolongaciones de sonidos y bloqueos.

Trastorno del lenguaje: Se caracteriza por dificultades en la comprensión o expresión del lenguaje, que pueden afectar la lectura, la escritura y la capacidad de seguir instrucciones.

Trastorno fonológico: Es un trastorno del desarrollo del lenguaje que se manifiesta por dificultades en la adquisición y uso de los sonidos del habla, como por ejemplo en la pronunciación correcta de los sonidos, la distinción entre sonidos similares, etc.

Sin embargo, el DSM-V también recoge otras patologías relacionadas directamente con el lenguaje:

Trastorno del Espectro Autista (TEA): Se caracteriza por dificultades en la comunicación verbal y no verbal, y en las habilidades sociales y del comportamiento. También puede haber patrones repetitivos de comportamiento, intereses y actividades.

El Trastorno Específico del Aprendizaje es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades persistentes en la adquisición y uso de habilidades en lectura, escritura o matemáticas, que son significativamente por debajo del nivel esperado para la edad, el cociente intelectual y la educación recibida.

Dentro de los trastornos de ansiedad, es relativamente importante señalar el mutismo selectivo como el fracaso constante de hablar en situaciones sociales específicas en las que existe expectativa por hablar a pesar de hacerlo en otras situaciones.

Por otro lado, según el CIE-10, los trastornos del lenguaje y la comunicación incluyen:

Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje: Se caracterizan por dificultades significativas en la adquisición y uso del lenguaje, que no pueden atribuirse a retraso mental, trastornos emocionales o neurológicos.

Tartamudeo: Se caracteriza por una interrupción del ritmo normal del habla, con repeticiones de sonidos, palabras o frases y prolongaciones de sonidos.

Trastornos del habla y de la voz: Se caracterizan por dificultades en la producción de sonidos del habla o en la calidad de la voz.

Trastornos de la comunicación no debidos a trastornos del oído: Se caracterizan por dificultades en la comprensión o producción del lenguaje hablado o escrito, sin que haya una alteración auditiva.

En resumen, tanto el DSM-V como el CIE-10 clasifican los trastornos del lenguaje y la comunicación en diferentes categorías, dependiendo de sus características clínicas y etiológicas. Es importante destacar que estos sistemas de clasificación conforman herramientas útiles para la evaluación y el tratamiento de estos trastornos, pero deben

ser utilizados por profesionales capacitados y con experiencia en el diagnóstico y tratamiento de los mismos.

1.1.3. Comorbilidad entre las alteraciones y/o trastornos del lenguaje y comunicación con alteraciones motrices

La comorbilidad entre alteraciones del lenguaje y alteraciones psicomotrices se refiere a la presencia simultánea de problemas en ambos dominios en un mismo individuo. Estas alteraciones pueden estar relacionadas con diferentes trastornos del desarrollo, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) o la Dispraxia, entre otros (Gómez, 2013; Vega, 2005).

En algunos casos, las alteraciones del lenguaje y las alteraciones psicomotrices pueden estar relacionadas por causas neurobiológicas comunes. Por ejemplo, se ha demostrado que ciertas condiciones, como el TEA, pueden tener una base neurobiológica que afecta tanto el desarrollo del lenguaje como al desarrollo motor (López-Espejo et al., 2022).

Otra forma en que las alteraciones del lenguaje y las alteraciones psicomotrices pueden estar relacionadas es a través de la influencia que una tiene sobre la otra. Por ejemplo, los problemas motores pueden afectar a la capacidad de un niño para articular correctamente los sonidos del lenguaje, lo que a su vez puede repercutir en su capacidad para comunicarse de manera efectiva. De manera similar, los problemas del lenguaje pueden afectar a la capacidad de un niño para comprender y seguir instrucciones verbales, lo que a su vez puede repercutir sobre su desempeño en actividades psicomotoras.

Es importante destacar que la comorbilidad entre alteraciones del lenguaje y alteraciones psicomotrices puede tener un impacto significativo en el desarrollo global del niño y en su capacidad para interactuar con el entorno. Por esta razón, es fundamental que se realice una evaluación y un tratamiento adecuado y coordinado por parte de profesionales de la salud y educación, para abordar de manera integral las necesidades de cada niño y ayudarle a alcanzar su máximo potencial.

A continuación, se hará referencia a las contribuciones de ciertos autores que ponen de manifiesto la relación que se establece entre las alteraciones y o trastornos del lenguaje y la comunicación con patologías de origen motriz o un inadecuado desarrollo psicomotriz. Algunos investigadores (Cermak et al., 1986; Rintala et al., 1998; Powell y Bishop, 1992; Rintala y Palsio, 1994) coinciden en señalar que hay una afluencia de pruebas que sugieren que los trastornos del lenguaje se asocian con frecuencia a dificultades del movimiento.

De acuerdo con Cantwell y Baker (1987), los trastornos motrices y psicomotrices se encuentran entre los trastornos más frecuentes en la comorbilidad de los trastornos y alteraciones del lenguaje y la comunicación. Estudios como los de Bishop y Edmundson (1987) demostraron que un alto índice de niños con problemas en el desarrollo del lenguaje o alteraciones del lenguaje manifestaban problemas de motricidad fina y gruesa.

Algunos autores como Comellas y Perpinyà (1984), debemos analizar varias áreas específicas para velar por el desarrollo integral del niño. Así vemos, por ejemplo, que el hecho de que un niño hable de manera incorrecta puede ser debido a una motricidad deficiente, a un estado de tensión alto, a una situación afectiva, a una falta de motivación o estimulación o puede ser también que no se dé ninguna de estas situaciones y que tengamos que hacer una exploración más compleja para hallar su causa.

Le Boulch (1987) alude a tres grandes factores como causantes de los problemas lecto-esritores: las deficiencias de la función simbólica observables en alumnos con un déficit cognitivo, los retrasos del lenguaje y los problemas esencialmente psicomotores. Concretamente, este último factor pone de manifiesto la importancia de la psicomotricidad en el proceso de adquisición de la lectoescritura:

Por otro lado, existe la polémica teoría del déficit cerebeloso, desde la que se argumenta que los niños disléxicos tienen una dificultad generalizada para adquirir y perfeccionar acciones y conductas motrices (Nicolson y Fawcett, 1994). Esta teoría coincide con Le Boulch (1987), quien manifiesta que gran parte de las personas con

dislexia tienen la lateralidad cruzada y presentan problemas de coordinación debido a una prevalencia manual y ocular asimétrica.

1.2. Intervenciones Psicomotoras en trastornos o alteraciones del lenguaje

Desde la evidencia más reciente (Prieto et al., 2017) se señala que no existen suficientes estudios sobre la contribución de la educación psicomotriz al desarrollo del lenguaje en sujetos que padecen alteraciones del lenguaje. Sin embargo, a continuación se presentan una serie de estudios e investigaciones que reflejan resultados positivos de la incidencia psicomotriz y de la práctica de actividad física sobre el lenguaje y la comunicación en personas con alteraciones del lenguaje.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, los niños con trastornos del neurodesarrollo (tales como el trastorno del espectro autista) suelen presentar también alteraciones en el lenguaje y la comunicación. Por ello, se exponen en el siguiente espacio diversos estudios e investigaciones que manifiestan mejorías en la comunicación y lenguaje de estos sujetos a través de una intervención psicomotriz.

Por un lado, Mampaso et al. (2016) realizan un estudio con 27 sujetos diagnosticados con TEA con la finalidad de analizar en qué medida la intervención psicomotriz favorece el desarrollo de sus habilidades de comunicación. Para ello, llevan a cabo un método de intervención psicomotriz, refrendado por Burton y Miller (1998), tratando contenidos básicos del currículo de educación física en las etapas de educación infantil y primaria. Durante el estudio se tuvieron en cuenta las siguientes premisas: ratio reducido (un profesor para cada cinco alumnos), ayuda visual y kinestésica (demostraciones) y potenciación de interacciones comunicativas.

Los resultados demostraron que se favoreció el desarrollo de las habilidades comunicativas de las personas con TEA, únicamente el lenguaje receptivo de los sujetos debido a los instrumentos de evaluación utilizados (Test de Vocabulario en Imágenes-Peabody).

Por otro lado, Gómez (2013) realiza una propuesta de intervención psicomotriz para personas con autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger con el objetivo de mejorar sus habilidades y relaciones sociales. Propone trabajar los contenidos de juegos, deportes, bailes, danzas y teatro para implicar motrizmente al alumno, estimular su sentido cooperativo, favorecer la comprensión de reglas y normas, estimular su expresión afectiva y mejorar sus habilidades sociales y comunicativas. Su metodología se basa en la explicación del ejercicio, modelado del mismo, su puesta en práctica y, finalmente, un feedback.

También Heron et al. (2017) realizan un estudio de la contribución de la terapia psicomotriz al progreso de niños con discapacidades, entre ellos, algunos niños con diagnósticos interesantes para este trabajo académico como son el Trastorno del Lenguaje, el Trastorno del Espectro autista, el síndrome Down y la disgrafía. Se trabajaron contenidos como el baile, la imitación, la expresión corporal, verbalizaciones, el juego y expresión rítmica. El estudio demostró una mejoría en varias áreas psicomotrices como la coordinación, la tonicidad, la motricidad fina, la sensorialidad, el esquema corporal y la gestión emocional, pero se destaca la mejoría en tres áreas relacionadas directamente con el lenguaje que incluyen la comunicación y/o relación con los demás, la estructuración temporal y la estructuración espacial.

Más recientemente, otros autores (González y Romero, 2020) han puesto en evidencia la importancia de la actividad física en el desarrollo y adquisición del lenguaje en personas con TEA. En esta misma línea, Sabater (2018, p. 29) menciona que “el deporte y el ejercicio en niños con autismo, proporciona no solo un buen desarrollo del rendimiento físico y cognitivo sino también produce una mejora social en las habilidades de integración y comunicación”. Del mismo modo, Meléndez (2009) señala la actividad física y deportiva como medio para mejorar la interacción social de las personas con TEA. Este argumento es apoyado por Suárez (2014), quien sostiene que si las aptitudes físicas mejoran también lo harán las interacciones sociales de las personas con TEA.

Tras la reflexión acerca de los resultados de estos estudios, queda de manifiesto la importancia de la actividad física y de la psicomotricidad para el fomento de la

interacción social y comunicativa de las personas con TEA. Así mismo, Sabater (2018) menciona que, entre las actividades más recomendadas para niños con autismo, se incluyen la natación, las artes marciales, el senderismo, la equitación, los bolos o el ciclismo. Concretamente, en relación con las artes marciales, Bahrami et al. (2016) realizaron un estudio sobre los efectos del entrenamiento en técnicas de kárate en el déficit de comunicación de niños con TEA, demostrando que el entrenamiento en kárate mejoró su comunicación.

Para llevar a cabo estos contenidos en el aula de educación física, Gómez et al. (2008) proponen el sistema de comunicación total de Habla Signada Benson Schaeffer en personas con TEA. Además, estos autores contemplan el área de educación física como un espacio y momento privilegiado para trabajar las habilidades comunicativas y sociales de estas personas. Por otra parte, en un estudio realizado por MacDonald et al. (2013) con niños y adolescentes con autismo que presentaban problemas o alteraciones motoras también manifestaban mayores dificultades para establecer relaciones sociales y de comunicación. Además, afirmaron que los niños que participan en actividades motoras durante el recreo escolar logran mejorar sus habilidades sociales y de comunicación.

Además de todos estos estudios e investigaciones en referencia al TEA y sus patologías comunicativas, se encuentran también otros que hacen referencia a la intervención psicomotriz en personas con alteraciones del lenguaje (trastorno del lenguaje, disgrafías...) y otros trastornos como el síndrome de Down, dislexia y mutismo

En este sentido, Martínez y Antón (2018) analizan los efectos de un programa de intervención psicomotriz en preadolescentes con síndrome de Down, en el que evidencian la mejoría del esquema corporal y la coordinación. Aunque el objetivo de esta investigación era lograr beneficios en el plano psicomotor, también postulan que se obtuvieron beneficios en el ámbito de la comprensión espacial (arriba, abajo...) que trasladaban al grafismo y beneficios en la relación con el entorno y la comunicación. Los contenidos trabajados están relacionados con el conocimiento del propio cuerpo y

las nociones espacio-temporales (inmovilizaciones, mimo, imitaciones, ejercicios de recepción, lanzamiento y manipulación de objetos) a través de una metodología lúdica.

Otro estudio al que se ha hecho alusión en apartados anteriores es el de Reynolds et al. (2003), quienes presentan una investigación sobre la intervención psicomotriz en niños con dificultades de lectura apoyado en la polémica y controvertida teoría del déficit cerebeloso que pretende explicar la dislexia. En esta investigación se demostró que con la intervención psicomotriz hubo mejoras en la estabilidad postural, la destreza, la habilidad fonológica, la fluidez de denominación, la fluidez lectora y la fluidez semántica. Esta intervención psicomotriz incluía contenidos como el equilibrio, el lanzamiento, la recepción, estiramientos y coordinación.

Uno de los estudios de investigación más reciente es el de Villar (2020). En él se lleva a cabo un trabajo con una niña con trastorno del lenguaje a través de una intervención psicomotriz inspirada en la educación vivenciada de Auconterier. La intervención psicomotriz que se llevó a cabo contenía los siguientes pasos: en primer lugar, una observación del comportamiento y comunicación del sujeto del cual se obtendrá la información necesaria para estructurar los siguientes pasos de la intervención. Seguidamente se llevará a cabo el grueso de la intervención en el que sus sesiones estarán compuestas por una estructura clara: ritual de entrada en un espacio concreto donde se orientará sobre el transcurso de la sesión, momentos sensoriomotrices o de expresión corporal donde los alumnos podrán liberar tensiones a través de la exploración o destrucción, momento de descentración que conducirá a los alumnos del estado activo y expresivo a un estado reflexivo y calmado a través de narraciones o música, momento cognitivo o de expresión plástica donde los alumnos crearán a partir de sus propios pensamientos, sentimientos, ideas y experiencias y por último se dará el momento de salida hablando de la sesión y dándola por finalizada. Los resultados de la intervención arrojan una mejoría en la adquisición y desarrollo del lenguaje en sus tres áreas (lenguaje receptivo, lenguaje expresivo y lenguaje articulado).

Una de las intervenciones psicomotrices más estudiadas en relación con alteraciones del lenguaje, es la referida a la disgrafía. Son varios autores (García y Holgado, 1990; Le Boulch, 1987; Martín, 2008; Tomás et al., 2005) los que plantean propuestas

psicomotrices para tratar la disgrafía u otros trastornos del aprendizaje específico relacionados con la lectoescritura. Un ejemplo de una intervención psicomotriz en un alumno con disgrafía es la de González et al. (2021), quienes ayudaron a mejorar los aspectos psicomotrices relacionados con la lectoescritura y a adquirir estrategias y técnicas para escribir correctamente. Autores tan renombrados como Picq y Vayer (1977) en el terreno de la psicomotricidad proponen los siguientes contenidos para trabajar la disgrafía: relajación global y segmentaria, el esquema corporal, la lateralidad, la orientación espacial, la coordinación sensoriomotriz y ejercicios grafomotores.

Por último, es importante tener en cuenta otros trastornos como son los trastornos de ansiedad y, más concretamente, el mutismo, que afecta directamente a la comunicación. En este sentido, Cambra (1988) propone intervenciones psicomotrices a través de la relajación global y la expresión corporal.

1.3. Papel de la escuela en la intervención de trastornos y/o alteraciones del lenguaje y la comunicación

Este trabajo académico persigue conocer las posibilidades de llevar a cabo intervenciones psicomotrices o actividades y/o contenidos enfocados desde la psicomotricidad que ayuden a atender a las necesidades de los alumnos con trastornos o alteraciones del lenguaje y/o la comunicación. Es por ello que se cree necesario exponer cuál es la realidad legislativa de la atención educativa en este tipo de necesidades educativas.

Debido a que la recogida de información y evidencias de este trabajo empírico se va a llevar a cabo en un centro educativo de la comunidad autónoma de Aragón, se hará referencia a continuación a la legislación que rige la respuesta educativa ante las necesidades de los alumnos con trastornos y/o alteraciones del lenguaje y la comunicación en esta Comunidad Autónoma.

El Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas

de la Comunidad Autónoma de Aragón, en su artículo 3 “Principios generales de actuación” menciona: la prevención de las necesidades que puedan darse en los centros educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la anticipación a las mismas, de modo que puedan establecerse planes y programas de prevención que faciliten una detección e intervención temprana en las mismas. Este hecho pone énfasis en el uso de la psicomotricidad como enfoque para el desarrollo integral del alumno que, de acuerdo con los argumentos expuestos en el apartado “Desarrollo Psicomotriz y Desarrollo del lenguaje”, será clave tanto para el correcto desarrollo como para la prevención de dificultades educativas.

Uno de los protagonistas de la propuesta de intervención psicomotriz serán el profesorado de especialidades de orientación educativa, pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, quienes deberán contribuir a la respuesta educativa que ofrezca el centro ante las necesidades del alumnado, apoyando al equipo docente, como así recoge el artículo 8 “Recursos humanos” del Decreto 188/2017.

Como novedad legislativa, se incluye el Decreto 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Este modifica la redacción del artículo 21 “Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales”.

De acuerdo con el artículo 73.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que presenta necesidades educativas especiales, aquél que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, comprendiendo antes del Decreto 164/2022 al Trastorno del lenguaje como único trastorno y alteración del lenguaje y/o la comunicación. Sin embargo, a partir del Decreto 164/2022 se tendrá en cuenta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación.

El Decreto 164/2022 enuncia:

- Se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación aquel que presente trastornos de la comunicación diferentes al trastorno del lenguaje y que requiera, por un periodo de su escolarización, o a lo largo de toda ella, de actuaciones educativas específicas.
- Se consideran trastornos de comunicación diferentes al trastorno del lenguaje los siguientes: trastorno fonológico, trastorno de la fluidez de inicio en la infancia (tartamudeo) y trastorno de la comunicación social (pragmático)

Por último, la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, añade un apartado al artículo 112 “Medios materiales y humanos”. Este nuevo apartado, número 6, contemplará que las administraciones educativas podrán establecer compromisos con aquellos centros que, en uso de su autonomía y basándose en el análisis de sus evaluaciones internas o externas, adopten decisiones o proyectos que sean valorados por dichas administraciones de especial interés para el centro educativo, para el desarrollo del currículo o su organización y para la inclusión y la atención a la diversidad del alumnado. Este nuevo apartado deja la puerta abierta a centros y asociaciones logopédicas para colaborar con los centros educativos, ampliando la formación de los docentes, otorgando rigor a aquellas prácticas educativas que pretendan atender a los déficits comunicativos y/o del lenguaje y completando planes de trabajo individualizados tanto desde el contexto educativo como logopédico.

2. ESTUDIO CUALITATIVO EN UN CENTRO ESCOLAR

Es cierto que, como menciona Herón et al. (2017), todavía no existe la suficiente literatura para asegurar con certeza que la terapia psicomotriz puede contribuir al desarrollo del lenguaje en niños que presentan necesidades específicas de apoyo educativo en el área del lenguaje y la comunicación. No obstante, también es cierto que tanto el área de EF y un enfoque psicomotriz son elementos privilegiados para trabajar el desarrollo integral del niño.

Llegados a este punto, este trabajo académico se pregunta por qué la psicomotricidad ha ido perdiendo protagonismo en el panorama educativo, tal y como vaticinaban Gil y Mendiara (2003). ¿Podrían implementarse en la escuela intervenciones psicomotrices ligadas al área del lenguaje? ¿Es posible introducir la terapia y educación psicomotriz en las aulas con el fin de favorecer el desarrollo del lenguaje y dar respuesta a necesidades educativas relacionados con el lenguaje y la comunicación?

Actualmente uno de los referentes en el panorama psicomotriz de la Comunidad de Aragón es el Dr. Alfonso Lázaro, quien desempeña su labor como psicomotricista en el Colegio de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra (Teruel). Lázaro (2000) coloca en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) a la psicomotricidad como uno de los pilares sobre los que se fundamentará la filosofía del centro, buscando el desarrollo global de personas que sientan que lo psíquico y lo físico son interdependientes y propulsores de su vida social. Concretamente en el PEC colocan al cuerpo como eje de relación y comunicación entendiendo que a través del juego simbólico se desarrollan distintos aspectos cognitivos como la memoria, la atención prolongada y el lenguaje.

Este ejemplo hace preguntarse si el abanico de actuaciones generales y actuaciones específicas que se proponen en el Decreto 188/2017 es interpretado por la comunidad educativa desde una perspectiva demasiado cerrada. Como indican Carrión et al. (2013), el modelo más predominante de intervención profesional en los especialistas de AL se encuadra en un estilo clínico-terapéutico de corte logopédico con predominio en los aspectos fonéticos y de pronunciación. A este modelo de intervención se le achaca la poca o nula participación con el currículo y la escasa colaboración con el resto del equipo educativo que atiende al alumno.

Al hilo del conjunto de premisas expuestas, el propósito de este trabajo se concreta en analizar el papel de la psicomotricidad en un centro educativo, más concretamente un enfoque terapéutico y/o educativo con el que favorecer el desarrollo del lenguaje o cubrir las necesidades educativas de los alumnos con trastornos o alteraciones del lenguaje y la comunicación.

2.1. Planteamiento del problema y preguntas de investigación

Para llevar a cabo una intervención psicomotriz dentro del contexto escolar, se plantean una serie de dudas que este trabajo académico va a tratar de resolver:

- ¿Qué importancia tiene la psicomotricidad para los diferentes agentes de la comunidad educativa?
- ¿Qué recursos se tendrían que implementar o mejorar para llevar a cabo una intervención psicomotriz en un centro educativo?
- ¿Cómo es la coordinación entre los docentes del centro y los logopedas externos al centro?
- ¿Se pueden llevar a cabo actuaciones generales o específicas desde un enfoque psicomotriz en el área de EF en niños con trastornos y/o alteraciones del lenguaje?

2.2. Objetivos

Ante la problemática planteada en el apartado anterior, se enuncia el objetivo general de este estudio, que se concreta en analizar y conocer las percepciones de los componentes de la comunidad educativa sobre la influencia de la actividad física y la psicomotricidad en menores con alteraciones del lenguaje. Para ello, se han propuesto los siguientes objetivos concretos:

- Conocer la coordinación dentro de un centro escolar con respecto a la atención y respuesta educativa a alumnado con trastornos y/o alteraciones del lenguaje.
- Conocer las posibilidades curriculares que ofrece el área de EF desde un enfoque psicomotriz para tratar las necesidades educativas de apoyo específico que puedan presentar alumnos con trastornos y/o alteraciones del lenguaje.
- Valorar los posibles obstáculos y facilidades que tendría una intervención psicomotora en un niño en coordinación con su centro escolar y una clínica logopédica.

2.3. Método

Considerando los objetivos de investigación planteados en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo intervenciones psicomotrices o actuaciones desde un enfoque psicomotriz en un centro escolar, se ha escogido una metodología de investigación cualitativa. El estudio tiene como finalidad principal conocer las percepciones, opiniones y conocimientos de una comunidad educativa concreta, extrayendo de ello un significado que se aplicará a una situación concreta.

2.3.1. Justificación metodológica

La investigación que se propone presenta una metodología de tipo exploratorio centrada en un estudio de caso, que pretende proveer una referencia general a partir de un contexto concreto como lo es una comunidad educativa. Se ha elegido este tipo de investigación debido a que, como afirman Prieto et al. (2017), supone un fenómeno relativamente desconocido y se debe obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa, identificar conceptos o variables potenciales, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados.

Dadas las características del tipo de investigación planteada, los criterios que se han seguido en la elección del contexto del estudio se justifican por una serie de razones. En primer lugar, por la falta de investigaciones con información extensa y cualitativa en lo que respecta a intervenciones psicomotrices en alteraciones y/o trastornos del lenguaje y la comunicación dentro del contexto escolar. En segundo lugar, por el grado de accesibilidad al centro escolar en torno al que gira el estudio y su conexión con una clínica logopédica en la que el investigador principal ha cursado la asignatura del Prácticum de la titulación en la que se enmarca esta investigación. En este sentido, se ha contado con la colaboración por parte de la dirección escolar del centro para la recogida de información. Por último, por la motivación personal de conocer la viabilidad de enlazar y vincular dos formaciones como son las de AL y EF, recogiendo las percepciones, opiniones y experiencias laborales de una serie de profesionales.

2.3.2. *Unidad de análisis*

La unidad de análisis de este estudio hace referencia a la comunidad educativa perteneciente a un centro escolar concreto de la ciudad de Huesca (Comunidad Autónoma de Aragón). El centro educativo en el que se va a desarrollar este estudio es un colegio público urbano, y en él se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria. El centro se encuentra situado en un barrio de reciente construcción en la periferia de la ciudad en la que la mayoría de las familias tienen un nivel socioeconómico medio y, en términos generales, manifiestan compromiso e interés por el proceso educativo de sus hijos.

La muestra del estudio está conformada por diferentes agentes del ámbito educativo del propio centro o que colaboran con este (ver Tabla 1). Por lo tanto, se estableció como criterio de inclusión que los docentes pertenecieran a las diferentes especialidades dentro del centro y su equipo directivo. También se creyó pertinente incluir la recogida de información por parte de logopedas que tuviesen proyectos de colaboración con el centro y, por último, se consideró la necesidad de valorar la percepción y opinión de familiares de alumnado con trastornos y/o alteraciones del lenguaje y la comunicación matriculados en el centro. El único criterio de exclusión del estudio fue desempeñar un rol profesional de docente en especialidades de segundas lenguas como inglés o francés. Por tanto, el muestreo que se ha llevado a cabo responde a un tipo no probabilístico intencional ya que se seleccionó sobre unos criterios previamente fijados (Gil y Martínez, 2001).

El objetivo de recoger las opiniones de diferentes especialidades de los docentes (AL, PT, EF, Primaria e Infantil) es lograr comprender la viabilidad de una posible intervención psicomotriz, evaluando sus conocimientos y experiencias, así como diferentes puntos de vista de una coordinación común. El alumno va a ser atendido por todos ellos y es preciso asegurar una educación integral que incluya y responsabilice a todo el profesorado que participa en su educación.

Otros aspectos importantes se refieren a la recogida de datos por parte del equipo directivo, que ofrecerá una visión más burocrática y logística de estas intervenciones psicomotrices y la posibilidad de llevarlas a cabo. De igual modo, cobra importancia la

recogida de datos provenientes de las percepciones de los logopedas, en tanto que pretende dar a conocer un punto de vista cualificado clínicamente con relación a la viabilidad de una intervención psicomotriz en el contexto escolar. Por último, es necesario conocer la visión, opinión y conformidad o desacuerdo de las familias potencialmente implicadas en este tipo de intervenciones.

Tabla 1. Participantes en la investigación

| Participante | Rol profesional / Familiar |
|------------------------|---|
| <i>Participante 1</i> | Tutor de Educación Infantil |
| <i>Participante 2</i> | Tutor de Educación Infantil |
| <i>Participante 3</i> | Tutor de Educación Infantil |
| <i>Participante 4</i> | Tutor de Educación Primaria |
| <i>Participante 5</i> | Tutor de Educación Primaria |
| <i>Participante 6</i> | Tutor de Educación Primaria |
| <i>Participante 7</i> | Tutor de Educación Primaria |
| <i>Participante 8</i> | Tutor de Educación Primaria |
| <i>Participante 9</i> | Maestro de Audición y Lenguaje |
| <i>Participante 10</i> | Maestro de Pedagogía Terapéutica |
| <i>Participante 11</i> | Maestro de Educación Física |
| <i>Participante 12</i> | Maestro de Educación Física |
| <i>Participante 13</i> | Logopeda |
| <i>Participante 14</i> | Miembro Equipo Directivo |
| <i>Participante 15</i> | Miembro Equipo Directivo |
| <i>Participante 16</i> | Familiar (Hipoacusia bilateral congénita) |
| <i>Participante 17</i> | Familiar (Trastorno del Lenguaje) |

2.3.3. Instrumentos

En esta investigación se utilizaron dos instrumentos para recopilar los datos necesarios. En primer lugar, con el propósito de recolectar la información objeto de investigación, se empleó la encuesta cualitativa (ver Anexo 4). Esta herramienta se enfoca en determinar la diversidad de perspectivas de los sujetos. De acuerdo con Jansen (2013), esta encuesta cualitativa es abierta debido a que los temas, cuestiones o elementos relevantes serán identificados a través de la interpretación de los datos sin procesar.

Dado que este modelo de intervención puede resultar demasiado novedoso, o tratar conceptos vastos como el lenguaje y la psicomotricidad, se valoró este instrumento como afable y poco agresivo. Esta encuesta constaba de preguntas abiertas y permitió recopilar opiniones, percepciones y experiencias de los miembros de la comunidad educativa en relación con el tema de estudio. El objetivo principal de esta encuesta fue obtener una comprensión general de las prácticas, desafíos y perspectivas de la comunidad educativa en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo intervenciones psicomotrices en el entorno escolar. Los participantes tuvieron la oportunidad de expresar sus puntos de vista de manera amplia y detallada.

La encuesta cualitativa se personalizó para cada uno de los roles que ocupan los participantes (ver Tabla 1). Este hecho conllevó que el número de preguntas variase de ocho a once dependiendo del rol desempeñado, pues en puestos laborales como docentes o logopedas se incrementó el número de preguntas para aumentar los detalles de la información recabada. Por otro lado, el contenido de las encuestas era invariable identificándose en diferentes bloques:

1. Psicomotricidad: se busca conocer las opiniones, experiencias y percepciones de los participantes respecto a la psicomotricidad en su día a día y en relación con el lenguaje.
2. Coordinación en necesidades de apoyo educativo relacionadas con el área de la comunicación y el lenguaje: se recaba información acerca de la coordinación entre los diferentes participantes para comprender su funcionamiento, así como sus principales dificultades y premisas para mejorar este aspecto.
3. Intervenciones Psicomotrices: se recogen las experiencias de los participantes en cuanto a actividades, metodologías desde un enfoque psicomotriz y actividades relacionadas con la actividad física. También se recogen las opiniones y conformidad o desacuerdo de llevar a cabo intervenciones de corte logopédico dentro del aula, ocupando la escuela un papel colaborador.

Tras llevar a cabo la encuesta cualitativa, se realizó una entrevista semiestructurada (ver Anexo 5) con el participante “11”, especializado en educación física, con el propósito de profundizar en el tema y obtener información más específica. Esta entrevista se realizó de manera individual y de forma online, permitiendo al profesor compartir su experiencia, conocimientos y perspectivas en relación con la posibilidad de llevar a cabo actuaciones generales desde un enfoque psicomotriz o de participar en intervenciones psicomotrices. La entrevista se basó en un conjunto de preguntas predeterminadas, pero también se brindó flexibilidad para explorar ideas relevantes y permitir que el profesor profundizara en aspectos clave de su práctica docente (Hernández Carrera, 2014).

La combinación de la encuesta cualitativa y la entrevista semiestructurada permitió obtener una visión holística y enriquecedora del tema de estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa. La encuesta proporcionó una comprensión general, mientras que la entrevista permitió profundizar en las experiencias y conocimientos específicos de un profesor de educación física. Estos instrumentos se seleccionaron con el fin de obtener una variedad de datos y perspectivas que contribuyeran al análisis y la comprensión de las posibilidades de intervenir psicomotrizmente sobre las necesidades de apoyo educativo relacionadas con la comunicación y el lenguaje en un contexto escolar.

2.3.4. Procedimiento

Este estudio está estructurado en diferentes fases: una fase inicial consistió en la realización de una revisión bibliográfica para la confección del marco teórico que sustentara la investigación. Una vez dispuesto el marco teórico, se prosiguió con la segunda fase, consistente en la confección de los requisitos de inclusión y exclusión del muestreo, así como la creación y desarrollo de los instrumentos. Además, previamente al inicio de la investigación se procedió a tramitar el consentimiento favorable por parte de la Universidad de Zaragoza y del Comité de Ética de Aragón.

