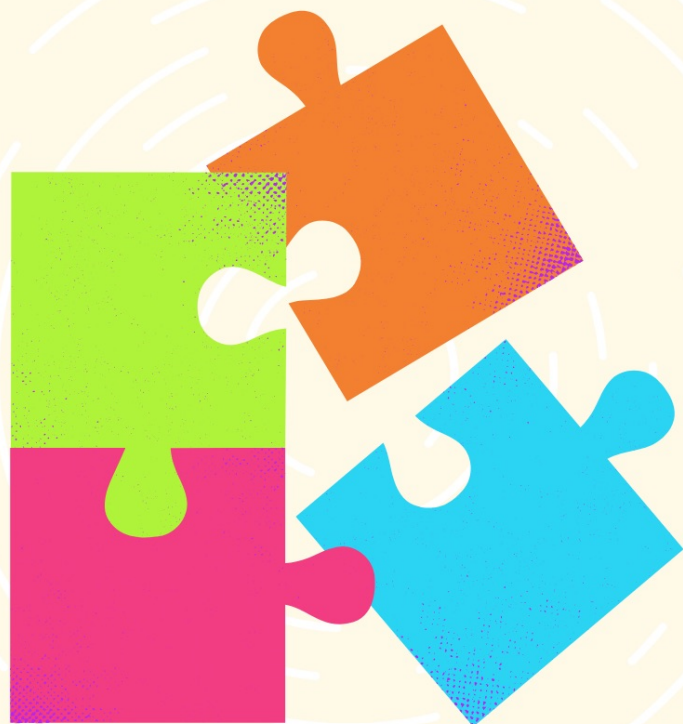


PSICOMOTRICIDAD Y EXPRESIÓN CORPORAL

**Fundamentos del movimiento,
el aprendizaje y el bienestar**



Coordinación:
María del Carmen Carcelén Fraile
Raquel Fábrega Cuadros
Julia Gámez Iruela
Agustín Aibar Almazán

PSICOMOTRICIDAD Y EXPRESIÓN CORPORAL

Fundamentos del movimiento, el aprendizaje y el bienestar

Coordinación:
María del Carmen Carcelén Fraile
Raquel Fábrega Cuadros
Julia Gámez Iruela
Agustín Aibar Almazán

El cuerpo es el primer medio de relación del ser humano con el mundo. A través del movimiento, la acción y la experiencia corporal, las personas construyen su identidad, desarrollan sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales, y aprenden a comunicarse con los demás. Desde esta perspectiva, la psicomotricidad y la expresión corporal adquieren un papel fundamental dentro del ámbito educativo, formativo y de intervención, trascendiendo su aplicación exclusiva en etapas iniciales o áreas específicas como la educación física.

Este libro nace de la convicción de que la educación y la formación no deben limitarse únicamente al desarrollo de habilidades específicas o al rendimiento motor, sino que deben entenderse como un espacio privilegiado para el desarrollo integral de la persona. La psicomotricidad y la expresión corporal constituyen la base sobre la que se construyen los aprendizajes motores, la conciencia corporal, la creatividad, la autonomía y la relación con los demás, con aplicaciones relevantes tanto en contextos educativos como en ámbitos vinculados a la salud y la intervención profesional.

PSICOMOTRICIDAD Y EXPRESIÓN CORPORAL

Fundamentos del movimiento, el aprendizaje y el bienestar

Coordinación:
María del Carmen Carcelén Fraile
Raquel Fábrega Cuadros
Julia Gámez Iruela
Agustín Aibar Almazán



©Copyright: Los autores y las autoras

©Copyright: De la presente Edición, Año 2026 - WANCEULEN EDITORIAL

Título: PSICOMOTRICIDAD Y EXPRESIÓN CORPORAL. FUNDAMENTOS DEL MOVIMIENTO, EL APRENDIZAJE Y EL BIENESTAR

Coordinación: María del Carmen Carcelén Fraile, Raquel Fábrega Cuadros, Julia Gámez Iruela, Agustín Aibar Almazán

Editorial: WANCEULEN EDITORIAL

Sello Editorial: WANCEULEN EDUCACIÓN

ISBN (PAPEL): 979-13-88210-36-5

ISBN (EBOOK): 979-13-88210-37-2

DEPÓSITO LEGAL: SE 1101-2026

WANCEULEN S.L.

C/ Puerto de Oro, 59. 41006 Sevilla

www.wanceuleneditorial.com y www.wanceulen.com

info@wanceuleneditorial.com

Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado (electrónico, mecánico, fotocopia, impresión, grabación, etc.), sin el permiso de los titulares de los derechos de propiedad intelectual. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Autores y autoras:

María del Carmen Carcelén Fraile

Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad del Atlántico Medio

Raquel Fábrega Cuadros

Departamento de Ciencias de la Salud
Universidad de Jaén

Julia Gámez Iruela

Departamento de Ciencias de la Salud
Universidad de Jaén

Agustín Aibar Almazán

Departamento de Ciencias de la Salud
Universidad de Jaén

Nota de los autores y las autoras:

Las imágenes incluidas en esta publicación han sido generadas mediante sistemas de Inteligencia Artificial. Para su elaboración se ha utilizado la herramienta ChatGPT, desarrollada por OpenAI.

El uso de estas tecnologías se ha realizado conforme a la normativa vigente.

ÍNDICE

PARTE I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	11
Capítulo 1. ¿Qué es la psicomotricidad?	13
Capítulo 2. La expresión corporal.....	23
Capítulo 3. Relación entre psicomotricidad, expresión corporal y educación del movimiento	35
PARTE II. PSICOMOTRICIDAD Y EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA Y ETAPAS ESCOLARES.....	51
Capítulo 4. La psicomotricidad y la expresión corporal a lo largo de las etapas evolutivas escolares.....	53
Capítulo 5. El juego como herramienta psicomotriz	63
PARTE III. PSICOMOTRICIDAD Y EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR	77
Capítulo 6. El cuerpo en la educación superior: entre el sedentarismo y la autorregulación.....	79
Capítulo 7. Psicomotricidad y expresión corporal en la formación universitaria.....	89
PARTE IV. PROPUESTAS PRÁCTICAS.....	97
Capítulo 8. Sesiones y actividades	99
Capítulo 9. Evaluación psicomotriz.....	151
PARTE V. REFLEXIÓN FINAL.....	163
Capítulo 10. El cuerpo como eje de la educación	165
Referencias bibliográficas	169

El cuerpo es el primer medio de relación del ser humano con el mundo. A través del movimiento, la acción y la experiencia corporal, las personas construyen su identidad, desarrollan sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales, y aprenden a comunicarse con los demás. Desde esta perspectiva, la psicomotricidad y la expresión corporal adquieren un papel fundamental dentro del ámbito educativo, formativo y de intervención, trascendiendo su aplicación exclusiva en etapas iniciales o áreas específicas como la educación física.

Este libro nace de la convicción de que la educación y la formación no deben limitarse únicamente al desarrollo de habilidades específicas o al rendimiento motor, sino que deben entenderse como un espacio privilegiado para el desarrollo integral de la persona. La psicomotricidad y la expresión corporal constituyen la base sobre la que se construyen los aprendizajes motores, la conciencia corporal, la creatividad, la autonomía y la relación con los demás, con aplicaciones relevantes tanto en contextos educativos como en ámbitos vinculados a la salud y la intervención profesional.

A lo largo de estas páginas, se aborda la psicomotricidad como una disciplina que integra cuerpo, mente y emoción, permitiendo comprender el movimiento como una manifestación global del individuo. Asimismo, se presenta la expresión corporal como un medio de comunicación, creación y exploración personal que favorece la autoestima, la sensibilidad y la educación emocional en diferentes contextos formativos y profesionales.

El contenido del libro combina fundamentos teóricos con propuestas prácticas, ofreciendo al lector una visión clara y aplicable en diversos contextos educativos y formativos. Se analizan las diferentes etapas del desarrollo, el valor del juego, la importancia de la creatividad y la inclusión, así como ejemplos

de sesiones y actividades que pueden ser llevadas al aula o adaptadas a otros entornos de intervención de manera sencilla y ajustada a las necesidades del alumnado.

Esta obra está dirigida a docentes de educación física, maestros de educación infantil y primaria, estudiantes de formación docente y a todas aquellas personas interesadas en una educación más humana, consciente y centrada en el cuerpo como eje del aprendizaje, así como a profesorado universitario y profesionales del ámbito educativo y de la salud que buscan integrar el movimiento como herramienta de aprendizaje, regulación y desarrollo personal.

*María del Carmen Carcelén Fraile
Raquel Fábrega Cuadros
Julia Gámez Iruela
Agustín Aibar Almazán*

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

¿Qué es la psicomotricidad?

1.1. El cuerpo como punto de partida educativo

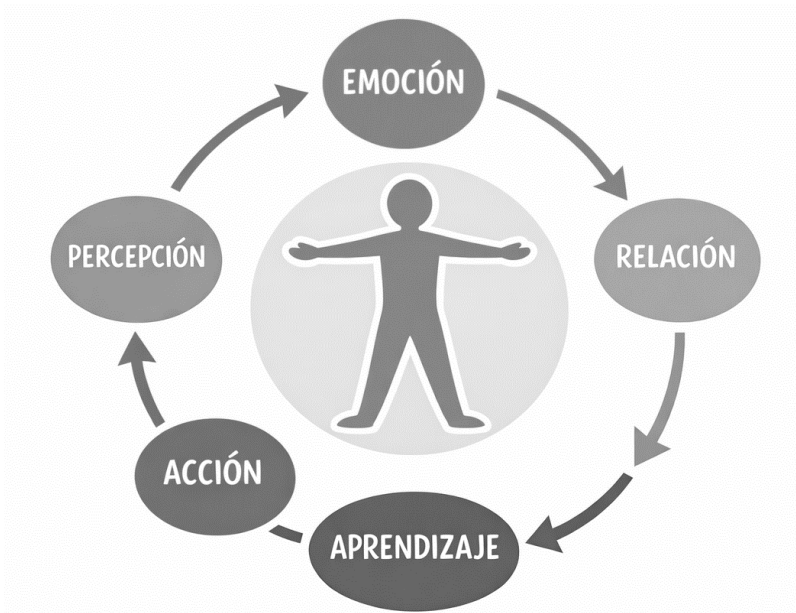
En los contextos educativos, el cuerpo está presente incluso cuando no se le nombra. Está en la forma de sentarse, en el modo de mirar, en la manera de acercarse o alejarse de los demás, en cómo se espera el turno, en la tensión con la que se sostiene el lápiz o en la energía con la que se interactúa con el entorno. Cada gesto corporal, por mínimo que parezca, expresa una forma de estar, de sentir y de relacionarse con el entorno. Educar, por tanto, no ocurre “por encima” del cuerpo ni al margen de él: ocurre a través del cuerpo (Tur Porres & Ires-Correa, 2020).

Sin embargo, durante décadas, muchos enfoques educativos han tendido a establecer una separación artificial entre lo corporal y lo cognitivo. Por un lado, se ha situado el “aprender” como una actividad fundamentalmente mental, asociada a la atención, la memoria o el razonamiento; por otro, el “moverse” ha quedado relegado a un plano secundario, entendido como descarga de energía o simple actividad complementaria. Esta fragmentación no se corresponde con la realidad del desarrollo humano, especialmente en las primeras etapas, pero también en etapas posteriores donde el cuerpo sigue desempeñando un papel clave en la regulación y el aprendizaje (Barbero-González, 2005).

En el desarrollo humano, el conocimiento se construye desde la acción vivida. La persona aprende explorando, manipulando objetos, desplazándose por el espacio, probando posibilidades, equivocándose y ajustando su movimiento. A través de estas experiencias corporales se organizan nociones espaciales y temporales, se afina la percepción, se construye el lenguaje, se desarrolla la capacidad de autorregulación y se establecen formas de relación social. El cuerpo no es, por tanto, un simple soporte del aprendizaje: es su punto de partida y su eje estructurante (Gallo, Planella, & Ramírez, 2020). Esta perspectiva no se limita a la infancia, sino que resulta igualmente relevante en etapas posteriores, como la adolescencia y la educación superior, donde el cuerpo continúa siendo un mediador fundamental en la atención, la regulación y el bienestar.

Esta interdependencia entre acción, percepción, emoción y relación puede entenderse de manera clara si concebimos el aprendizaje como un proceso dinámico en el que intervienen múltiples dimensiones de la persona. Tal como se representa en la Figura 1, el cuerpo actúa como un eje central que articula la acción motriz, la percepción del entorno, la vivencia emocional y la relación con los demás, dando lugar a aprendizajes significativos. No se trata de una secuencia lineal, sino de un sistema de interacciones constantes: la acción modifica la percepción; la percepción influye en la emoción; la emoción condiciona la relación; y todo ello retroalimenta el aprendizaje.

Figura 1. El cuerpo como eje del aprendizaje.



Desde esta perspectiva, la psicomotricidad no pretende “psicologizar” la educación ni convertirla en un espacio terapéutico. Su aportación es otra: devolverle a la educación su sentido educativo más profundo, entendiendo el movimiento como una manifestación global de la persona. El gesto motor no se interpreta únicamente como ejecución técnica, sino como expresión de una historia corporal, de unas emociones, de unos vínculos y de una manera particular de estar en el mundo (Martí, 2017).

Asumir esta mirada implica reconocer que, cuando un alumno se mueve, no solo pone en juego músculos y articulaciones, sino también su seguridad, su confianza, su relación con los demás y su forma de enfrentarse a los retos.

1.2. Definición de psicomotricidad

La psicomotricidad se fundamenta en una concepción global del ser humano, en la que el cuerpo, la emoción, el pensamiento y la relación con el entorno constituyen una unidad

inseparable. Desde este enfoque, el movimiento no se entiende únicamente como una respuesta mecánica o como una habilidad aislada, sino como una manifestación significativa de la persona, cargada de sentido, intención y afectividad (Mondelo, 2015).

En el ámbito profesional y educativo, la psicomotricidad ha sido definida como una disciplina que atiende a la interacción entre conocimiento, emoción, cuerpo y movimiento, y que reconoce la importancia de dicha interacción para el desarrollo integral y la capacidad de la persona para expresarse y relacionarse en su contexto social. Esta definición, recogida en documentos de referencia del ámbito psicomotor, subraya la dimensión educativa y preventiva de la psicomotricidad, no solo en la infancia y la adolescencia, sino también en otros contextos formativos y profesionales donde el movimiento cumple una función reguladora y de intervención.

Desde una perspectiva pedagógica, la psicomotricidad se apoya en la idea de que el desarrollo no puede fragmentarse en compartimentos estancos. La experiencia motriz organiza progresivamente la percepción, la atención, la regulación emocional y la relación con los demás. En este sentido, el cuerpo se convierte en el primer instrumento de conocimiento y en el principal mediador entre el sujeto y el mundo.

La tradición de la educación por el movimiento, impulsada por autores como Jean Le Boulch, ha contribuido de manera decisiva a situar el movimiento como elemento estructurante del desarrollo, defendiendo una educación que parte de la vivencia corporal para favorecer aprendizajes significativos. De forma complementaria, la práctica psicomotriz desarrollada por Bernard Aucouturier ha puesto el acento en el valor del juego, la acción espontánea y la dimensión afectiva como ejes fundamentales del desarrollo psicomotor (Mondelo, 2015).

1.3. Relación entre cuerpo, mente y emoción

Uno de los principios fundamentales de la psicomotricidad es la concepción del ser humano como una unidad funcional, en la que cuerpo, mente y emoción no actúan de forma separada, sino interdependiente. Desde esta perspectiva, cualquier acción corporal implica siempre un componente cognitivo y afectivo, y todo estado emocional encuentra una manifestación, más o menos visible, en el cuerpo y en el movimiento (Mendiara & Gil, 2016).