Una vez obtenidos dichos consentimientos, en una tercera fase se procedió a distribuir los instrumentos para la recogida de la información. En primer lugar, se contactó presencialmente con el centro educativo obteniendo su conformidad para

invitar a sus docentes a participar de forma voluntaria y anónima. Debido a que la encuesta se cumplimentaba de manera online, se hizo llegar al correo corporativo del centro un mensaje de invitación con el enlace adjunto y un mensaje describiendo la encuesta y animando a los docentes a participar. Por otro lado, se contó con la participación de logopedas pertenecientes a una asociación logopédica de la localidad que mantiene proyectos de colaboración con dicho centro. En este caso, también se procedió a invitar a través de la coordinadora de la asociación a las logopedas y a las familias adscritas en dichas colaboraciones del mismo modo que se hizo en el centro escolar. En el final de esta fase, se contactó con uno de los especialistas de educación física del centro para proceder a realizar una entrevista online y oral a través de la plataforma digital “Google Meet”, con la que se profundizó y reflexionó sobre los aspectos más importantes para llevar a cabo un enfoque psicomotriz desde el área de EF con niños que presentan alteraciones y/o trastornos del lenguaje y la comunicación.

En la cuarta y última fase se realizó un análisis de la información recogida en las encuestas y una transcripción de la entrevista realizada. Los resultados de las encuestas han sido analizados en tres grandes bloques de contenido, tal y como se estructuraron dichas encuestas durante la fase de diseño. Seguidamente, se procedió a profundizar en cada bloque con el análisis de la transcripción de la entrevista.

2.4. Resultados

Una vez analizada la información obtenida en las encuestas cualitativas y en la entrevista individual, se procede a presentar los resultados en tres grandes bloques correspondientes a la estructura de la encuesta: psicomotricidad, coordinación en necesidades de apoyo educativo relacionadas con el área de la comunicación y el lenguaje y, por último, intervenciones psicomotrices. Estos bloques contendrán la información aportada por los diferentes agentes de la comunidad educativa participantes en el estudio (profesorado de AL, PT, EF, tutores de Primaria e Infantil, equipo directivo, logopedas y familias).

En el primer bloque correspondiente a la psicomotricidad, se incide en la importancia y presencia de esta en la vida diaria del niño, enfocándose en el aporte que realizan cada uno de los agentes participantes. La gran mayoría de los encuestados coincide en que la psicomotricidad está presente en sus aulas, como es el caso de los docentes de EF, PT, EP y EI.

Participante 3 (EI): *Muchísima, mi alumnado aprende fundamentalmente a través del movimiento en relación con los demás y los objetos que le rodean.*

Participante 10 (PT): *La psicomotricidad y la actividad física son importantes porque son una parte fundamental en el desarrollo del alumnado y la base sobre la que asientan posteriores aprendizajes.*

Cabe destacar que los docentes de la etapa de infantil subrayan la importancia y presencia que la psicomotricidad tiene en este rango de edad. Así mismo, los especialistas de EF le otorgan gran relevancia por la idiosincrasia del área. Por parte del equipo directivo, también se menciona la participación del centro en diferentes programas relacionados con la psicomotricidad y el fomento de la AF. Por otro lado, se obtiene una respuesta contraria por parte del especialista de AL debido al planteamiento de su rol:

Participante 9 (AL): *Dentro del aula yo apenas utilizo la psicomotricidad, pero esto es debido en parte a la organización de los centros, y en parte a que, de momento, se consideran disciplinas muy diferenciadas.*

En cuanto a las aportaciones dentro en este bloque de los agentes externos al centro, entre los que se incluyen familias y logopeda, se constata la importancia y presencia de la psicomotricidad en el desarrollo del niño tal y como se aprecia en el siguiente testimonio:

Participante 13 (Logopeda): *En algunos casos es indispensable el movimiento fino y/o grueso del cuerpo o partes específicas del cuerpo para tomar conciencia de fases del desarrollo del lenguaje. Por ejemplo, en niños con más dificultades o para que el aprendizaje sea más divertido y significado en fases prelectoras.*

En este mismo bloque también se plantea la relación existente entre psicomotricidad y desarrollo del lenguaje. Todos los docentes coinciden en la relación que se establece entre ambos aspectos, concretando su importancia en la coordinación general y segmentaria y el asentamiento de conceptos espaciales y temporales ligados al proceso lectoescritor, sobre todo en la etapa infantil. Coincidiendo con estas valoraciones, se expone también la respuesta del participante 13 (Logopeda), quien puede aportar un criterio clínico en este sentido:

Participante 11 (EF): *Si. Creo que la orientación espacial, la coordinación, el equilibrio estático y dinámico, así como la posibilidad de socialización durante la psicomotricidad benefician el desarrollo del lenguaje en el niño.*

Participante 9 (AL): *Durante el periodo de infantil, dado que el desarrollo del niño es global, sí que la tiene. La Psicomotricidad les permite adquirir conceptos espacio-temporales que de una u otra forma deben utilizar a través del lenguaje en su día a día. Por otro lado, hay patologías concretas, como el mutismo selectivo, ante las cuales puede ser de gran ayuda.*

Participante 13 (Logopeda): *Si. Existen trastornos del lenguaje en los que el desarrollo psicomotor también se encuentra alterado. Es más, existen procesos del lenguaje en los que se requiere de coordinación psicomotora de los órganos fonarticulatorios e incluso en la programación y secuenciación de sus movimientos.*

Las respuestas ofrecidas por la dirección del centro dan muestras de que se puede favorecer esta relación a través de los programas o proyectos enfocándolos desde un ámbito psicomotor o lingüístico, tal y como es el caso del Programa de Estimulación del Lenguaje Infantil. Por último, conviene señalar que, entre las familias, se observa una división de opiniones en cuanto a esta idea.

Expuestos los resultados de este primer bloque, se continúa analizando los resultados correspondientes al segundo bloque: coordinación en necesidades de apoyo educativo relacionadas con el área de la comunicación y el lenguaje. En primer lugar, se preguntó a los docentes del centro por su experiencia con alumnado con trastornos y/o alteraciones del lenguaje y la comunicación, así como las estrategias que habían llevado

a cabo en estos casos. En el análisis de los resultados se manifiesta una notable diferencia entre los tutores de EP y EI: los tutores de EP acusan una menor prevalencia de casos en sus aulas y derivan las actuaciones necesarias a los especialistas de PT y AL; en el caso de los tutores de EI se detecta un mayor número de casos y son los propios tutores, en colaboración con los especialistas de AL y PT, los encargados de llevar a cabo las actuaciones dentro del aula:

Participante 7 (EP): *Se recurrió al profesor de apoyo internivelar y se siguieron directrices de especialista o de equipo de orientación.*

Participante 4 (EP): *Reeducación por parte de especialista de AL.*

Participante 1 (EI): *Planteas actividades de uso de lenguaje, juegos de participación y relación que facilite el intercambio lingüístico. Se busca el apoyo por parte del especialista de audición y lenguaje que ayude en esa estimulación del lenguaje e integración en las actividades de relación con otros que facilitan ese uso del lenguaje.*

En el caso de los especialistas de EF, uno de ellos manifiesta la prevalencia de este tipo de alumnado dentro de sus clases y adopta las sugerencias del tutor y especialistas de PT y AL para cubrir las necesidades de este tipo de alumnado. De igual modo, es preciso mencionar las respuestas ofrecidas por el especialista de PT que afirma la existencia de este alumnado en el centro y ofrece un ejemplo de trabajo a través de prácticas relacionadas con la psicomotricidad:

Participante 11 (EF): *He tenido niños afectados de dislexia y TEL. En ambos casos, y a petición de sus profesoras (tutora, PT, AL), hemos trabajado más intensamente aspectos de lateralidad, espacio y tiempo y coordinación.*

Participante 10 (PT): *Sí, alumnado con trastorno del lenguaje, con TEA, con mutismo, con disfemia, con dislalias, con disfonía... Llevo más de treinta años trabajando como maestra PT, maestra AL o logopeda así que pongo un ejemplo. Un alumno de ocho años con disfonía. Trabajaba ejercicios respiratorios, higiene nasal,*

ejercicios de la musculatura del cuello, praxias con la boca, impostación vocal, ritmo, relajación, postura, hábitos, conductas a evitar...

Una vez constatada, por las respuestas de los docentes, la existencia de este alumnado en las aulas, es preciso analizar cuál es la coordinación que mantienen los docentes y los demás agentes de la comunidad educativa que intervienen en su educación. Es importante señalar la coordinación existente entre los diferentes agentes de la comunidad educativa con el especialista de AL, por ser este uno de los mayores responsables en orientar y determinar las actuaciones pedagógicas adecuadas con este alumnado. Los tutores de EP y EI coinciden en que se da esta coordinación, sin entrar a ofrecer detalles más profundos de la misma. No obstante, se acusa en las respuestas una falta de recursos humanos en el área de AL, siendo el especialista de PT quien, en ocasiones, asume sus funciones:

Participante 3 (EI): *Los tiempos de intervención son de media hora semanal, dentro del aula y con un grupo de cuatro. Con esto lo digo todo.*

Participante 6 (EP): *Buena, se colabora y coordinamos. Es la PT la que hace labores de AL.*

Uno de los especialistas de EF ofrece una visión más profunda y detallada de cómo es la coordinación con el especialista de AL, que puede servir para ilustrar en líneas generales cómo se lleva a cabo la comunicación, el plan de trabajo y la evaluación:

Participante 11 (EF): *Se ha comunicado a través de la tutora y esta ha establecido coordinación con las profesoras de PT y AL. Informada la familia, se ha establecido un plan de trabajo. Según las necesidades, se ha optado por actuaciones generales o específicas durante el tiempo necesario. En Educación Física las actuaciones normalmente son generales haciendo hincapié en los momentos iniciales de la sesión con asamblea, momentos centrales con ejercicios que inciden en elementos psicomotrices (coordinación, lateralidad, etcétera), individualmente y en grupo y finalmente, al final de las sesiones, en los momentos de vuelta a la calma con la expresión de las incidencias acontecidas durante la sesión. Al finalizar cada*

U. Didáctica, se evalúa conjuntamente con la tutora, PT y AL la progresión del alumno y se actúa en consecuencia.

Otros agentes de la comunidad educativa, familias y logopedas, manifiestan un descontento con la coordinación, plan de trabajo y evaluación entre el centro escolar y la clínica logopédica. Sin embargo, una de las familias destaca una gran coordinación entre ambas partes. El especialista de AL también coincide en señalar una coordinación insuficiente con los demás agentes de la comunidad educativa, pero resalta la importancia y beneficios que aporta la coordinación y colaboración con la clínica logopédica y familias:

Participante 13 (Logopeda): Actualmente en los tres puntos es muy complicado la coordinación. En cualquier punto es muy superficial, aunque se está mejorando.

Participante 16 (Familia): Regular. Hubiese preferido que nos implicaran más a los padres y se nos informara de toda comunicación entre los profesionales

Participante 9 (AL): A menudo la coordinación es menor de lo deseable. La comunicación se hace un poco "a nivel de pasillo", y apenas hay tiempo para reunirse de forma sistemática. Las coordinaciones con la familia suelen ser de forma conjunta con el tutor. En ellas se suele exponer el tipo de trabajo q se realiza en el centro, así como orientaciones para trabajar en casa. Suele haber una o dos sesiones de coordinación con las asociaciones q trabajan con niños con alteraciones del lenguaje. En general resultan positivas, pues sirven para concretar el trabajo a realizar por los distintos especialistas.

En el último apartado de este bloque se preguntó a los agentes de la comunidad educativa sobre la necesidad de una coordinación, plan de trabajo y evaluación con el especialista de EF y cómo debería llevarse a cabo en este tipo de casos. Casi la totalidad de las respuestas fue afirmativa, destacando la importancia de esta área en determinadas alteraciones y/o trastornos del lenguaje y la comunicación:

Participante 10 (PT): Siendo yo la maestra de AL: la comunicación con el especialista en educación física en horario de exclusiva o por correo electrónico. El

Plan de trabajo, haciendo participe del Plan de Apoyo de ese alumno al profe de EF, enseñándole las tablas de ejercicios respiratorios, de relajación... que hacemos, que en algún momento seguro que él puede introducir, y viceversa, conocer nosotros su trabajo y también aprovecharlo. Asegurarnos de ser complementarios (y en ningún caso contrarios). La evaluación del trabajo, trimestralmente en la evaluación y puntualmente si hay algo relevante.

Participante 13 (Logopeda): *Si, sin duda hay ciertos casos en los que habría que trabajar conjuntamente. Ejemplo en casos de Dispraxia.*

Participante 11 (EF): *Sí. Es muy necesaria ya que el profesor de EF solo está con el alumno durante tres sesiones semanales y en estas sesiones no hay muchos momentos de expresarse oralmente si no son propiciados. Es decir, el profesor de EF puede desconocer estos problemas del niño si no hay una coordinación con su tutora y profesoras de PT y AL. Además, la coordinación es totalmente necesaria en caso de actuaciones generales o específicas.*

En el tercer y último bloque de la encuesta, relacionado con las intervenciones psicomotrices, se han obtenido respuestas referentes a la experiencia de los agentes de la comunidad educativa en intervenciones logopédicas, destacando las principales facilidades y/o dificultades encontradas en las mismas. A su vez, se les pregunta sobre el conocimiento de estrategias o intervenciones psicomotrices relacionadas con la AF y destinadas al alumnado referido hasta ahora. La unanimidad de los agentes está a favor de que la escuela participe colaborando en intervenciones clínicas o terapéuticas. Una minoría de los docentes ha participado de forma colaborativa en intervenciones relacionadas con alteraciones del lenguaje. Cabe destacar que aquellos que afirman no haber participado, son tutores de EP y EI:

Participante 11 (EF): *Sí. He participado en casos de niños diagnosticados de dislexia. En estos casos hemos trabajado más específicamente la lateralidad y la orientación espacial. También he trabajado en un caso de autismo donde se ha incidido en la ordenación de la sesión y normas con pictogramas.*

Participante 10 (PT): *Si. Un ejemplo sería en un niño con mutismo. El objetivo era en colaboración con una logopeda establecer la comunicación oral de un niño de 7 años. Como docente era el puente entre el servicio externo y las intervenciones que se hacían dentro de su clase.*

Se han expuesto las dificultades o facilidades encontradas a la hora de llevar a cabo las estrategias o intervenciones psicomotrices en tres planos: administración educativa, personal docente, y organismo o entidad encargado de la intervención. Comenzando por las facilidades, se pone de relieve la posibilidad de entrada de personal especializado en la escuela para garantizar la calidad de las intervenciones y la necesidad de recursos humanos (más personal especialista de AL), materiales e institucionales:

Participante 9 (AL): *La Administración Educativa debe permitir la entrada de otros profesionales más especializados en la escuela, como así ocurre en otras administraciones (en Navarra hasta hace unos años entraban los fisioterapeutas a la escuela; ahora no lo sé). Por otro lado, en los centros se debe poder llevar a cabo intervenciones específicas, q no se pueden desarrollar, tanto por falta de profesorado, como por las propias políticas.*

Participante 10 (PT): *Dotando de personal suficiente para atender adecuadamente al alumnado con necesidades. Facilitando la coordinación, teniendo conocimiento de la situación. Siendo muy rigurosos en la calidad de su intervención y queriendo responder adecuadamente a la realidad de ese niño/a y de esa familia.*

Participante 11 (EF): *Formación específica en cada caso y en horario lectivo. Con personal que sustituya las horas en las que se da esta formación. Materiales específicos necesarios dotados por los centros a los que corresponda y coordinación entre instituciones (centros logopédicos, centros de formación de profesores y otras Asociaciones).*

Participante 14 (ED): *Dotando de recursos públicos para autorizar y financiar esta intervención. Flexibilizando horarios, facilitando la tarea de la intervención dentro del aula y colaborando tanto en proporcionar toda la información como en la implicación. Adaptándose a la programación de aula facilitando la inclusión, buena*

coordinación con el profesorado del alumnado implicado y proporcionando recursos para dar una continuidad de la intervención al centro.

En cuanto a los obstáculos encontrados en las intervenciones, la mayoría de los participantes vuelve a incidir en la falta de recursos materiales, humanos e institucionales, remarcando en estos últimos el exceso de trámites burocráticos necesarios para la justificación de las intervenciones:

Participante 1 (EI): *Agilidad en documentos para llevar a cabo el estudio.*

Participante 4 (EP): *El encontrar momento para la coordinación y ponerse de acuerdo para trabajar todos en la misma línea de manera que favoreciese al alumnado con ese problema.*

Participante 9 (AL): *En algunos casos he desarrollado intervenciones logopédicas sencillas -dislalias, dislexias-. En el primer caso la dificultad radica en la generalización (a veces ni los padres ni los tutores insisten en ello). Las dificultades para trabajar la dislexia son sobre todo porque no se considera a estos niños susceptibles de adaptaciones curriculares, y por lo tanto se les exigen los mismos contenidos de aprendizaje que al resto. Esto implica que casi no se les saca del aula para un trabajo específico*

Para finalizar con este bloque, se preguntó a los participantes por su conocimiento sobre intervenciones o estrategias psicomotrices relacionadas con la AF que puedan contribuir al desarrollo del lenguaje. Las respuestas indicaron que una mayoría de los participantes no conocía este tipo de intervenciones o estrategias psicomotrices destinadas a tratar las alteraciones del lenguaje. Sin embargo, otros participantes conocían algunas estrategias psicomotrices para desarrollar o estimular el lenguaje o se habían interesado sobre el tema en cuestión, tal y como se aprecia en estas valoraciones:

Participante 10 (PT): *El trabajo de psicomotricidad gruesa, después fina para mejorar la caligrafía en personas con TEA.*

Participante 11 (EF): *Si. De hecho, la expresión corporal en todos sus ámbitos (mimo, coreografías, etc.) forma parte de los contenidos de EF. Estas estrategias son*

llevadas a cabo con la totalidad del alumnado y se incide específicamente en los casos necesarios.

Participante 2 (EI): *En el nivel de educación infantil se realizan muchas actividades de este tipo de forma cotidiana (lenguaje y movimiento) teniendo presente que pretenden de una forma lúdica el desarrollo del lenguaje y la comunicación y relación con los otros.*

Presentados los resultados de las encuestas, se procede en el siguiente espacio a comentar las respuestas de la entrevista con el especialista de EF (Participante 11). En esta entrevista se ha profundizado sobre las posibilidades de llevar a cabo un enfoque psicomotriz para cubrir las necesidades de este alumnado a través del área de EF, más concretamente, en la manera de llevarlas a cabo a partir del currículo del área y su opinión acerca de las ventajas y cualidades que tiene el área para intervenir desde un enfoque terapéutico.

Acerca de la adecuación del enfoque psicomotriz en las sesiones de EF para cubrir las necesidades de este alumnado (ver Anexo 1, 2 y 3), el especialista manifiesta la conveniencia de introducir la psicomotricidad en sus sesiones con este alumnado. No obstante, condiciona la misma a una estrecha coordinación con los especialistas de AL, PT o logopedas para orientarle en su labor. Así mismo, el especialista expresa que, dependiendo de los casos, podría ser necesario un apoyo o recurso humano durante las sesiones de EF (apoyo de AL, PT, auxiliar educativo, logopeda, ...). También opina sobre la necesidad de una organización de centro que permita una flexibilidad y disponibilidad en cuanto a horarios y recursos humanos. Con los condicionantes citados, el entrevistado se ve cualificado para impartir un enfoque psicomotriz en respuesta a las necesidades de este alumnado:

Participante 11 (EF): *Estoy dando clase desde hace cuatro cursos a una alumna con discapacidad cognitiva que presenta problemas en su articulación y fluidez. Esta alumna evita expresarse en presencia de sus compañeros, por falta de confianza y seguridad en sí misma. Una de las estrategias que seguimos en las sesiones, sobre todo al principio y final de estas, son ejercicios de expresión corporal, conciencia del cuerpo y relajación con el objetivo de aumentar su autoestima e integración en el*

grupo. Este tipo de enfoque requiere de una atención casi personalizada para cada alumno, de modo que un profesor para veinticinco alumnos, como es mi caso, no puede realizarla de una manera óptima.

Otro de los temas de la entrevista alude a como llevaría a cabo o colaboraría con estas estrategias e intervenciones psicomotrices desde el currículo de EF. A este respecto, el especialista se mostró muy resolutivo aportando ejemplos de contenidos como expresión corporal, equilibrios, saltos, carreras, coordinación, trepa, orientación y lateralidad, entre otros. Además, se le pidió su opinión sobre la priorización en el currículo de EF, en ciclos superiores de EP, de centrarse en conductas saludables, conductas motrices y en modalidades deportivas antes que en aspectos psicomotrices. El entrevistado señaló que la psicomotricidad conforma la base de las conductas motrices y que no puede estar nunca desplazada o por debajo de ellas:

Participante 11 (EF): Aunque en este centro ocupó una plaza como especialista de EF de primaria, mi formación inicial fue en EI y estuve bastantes años impartiendo psicomotricidad en esta etapa. Quizá por ello considero muy importante que desde los primeros años se trabaje bajo este enfoque psicomotriz para desarrollar una competencia motriz. ¡Qué por cierto no sé si sabes que no existe en el currículo de EP! Por tanto, “parece ser que la psicomotricidad solo se desarrolla hasta los 6 años”.

Para finalizar la entrevista, se le preguntó su opinión acerca del carácter del área de EF y si esta tenía cualidades intrínsecas para plantear intervenciones terapéuticas. A esta cuestión, el participante respondió que consideraba que era el área más completa del sistema educativo, porque en ella no sólo se aprenden contenidos sino también se vivencian. Se pueden trabajar todas las materias y, sobre todo, tiene la capacidad de atender a aspectos sociales, emocionales y éticos. La idiosincrasia de esta materia es lúdica y, en muchas ocasiones, catártica, permitiendo la liberación y expresión del alumnado.

2.5. *Discusión y Conclusiones*

Analizada la información obtenida por medio de los distintos instrumentos, se presentan las conclusiones atendiendo a los objetivos del estudio. Se perseguía el análisis y conocimiento de las percepciones de algunos integrantes de una comunidad educativa sobre la influencia de la actividad física y la psicomotricidad en menores con alteraciones del lenguaje. Todo ello, con el propósito de llevar a cabo intervenciones y/o estrategias psicomotrices dentro del centro escolar y en colaboración con un centro logopédico.

Para ello, se dispusieron objetivos más concretos que ayudasen a llevar a buen término esta investigación. En primer lugar, se estableció analizar las dificultades y facilidades de llevar a cabo intervenciones psicomotrices en un centro escolar en colaboración con una clínica logopédica, determinando como aspectos importantes la opinión de la comunidad educativa acerca de la inclusión de este tipo de intervenciones, la presencia de la psicomotricidad en las aulas, el conocimiento sobre la misma y su relación con el desarrollo del lenguaje y las alteraciones y/o trastornos de la comunicación y del lenguaje.

Entre otras cuestiones, en este estudio se ha constatado que existe una parte de la comunidad educativa en el centro en el que se ha desarrollado la investigación que conoce la psicomotricidad y sus posibilidades sobre el desarrollo del lenguaje y el tratamiento en las alteraciones y/o trastornos del lenguaje y la comunicación pero, como también recoge Quirós (2000), no de forma clara y concisa. Por otro lado, hay un sector docente mayoritario que contempla la psicomotricidad simplemente como un contenido en EI o una parte del área de EF. Son los especialistas de PT, AL, EF y logopedas quienes se posicionan en el primer punto de vista, mientras que los tutores de EI y EP forman el grupo mayoritario que desconoce dichas posibilidades.

La totalidad de la comunidad educativa participante en este estudio se posiciona a favor de llevar a cabo este tipo de intervenciones. Sin embargo, como ya recogen Murguía et al. (2016), establecen una serie de condicionantes que permiten que estas sean efectivas y de calidad. Entre estos condicionantes, se encuentran una serie de obstáculos que es necesario superar para facilitar dichas intervenciones: un exceso de

burocracia en los protocolos para generar las intervenciones y justificarlas, una falta de recursos humanos y materiales (escasa dotación de profesorado AL en el centro), necesidades formativas y horarios flexibles para una coordinación óptima entre los agentes de la comunidad educativa. De igual modo que en González (2008) y España y Castejón (2004), también se pone de manifiesto la necesidad del cambio de políticas educativas que permitan abrir la escuela a profesionales clínicos como fisioterapeutas y logopedas para colaborar con los docentes.

Otro de los objetivos concretos era conocer la coordinación dentro de un centro escolar con respecto a alumnos con trastornos y/o alteraciones del lenguaje. Es importante conocer cómo se da en la actualidad esta coordinación para saber si es compatible con este tipo de intervenciones. Los resultados llevan a concluir que gran parte de las actuaciones recaen en los especialistas de AL y PT, derivando esta situación en una comunicación y coordinación escasa y superficial con los tutores de EI y EP. Con el fin de mejorar e implementar este sistema de coordinación y comunicación en dichas intervenciones, se les cuestionó acerca de las condiciones que creían favorables para llevarlas a cabo. Al respecto de ello, la unanimidad de los participantes manifestó la necesidad de una coordinación estrecha con el especialista de EF, el aumento de especialistas de AL en la plantilla del centro, y la mayor implicación de los tutores de EP y EI, familias y logopedas en este tipo de intervenciones. Además, cabe destacar la predisposición favorable para mejorar estos aspectos.

El último de los objetivos era conocer las posibilidades curriculares que ofrece el área de EF, desde un enfoque psicomotriz, para tratar las necesidades educativas de apoyo específico que puedan presentar alumnos con trastornos y/o alteraciones del lenguaje. En este sentido, los especialistas de AL, EF y PT han demostrado conocer estrategias y contenidos para este tipo de enfoque. Además, los tutores de EI también han puesto en evidencia el uso de un enfoque psicomotriz en pro del correcto desarrollo del lenguaje como ya indicaban autores tan relevantes como Piaget (1983) y Vygotsky (1964). Los tutores de EP y logopeda han manifestado hacer uso de actividades o ejercicios que pueden considerarse psicomotrices o incluirse dentro del área de EF (relajación, respiración, conciencia corporal, ...), pero lo han hecho con una finalidad lingüística y no desde un enfoque psicomotriz.

Para la consecución de este último objetivo, ha sido relevante la entrevista con el especialista de EF evidenciando, de acuerdo con Mora (2013) y Pellicer (2015), que el área de EF está vinculada al espacio vivencial de los niños, ocupa un importante componente relacional y presenta un marcado carácter social. Así mismo, el entrevistado destaca que todos los contenidos pertenecientes al área de EF tienen una base psicomotriz, por tanto, es completamente posible llevar a cabo un enfoque psicomotriz dentro del área en este tipo de alumnado si se creyera conveniente.

Llegados a este punto, se va a concluir si es posible llevar a cabo intervenciones y/o estrategias psicomotrices dentro del centro escolar y en colaboración con el centro logopédico. En la actualidad, son suficientes los motivos para que no se lleve a cabo este tipo de intervenciones en los centros escolares: aunque los resultados son prometedores, se aprecia una escasa literatura como base científica que sustente la eficacia de estas intervenciones. Además, la comunidad educativa no está cualificada o formada lo suficiente en este aspecto y el sistema de coordinación y comunicación no es óptimo. Sin embargo, existen motivos de relevancia para implementar estrategias psicomotrices asociadas al área de EF que favorecen el desarrollo adecuado del lenguaje: se observa una gran predisposición por parte de todos los agentes de la comunidad educativa para llevar a cabo dichas estrategias. De hecho, dentro de las dinámicas de centro son varios los docentes que ya incluyen en su aula estas estrategias y son favorecidas por programas y planes de centro. Además, los contenidos del currículo de EF en primaria y EI las facilitan.

Finalmente, es importante exponer otra realidad que se deja entrever en este estudio, y que hace referencia al desaprovechamiento de una disciplina, la psicomotricidad, desde un enfoque terapéutico. El niño con necesidades específicas de apoyo educativo podría recibir una respuesta más completa para su desarrollo integral. Conviene señalar que las conclusiones y discusiones de este estudio pertenecen a un caso concreto y, como tal, en ningún momento se hace referencia a la generalidad. Sin embargo, suponen un pequeño avance para el conocimiento de un tema todavía desconocido que podría ser muy beneficioso en materia educativa.

REFERENCIAS

- Acosta, V. M., y Moreno, A. M. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Ajuriaguerra Ochandiano, J. de. (1977). *Manual de psiquiatría infantil* (A. Rego & A. López Zea (Eds.); 4ª ed.). Barcelona: Toray-Masson.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association
- Ashford, D., Bennett, S. J., y Davids, K. (2006). Observational Modeling Effects for Movement Dynamics and Movement Outcome Measures Across Differing Task Constraints: A Meta-Analysis. *Journal of Motor Behavior*, 38(3), 185–205.
Recuperado de <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=sso&db=s3h&AN=21746559&lang=es&site=eds-live&scope=site&custid=s1132340>
- Bahrami, F., Movahedi, A., Marandi, S. M., y Sorensen, C. (2016). The effect of karate techniques training on communication deficit of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(3), 978-986.
<https://doi.org/10.1007/s10803-015-2643-y>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca
- Bates, E. (1976). *Language and context: the acquisition of pragmatics*. Nueva York: Academia Press.
- Berruezo P. P. (2008). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Interuniversitaria de Formación al profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas*

Psicomotricidad y alteraciones del lenguaje y la comunicación: un estudio cualitativo sobre las posibilidades de intervención en el ámbito educativo

Normales, 62, 19-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2707331>

Berruezo, P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 49, 15-26. Recuperado de <http://gabrielapaolillo.blogspot.com/2010/08/el-cuerpo-el-desarrollo-y-la.html>

Bishop, D. (2007). Curing dyslexia and attention-deficit hyperactivity disorder by training motor co-ordination: Miracle or myth?. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 43(10), 653-655. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2007.01225.x>

Bishop, D., y Edmundson, A. (1987). Specific language impairment as a maturational lag: Evidence from longitudinal data on language and motor development. *Developmental Medicine and Child Neurology* 29, 442-459. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1987.tb02504.x>

Bloom, L., y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.

Bosch, L. (1984). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología* 28, 85-114. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/121447>

Bouton, C. (1976). *El desarrollo del lenguaje. Aspectos normales y patológicos*. Buenos aires: Huemul-UNESCO.

Braine, D. (1963). On learning the grammatical order of words. *Psychological Review*, 70(4), 323-348. <https://doi.org/10.1037/h0047696>

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Burton, W. A. y Miller, E. D. (1998). *Movement skills assesment*. UK, Leeds: Human Kinetics.

- Cabezuelo, G., y Frontera, P. (2010). *El desarrollo psicomotor: Desde la infancia hasta la adolescencia*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Cambra, J. (1988). Mutismo Electivo Escolar: Diagnostico Y Estrategias De Intervención. *Informació Psicològica*, 33, 48–52. Recuperado de <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/download/1494/1436>
- Cantwell, D., Baker, L., 1987. *Developmental Speech and Language Disorders*. New York: Guilford Press.
- Carrión, J. J., Luque, A., y Fernández, J. (2013). La intervención en audición y lenguaje en los equipos de orientación educativa de Almería (España). *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 42-61. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11269>
- Castellar, C., Peñarrubia, C., Pradas, F., y Pérez, S. (2019). *La enseñanza integral de la bicicleta: recursos para educación primaria*. Huesca: Diputación Provincial de Huesca.
- Cermak, S., Ward, E., y Ward, L. (1986). The relationship between articulation disorders and motor coordination in children. *American Journal of Occupational Therapy* 40, 546-550.
- Chomsky, N. (1989). *La naturaleza del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- Comellas, A. J., y Perpinya, A. (1984). *Psicomotricidad en preescolar*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Domingo, Q. (1990). *Psicomotricidad: una propuesta de actividades lúdicas para el desarrollo psicomotor*. Madrid: Seco Olea.
- Dupré, E. (1925). *Pathologie de l'imagination et de l'émotivité*. Payot

- Ervin-tripp, S. (1977). Wait for Me, Roller Skate!. *Child Discourse*, 165–188.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-241950-8.50015-0>
- España, Y. y Castejón, L. (2004). La colaboración logopeda-maestro hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 24 (2), 55-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=974451>
- Fawcett, A. J., y Nicolson, R. I. (1994). Speed of processing, motor skill, automaticity and dyslexia. *Dyslexia in children* 157–193. Recuperado de <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315504773-8/speed-processing-motor-skill-automaticity-dyslexia-angela-fawcett-roderick-nicolson>
- García, M. J., y Holgado, M. A. (1990). *Metodologías de intervención psicomotriz en el aula y propuesta de diseño curricular*. Salamanca: Amarú.
- Gil, P. (2013). Desarrollo curricular de la Educación Física en la Educación Infantil. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 139-141. Recuperado de <https://www.proquest.com/scholarly-journals/desarrollo-curricular-de-la-educación-física-en/docview/1460990400/se-2>
- Gobierno De Aragón (2017). Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 240, 36450-36465.
- Gobierno de Aragón (2022). Decreto 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la

Psicomotricidad y alteraciones del lenguaje y la comunicación: un estudio cualitativo sobre las posibilidades de intervención en el ámbito educativo

convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 228, 42943-42947.