En el desarrollo infantil, esta relación es especialmente evidente. El niño no piensa, siente y se mueve como procesos independientes; piensa mientras actúa, siente a través de su cuerpo y se relaciona con el entorno mediante el movimiento. La experiencia corporal organiza progresivamente la percepción, la atención y la capacidad de anticipación, al mismo tiempo que expresa estados emocionales como la seguridad, el miedo, la curiosidad o la frustración. Así, el cuerpo se convierte en el primer espacio donde se integran la vida afectiva y los procesos de conocimiento (Rigal, 2006). Esta interdependencia se mantiene a lo largo de todo el ciclo vital, siendo especialmente relevante en contextos educativos y formativos donde la regulación emocional y la capacidad de atención condicionan el aprendizaje.

Desde el ámbito del desarrollo psicológico, las aportaciones de Henri Wallon (1989) resultan especialmente relevantes para comprender esta interrelación. Wallon otorgó al tono muscular, a la postura y al movimiento un papel central en la construcción de la personalidad, señalando que la emoción no es un fenómeno puramente interno, sino una realidad que se expresa corporalmente y que influye de manera directa en la conducta y en la relación con los demás. En este sentido, el cuerpo actúa como mediador entre el mundo interno del individuo y el contexto social en el que se desarrolla.

La emoción modifica el tono muscular y la disponibilidad para la acción: un estado de seguridad favorece movimientos fluidos y exploratorios, mientras que el miedo o la inseguridad pueden generar rigidez, inhibición o evitación del movimiento. A su vez, la acción corporal influye en el estado emocional, ya que la posibilidad de actuar con éxito, de experimentar el propio cuerpo de manera eficaz y de relacionarse de forma positiva con el entorno contribuye al desarrollo de la confianza y la autoestima. Este proceso de retroalimentación constante pone de manifiesto que el movimiento no es solo una consecuencia del desarrollo, sino también un factor que lo impulsa y lo organiza (Valenzuela-Santoyo & Portillo-Peñuelas, 2018).

En el contexto educativo, esta relación entre cuerpo, mente y emoción se observa de forma cotidiana. Un alumno que se siente seguro participa con mayor iniciativa, explora nuevas posibilidades motrices y afronta los retos con mayor disposición. Por el contrario, cuando existe inseguridad emocional, el cuerpo puede expresar bloqueo, impulsividad desorganizada o retraimiento. Desde la psicomotricidad, estas manifestaciones no se interpretan como simples “conductas problemáticas”, sino como indicadores del proceso de desarrollo que orientan la intervención docente.

1.4. Componentes psicomotores fundamentales

Aunque el desarrollo psicomotor se produce de manera global e integrada, en el ámbito educativo resulta útil identificar una serie de componentes psicomotores fundamentales que permiten comprender cómo se organiza el movimiento y cómo evoluciona la relación del alumnado con su propio cuerpo y con el entorno. Estos componentes no deben entenderse como compartimentos aislados, sino como aspectos interrelacionados que se influyen mutuamente y que se desarrollan a través de la experiencia corporal (Mendieta, Mendieta & Vargas, 2017)

1.5. Importancia de la psicomotricidad en el desarrollo integral

La psicomotricidad ocupa un lugar fundamental en el desarrollo integral de la persona a lo largo de todo el ciclo vital, ya que actúa como un eje vertebrador de los procesos motores, cognitivos, emocionales y sociales que se configuran en los distintos contextos educativos y formativos (Gil-Madrona et al., 2021). Su relevancia no se limita a etapas iniciales, sino que se extiende a la adolescencia, la educación superior y los ámbitos profesionales, donde el cuerpo continúa desempeñando un papel clave en la regulación, el aprendizaje y el bienestar.

Desde esta perspectiva, la psicomotricidad no se entiende únicamente como un medio para el desarrollo de habilidades motrices, sino como un enfoque que sitúa el cuerpo en el centro de los procesos de conocimiento, relación y adaptación al entorno. El movimiento, lejos de ser un elemento accesorio, constituye una vía fundamental para organizar la experiencia, interpretar la realidad y construir la identidad personal (Diamond & Ling, 2020).

En el plano motor, la psicomotricidad contribuye a la organización eficaz del movimiento, favoreciendo aspectos como la coordinación, el equilibrio, el control postural o la eficiencia motriz. Estos componentes no solo son relevantes en etapas iniciales, sino que continúan siendo fundamentales en contextos académicos y profesionales, donde la postura, la ergonomía y la gestión del esfuerzo influyen directamente en la funcionalidad y en la salud.

En el plano cognitivo, la experiencia corporal desempeña un papel esencial en la regulación de la atención, la organización de la información y la capacidad de adaptación a las demandas del entorno. El movimiento actúa como un modulador de la activación fisiológica, facilitando procesos como la concentración, la toma de decisiones o la resolución de tareas complejas. En este sentido, la psicomotricidad no solo apoya el aprendizaje,

sino que contribuye a optimizar las condiciones en las que este se produce.

La dimensión emocional constituye otro de los pilares fundamentales de la psicomotricidad. El cuerpo actúa como un canal de expresión y regulación de los estados internos, permitiendo reconocer tensiones, gestionar el estrés y favorecer el equilibrio emocional (Mehling et al., 2021; Edwards & Loprinzi, 2020). Esta función resulta especialmente relevante en contextos de alta demanda cognitiva, donde la autorregulación se convierte en un factor determinante para el bienestar y el rendimiento.

En el ámbito social, el movimiento facilita la relación con los demás y la construcción de dinámicas de interacción basadas en la cooperación, el respeto y la adaptación al grupo. Las experiencias corporales compartidas permiten desarrollar habilidades sociales, mejorar la comunicación no verbal y favorecer la cohesión en distintos contextos educativos y profesionales (Lubans et al., 2020).

Asimismo, en etapas como la adolescencia y la educación superior, la psicomotricidad adquiere una dimensión especialmente relevante en la relación con la imagen corporal, la conciencia del propio cuerpo y la adopción de hábitos saludables. La integración del movimiento desde una perspectiva consciente permite favorecer una relación más equilibrada con el cuerpo, alejándose de enfoques centrados exclusivamente en el rendimiento o la apariencia.

En ámbitos vinculados a la salud, como la fisioterapia o la intervención corporal, los principios psicomotores se relacionan directamente con la prevención, la reeducación del movimiento y la promoción del bienestar. Conceptos como el control postural, la conciencia corporal o la regulación del tono muscular encuentran en la psicomotricidad un marco de comprensión y aplicación práctica.

En definitiva, la psicomotricidad aporta una mirada integradora que reconoce a la persona como una unidad en interacción constante con su entorno. Incorporarla como referencia no implica circunscribirla a un área específica, sino entenderla como un enfoque transversal que puede orientar la práctica educativa, la formación universitaria y la intervención profesional, situando el cuerpo como eje del desarrollo, el aprendizaje y el bienestar a lo largo de la vida.

CAPÍTULO 2

La expresión corporal

2.1. ¿Qué es la expresión corporal? Marco conceptual

La expresión corporal puede definirse como una forma de comunicación y de conocimiento que utiliza el cuerpo y el movimiento como medios fundamentales para expresar ideas, emociones, sensaciones y estados internos. A diferencia de otros lenguajes, la expresión corporal no se apoya prioritariamente en la palabra, sino en la acción motriz consciente, entendida como un acto cargado de significado (Lara-Aparicio, Mayorga-Vega & López-Fernández, 2019).

En el ámbito educativo, la expresión corporal no se concibe como una técnica cerrada ni como una disciplina artística reservada a unos pocos, sino como un lenguaje corporal accesible a todas las personas, estrechamente vinculado al desarrollo y a la experiencia vital del alumnado. Desde esta perspectiva, no se persigue la ejecución estética ni la reproducción de modelos, sino la capacidad de expresarse y comunicarse a través del propio cuerpo, respetando la singularidad de cada individuo.

Desde un punto de vista pedagógico, la expresión corporal parte de una idea fundamental: el cuerpo no es un mero ejecutor de acciones, sino un soporte de significados. Cada gesto, postura, desplazamiento o cambio de ritmo expresa una manera de sentir, de percibirse y de relacionarse con el entorno. El movimiento deja de ser únicamente funcional para convertirse en un acto expresivo, en el que se integran la intención, la emoción y la vivencia personal (Carriedo, et al., 2020).

Esta concepción encuentra sus raíces en enfoques educativos y psicopedagógicos que han defendido el valor del cuerpo como medio de conocimiento y de comunicación. Desde estas corrientes, se entiende que la persona construye su identidad no solo a través del pensamiento verbal, sino también mediante la experiencia corporal. La expresión corporal permite, por tanto, hacer visible lo que a menudo no se verbaliza, convirtiéndose en una vía privilegiada para el autoconocimiento y la relación con los demás.

Trabajar la expresión corporal en la escuela implica crear situaciones educativas en las que el alumnado pueda explorar su cuerpo, experimentar diferentes posibilidades de movimiento, tomar decisiones motrices propias y atribuir significado a sus acciones. Estas situaciones no dependen exclusivamente de la palabra ni de la corrección técnica, sino que se apoyan en consignas abiertas, en la exploración y en la creatividad corporal. De este modo, la expresión corporal se convierte en un recurso pedagógico que favorece la comunicación, la autonomía y la implicación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje (Schinca, 2010).

En síntesis, la expresión corporal puede entenderse como un lenguaje educativo del cuerpo, que permite integrar movimiento, significado y vivencia personal.

2.2. El cuerpo como lenguaje

Concebir el cuerpo como lenguaje implica reconocer que el movimiento humano no es neutro ni carente de significado, sino que constituye una forma estructurada de comunicación. Antes incluso de adquirir el lenguaje verbal, la persona se relaciona con el mundo y con los demás a través del cuerpo: mediante gestos, posturas, miradas, desplazamientos y modulaciones del tono corporal. Este lenguaje corporal no desaparece con la palabra, sino que la acompaña, la amplía y, en muchos casos, la contradice (Sinke, Kert & De Gelder, 2012).

Desde una perspectiva fenomenológica, autores como Maurice Merleau-Ponty (1997) defendieron que el cuerpo no es un objeto que poseemos, sino el medio a través del cual habitamos el mundo. El cuerpo es experiencia vivida, y es precisamente esa vivencia la que se expresa en el movimiento. Así, el gesto corporal no es una traducción posterior del pensamiento, sino una forma primaria de significación: el cuerpo “dice” antes de que la palabra aparezca.

En el ámbito de la expresión corporal, hablar del cuerpo como lenguaje no significa atribuir a cada gesto un significado fijo o universal, sino entender el movimiento como un sistema abierto de signos, cuyo sentido depende del contexto, de la intención de quien se mueve y de la interpretación de quien observa. Un mismo gesto puede expresar alegría, ironía, inseguridad o rechazo según la situación, la intensidad del movimiento y la relación entre las personas implicadas. Esta ambigüedad es precisamente una de las riquezas del lenguaje corporal (Ruano, Learreta & Barriopedro, 2006).

Desde el punto de vista educativo, reconocer el cuerpo como lenguaje supone ampliar las formas de comunicación presentes en la escuela. No todo lo que el alumnado vive, siente o comprende puede expresarse verbalmente, especialmente en determinadas etapas evolutivas o en situaciones de alta carga emocional. El cuerpo se convierte entonces en un canal privilegiado de expresión, permitiendo comunicar vivencias internas que aún no encuentran forma en el lenguaje oral o escrito.

Entender el cuerpo como lenguaje implica también asumir que este lenguaje puede educarse. A través de experiencias corporales conscientes, el alumnado aprende a reconocer lo que expresa con su cuerpo, a modular sus gestos, a utilizar el movimiento de forma más ajustada y a respetar la expresión corporal de los demás. Este aprendizaje no busca homogeneizar ni normalizar las expresiones, sino ampliar el repertorio expresivo y

favorecer una comunicación más rica y respetuosa (Torrents et al., 2011).

2.3. Comunicación no verbal en el contexto educativo

La comunicación no verbal constituye una dimensión esencial de la interacción educativa. En el aula, gran parte de los mensajes que se intercambian no se expresan con palabras, sino a través del cuerpo: la postura, la mirada, la distancia, el gesto, el movimiento y la ocupación del espacio configuran un entramado comunicativo constante que influye de forma directa en el aprendizaje y en la convivencia (Corrales, 2011).

Desde una perspectiva comunicativa, resulta ampliamente aceptada la idea de que no es posible no comunicar. Incluso en ausencia de palabra, el cuerpo transmite información. Esta premisa, desarrollada en el ámbito de la teoría de la comunicación por autores como Paul Watzlawick, adquiere una relevancia particular en el contexto educativo, donde el alumnado está permanentemente expuesto a situaciones de interacción, observación y evaluación social.

El alumnado comunica de forma continua a través de su cuerpo, muchas veces de manera inconsciente. La forma de entrar al espacio de trabajo, de situarse frente a una tarea, de mirar o evitar la mirada, de acercarse o mantenerse al margen del grupo expresa estados emocionales, actitudes ante el aprendizaje y formas de relación con los demás (Carbajal, 2013).

La comunicación no verbal permite, además, acceder a información que no siempre se verbaliza. La inseguridad, el miedo al error, la necesidad de reconocimiento o la motivación suelen expresarse antes corporalmente que a través del lenguaje oral. Desde la expresión corporal, estas manifestaciones no se interpretan como conductas a corregir de inmediato, sino como indicadores del proceso personal y relacional del alumnado, que orientan la intervención educativa.

El cuerpo del docente también desempeña un papel fundamental en la comunicación no verbal del aula. La manera de ocupar el espacio, el tono postural, la proximidad o distancia con el alumnado, la dirección de la mirada y el ritmo de los movimientos transmiten mensajes que influyen en el clima de confianza, seguridad y participación. El cuerpo del profesorado no solo acompaña la palabra, sino que puede reforzarla o contradecirla.

Tomar conciencia de la comunicación no verbal en el contexto educativo implica asumir una responsabilidad pedagógica. No se trata de controlar cada gesto, sino de reconocer que el cuerpo forma parte del acto educativo y que su presencia tiene efectos sobre el alumnado. La expresión corporal ofrece herramientas para leer, interpretar y educar esta comunicación, favoreciendo interacciones más respetuosas, coherentes y conscientes (Ekman, 2012).

En este sentido, trabajar la comunicación no verbal en la escuela no persigue homogeneizar comportamientos ni imponer modelos corporales, sino favorecer la conciencia corporal y relacional. El alumnado aprende progresivamente a reconocer lo que expresa con su cuerpo, a interpretar las señales corporales de los demás y a ajustar su comunicación en función del contexto. Este aprendizaje resulta clave para la convivencia, la inclusión y el desarrollo de habilidades sociales, y encuentra en la educación física un espacio privilegiado para su desarrollo (Castillo & Rebollo, 2009).

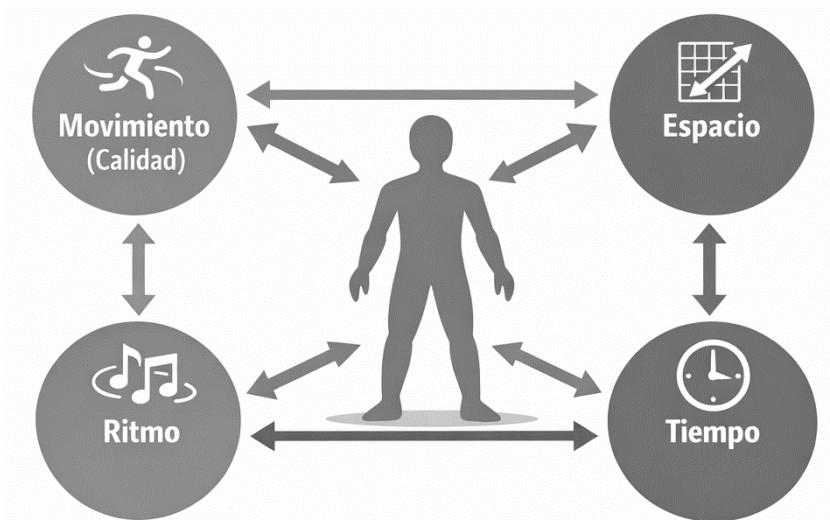
2.4. Los elementos del movimiento expresivo

El movimiento expresivo no surge de manera caótica ni improvisada, sino que se organiza a partir de una serie de elementos básicos que permiten estructurar la acción corporal y dotarla de significado. Estos elementos no constituyen categorías rígidas ni independientes, sino variables del movimiento que interactúan entre sí y que pueden ser exploradas, combinadas y

transformadas con fines expresivos y educativos (Sánchez Sánchez et al., 2008).