Gómez, M., Valero, A., Peñalver, I., y Velasco, M. (2008). El trabajo de la motricidad en la clase de educación física con niños autistas a través de la adaptación del lenguaje Benson Schaeffer. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 175–192. <https://doi.org/10.35362/rie460722>

Gómez Rodríguez, O. (2013). *La motricidad en TEA-AF y SA: Propuesta para la mejora del déficit motor y de la interacción social* [trabajo de fin de máster, Universidad de Valladolid]. UVaDOC . <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3817>

González, B. N., y Romero, M. C. (2020). Efecto de la actividad física en el uso pragmático del lenguaje en niños (as) y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista [Tesis Doctoral, Universidad Andrés Bello]. Repositorio UNAB. <http://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/18649>

González, J., y García, J. (2017). Trastornos del lenguaje y la comunicación. *Congreso de Actualización En Pediatría*, 8, 569–577. Recuperado de <https://books.google.com/books?id=PFK3inQcvk8C&pgis=1>.

González, J. B., Cervantes, N., Domínguez, S., y Enríquez, L. A. (2021). Intervención psicomotriz en un alumno con disgrafía: estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(1), 49-58. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2021.v10i1.11197>

González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 82-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556512>

- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815>
- Heron-Flores M, Gil-Madrona P, Sáez-Sánchez MB. (2017) Contribución de la terapia psicomotriz al progreso de niños con discapacidades. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(1), 75-81. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n1.62567>.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas: Una revista disciplinar de investigación*, 5(1), 39-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>
- Julián, J.A; Ibor, E. (coords.) (2016): *Montaña Segura: El senderismo como proyecto interdisciplinar en el ámbito escolar [en línea]*. <http://efypaf.unizar.es/recursos/proyectosinterdisciplinarios/montanasseguras.html>.
- Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1977). *Educación vivenciada: de la vivencia a lo abstracto a través de la educación psicomotriz*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Larraz, A. (2012). *La Expresión Corporal en la Escuela Primaria: experiencia desde la Educación Física*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lázaro, A. (2000). La inclusión de la psicomotricidad en el proyecto curricular del centro de educación especial: de la teoría a la práctica educativa. *RIFOP : Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua*

Psicomotricidad y alteraciones del lenguaje y la comunicación: un estudio cualitativo sobre las posibilidades de intervención en el ámbito educativo

Revista de Escuelas Normales, 37, 121–138. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/37786>

Lázaro, A., y Berruezo, P. P. (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 34(9), 2. Recuperado de <https://efisiopediatric.com/wp-content/uploads/2017/12/La-pir%C3%83%C2%A1mide-del-desarrollo.pdf>

Lázaro, A. (2010). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Zaragoza: Mira.

Le Boulch, J. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primaria: la psicokinética en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.

Le Boulch, J (1999). *El desarrollo psicomotor del nacimiento hasta los 6 años*. Barcelona: Paidós.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). 30 de diciembre de 2020. BOE. D.O. No 340.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). Texto consolidado. Última modificación de 30 de diciembre de 2020. Con las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOEA-2006-7899-consolidado.pdf>

López-Espejo, M., Núñez, A., Escobar, R., y Moscoso, O. (2022). Motor disturbances in children with autism spectrum disorder. *Andes Pediatría*, 93(1), 37-42. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v93i1.3455>

López, O. (2011). La adquisición del lenguaje en resumen. *Revista de investigación en Logopedia*, 1,1, 1-11. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3875451>

- MacDonald, M., Lord, C., y Ulrich, D. A. (2013). The relationship of motor skills and social communicative skills in school-aged children with autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(3), 271-282. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.3.271>
- Mampaso, J., Ruiz, D., Salinero, J. J., Seoane, A., de los Santos López, M., y Sa, G. (2016). Impacto de la intervención psicomotriz en la comunicación de personas con trastornos del espectro autista: resultados preliminares. *EDU REVIEW: International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 4(1). <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v4.206>
- Martín Domínguez, D. (2007). *Psicomotricidad e intervención educativa*. Madrid: Pirámide.
- Martínez, V., y Antón, A. (2018). Efectos de un programa de intervención psicomotriz en preadolescentes con síndrome de Down. *Infancia y Aprendizaje*, 41(1), 165-199. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6292819>
- Meléndez, E. (2009). *Desarrollo de la socialización a través de la adquisición de destrezas deportivas para los estudiantes con autismo del nivel elemental* [Tesis Doctoral. Universidad Metropolitana, Lima]. Repositorio institucional ULima. Recuperado de https://documento.uagm.edu/cupey/biblioteca/biblioteca_tesisedu_melendezpolancoe2009.pdf
- Mendiara Rivas, J., y Gil Madrona, P. (2003). *La psicomotricidad: evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen.
- Merlo, B. (2016). *Aprendiendo sobre ruedas: propuesta de actividad física para niños/as con TEA* [trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio

Psicomotricidad y alteraciones del lenguaje y la comunicación: un estudio cualitativo sobre las posibilidades de intervención en el ámbito educativo

Universidad de Valladolid: UVaDOC. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/19347>

Meyer, D. y Kieras, D.E. (1997). A computational theory of executive cognitive processes and multiple-task performance: I. Basic Mechanisms. *Psychological Review*, 104, 3-65. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.104.1.3>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín del Estado Español 2022-1654*. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Monfort, M., y Juárez, A. (2016). *El niño que habla: el lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.

Murguía, M., Hernández, T., & Carrera, M. A. (2016). El rol del logopeda en la inclusión educativa de los escolares con trastornos de la comunicación oral. *Avances en supervisión educativa*. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i26.574>

Nelson, K. (1981). Individual differences in language development for development and language. *Developmental Psychology*, 17, 170-187. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.17.2.170>

- Organización Mundial de la Salud (1992). *Trastornos Generalizados del Desarrollo*. En OMS, *Décima revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades CIE-10*. Meditor
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall.
- Parlebas, P. (2003). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Pellicer, I. (2015) *Neuro EF: la revolución de la educación física desde la neurociencia*. Barcelona: Inde.
- Piaget, J. (1983). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Picq, L., y Vayer, P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Editorial Científico Médica.
- Powell, R.P., y Bishop, D. (1992). Clumsiness and perceptual problems in children with specific language impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology* 34, 755-765. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1992.tb11514.x>
- Quirós, V. (2000). Psicomotricidad y formación docente. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 4, 2. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/94322>
- Reynolds, D., Nicolson, R. I., y Hambly, H. (2003). Evaluation of an exercise-based treatment for children with reading difficulties. *Dyslexia*, 9(1), 48-71. <https://doi.org/10.1002/dys.235>
- Rintala, P., y Palsio, N. (1994). Effects of Physical Education Programs on Children with Learning Disabilities. In: Yabe, K., Kusano, K., Nakata, H. (eds) *Adapted Physical Activity*. Springer, Tokyo. https://doi.org/10.1007/978-4-431-68272-1_6
- Rintala, P., Pienimäki, K., Ahonen, T., Cantell, M., y Kooistra, L. (1998). The effects of a psychomotor training programme on motor skill development in children with

Psicomotricidad y alteraciones del lenguaje y la comunicación: un estudio cualitativo sobre las posibilidades de intervención en el ámbito educativo

developmental language disorders. *Human movement science*, 17(4-5), 721-737.

[https://doi.org/10.1016/S0167-9457\(98\)00021-9](https://doi.org/10.1016/S0167-9457(98)00021-9)

Rivera, Á., y Rivera, S. (2009). Origen del lenguaje: un enfoque multidisciplinar. *Ludus Vitalis*, 17(31), 103–141. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/profile/Angel-Rivera-](https://www.researchgate.net/profile/Angel-Rivera-Arrizabalaga/publication/264896980)

[Arrizabalaga/publication/264896980](https://www.researchgate.net/profile/Angel-Rivera-Arrizabalaga/publication/264896980) Origen del lenguaje un enfoque multidisciplinar/links/53f4d75b0cf2888a74912748/Origen-del-lenguaje-un-enfoque-multidisciplinar.pdf

Rodríguez, J. J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*, 2(5), 105-106. Recuperado de

<https://www.academia.edu/download/48043797/teor3adas-y-enfoques-explicativosobre-adquisicic3b3n-y-desarrollo-del-lenguaje.pdf>

Rodríguez, M. T., Gómez, I. M., Prieto, A., y Gil, P. (2017). La educación psicomotriz en su contribución al desarrollo del lenguaje en niños que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. (2017). *Revista de Investigación En Logopedia*,

7(1), 89–106. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/3508/350851047005.pdf>

Rondal, J. A. (1982). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.

Sabater, A. (2018). *Beneficios del deporte y la actividad física en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista* [trabajo fin de grado, Universitat Rovira i Virgili].

Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de

<https://nportal0.urv.cat:18443/fourrepo/rest/audit/digitalobjects/DS?objectId=TFG%3A2101&datastreamId=Mem%C3%B2ria&label=TFG%3A2101&mime=application/pdf&lang=es>

- Suárez, L. (2014). *Efectos de la actividad física en niños con Trastorno del Espectro Autista: Revisión Bibliográfica* [Trabajo fin de grado, Universidad de Coruña]. RUC: Respositorio Universidade Da Coruña. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/14151/SuarezPerez_Lorena_TFG_2014.pdf
- Teixeira, H., Abelaira, C., Arufe, V., Pazo, J., y Barcala, J. (2015). Influence of a physical education plan on psychomotor development profiles of preschool children. *Journal of Human Sport & Exercise*, 10, 1, 126-140. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3010/301042304012.pdf>
- Tena Porta, I. (2018). *Expresión corporal desde la danza creación: proceso de elaboración de una unidad didáctica en Educación Infantil y Educación Primaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Tomás, J., Barris, J., Batlle, S., Molina, M., Rafael, A., y Raheb, C. (2005). *Psicomotricidad y Reeducción*. Barcelona: Laertes.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage based theory of language acquisition*. UK: Harvard University Press.
- Valdés, M. (2000). La teoría de L. Vygotsky como soporte para la psicomotricidad: Vygotsky as a support to psychomotor skills. *Revista Ciencias de La Actividad Física*, 3(3), 29–34. Recuperado de <https://revistacaf.ucm.cl/article/view/1036>
- Vázquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- Vega, A. (2005). Autismo y Educación Física: una experiencia en el centro de día de Alfahar. *Tándem: didáctica de la educación física*, 19, 92-98. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/21973>
- Villalba, J., y Antoraz, E. (2010). *Desarrollo Cognitivo y Motor*. Madrid: Editex.

Psicomotricidad y alteraciones del lenguaje y la comunicación: un estudio cualitativo sobre las posibilidades de intervención en el ámbito educativo

Villar, N. (2020). "Princesa y yo". La práctica psicomotriz como ayuda en la intervención del trastorno específico del lenguaje mixto (TEL). *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (45), 48-65.

Recuperado de <http://iberopsicomotricidadum.com/index.php>

Vygotski, L. V. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

ANEXO 1. CORRELACIÓN DE LA METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES PROPUESTAS EN LAS INTERVENCIONES PSICOMOTORAS CON EL CURRÍCULO DE EF.

El término de psicomotricidad, como tal, no aparece en el “Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil”. Sin embargo, aparece una única vez en el “Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria” concretamente en el área de educación física, haciendo referencia al descubrimiento y exploración de la corporalidad.

En la Comunidad Autónoma de Aragón, este escaso protagonismo de la psicomotricidad puede ser debido a la influencia que tiene Parlebas (2003) en la ordenación curricular del área de educación física. Este autor distingue entre psicomotricidad como la actividad motriz desarrollada por un individuo en solitario, de la sociomotricidad, que representa el campo de las actividades motrices en las que se produce la comunicación práctica de los participantes.

Seguidamente se van a ordenar los aspectos relacionados con la psicomotricidad que están presentes en los dos Reales Decretos a los que se acaba de hacer alusión. Comenzando con el Real Decreto 95/2022, la primera relación que encontramos con la psicomotricidad aparece en los artículos 6 “Principios Pedagógicos” y 7 “Objetivos”, en los que se hace mención al desarrollo del movimiento, al conocimiento de su propio cuerpo y sus posibilidades de acción. El artículo 8 “Áreas”, en el área de “Crecimiento en Armonía”, expone que se atenderá al desarrollo físico-motor del niño. Además, dentro de los saberes básicos comprendidos en esta área, el primer bloque “El cuerpo y el control progresivo del mismo” velará por el desarrollo de la dimensión física del alumno. Sus contenidos se ordenan en dos ciclos (ver Anexo 2):

Además de los saberes básicos, dentro del área “Crecimiento en Armonía” se encuentran sus competencias específicas, entre ellas, la Competencia Específica 1. “Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva” que está directamente relacionado con la psicomotricidad. Entre los criterios de evaluación, de ambos ciclos, de esta competencia

específica, se hace referencia al ajuste funcional, a la coordinación dinámica general y segmentaria, al equilibrio y a la percepción sensorial.

Por último, conviene destacar la ausencia de una competencia motriz o, en todo caso, una relación clara entre la psicomotricidad y las competencias clave de la etapa de Educación Infantil.

Una vez vista la relación de la psicomotricidad con el Real Decreto 95/2022, se procede a analizar dicha relación en el Real Decreto 157/2022 perteneciente a la Etapa Primaria.

En este decreto aparece por primera vez, en el área de Educación Física, el término de psicomotricidad, en el Anexo II “Áreas de Educación Primaria”. A este término se le da un carácter de enfoque para el descubrimiento y exploración de la corporalidad del niño. En este mismo anexo, se menciona un componente de la psicomotricidad como es el esquema corporal, en relación con el desarrollo de la motricidad.

Con respecto a los seis bloques de saberes básicos del área de Educación Física, tan sólo encontramos uno en el que se nombren conceptos relacionados claramente con la psicomotricidad: el saber básico “Resolución de problemas en situaciones motrices”, que aborda el uso eficiente de los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad, la toma de decisiones y los procesos de creatividad motriz (ver Anexo 3).

Entre las competencias específicas del área de Educación Física, se encuentra la competencia específica 2. “Adaptar los elementos propios del esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones, para dar respuesta a las demandas de proyectos motores y de prácticas motrices con distintas finalidades en contextos de la vida diaria” directamente relacionada con los componentes que engloban la psicomotricidad.

Tras este análisis, se pasará a elaborar un listado que sintetice los contenidos o actividades utilizados en las intervenciones psicomotrices expuestas en el apartado 1.2.

- Gómez (2013): juegos, deportes, bailes, danzas y teatro.
- Herón et al. (2017): baile, imitación, expresión corporal, verbalizaciones, juegos y expresión rítmica.
- Sabater (2018) junto a González y Romero (2020): natación, artes marciales, el senderismo, la equitación, los bolos o el ciclismo.
- Suárez (2014): entrenamiento de las capacidades físicas.
- Meléndez (2009): incremento de la actividad física y deportiva.
- Bahrami (2016): práctica de kárate.
- Martínez y Antón (2018): conocimiento del propio cuerpo y nociones espacio-temporales (inmovilizaciones, mimo, imitaciones, ejercicios de recepción, lanzamiento y manipulación de objetos)
- Reynolds et al. (2003): equilibrios, lanzamientos, recepciones, estiramientos y coordinación.
- Villar (2020): trabajo de expresión de carácter afectivo y corporal
- Picq y Vayer (1977): relajación global y segmentaria, el esquema corporal, la lateralidad, la orientación espacial, la coordinación sensoriomotriz y ejercicios grafomotores.

Como se puede apreciar, muchos de los contenidos y actividades que contienen las intervenciones psicomotrices están directamente relacionados con componentes de la psicomotricidad. Sin embargo, hay otros de índole expresiva, afectiva, cultural y otras disciplinas deportivas que no han sido ubicadas en el área de Educación Física, y es necesario ubicarlos en el currículo para constatar que pueden ser trabajadas en esta área.

Contenidos como bailes y danzas, expresión corporal, expresión rítmica, mimo y relajación se contemplan en los saberes básicos “Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices” y “Manifestaciones de la cultura motriz”, en

el área de Educación Física. Además, otros contenidos como diferentes disciplinas deportivas realizadas al aire libre (ciclismo y senderismo) que son contempladas en el saber básico “Interacción eficiente y sostenible”.