En el ámbito de la expresión corporal, conocer estos elementos no implica fragmentar el movimiento, sino tomar conciencia de sus componentes para enriquecer la experiencia corporal del alumnado y ampliar sus posibilidades expresivas. Desde una perspectiva pedagógica, estos elementos funcionan como herramientas de análisis, observación y propuesta, tanto para el docente como para el propio alumnado.

Figura 3. Elementos del movimiento expresivo



Uno de los elementos fundamentales es el movimiento en sí mismo, entendido no solo como desplazamiento, sino como acción corporal cargada de intención. En expresión corporal, el interés no se centra en qué movimiento se realiza, sino en cómo se realiza. La calidad del movimiento, fluido o cortado, continuo o interrumpido, amplio o reducido, aporta significado a la acción y permite expresar diferentes estados internos. De este modo, el mismo gesto puede adquirir sentidos distintos según la forma en que se ejecute.

El ritmo constituye otro elemento esencial del movimiento expresivo. Todo movimiento se desarrolla en el tiempo y posee una organización rítmica, ya sea interna o vinculada a estímulos externos como la música, la palabra o el movimiento de los demás. El trabajo con el ritmo favorece la coordinación, la atención y la regulación de la acción, además de ofrecer una estructura que facilita la expresión. Variar el ritmo, acelerar, ralentizar, mantener, alternar, permite explorar contrastes expresivos y tomar conciencia del propio tempo corporal.

El espacio es el marco en el que se desarrolla el movimiento y adquiere una importancia central en la expresión corporal. Este elemento incluye tanto el espacio personal como el espacio compartido, así como las direcciones, niveles y trayectorias que el cuerpo puede recorrer. Explorar el espacio implica reconocer cómo se ocupa, cómo se comparte y cómo se transforma a través del movimiento. Desde el punto de vista educativo, el trabajo espacial favorece la conciencia corporal, el respeto por los demás y la adaptación al entorno.

El tiempo, estrechamente relacionado con el ritmo, se refiere a la duración de la acción, a la velocidad del movimiento y a la presencia de pausas. La capacidad de detenerse, de sostener una postura o de introducir silencios corporales constituye un recurso expresivo de gran valor. La pausa no representa ausencia de movimiento, sino presencia consciente del cuerpo, y permite integrar la experiencia vivida antes de continuar la acción.

Estos elementos, movimiento, ritmo, espacio y tiempo, no se presentan de forma aislada en la práctica educativa. Por el contrario, se combinan continuamente, generando una amplia variedad de posibilidades expresivas. La labor del docente consiste en proponer situaciones que inviten a explorar estas variables, ofreciendo consignas abiertas que orienten la atención del alumnado hacia uno u otro elemento, sin imponer formas ni resultados cerrados.

Desde la expresión corporal, el trabajo con los elementos del movimiento no busca la perfección técnica ni la reproducción de modelos, sino el desarrollo de la conciencia corporal y expresiva. A través de la exploración sistemática de estas variables, el alumnado amplía su repertorio motor, aprende a modular su acción y descubre nuevas formas de expresión personal y colectiva, sentando las bases para una relación más consciente y significativa con el movimiento.

2.5. Expresión corporal y educación emocional

La expresión corporal mantiene una relación estrecha y profunda con la educación emocional, ya que el cuerpo constituye uno de los principales medios a través de los cuales las emociones se manifiestan, se regulan y se comprenden. En el contexto educativo, esta relación adquiere un valor especial, puesto que muchas experiencias emocionales del alumnado se expresan corporalmente antes de poder ser identificadas o verbalizadas de forma consciente.

Desde las primeras etapas del desarrollo, la emoción se vive en el cuerpo. El tono muscular, la postura, la intensidad del movimiento o la manera de ocupar el espacio reflejan estados emocionales como la seguridad, la alegría, la tensión, el miedo o la frustración. La expresión corporal permite atender a estas manifestaciones no como reacciones aisladas, sino como expresiones legítimas de la experiencia emocional del alumnado, ofreciendo un espacio educativo donde puedan ser reconocidas y elaboradas.

Esta relación entre cuerpo y emoción no desaparece con el desarrollo, sino que se mantiene a lo largo de toda la vida, adoptando formas más complejas en etapas como la adolescencia y la educación superior. En estos contextos, la tensión muscular, la postura o la calidad del movimiento siguen reflejando estados internos vinculados al estrés académico, la inseguridad, la motivación o la implicación en la tarea.

Desde esta perspectiva, la expresión corporal no solo resulta relevante en las primeras etapas educativas, sino que constituye una herramienta valiosa para favorecer la conciencia emocional, la regulación y el bienestar en distintos contextos formativos, donde el cuerpo continúa siendo un canal fundamental de expresión y ajuste personal.

En el ámbito educativo, la educación emocional no se limita a aprender a nombrar emociones, sino que implica desarrollar la capacidad de reconocerlas, expresarlas y regularlas. La expresión corporal contribuye a este proceso al situar la emoción en una experiencia vivida y concreta. Al representar corporalmente una emoción, al explorar diferentes intensidades de movimiento o al transformar una acción a partir de una consigna expresiva, el alumnado toma conciencia de cómo la emoción se manifiesta en su cuerpo y de cómo puede modularla a través del movimiento.

La práctica de la expresión corporal ofrece, además, un entorno especialmente adecuado para trabajar la educación emocional desde la vivencia y no desde el juicio. Al no existir una única forma correcta de expresarse corporalmente, se reduce la presión por el resultado y se favorece un clima de aceptación y respeto. Este aspecto resulta fundamental para que el alumnado se sienta seguro al explorar sus emociones y al expresarlas sin miedo al error o al ridículo. Asimismo, la expresión corporal facilita el desarrollo de la empatía y de la conciencia emocional hacia los demás. Al observar y compartir movimientos expresivos, el alumnado aprende a reconocer estados emocionales ajenos, a respetar diferentes formas de expresión y a establecer relaciones más ajustadas y sensibles. Este aprendizaje corporal y relacional contribuye de manera significativa a la convivencia y al desarrollo de habilidades sociales (Madrona, Marín & Madrid López, 2013).

Trabajar la expresión corporal desde esta perspectiva implica una mirada docente atenta y respetuosa, capaz de crear

situaciones que inviten a la exploración emocional sin forzar la exposición ni la verbalización inmediata. El objetivo no es interpretar o etiquetar las emociones del alumnado, sino ofrecer experiencias corporales que favorezcan su reconocimiento y regulación, contribuyendo al desarrollo integral de la persona a través del movimiento.

2.6. La expresión corporal en los diferentes contextos educativos y formativos

La expresión corporal acompaña el desarrollo de la persona a lo largo de todo su recorrido educativo y formativo, aunque adopta formas, objetivos y enfoques distintos en función del momento evolutivo y del contexto en el que se aplica. Comprender estas diferencias resulta esencial para una intervención ajustada, coherente y respetuosa con las necesidades reales de quienes participan (UNESCO, 2021).