Aunque no se ha hecho alusión a estas actividades desde un enfoque psicomotriz, autores como Tena (2018), Larraz (2012), Castellar et al. (2019) y Julián e Ibor (2016) sí contemplan la psicomotricidad en estas actividades y contenidos.

ANEXO 2. CONTENIDOS RELACIONADOS CON LA PSICOMOTRICIDAD EN EI

| Saber Básico. A) El Cuerpo y el Control Progresivos del mismo. | |
|---|---|
| Contenidos relacionados con la Psicomotricidad | |
| Primer Ciclo (0-3 años) | Segundo Ciclo (3-6 años) |
| <p>Curiosidad e interés por la exploración sensomotriz. Integración sensorial del mundo a través de las posibilidades perceptivas.</p> <p>Exploración y experiencias activas. El movimiento libre como fuente de aprendizaje y desarrollo.</p> <p>El contacto con las otras personas y con los objetos. Iniciativa y curiosidad por aprender nuevas habilidades.</p> <p>Experimentación manipulativa y dominio progresivo de la coordinación visomotriz en el contacto con objetos y materiales.</p> <p>Adaptación y progresivo control del movimiento y de la postura en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>El juego como actividad propia para el bienestar y el disfrute. Juego exploratorio, sensorial y motor</p> | <p>Imagen global y segmentaria del cuerpo: características individuales y percepción de los cambios físicos.</p> <p>Los sentidos y sus funciones. El cuerpo y el entorno.</p> <p>El movimiento: control progresivo de la coordinación, el tono, el equilibrio y los desplazamientos.</p> <p>Implicaciones de la discapacidad sensorial o física en la vida cotidiana.</p> <p>Dominio activo del tono y la postura en función de las características de los objetos, acciones y situaciones.</p> |

ANEXO 3. CONTENIDOS DE EF RELACIONADOS DIRECTAMENTE CON LA PSICOMOTRICIDAD

| Saber Básico. C) Resolución de Problemas en Situaciones Motrices. |
|--|
| Contenidos relacionados con la Psicomotricidad |
| Primer Ciclo |
| <p>Toma de decisiones: adecuación de las acciones a las capacidades y las limitaciones personales en situaciones motrices individuales. Coordinación de acciones con compañeros en situaciones cooperativas. Adecuación de la acción a la ubicación del adversario en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil. Selección de la posición corporal o la distancia adecuadas en situaciones de oposición de contacto. Selección de acciones para mantener la posesión, recuperar el móvil o evitar que el atacante progrese en situaciones motrices de colaboración-oposición de persecución y de interacción con un móvil.</p> <p>Capacidades perceptivo-motrices en contexto de práctica: integración del esquema corporal; conciencia corporal; lateralidad y su proyección en el espacio; coordinación óculo-pédica y óculo-manual; equilibrio estático y dinámico</p> <p>Capacidades físicas desde el ámbito lúdico y el juego.</p> <p>Habilidades y destrezas motrices básicas genéricas: locomotrices, no locomotrices y manipulativas.</p> <p>Creatividad motriz: variación y adecuación de la acción motriz ante estímulos internos.</p> |
| Segundo Ciclo |
| <p>Toma de decisiones: distribución racional del esfuerzo en situaciones motrices individuales. Ubicación en el espacio en situaciones cooperativas. Ubicación en el espacio y reubicación tras cada acción en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil. Anticipación a las decisiones ofensivas del adversario en situaciones de oposición de contacto. Pase a compañeros desmarcados o en situación</p> |

ventajosa en situaciones motrices de colaboración-oposición de persecución y de interacción con un móvil.

Capacidades perceptivo-motrices en contexto de práctica: integración del esquema corporal, control tónico-postural e independencia segmentaria en situaciones motrices.

Definición de la lateralidad. Coordinación dinámica general y segmentaria.

Capacidades condicionales: capacidades físicas básicas.

Habilidades y destrezas motrices básicas genéricas: locomotrices, no locomotrices y manipulativas. Combinación de habilidades.

Creatividad motriz: variación y adecuación de la acción motriz ante estímulos internos y externos.

Tercer Ciclo

Toma de decisiones: selección de acciones en función del entorno en situaciones motrices individuales. Selección de acciones para el ajuste espacio-temporal en la interacción con los compañeros en situaciones cooperativas. Selección de zonas de envío del móvil desde donde sea difícil devolverlo en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil. Selección adecuada de las habilidades motrices en situaciones de oposición de contacto. Desmarque y ubicación en un lugar desde el que se constituya un apoyo para los demás en situaciones motrices de colaboración-oposición de persecución y de interacción con un móvil.

Capacidades perceptivo-motrices en contexto de práctica: integración del esquema corporal; equilibrio estático y dinámico en situaciones de complejidad creciente; organización espacial (percepción de distancias y trayectoria, orientación en el espacio), temporal (simultaneidad y sucesión de acciones) y espacio-temporal (ritmo, ajuste perceptivo en el envío y en la interceptación de trayectorias de móviles).

Capacidades condicionales: capacidades físicas básicas y resultantes (coordinación, equilibrio y agilidad).

Iniciación de las habilidades motrices específicas asociadas a la técnica en actividades físico-deportivas: aspectos principales.

Creatividad motriz: identificación de estímulos internos o externos que exijan un reajuste instantáneo de la acción motriz.

ANEXO 4. ENCUESTA CUALITATIVA.

MAESTRO AUDICIÓN Y LENGUAJE

✚ ¿Qué importancia tiene la psicomotricidad y la actividad física en tu día a día dentro del aula?

1. Dentro del aula yo apenas utilizo la psicomotricidad, pero esto es debido en parte a la organización de los centros, y en parte a que, de momento, se consideran disciplinas muy diferenciadas

✚ ¿Guarda para ti alguna relación la psicomotricidad y el desarrollo del lenguaje? Si la respuesta es afirmativa justifíquela.

1. Durante el periodo de infantil, dado que el desarrollo del niño es global, sí que la tiene. La Psicomotricidad les permite adquirir conceptos espacio-temporales que de una u otra forma deben utilizar a través del lenguaje en su día a día. Por otro lado, hay patologías concretas, como el mutismo selectivo, ante las cuales puede ser de gran ayuda.

✚ Por favor, indique en líneas generales como es la coordinación con el maestro/tutor. Indique en tres secciones dicha coordinación: (1) La comunicación, (2) El plan de trabajo, (3) La evaluación del trabajo.

1. A menudo la coordinación es menor de lo deseable. La comunicación se hace un poco "a nivel de pasillo", y apenas hay tiempo para reunirse de forma sistemática.

✚ Indique en líneas generales como es la coordinación con la familia. Indique en tres secciones dicha coordinación: (1) La comunicación, (2) El plan de trabajo, (3) La evaluación del trabajo.

1. Las coordinaciones con la familia suelen ser de forma conjunta con el tutor. En ellas se suele exponer el tipo de trabajo q se realiza en el centro, así como orientaciones para trabajar en casa.

✚ Indique en líneas generales como es la coordinación con el centro o asociación logopédica. Indique en tres secciones dicha coordinación: (1) La comunicación, (2) El plan de trabajo, (3) La evaluación del trabajo.

1. Suele haber una o dos sesiones de coordinación con las asociaciones q trabajan con niños con alteraciones del lenguaje. En general resultan positivas, pues sirven para concretar el trabajo a realizar por los distintos especialistas.

✚ ¿Cree que es necesaria la coordinación con el especialista de educación física para llevar a cabo un plan de trabajo con un niño con alteraciones del lenguaje? Justifique su respuesta.

1. En algunas patologías me parece fundamental: hipoacusia, mutismos selectivo, retraso específico del lenguaje...

✚ Indique en líneas generales como es o debería ser la coordinación con el especialista en educación física. Indique en tres secciones dicha coordinación: (1) La comunicación, (2) El plan de trabajo, (3) La evaluación del trabajo.

1. Comunicación fluida, donde se indiquen las dificultades y progreso en cada uno de los ámbitos, de forma q se vaya redirigiendo periódicamente los objetivos.

✚ ¿Está a favor de que la escuela participe de forma colaboradora en intervenciones clínicas o terapéuticas? Cuando se le pregunta por intervención terapéutica esta hace referencia a acciones concretas dirigidas y evaluadas por un profesional del ámbito correspondiente (logopeda, médico, psicólogo...)

1. Sí.

✚ Si se tuviese que colaborar o ha colaborado con una intervención terapéutica/clínica en el aula ¿Cuáles cree que son las facilidades que debería de proporcionar la administración educativa, el propio docente y el órgano, centro o asociación responsable de la intervención para llevar a cabo la misma de forma positiva? Por favor, especifique las facilidades en tres sectores: (1) Administración educativa, (2) Docente, (3) Organismo encargado de la intervención.

1. La Administración Educativa debe permitir la entrada de otros profesionales más especializados en la escuela, como así ocurre en otras administraciones (en Navarra hasta hace unos años entraban los fisioterapeutas a la escuela; ahora no lo sé). Por otro lado, en los centros se debe poder llevar a cabo intervenciones específicas, q no se pueden desarrollar, tanto por falta de profesorado, como por las propias políticas.

✚ En el caso de haber colaborado en una intervención terapéutica/ clínica especifique cuáles fueron los obstáculos o dificultades que encontró. Si usted no hubiese participado cuáles cree que serían las principales dificultades u obstáculos a superar.

1. La Administración Educativa debe permitir la entrada de otros profesionales más especializados en la escuela, como así ocurre en otras administraciones (en Navarra hasta hace unos años entraban los fisioterapeutas a la escuela; ahora no lo sé). Por otro lado, en los centros se debe poder llevar a cabo intervenciones específicas, q no se pueden desarrollar, tanto por falta de profesorado, como por las propias políticas.

✚ ¿Ha oído usted hablar de intervenciones psicomotrices o estrategias relacionadas con la actividad física que contribuyan al desarrollo del lenguaje en niños con alteraciones del lenguaje? Si conoce o hubiese llevado alguna a cabo, indique en líneas generales la finalidad, el destinatario y la intervención psicomotriz o estrategias. Un ejemplo muy recurrente de estrategias relacionadas

Psicomotricidad y alteraciones del lenguaje y la comunicación: un estudio cualitativo sobre las posibilidades de intervención en el ámbito educativo

con la actividad física y las alteraciones del lenguaje son los juegos cooperativos, de presentación, mimo, expresión corporal... con objetivos tan diversos como el aumento de herramientas sociales en patologías como la disfemia o el mutismo que inhiben la comunicación y relación del paciente.

1. He oído hablar de ello, pero de forma directa no he intervenido

MAESTRO PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

✚ ¿Qué importancia tiene la psicomotricidad y la actividad física en tu día a día dentro del aula?

1. La psicomotricidad y la actividad física son importantes porque son una parte fundamental en el desarrollo del alumnado y la base sobre la que asientan posteriores aprendizajes.

✚ ¿Guarda para ti alguna relación la psicomotricidad y el desarrollo del lenguaje? Si la respuesta es afirmativa justifícala.

1. Sí, la psicomotricidad debe potenciar el desarrollo cognitivo, simbólico, del lenguaje, emocional...

✚ ¿Has tenido en clase algún alumno o alumnos con alteraciones del lenguaje? De ser así, por favor especifica en líneas generales que actuaciones se tomaron para cubrir sus necesidades educativas, cuáles eran y cuál fue tu rol como docente.

1. Sí, alumnado con trastorno del lenguaje, con TEA, con mutismo, con disfemia, con dislalias, con disfonía... Llevo más de treinta años trabajando como maestra PT, maestra AL o logopeda así que pongo un ejemplo. Un alumno de ocho años con disfonía. Trabajaba ejercicios respiratorios, higiene nasal, ejercicios de la musculatura del cuello, praxias con la boca, impostación vocal, ritmo, relajación, postura, hábitos, conductas a evitar...

✚ Por favor, indique en líneas generales como es la coordinación con el maestro especialista en audición y lenguaje. Indique en tres secciones dicha coordinación: (1) La comunicación, (2) El plan de trabajo, (3) La evaluación del trabajo.

1. Siendo yo la maestra de AL: La comunicación con el tutor en horario de exclusiva o por correo electrónico. El Plan de trabajo, al estar en la

escuela interfiriendo lo menos posible en las actividades más adecuadas para ese alumno y compartiendo, en la medida de lo posible, los centros de interés o temas de la clase, o colaborando, dando herramientas, por ejemplo para hacer de la mejor manera posible una exposición oral. La evaluación del trabajo, trimestralmente en la evaluación y puntualmente si hay algo relevante.

✚ ¿Cree que es necesaria la coordinación con el especialista de educación física para llevar a cabo un plan de trabajo con un niño con alteraciones del lenguaje? Justifique su respuesta.

1. En este caso, de disfonía, claro que sí. Desde el trabajo de la respiración, hábitos de autocuidado... hasta la manera de "celebrar los goles"

✚ Indique en líneas generales como es o debería ser la coordinación con el especialista en educación física. Indique en tres secciones dicha coordinación: (1) La comunicación, (2) El plan de trabajo, (3) La evaluación del trabajo.

1. Siendo yo la maestra de AL: La comunicación con el especialista en educación física en horario de exclusiva o por correo electrónico. El Plan de trabajo, haciendo participe del Plan de Apoyo de ese alumno al profe de EF, enseñándole las tablas de ejercicios respiratorios, de relajación... que hacemos, que en algún momento seguro que él puede introducir, y viceversa, conocer nosotros su trabajo y también aprovecharlo. Asegurarnos de ser complementarios (y en ningún caso contrarios). La evaluación del trabajo, trimestralmente en la evaluación y puntualmente si hay algo relevante.

✚ ¿Está a favor de que la escuela participe de forma colaboradora en intervenciones clínicas o terapéuticas? Cuando se le pregunta por intervención terapéutica esta hace referencia a acciones concretas dirigidas y evaluadas por un profesional del ámbito correspondiente (logopeda, médico, psicólogo...)

1. Sí.

✚ ¿Ha participado como docente en la intervención terapéutica de algún alumno o alumnos con alteraciones del lenguaje? De ser así, por favor explique en líneas generales el motivo, objetivo de la intervención y su rol como docente. Cuando se le pregunta por intervención terapéutica esta hace referencia a acciones concretas dirigidas y evaluadas por un profesional del ámbito correspondiente (logopeda, médico, psicólogo...) Un ejemplo de ello sería la rehabilitación de un implante coclear a un niño con déficit auditivo.

1. Si. Otro ejemplo sería en un niño con mutismo. El objetivo era en colaboración con una logopeda establecer la comunicación oral de un niño de 7 años. Como docente era el puente entre el servicio externo y las intervenciones que se hacían dentro de su clase.

✚ Si se tuviese que colaborar o ha colaborado con una intervención terapéutica/clínica en el aula ¿Cuáles cree que son las facilidades que debería de proporcionar la administración educativa, el propio docente y el órgano, centro o asociación responsable de la intervención para llevar a cabo la misma de forma positiva? Por favor, especifique las facilidades en tres sectores: (1) Administración educativa, (2) Docente, (3) Organismo encargado de la intervención.

1. (1) Dotando de personal suficiente para atender adecuadamente al alumnado con necesidades. (2) Facilitando la coordinación, teniendo conocimiento de la situación. (3) Siendo muy rigurosos en la calidad de su intervención y queriendo responder adecuadamente a la realidad de ese niño/a y de esa familia.

✚ En el caso de haber colaborado en una intervención terapéutica/ clínica especifique cuáles fueron los obstáculos o dificultades que encontró. Si usted no hubiese participado cuáles cree que serían las principales dificultades u obstáculos a superar.

1. El mayor obstáculo fue la falta de tiempo oficial para dedicar al alumno y la estructura de la escuela (clase muy tradicional). Si no hubiera participado al mejor habría tardado más tiempo en hablar en el colegio.

✚ ¿Ha oído usted hablar de intervenciones psicomotrices o estrategias relacionadas con la actividad física que contribuyan al desarrollo del lenguaje en niños con alteraciones del lenguaje? Si conoce o hubiese llevado alguna a cabo, indique en líneas generales la finalidad, el destinatario y la intervención psicomotriz o estrategias. Un ejemplo muy recurrente de estrategias relacionadas con la actividad física y las alteraciones del lenguaje son los juegos cooperativos, de presentación, mimo, expresión corporal... con objetivos tan diversos como el aumento de herramientas sociales en patologías como la disfemia o el mutismo que inhiben la comunicación y relación del paciente.