En las primeras etapas educativas, la expresión corporal surge de manera espontánea y está estrechamente vinculada al juego, la emoción y la exploración. El cuerpo se vive de forma global y el movimiento constituye el principal medio de relación con el entorno. En este contexto, la expresión corporal se manifiesta a través de la imitación, el juego simbólico y la experimentación libre, favoreciendo la vivencia corporal, la expresión emocional y el descubrimiento de las propias posibilidades de acción (Gil-Madrona et al., 2021).

A medida que avanza el desarrollo, la persona adquiere una mayor conciencia corporal y una mayor capacidad de organización del movimiento. En etapas intermedias, la expresión corporal puede estructurarse progresivamente mediante propuestas más orientadas, sin perder su carácter creativo y expresivo. Se amplía el trabajo con el ritmo, el espacio compartido, las secuencias de movimiento y la creación colectiva, favoreciendo la comunicación, la cooperación y la construcción de la identidad personal.

En etapas posteriores, como la adolescencia, la expresión corporal adquiere un valor especialmente significativo en relación con la identidad y la imagen corporal. Los cambios físicos y emocionales propios de este periodo pueden generar inseguridad, inhibición o resistencia a la exposición corporal. Por ello, resulta fundamental plantear propuestas que respeten la intimidad, eviten la comparación y promuevan un clima de confianza, donde el movimiento se entienda como una forma de expresión y no como una evaluación del rendimiento.

En el ámbito de la educación superior, la expresión corporal continúa teniendo un papel relevante, aunque con un enfoque diferente. En estos contextos, puede orientarse hacia el desarrollo de la conciencia corporal, la comunicación no verbal, la regulación emocional y la gestión del esfuerzo cognitivo (Mehling et al., 2021). Especialmente en la formación de futuros profesionales de la educación, la salud o la intervención social, la expresión corporal permite comprender el cuerpo como herramienta de relación, de aprendizaje y de intervención.

Asimismo, en contextos formativos y profesionales, la expresión corporal contribuye al desarrollo de habilidades relacionales, a la mejora de la comunicación y a la toma de conciencia de la propia presencia corporal. La manera de moverse, de ocupar el espacio o de interactuar con los demás influye directamente en la calidad de las interacciones y en la percepción que se genera en los diferentes entornos de trabajo (Burgoon et al., 2021).

A lo largo de todos estos contextos, la expresión corporal mantiene un elemento común: su capacidad para adaptarse a la diversidad de las personas. Cada individuo vive y expresa su cuerpo de manera distinta, y la expresión corporal permite atender esta diversidad desde una perspectiva inclusiva, valorando el proceso por encima del resultado.

En este sentido, incorporar la expresión corporal como recurso transversal implica entenderla no como un contenido

aislado, sino como un enfoque que puede enriquecer el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo personal en distintos niveles educativos y formativos. Su valor no reside en la técnica ni en la perfección del movimiento, sino en la posibilidad de explorar, expresar y comprender la experiencia corporal como parte esencial del desarrollo humano.

CAPÍTULO 3

Relación entre psicomotricidad, expresión corporal y educación del movimiento

3.1. Psicomotricidad, expresión corporal y educación del movimiento: tres miradas, un mismo cuerpo

La psicomotricidad, la expresión corporal y la educación física han sido tradicionalmente abordadas como ámbitos diferenciados, con objetivos, metodologías y lenguajes propios. Sin embargo, todas ellas comparten un elemento común e irrenunciable: el cuerpo en movimiento como eje de los procesos de desarrollo, aprendizaje y relación. Desde esta perspectiva, más que disciplinas aisladas, pueden entenderse como miradas complementarias que se aproximan al mismo fenómeno desde ángulos distintos y que pueden dialogar en diversos contextos educativos, formativos y profesionales.

La psicomotricidad aporta una comprensión profunda del desarrollo global de la persona, integrando dimensiones motrices, cognitivas, emocionales y relacionales. Su interés principal no reside en la ejecución técnica del movimiento, sino en cómo el cuerpo se organiza, se expresa y se relaciona con el entorno a lo largo del desarrollo. Desde esta mirada, el movimiento constituye tanto un indicador del proceso evolutivo como una vía privilegiada para favorecer el equilibrio personal, la autonomía y la regulación.

La expresión corporal, por su parte, pone el acento en el valor comunicativo y significativo del movimiento. No se centra

en el desarrollo de habilidades motrices específicas, sino en la capacidad del cuerpo para expresar vivencias internas, emociones, ideas y relaciones. A través de la expresión corporal, el movimiento se convierte en lenguaje, permitiendo a la persona explorar su identidad corporal y comunicarse de manera creativa, consciente y situada en relación con los demás.

La educación física, entendida como ámbito educativo del movimiento, integra contenidos relacionados con la actividad física, el juego, el deporte, la salud y la vivencia corporal dentro de un marco pedagógico formal. Su función va más allá del desarrollo físico, ya que contribuye al aprendizaje motor, a la convivencia, a la educación en valores y al bienestar personal. No obstante, la forma en que se conciba y se desarrolle determina en gran medida el papel que el cuerpo ocupa en los procesos educativos.

Entendidas de manera aislada, estas tres perspectivas pueden generar prácticas fragmentadas: una psicomotricidad limitada a edades tempranas, una expresión corporal relegada a momentos puntuales y una educación del movimiento centrada principalmente en el rendimiento o la técnica. Sin embargo, cuando se integran, ofrecen una visión coherente y global del cuerpo, en la que el movimiento se convierte en medio de desarrollo, expresión, aprendizaje y relación.

Hablar de tres miradas sobre un mismo cuerpo implica reconocer que la persona no cambia según el enfoque adoptado, sino que es la mirada del docente o del profesional la que se transforma. Un mismo gesto motor puede ser leído como un indicador evolutivo (psicomotricidad), como una forma de expresión (expresión corporal) o como una habilidad a desarrollar dentro de una propuesta motriz estructurada. La riqueza pedagógica surge cuando estas lecturas no se excluyen, sino que se complementan.

Desde este enfoque integrador, el cuerpo deja de ser un simple instrumento de acción para convertirse en un espacio de

experiencia, donde se articulan el desarrollo motor, la vivencia emocional, la comunicación y la relación con los demás. Este planteamiento sienta las bases para una comprensión más consciente, inclusiva y global del movimiento, aplicable no solo al ámbito escolar, sino también a la educación superior y a otros contextos vinculados a la formación y la salud. A partir de aquí, resulta posible analizar cómo estas perspectivas se complementan en la práctica educativa y formativa.

3.2. Cómo se complementan en la práctica educativa

La complementariedad entre psicomotricidad, expresión corporal y educación del movimiento se concreta en la práctica cuando el docente o profesional adopta una mirada integradora del cuerpo y del movimiento. No se trata de sumar actividades de distintos enfoques, sino de interpretar y diseñar las situaciones motrices teniendo en cuenta, de forma simultánea, el desarrollo corporal, la dimensión expresiva y los objetivos educativos o formativos del contexto en el que se interviene.

En la práctica, esta integración se observa cuando una misma propuesta motriz permite atender a diferentes niveles de lectura. Una actividad de desplazamiento, por ejemplo, puede ser entendida desde la psicomotricidad como una oportunidad para organizar el equilibrio, la coordinación y la estructuración espacio-temporal; desde la expresión corporal, como una exploración de calidades de movimiento, ritmos o formas de ocupar el espacio; y desde la educación del movimiento, como un contenido vinculado al aprendizaje motor, a la salud o a la interacción con los demás. El valor de la propuesta aumenta cuando estas miradas no se excluyen, sino que se sostienen mutuamente.

La psicomotricidad aporta a la práctica una atención específica al proceso. El docente o profesional observa cómo la persona se organiza corporalmente, cómo afronta la tarea, cómo regula su acción y cómo se relaciona con el entorno. Esta

información permite ajustar las propuestas, el ritmo de la intervención y el tipo de acompañamiento, favoreciendo una práctica más coherente con las necesidades reales del grupo o del contexto.