1. Por introducir otro tipo de intervención, el trabajo de psicomotricidad gruesa, después fina para mejorar la caligrafía en personas con TEA.

MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA

✚ ¿Qué importancia tiene la psicomotricidad y la actividad física en tu día a día dentro del aula?

1. Creo que contribuye ampliamente al desarrollo integral del niño. Mi día a día escolar está dedicado totalmente a impartir actividad física y psicomotricidad.
2. Tiene una importancia elevada.

✚ ¿Guarda para ti alguna relación la psicomotricidad y el desarrollo del lenguaje? Si la respuesta es afirmativa justifícala.

1. Si. Creo que la orientación espacial, la coordinación, el equilibrio estático y dinámico, así como la posibilidad de socialización durante la psicomotricidad benefician el desarrollo del lenguaje en el niño.
2. Sí, pueden estar directamente relacionadas.

✚ ¿Has tenido en clase algún alumno o alumnos con alteraciones del lenguaje? De ser así, por favor especifica en líneas generales que actuaciones se tomaron para cubrir sus necesidades educativas, cuáles eran y cuál fue tu rol como docente.

1. He tenido niños afectados de dislexia y TEL. En ambos casos, y a petición de sus profesoras (tutora, PT, AL), hemos trabajado más intensamente aspectos de lateralidad, espacio y tiempo y coordinación.
2. No he tenido ningún alumno de esas características.

✚ Por favor, indique en líneas generales como es la coordinación con el maestro especialista en audición y lenguaje. Indique en tres secciones dicha coordinación: (1) La comunicación, (2) El plan de trabajo, (3) La evaluación del trabajo.

1. (1) Se ha comunicado a través de la tutora y esta ha establecido coordinación con las profesoras.de.PT y AL. Informada la familia, se ha establecido un plan.de trabajo. (2) Según las necesidades, se ha optado por actuaciones generales o específicas durante el tiempo necesario. En Educación Física las actuaciones normalmente son generales haciendo hincapié en los momentos iniciales de la sesión con asamblea, momentos centrales con ejercicios que inciden en elementos psicotraces (coordinación, lateralidad, etcétera) individualmente y en grupo y finalmente , al final de las sesiones, en los momentos de vuelta a la calma.con la expresión de las incidencias acontecidas durante la sesión. (3) Al finalizar cada U.Didactica, se evalúa conjuntamente con la tutora, PT y AL la progresión del alumno y se actúa en N consecuencia.
2. La comunicación con el especialista de audición y lenguaje es continua cuando se da un caso de este tipo.

✚ ¿Cree que es necesaria la coordinación con el especialista de educación física para llevar a cabo un plan de trabajo con un niño con alteraciones del lenguaje? Justifique su respuesta.

1. Sí. Es muy necesaria ya que el profesor.de.EF solo está con el alumno durante tres sesiones semanales y en estas sesiones no hay muchos momentos.de expresarse oralmente si no son propiciados. Es decir, el profesor de EF puede desconocer estos problemas del niño si no hay una coordinación con su tutora y profesoras de PT y AL. Además la coordinación es totalmente necesaria en caso de actuaciones generales o específicas.
2. Sí, en mayor o menor medida en función del caso concreto.

✚ ¿Está a favor de que la escuela participe de forma colaboradora en intervenciones clínicas o terapéuticas? Cuando se le pregunta por intervención terapéutica esta hace referencia a acciones concretas dirigidas y evaluadas por un profesional del ámbito correspondiente (logopeda, médico, psicólogo...)

1. Sí.

2. Sí.

✚ ¿Ha participado como docente en la intervención terapéutica de algún alumno o alumnos con alteraciones del lenguaje? De ser así, por favor explique en líneas generales el motivo, objetivo de la intervención y su rol como docente. Cuando se le pregunta por intervención terapéutica esta hace referencia a acciones concretas dirigidas y evaluadas por un profesional del ámbito correspondiente (logopeda, médico, psicólogo...) Un ejemplo de ello sería la rehabilitación de un implante coclear a un niño con déficit auditivo.

1. Sí. He participado en casos de niños diagnosticados de dislexia. En estos casos hemos trabajado más específicamente la lateralidad y la orientación espacial. También he trabajado en un caso de autismo donde se ha incidido en la ordenación de la sesión y normas con pictogramas.

2. No, no he participado.

✚ Si se tuviese que colaborar o ha colaborado con una intervención terapéutica/clínica en el aula ¿Cuáles cree que son las facilidades que debería proporcionar la administración educativa, el propio docente y el órgano, centro o asociación responsable de la intervención para llevar a cabo la misma de forma positiva? Por favor, especifique las facilidades en tres sectores: (1) Administración educativa, (2) Docente, (3) Organismo encargado de la intervención.

1. 1) Formación específica en cada caso y en horario lectivo. (2) Con personal que sustituya las horas en las que se da esta formación. (3) Materiales específicos necesarios dotados por los centros a los que corresponda y coordinación entre instituciones (centros logopedicos, centros de formación de profesores y otras Asociaciones)

2. Dotar al centro de todos los recursos materiales y humanos necesarios. En muchas ocasiones, son escasos.

✚ En el caso de haber colaborado en una intervención terapéutica/ clínica especifique cuáles fueron los obstáculos o dificultades que encontró. Si usted no hubiese participado cuáles cree que serían las principales dificultades u obstáculos a superar.

1. He colaborado y la principal dificultad ha sido la de disponibilidad d horario para coordinación. Creo qu si N consecuencia eros casos se tiene que facilitar esas reuniones en horario lectivo o compensarlas si no puede ser de este modo.
2. No he participado. La principal dificultad creo que sería la falta de recursos.

✚ ¿Ha oído usted hablar de intervenciones psicomotrices o estrategias relacionadas con la actividad física que contribuyan al desarrollo del lenguaje en niños con alteraciones del lenguaje? Si conoce o hubiese llevado alguna a cabo, indique en líneas generales la finalidad, el destinatario y la intervención psicomotriz o estrategias. Un ejemplo muy recurrente de estrategias relacionadas con la actividad física y las alteraciones del lenguaje son los juegos cooperativos, de presentación, mimo, expresión corporal... con objetivos tan diversos como el aumento de herramientas sociales en patologías como la disfemia o el mutismo que inhiben la comunicación y relación del paciente.

1. Si. De hecho, la expresión corporal en todos sus ámbitos (mimo, coreografías, etc) forma parte d los contenidos de EF. Estas estrategias son llevadas a cabo con la totalidad del alumnado y se incide específicamente en los casos necesarios.
2. No, no he oído hablar de ninguna intervención.

MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

✚ ¿Qué importancia tiene la psicomotricidad y la actividad física en tu día a día dentro del aula?

1. Muy importante. Necesaria para activación del cuerpo y mente
2. Es importante la realización de ejercicio físico
3. Solemos hacer actividades de conciencia corporal y movimiento para aliviar el cansancio.
4. Es importante en todos los aspectos, para trabajar lectoescritura, en Plástica (motricidad fina), lateralidad...
5. Mucha

✚ ¿Guarda para ti alguna relación la psicomotricidad y el desarrollo del lenguaje? Si la respuesta es afirmativa justifícala.

1. Si.
2. Lo desconozco
3. Sí, aunque necesitaría más información.
4. Sí, no solo a nivel oral, también escrito.
5. Si, tiene relación.

✚ ¿Has tenido en clase algún alumno o alumnos con alteraciones del lenguaje? De ser así, por favor especifica en líneas generales que actuaciones se tomaron para cubrir sus necesidades educativas, cuáles eran y cuál fue tu rol como docente.

1. Reeducción por parte de especialista de AL
2. No
3. Con ayuda de Al y PT
4. Se recurrió al profesor de apoyo internivelar y se siguieron directrices de especialista o de equipo de orientación.
5. Hay una niña este curso con dislexia en otro quinto.

✚ Por favor, indique en líneas generales como es la coordinación con el maestro especialista en audición y lenguaje. Indique en tres secciones dicha coordinación: (1) La comunicación, (2) El plan de trabajo, (3) La evaluación del trabajo.

1. Las tres secciones se llevan a cabo
2. La comunicación para poder abordar las otras 2
3. Buena, se colabora y coordinamos. Es la PT la que hace labores de AL
4. En general, muy bien. Hay coordinación en todos los aspectos.
5. Al no ser de mi tutoría no es muy estrecha.

✚ ¿Cree que es necesaria la coordinación con el especialista de educación física para llevar a cabo un plan de trabajo con un niño con alteraciones del lenguaje? Justifique su respuesta.

1. Si, por todo lo que supone movilidad y coordinación psicomotriz
2. Lo desconozco
3. Siempre se ha de coordinar con todo el profesorado. En el caso de EF se trabaja mucho la comprensión oral por lo que se puede trabajar conjuntamente
4. Dependiendo de qué alteración, sí, para trabajar sobre todo lateralidad, coordinación...
5. Es necesaria la coordinación de todo el equipo docente y con el profe de educación física debe ser estrecha.

✚ Indique en líneas generales como es o debería ser la coordinación con el especialista en educación física. (1) La comunicación, (2) El plan de trabajo, (3) La evaluación del trabajo.

1. Las tres y periódicamente, no sólo en las sesiones de evaluación
2. La comunicación para poder abordar las otras 2
3. Buena comunicación y trazar líneas de trabajo coordinadas

4. Desde mi experiencia ha sido buena, hemos trabajado a una, nos hemos comunicado.
5. El plan de trabajo quincenal debería estar coordinado.

✚ ¿Está a favor de que la escuela participe de forma colaboradora en intervenciones clínicas o terapéuticas? Cuando se le pregunta por intervención terapéutica esta hace referencia a acciones concretas dirigidas y evaluadas por un profesional del ámbito correspondiente (logopeda, médico, psicólogo...)

1. Sí.
2. Sí.
3. Sí.
4. Sí.
5. Sí.

✚ ¿Ha participado como docente en la intervención terapéutica de algún alumno o alumnos con alteraciones del lenguaje? De ser así, por favor explique en líneas generales el motivo, objetivo de la intervención y su rol como docente. Cuando se le pregunta por intervención terapéutica esta hace referencia a acciones concretas dirigidas y evaluadas por un profesional del ámbito correspondiente (logopeda, médico, psicólogo...) Un ejemplo de ello sería la rehabilitación de un implante coclear a un niño con déficit auditivo.

1. No.
2. No.
3. No.
4. No.
5. En una ocasión con su psiquiatra.

✚ Si se tuviese que colaborar o ha colaborado con una intervención terapéutica/clínica en el aula ¿Cuáles cree que son las facilidades que debería de proporcionar la administración educativa, el propio docente y el órgano, centro o asociación responsable de la intervención para llevar a cabo la misma de forma positiva? Por favor, especifique las facilidades en tres sectores: (1) Administración educativa, (2) Docente, (3) Organismo encargado de la intervención.

1. Gestión y agilidad de documentación para poner en marcha el estudio de la persona
2. Una colaboración mutua entre los 3 propuestos
3. Desde los tres sectores proporcionar información y formación
4. Desde la administración, más personal. Entre el docente y el organismo encargado, ocasiones de coordinación.
5. Máxima claridad sobre los diagnósticos hacia el profesorado.

✚ En el caso de haber colaborado en una intervención terapéutica/ clínica especifique cuáles fueron los obstáculos o dificultades que encontró. Si usted no hubiese participado cuáles cree que serían las principales dificultades u obstáculos a superar.

1. No
2. El encontrar momento para la coordinación y ponerse de acuerdo para trabajar todos en la misma línea de manera que favoreciese al alumnado con ese problema
3. Falta de tiempo para coordinar.
4. Muchas veces falta de coordinación, derivada en muchas ocasiones de la falta de tiempo.
5. El centro médico me facilitó el diagnóstico y trabajamos con unas directrices comunes.

✚ ¿Ha oído usted hablar de intervenciones psicomotrices o estrategias relacionadas con la actividad física que contribuyan al desarrollo del lenguaje en niños con alteraciones del lenguaje? Si conoce o hubiese llevado alguna a cabo, indique en líneas generales la finalidad, el destinatario y la intervención psicomotriz o estrategias. Un ejemplo muy recurrente de estrategias relacionadas con la actividad física y las alteraciones del lenguaje son los juegos cooperativos, de presentación, mimo, expresión corporal... con objetivos tan diversos como el aumento de herramientas sociales en patologías como la disfemia o el mutismo que inhiben la comunicación y relación del paciente.

1. No
2. No
3. No
4. No he oído hablar
5. Me parecen muy interesantes las relacionadas con la expresión corporal.

MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

✚ ¿Qué importancia tiene la psicomotricidad y la actividad física en tu día a día dentro del aula?

1. Es fundamental en esta etapa educativa
2. Es uno de los pilares de la educación infantil
3. Muchísima, mi alumnado aprende fundamentalmente a través del movimiento en relación con los demás y los objetos que le rodean.

✚ ¿Guarda para ti alguna relación la psicomotricidad y el desarrollo del lenguaje? Si la respuesta es afirmativa justifícala.

1. Si, en muchas ocasiones inmadurez en el lenguaje coincide con escasa habilidades psicomotrices
2. Si, toda actividad que lleve a cabo en la Educación infantil incide en el desarrollo del lenguaje
3. Están estrechamente relacionadas, su cuerpo es un todo que evoluciona conjuntamente en todos los aspectos y todos ellos se enriquecen y desarrollan plenamente.

✚ ¿Has tenido en clase algún alumno o alumnos con alteraciones del lenguaje? De ser así, por favor especifica en líneas generales que actuaciones se tomaron para cubrir sus necesidades educativas, cuáles eran y cuál fue tu rol como docente.

1. Planteas actividades de uso de lenguaje, juegos de participación y relación que facilite el intercambio lingüístico. Se busca el apoyo por parte del especialista de audición y lenguaje que ayude en esa estimulación del lenguaje e integración en las actividades de relación con otros que facilitan ese uso del lenguaje
2. Si. Con apoyo logopédico dentro y fuera del aula
3. Si, suelo tener casos importantes en 3 años. Casi siempre son problemas de mutismo por pedirles poco esfuerzo, pensar que son pequeños y

darles todo hecho, frenando su desarrollo. Estas dificultades se van paliando poco a poco, dándoles confianza y exigiendo, en principio, contestaciones y repeticiones muy marcadas para que vayan teniendo una buena autoestima en sus actuaciones. Buenos momentos son en el recreo y en los tiempos de juego libre, donde están más tranquilos y puedes intervenir con mayor profundidad. También señalaría la importancia de tener mucha paciencia para darles los tiempos necesarios, animarles siempre en sus logros. Y por supuesto hablar con la familia y hacerles entender cómo actuar bien con su hijo.

✚ Por favor, indique en líneas generales como es la coordinación con el maestro especialista en audición y lenguaje. Indique en tres secciones dicha coordinación: (1) La comunicación, (2) El plan de trabajo, (3) La evaluación del trabajo.

1. Detección de necesidades, elaboración de informes según el estudio de su estilo de aprendizaje y recogida de datos aportados por la familia y tutores. Planteamiento de actividades según sus necesidades concretas y apoyo dentro del aula. Evaluación de sus progresos según una observación sistemática en las actividades que se plantean.
2. 1.- Fluida 2. Desarrollado por el especialista de AL 3. Conjunta intercambiando información
3. Los tiempos de intervención son de media hora semanal, dentro del aula y con un grupo de cuatro. Con esto lo digo todo.

✚ ¿Cree que es necesaria la coordinación con el especialista de educación física para llevar a cabo un plan de trabajo con un niño con alteraciones del lenguaje? Justifique su respuesta.

1. No me lo había planteado, pero sería interesante y seguro que beneficioso en el progreso de sus alteraciones de lenguaje.

2. Si. Pero en mi colegio no existe especialista en educación física que dé clases en educación infantil
3. Todas las coordinaciones, con todos los especialistas, son necesarias con un niño con alteraciones del lenguaje. Todos debemos ir a una, todos le debemos pedir lo mismo y actuar, más o menos, de la misma manera. Las alteraciones del lenguaje se van solventando en el mismo grupo de iguales, las clases de educación física es un muy buen momento para el desarrollo personal que les da más fortaleza y seguridad.