La expresión corporal introduce una dimensión abierta, creativa y significativa del movimiento. Permite que la persona tome decisiones, explore posibilidades y atribuya sentido a sus acciones. En una intervención integradora, no todas las tareas están cerradas ni orientadas a un único resultado; se alternan momentos de exploración, creación y comunicación corporal que favorecen la implicación personal, la expresión de la subjetividad y la conexión con la experiencia vivida. Esta dimensión resulta especialmente valiosa para atender a la diversidad y para promover una participación activa y significativa.

La educación del movimiento, por su parte, proporciona el marco organizativo y pedagógico que da coherencia a la intervención. A través de la planificación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación o seguimiento, se articulan las propuestas dentro de un proyecto educativo o formativo. Desde este marco, la psicomotricidad y la expresión corporal no aparecen como añadidos, sino como formas de enriquecer la práctica, dotándola de mayor profundidad y sentido.

En la práctica, esta complementariedad también se refleja en la estructura de las sesiones o intervenciones. Pueden coexistir momentos de exploración psicomotriz, situaciones de expresión corporal y tareas más específicas de aprendizaje motor o funcional, sin necesidad de separar artificialmente estos tiempos. Lo relevante no es la etiqueta de la actividad, sino la intencionalidad pedagógica que la sostiene y la manera en que se acompaña la experiencia corporal.

Este enfoque exige una actitud profesional flexible y reflexiva. Integrar psicomotricidad y expresión corporal en la educación del movimiento implica observar, escuchar y ajustar continuamente la intervención, reconociendo que el aprendizaje

corporal no sigue siempre un recorrido lineal. La complementariedad entre estos enfoques permite responder de manera más ajustada a la complejidad de los contextos educativos, formativos y de intervención.

Asimismo, esta integración no se limita a las etapas escolares. En contextos de educación superior y en ámbitos vinculados a la formación profesional o a las ciencias de la salud, estas perspectivas también pueden complementarse, aportando herramientas para la conciencia corporal, la regulación, la comunicación y la mejora de los procesos de aprendizaje y de intervención.

3.3. La base del aprendizaje motor

El aprendizaje motor en contextos educativos y formativos no puede entenderse únicamente como la adquisición de destrezas o la mejora de la ejecución técnica. Aprender a moverse implica un proceso complejo en el que intervienen la organización corporal, la percepción, la emoción, la relación con el entorno y la experiencia previa de la persona. Desde esta perspectiva, la psicomotricidad y la expresión corporal constituyen la base sobre la que se construye el aprendizaje motor, proporcionando los cimientos necesarios para que este sea significativo, funcional y duradero (Garduño et al., 2024).

Desde la psicomotricidad, el aprendizaje motor se apoya en la organización progresiva del cuerpo. Aspectos como el equilibrio, la coordinación, el control postural, la lateralidad o la estructuración espacio-temporal no son aprendizajes aislados, sino condiciones previas que permiten al alumnado afrontar con éxito tareas motrices más complejas. Cuando estas bases no están suficientemente consolidadas, el aprendizaje motor puede verse limitado, generando inseguridad, torpeza o rechazo hacia la actividad física.

La expresión corporal complementa esta base al introducir la dimensión significativa y consciente del movimiento.

Aprender un gesto motor no es solo reproducir una forma, sino comprenderlo, sentirlo y adaptarlo a diferentes situaciones. A través de la exploración expresiva, la persona desarrolla una mayor conciencia de su cuerpo, de la calidad de su movimiento y de sus posibilidades de acción. Esta conciencia corporal facilita la transferencia del aprendizaje a contextos diversos y favorece una ejecución más ajustada, funcional y personal.

El aprendizaje motor adquiere mayor sentido cuando se produce en un contexto que permite experimentar, equivocarse y ajustar la acción. Las propuestas psicomotrices y expresivas crean situaciones donde el alumnado puede explorar sin la presión inmediata del resultado, lo que favorece la implicación, la motivación y la confianza corporal. Desde este enfoque, el error deja de entenderse como un fracaso y se convierte en una fuente de información para reorganizar la acción.

En el ámbito educativo, esta base resulta especialmente relevante, ya que el alumnado presenta niveles de desarrollo motor muy diversos. Integrar la psicomotricidad y la expresión corporal permite atender a esta diversidad, ofreciendo experiencias motrices que se adaptan a las posibilidades de cada persona y que facilitan el acceso progresivo a aprendizajes más específicos. De este modo, el aprendizaje motor se construye de forma escalonada y respetuosa, evitando comparaciones y exclusiones innecesarias (Garduño et al., 2024).

Además, el aprendizaje motor no es independiente de la dimensión emocional. La seguridad, la motivación y la percepción de competencia influyen de manera directa en la disposición del alumnado para aprender a moverse. Las experiencias corporales positivas, vividas desde la psicomotricidad y la expresión corporal, contribuyen a generar una relación más saludable con el movimiento, favoreciendo la persistencia en la práctica y la participación activa en las sesiones de educación física (Ryan & Deci, 2020).

Esta base del aprendizaje motor no se limita a las etapas iniciales del desarrollo. En contextos posteriores, como la educación superior o la formación profesional, la conciencia corporal, la regulación del movimiento y la relación con el propio cuerpo continúan siendo elementos clave para el aprendizaje, la salud y la intervención profesional. En estos contextos, el movimiento no solo se aprende, sino que también se utiliza como herramienta para comprender, intervenir y mejorar la relación con el propio cuerpo y con el entorno.

Entender el aprendizaje motor desde esta base integradora implica reconocer que las habilidades motrices no se construyen únicamente a través de la repetición técnica, sino mediante experiencias corporales ricas, variadas y significativas. La psicomotricidad y la expresión corporal proporcionan el marco necesario para que el movimiento se convierta en un verdadero aprendizaje, conectado con la vivencia personal y con el desarrollo integral a lo largo de toda la vida.

3.4. De los enfoques centrados en el rendimiento a una concepción integradora del movimiento

A lo largo del tiempo, la educación del movimiento ha adoptado diferentes enfoques en función de los contextos históricos, sociales y pedagógicos. Más que establecer una oposición rígida entre modelos, resulta más adecuado comprender la evolución desde planteamientos centrados en el rendimiento y la ejecución hacia enfoques que integran el desarrollo global de la persona.

Los enfoques más tradicionales han estado centrados en el desarrollo de capacidades físicas, habilidades motrices específicas y, en muchos casos, en la iniciación deportiva. Este planteamiento ha aportado elementos valiosos, como la sistematización de contenidos, la mejora de la condición física, el aprendizaje de reglas y la adquisición de destrezas técnicas. En estos modelos, el movimiento suele concebirse como un medio para

alcanzar objetivos concretos y evaluables, y el aprendizaje se orienta principalmente al resultado y a la ejecución correcta.

No obstante, cuando este enfoque se aplica de manera rígida o uniforme, puede generar ciertas limitaciones. La atención prioritaria al rendimiento, a la repetición técnica o a la comparación entre alumnos puede dificultar la participación de aquellos que presentan ritmos de aprendizaje diferentes, menor competencia motriz o inseguridad corporal. En estos casos, el movimiento corre el riesgo de convertirse en un fin en sí mismo, desvinculado de la vivencia personal y emocional del alumnado.

Frente a estos planteamientos, emerge una concepción integradora del movimiento, en la que la psicomotricidad y la expresión corporal aportan una mirada más amplia y profunda. Desde este enfoque, el movimiento no se reduce a la ejecución de habilidades, sino que se entiende como una manifestación del desarrollo corporal, emocional, cognitivo y relacional de la persona. El interés se desplaza del resultado al proceso, de la corrección técnica a la comprensión de cómo la persona se organiza corporalmente y se implica en la acción (Ortiz, 2002).

Este enfoque no elimina los contenidos propios de la educación física, sino que los recontextualiza. Las habilidades motrices, los juegos y las actividades físicas se abordan teniendo en cuenta las bases psicomotrices que los sustentan, así como el significado que tienen para el alumnado. La propuesta se adapta a los ritmos individuales y ofrece experiencias que favorecen la seguridad corporal, la autonomía y la participación activa de todo el grupo.