✚ Indique en líneas generales como es o debería ser la coordinación con el especialista en educación física. (1) La comunicación, (2) El plan de trabajo, (3) La evaluación del trabajo.

1. Similar a la coordinación con la especialista de audición y lenguaje.
2. 1. Imprescindible. Un constante feedback
3. No lo tengo claro!

✚ ¿Está a favor de que la escuela participe de forma colaboradora en intervenciones clínicas o terapéuticas? Cuando se le pregunta por intervención terapéutica esta hace referencia a acciones concretas dirigidas y evaluadas por un profesional del ámbito correspondiente (logopeda, médico, psicólogo...)

1. Sí.
2. Sí.
3. Sí.

✚ ¿Ha participado como docente en la intervención terapéutica de algún alumno o alumnos con alteraciones del lenguaje? De ser así, por favor explique en líneas generales el motivo, objetivo de la intervención y su rol como docente. Cuando se le pregunta por intervención terapéutica esta hace referencia a acciones

concretas dirigidas y evaluadas por un profesional del ámbito correspondiente (logopeda, médico, psicólogo...) Un ejemplo de ello sería la rehabilitación de un implante coclear a un niño con déficit auditivo.

1. No
2. No he participado.
3. no

✚ Si se tuviese que colaborar o ha colaborado con una intervención terapéutica/clínica en el aula ¿Cuáles cree que son las facilidades que debería de proporcionar la administración educativa, el propio docente y el órgano, centro o asociación responsable de la intervención para llevar a cabo la misma de forma positiva? Por favor, especifique las facilidades en tres sectores: (1) Administración educativa, (2) Docente, (3) Organismo encargado de la intervención.

1. Agilidad en documentos para llevar a cabo el estudio
2. La administración facilitar los contactos entre los distintos sectores sin agobiar con trámites burocráticos y agilizando la resolución en dichos trámites Docente y organismo: establecer la coordinación necesaria en el desarrollo de las funciones propias de cada sector, informando sobre actividades y materiales que pueden funcionar, resultados de actuación...
3. 1. Permitir un horario flexible para poder colaborar durante el periodo lectivo 2. abierto a colaborar 3. Suministrado los cauces para que se pueda producir la intervención con asesoramiento al docente

✚ En el caso de haber colaborado en una intervención terapéutica/ clínica especifique cuáles fueron los obstáculos o dificultades que encontró. Si usted no hubiese participado cuáles cree que serían las principales dificultades u obstáculos a superar.

1. La efectiva coordinación y los trámites burocráticos poco eficaces.
2. no he participado en ninguna
3. Tiempos

✚ ¿Ha oído usted hablar de intervenciones psicomotrices o estrategias relacionadas con la actividad física que contribuyan al desarrollo del lenguaje en niños con alteraciones del lenguaje? Si conoce o hubiese llevado alguna a cabo, indique en líneas generales la finalidad, el destinatario y la intervención psicomotriz o estrategias. Un ejemplo muy recurrente de estrategias relacionadas con la actividad física y las alteraciones del lenguaje son los juegos cooperativos, de presentación, mimo, expresión corporal... con objetivos tan diversos como el aumento de herramientas sociales en patologías como la disfemia o el mutismo que inhiben la comunicación y relación del paciente.

1. Si
2. En el nivel de educación infantil se realizan muchas actividades de este tipo de forma cotidiana (lenguaje y movimiento) teniendo presente que pretenden de una forma lúdica el desarrollo del lenguaje y la comunicación y relación con los otros.
3. No he llevado a cabo ninguna

EQUIPO DIRECTIVO

✚ ¿En qué actividades, proyectos, programas, planes... incluidos en el PEC, participa el centro escolar para el desarrollo y mejora del lenguaje y la comunicación?

1. Brit
2. Biblioteca escolar, revista escolar, estimulación lenguaje en Infantil, intercambios de correspondencia con escuelas de Francia, hermanamientos internivelares, quedadas lectoras, celebración día de la Poesía y día de San Jorge

✚ ¿En qué actividades, proyectos, programas, planes... incluidos en el PEC, participa el centro escolar para el desarrollo de la psicomotricidad y la promoción de la actividad física?

1. Alimentación sana
2. Fomento del deporte en el área de Educación Física, participación en juegos escolares, día del juego de la ciudad de los niños y niñas de Huesca, marchas infantiles de Aspace, visitas diferentes federaciones deportivas al colegio..

✚ ¿Alguno de los planes, proyectos, programas o actividades podrían ser compatibles entre sí, trabajando el desarrollo del lenguaje y a su vez la psicomotricidad o promocionando la AF?

1. Si
2. Todos

✚ ¿Cuáles son las principales actuaciones generales o específicas que se toman desde el centro para atender a alumnos con necesidades educativas relacionadas con alteraciones del lenguaje?

1. Ayudas y apoyos.
2. Apoyos específicos del profesorado especialista de Audición y Lenguaje del centro, adaptaciones curriculares.

✚ ¿Está a favor de que la escuela participe de forma colaboradora en intervenciones clínicas o terapéuticas? Cuando se le pregunta por intervención terapéutica esta hace referencia a acciones concretas dirigidas y evaluadas por un profesional del ámbito correspondiente (logopeda, médico, psicólogo...)

1. Sí.
2. Sí.

✚ Si el centro tuviese que colaborar o ha colaborado con una intervención terapéutica/clínica ¿Cuáles cree que son las facilidades que debería de proporcionar la administración educativa, el propio docente y el órgano, centro o asociación responsable de la intervención para llevar a cabo la misma de forma positiva? Por favor, especifique las facilidades en tres sectores: (1) Administración educativa, (2) Docente, (3) Organismo encargado de la intervención.

1. Recursos
2. 1. Dotando de recursos públicos para autorizar y financiar esta intervención. 2. Flexibilizando horarios, facilitando la tarea de la intervención dentro del aula y colaborando tanto en proporcionar toda la información como en la implicación. 3. Adaptándose a la programación de aula facilitando la inclusión, buena coordinación con el profesorado del alumnado implicado y proporcionando recursos para dar una continuidad de la intervención al centro.

✚ En el caso de haber colaborado en una intervención terapéutica/ clínica especifique cuáles fueron los obstáculos o dificultades que encontró. Si el centro no hubiese participado cuáles cree que serían las principales dificultades u obstáculos a superar.

1. Ninguno
2. Concienciar a las familias de los beneficios, recursos materiales y humanos.

✚ ¿Ha oído usted hablar de intervenciones psicomotrices o estrategias relacionadas con la actividad física que contribuyan al desarrollo del lenguaje en niños con alteraciones del lenguaje? Si el centro hubiese llevado alguna a cabo o fuese conocedor, indique en líneas generales la finalidad, el destinatario y la intervención psicomotriz o estrategias. Un ejemplo muy recurrente de estrategias relacionadas con la actividad física y las alteraciones del lenguaje son los juegos cooperativos, de presentación, mimo, expresión corporal... con objetivos tan diversos como el aumento de herramientas sociales en patologías como la disfermia o el mutismo que inhiben la comunicación y relación del paciente.

1. Si
2. Si. Los juegos cooperativos en el tiempo del recreo

LOGOPEDA

✚ ¿Guarda para usted alguna relación la psicomotricidad y el desarrollo del lenguaje?

1. Si. Existen trastornos del lenguaje en los que el desarrollo psicomotor también se encuentra alterado. Es más, existen procesos del lenguaje en los que se requiere de coordinación psicomotora de los órganos fonarticulatorios e incluso en la programación y secuenciación de los movimientos.

✚ ¿Qué importancia tiene la psicomotricidad y la actividad física en tu día a día dentro de tus sesiones?

1. En algunos casos es indispensable el movimiento fino y/o grueso del cuerpo o partes específicas del cuerpo para tomar conciencia de fases del desarrollo del lenguaje. Por ejemplo, en niños con más dificultades o para que el aprendizaje sea más divertido y significado en fases prelectoras.

✚ Por favor, indique en líneas generales como es la coordinación con el maestro especialista en audición y lenguaje de un centro escolar. Indique en tres secciones dicha coordinación: (1) La comunicación, (2) El plan de trabajo, (3) La evaluación del trabajo.

1. Actualmente en los tres puntos es muy complicado la coordinación. En cualquier punto es muy superficial, aunque se está mejorando

✚ ¿Cree que es necesaria la coordinación con el especialista de educación física para llevar a cabo un plan de trabajo con un niño con alteraciones del lenguaje? Justifique su respuesta.

1. Si, sin duda hay ciertos casos en los que habría que trabajar conjuntamente. Ejemplo en casos de Dispraxia.

✚ ¿Está a favor de que la escuela participe de forma colaboradora en intervenciones clínicas o terapéuticas? Cuando se le pregunta por intervención terapéutica esta hace referencia a acciones concretas dirigidas y evaluadas por un profesional del ámbito correspondiente (logopeda, médico, psicólogo...)

1. Sí.

✚ Si se tuviese que realizar una intervención terapéutica/clínica en colaboración con un centro escolar ¿Cuáles cree que son las facilidades que debería de proporcionar la administración educativa, el propio docente y el órgano, centro o asociación responsable de la intervención para llevar a cabo la misma de forma positiva? Por favor, especifique las facilidades en tres sectores: (1) Administración educativa, (2) Docente, (3) Organismo encargado de la intervención.

1. 1. Tiempo y horarios necesarios. 2. Materiales concretos con los que trabajar. 3. Número suficiente de profesionales para abordar una intervención de calidad.

✚ En el caso de haber realizado una intervención terapéutica/clínica, en colaboración con un centro escolar, especifique cuáles fueron los obstáculos o dificultades que encontró. Si usted no hubiese participado cuáles cree que serían las principales dificultades u obstáculos a superar.

1. Creo que serían: Horarios, temporalización, entorno físico.

✚ ¿Ha oído usted hablar de intervenciones psicomotrices o estrategias relacionadas con la actividad física para paliar las alteraciones del lenguaje? Si conoce o hubiese llevado alguna a cabo, indique en líneas generales la finalidad, el destinatario y la intervención psicomotriz o estrategias. Un ejemplo muy recurrente de estrategias relacionadas con la actividad física y las alteraciones del lenguaje son los juegos cooperativos, de presentación, mimo, expresión corporal... con objetivos tan diversos como el aumento de

Psicomotricidad y alteraciones del lenguaje y la comunicación: un estudio cualitativo sobre las posibilidades de intervención en el ámbito educativo

herramientas sociales en trastornos del lenguaje como la disfemia o el mutismo que inhiben la comunicación y relación del paciente.

1. Aún no he conocido a ningún docente que utilice estas estrategias en el contexto de alteraciones del lenguaje.

FAMILIARES

✚ Describa brevemente cuales son las alteraciones o trastornos del lenguaje que reúne el menor a su cargo.

1. Hipoacusia bilateral profunda congénita
2. Dificultades a la hora de expresar determinados fonemas

✚ ¿Guarda para usted alguna relación la psicomotricidad y el desarrollo del lenguaje del menor a su cargo?

1. Si
2. No

✚ Describa con qué frecuencia y qué tipo de actividad física realiza el menor.

1. La que realiza en el colegio en clases de educación física, fútbol (actividad extraescolar), bicicleta (ocio).
2. Además de la sesiones de EF en el colegio, acude a atletismo y a ballet como extraescolar

✚ ¿Ha encontrado algún tipo de barreras en la participación en actividades físicas del menor a su cargo?

1. No.
2. Sí.

✚ ¿Cómo es la coordinación entre el centro logopédico y el centro escolar al que acude su hijo? Descríbala brevemente e indique su participación en la misma.

1. Regular. Hubiese preferido que nos implicarán más a los padres y se nos informara de toda comunicación entre los profesionales.
2. De gran coordinación entre ambas partes.

✚ ¿Está a favor de que la escuela participe de forma colaboradora en intervenciones clínicas o terapéuticas? Cuando se le pregunta por intervención terapéutica esta hace referencia a acciones concretas dirigidas y evaluadas por un profesional del ámbito correspondiente (logopeda, médico, psicólogo...)

1. Sí.
2. Sí.

✚ ¿Ha oído usted hablar de intervenciones psicomotrices o estrategias relacionadas con la actividad física que contribuyan al desarrollo del lenguaje en niños con alteraciones del lenguaje? Si conociese o se hubiese llevado alguna a cabo con el menor a su cargo, describa en líneas generales en qué consistió. Un ejemplo muy recurrente de estrategias relacionadas con la actividad física y las alteraciones del lenguaje son los juegos cooperativos, de presentación, mimo, expresión corporal... con objetivos tan diversos como el aumento de herramientas sociales en trastornos del lenguaje como la disfemia o el mutismo que inhiben la comunicación y relación del paciente.

1. Lo considero muy interesante, pero en el caso de mi hijo, creo que no se ha llevado a cabo ninguna.
2. No.

✚ ¿Cree que sería beneficioso para el menor a su cargo participar en intervenciones psicomotrices o estrategias relacionadas con la actividad física para tratar las alteraciones del lenguaje? Justifique su respuesta.

1. Si. El desarrollo psicomotor es muy importante para el desarrollo evolutivo del niño. Por otro lado, en los casos de hipoacusia profunda que afecta seriamente al equilibrio del niño, el trabajo de la psicomotricidad y la educación física, puede ayudar y beneficiar mucho al niño.
2. Si, ya que le permitiría un mayor desarrollo en su lenguaje oral, lenguaje no verbal y lenguaje corporal.

ANEXO 5. ENTREVISTA ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA

✚ ¿Qué experiencia docente tiene?

Llevo trabajando como docente 35 años, de ellos 32 como especialista de EF. Durante los primeros tres años trabajé como tutora de EI, por ser la especialidad en la que me diplomé. Obtuve la especialidad de EF por oposición y he trabajado siempre teniendo muy en cuenta la psicomotricidad, seguramente por mi formación inicial.

✚ ¿Se puede seguir un enfoque psicomotriz con fines terapéuticos en la hora de EF?

Sí, el área de EF es precisamente la más idónea para dar un enfoque psicomotriz a una terapia con este tipo de alumnado. Sin embargo, me gustaría precisar que no siempre es posible su aplicación de forma idónea si no se cuentan con los suficientes recursos humanos y materiales: especialistas AL y PT, pareja pedagógica, auxiliar técnico, ...

✚ ¿Podría poner algún ejemplo de ello?

Estoy dando clase desde hace cuatro cursos a una alumna con discapacidad cognitiva que presenta problemas en su articulación y fluidez. Esta alumna evita expresarse en presencia de sus compañeros, por falta de confianza y seguridad en sí misma. Una de las estrategias que seguimos en las sesiones, sobre todo al principio y final de estas, son ejercicios de expresión corporal, conciencia del cuerpo y relajación con el objetivo de aumentar su autoestima e integración en el grupo. Este tipo de enfoque requiere de una atención casi personalizada para cada alumno, de modo que un profesor para veinticinco alumnos, como es mi caso, no puede realizarla de una manera óptima.

✚ ¿Qué estrategias o intervenciones psicomotrices podría llevar a cabo?

Por ejemplo, en el caso de las dislexias hemos trabajado la orientación espacial, la coordinación y la lateralidad. Además ejercicios de expresión corporal, incluso de expresión oral al principio y al final de las sesiones han sido momentos idóneos para estas intervenciones.

✚ ¿Cree que el área de EF puede ser trascendente para cubrir las necesidades de este tipo de alumnado?

Por supuesto. Considero que el área de EF es el área más completa, a nivel educativo, que tenemos hoy en día en nuestras escuelas. Durante las clases de EF los niños no solo ejercitan su cuerpo para beneficio de su salud física, sino que también se trabajan aspectos tan importante como son el aspecto emocional y social. Dentro de un aula difícilmente los alumnos pueden relacionarse, comunicarse y aprender vivenciando tal y como lo hacen en el patio y el pabellón. Es por eso que considero que con ella se puede dar una educación integral al niño.

Aunque en este centro ocupó una plaza como especialista de EF de primaria, mi formación inicial fue en EI y estuve bastantes años impartiendo psicomotricidad en esta etapa. Quizá por ello considero muy importante que desde los primeros años se trabaje bajo este enfoque psicomotriz para desarrollar una competencia motriz. ¡Qué por cierto no sé si sabes que no existe en el currículo de EP! Por tanto, “parece ser que la psicomotricidad solo se desarrolla hasta los 6 años”.

Al fin y al cabo, la hora de EF es el momento más esperado por el alumnado.