Una diferencia clave entre ambos enfoques radica en la intencionalidad pedagógica. Mientras que en modelos centrados en el rendimiento la tarea suele estar definida de antemano y orientada a un objetivo concreto, en un enfoque integrador las propuestas pueden ser más abiertas, permitiendo explorar, tomar decisiones y ajustar la acción. Esta apertura no implica

ausencia de estructura, sino una estructura flexible que se adapta a la persona y al contexto.

Desde una perspectiva integradora, la evaluación también adquiere un carácter diferente. Más allá de medir el rendimiento o la ejecución, se atiende a la evolución, a la implicación, a la relación con el movimiento y a la forma de participar en las situaciones propuestas. Esta mirada evaluativa favorece una práctica más inclusiva y coherente con los principios del desarrollo integral.

Este cambio de enfoque no es exclusivo del ámbito escolar. En contextos de educación superior y en disciplinas vinculadas a la salud, como la fisioterapia o las ciencias del movimiento, también se observa una transición desde modelos centrados exclusivamente en la ejecución o la corrección hacia planteamientos que integran la conciencia corporal, la funcionalidad del movimiento y la relación entre cuerpo, emoción y comportamiento.

En definitiva, la evolución hacia una concepción integradora del movimiento no supone abandonar los contenidos tradicionales, sino enriquecerlos y dotarlos de mayor sentido educativo. Integrar la psicomotricidad y la expresión corporal implica ampliar la mirada, reconociendo el cuerpo no solo como instrumento de acción, sino como eje del aprendizaje, del desarrollo y de la intervención en distintos contextos educativos y profesionales

3.5. El rol del docente en este enfoque integrador

La integración de la psicomotricidad y la expresión corporal en la educación del movimiento sitúa al docente o profesional en un rol que va más allá de la transmisión de contenidos o de la dirección técnica de la actividad motriz. En este enfoque, el profesorado y los profesionales del ámbito educativo y de la salud actúan como mediadores del movimiento, acompañando procesos de desarrollo, aprendizaje y regulación a través del cuerpo.

Desde esta perspectiva, el docente no se limita a proponer tareas, sino que observa, interpreta y ajusta su intervención en función de cómo el alumnado se organiza corporalmente, se implica emocionalmente y se relaciona con el entorno y con los demás. La observación adquiere un valor central, ya que permite comprender el proceso individual y grupal más allá del resultado visible de la acción. Esta mirada atenta favorece una intervención más ajustada, respetuosa con los ritmos de desarrollo y sensible a la diversidad presente en el grupo.

El rol docente en un enfoque integrador implica también crear un clima de seguridad corporal y emocional. Para que el alumnado pueda explorar, expresarse y asumir riesgos motrices, es necesario un entorno donde no predominen el juicio, la comparación o la exigencia prematura. El docente, a través de su actitud, su comunicación verbal y no verbal y la organización del espacio y del tiempo, contribuye de manera decisiva a generar este clima. En contextos donde el cuerpo está expuesto, esta función resulta especialmente relevante.

Asimismo, el docente actúa como facilitador de experiencias corporales significativas. Esto implica diseñar propuestas que permitan diferentes niveles de participación, ofrecer consignas abiertas que inviten a la exploración y acompañar el proceso sin imponer modelos cerrados de ejecución. La intervención docente se orienta a enriquecer la experiencia, no a dirigirla de manera rígida, permitiendo que el alumnado tome decisiones y construya aprendizajes desde la vivencia.

En este enfoque, el profesional también desempeña un papel fundamental en la lectura pedagógica y funcional del movimiento. El gesto, la postura o la forma de participar en una actividad no se interpretan únicamente en términos de habilidad o rendimiento, sino como expresiones de un proceso más amplio que incluye aspectos emocionales, cognitivos y relacionales. Esta lectura evita interpretaciones simplistas o reduccionistas y favorece una comprensión más profunda de la persona.

Finalmente, asumir este rol integrador requiere una actitud reflexiva y una disposición continua al aprendizaje profesional. El docente no se sitúa como experto que lo controla todo, sino como profesional que aprende del grupo y de la práctica, revisando sus propuestas y ajustando su intervención en función de las respuestas del alumnado. De este modo, la educación física se convierte en un espacio dinámico, coherente con una concepción del cuerpo como eje del aprendizaje y del desarrollo integral.

3.6. Claves metodológicas para integrar este enfoque en el aula

Integrar la psicomotricidad y la expresión corporal en la educación del movimiento requiere una metodología coherente con la concepción del cuerpo como eje del aprendizaje. No se trata de aplicar técnicas concretas de manera aislada, sino de adoptar una forma de entender y organizar la práctica educativa que tenga en cuenta el desarrollo global del alumnado y el sentido de la experiencia corporal (Llopis, 2005).

Una de las claves metodológicas fundamentales es partir de la experiencia corporal de la persona. Las propuestas deben construirse a partir de lo que el alumnado o participante puede hacer, sentir y explorar en cada momento, evitando planteamientos excesivamente estandarizados o descontextualizados. Conocer al grupo, observar sus respuestas y ajustar las consignas permite que la intervención sea significativa y respetuosa con los ritmos individuales y con las características del contexto.

La flexibilidad en la planificación constituye otro aspecto esencial. Aunque la sesión debe contar con una estructura clara, esta no ha de ser rígida. El docente necesita margen para modificar la propuesta en función de lo que ocurre en la práctica, incorporando situaciones emergentes o adaptando las tareas según las necesidades del grupo. Esta flexibilidad no implica

improvisación sin sentido, sino capacidad de adaptación pedagógica.

El uso de consignas abiertas favorece la integración de la psicomotricidad y la expresión corporal. Proponer tareas que admitan múltiples respuestas permite que la persona explore, tome decisiones y se implique de manera activa en la acción. Este tipo de consignas estimula la creatividad, la autonomía y la participación, y facilita la inclusión de personas con diferentes niveles de competencia motriz o experiencia corporal.

La observación sistemática del movimiento es una herramienta metodológica clave. Observar no significa evaluar constantemente, sino atender a cómo el alumnado se organiza corporalmente, cómo se relaciona con los demás y cómo evoluciona su implicación en las tareas. Esta información orienta la intervención docente y permite ajustar la dificultad, el ritmo y el tipo de propuestas, contribuyendo a un aprendizaje más equilibrado (García Ruiz, 2016).

Otra clave metodológica reside en la valoración del proceso por encima del resultado. Integrar este enfoque implica reconocer que el aprendizaje corporal no siempre es inmediato ni visible en términos de ejecución técnica. Valorar la implicación, el esfuerzo, la exploración y la evolución personal favorece una relación más positiva con el movimiento y reduce la presión por el rendimiento.

Asimismo, resulta fundamental garantizar la accesibilidad y la inclusión de las propuestas. Ofrecer diferentes niveles de intensidad, alternativas de participación y opciones de adaptación permite que todas las personas puedan implicarse desde sus posibilidades, favoreciendo una experiencia corporal segura, respetuosa y significativa.

Finalmente, la integración de la psicomotricidad y la expresión corporal requiere una actitud profesional coherente con los principios que se desean transmitir. La forma de comunicar, de ocupar el espacio, de intervenir y de relacionarse

constituye en sí misma una metodología. El cuerpo del docente o profesional forma parte de la intervención y contribuye a generar un clima de confianza, seguridad y apertura hacia la experiencia corporal.

Estas claves metodológicas no pretenden ofrecer recetas cerradas, sino orientar la práctica educativa, formativa y profesional hacia un uso más consciente, inclusivo y significativo del movimiento. Desde esta perspectiva, la psicomotricidad y la expresión corporal se integran de manera natural en distintos contextos, enriqueciendo la educación del movimiento y fortaleciendo su papel como herramienta para el desarrollo integral, el aprendizaje y la intervención en ámbitos educativos y de salud.

3.7. Proyección de este enfoque en la educación superior y en los ámbitos de salud

La integración entre psicomotricidad, expresión corporal y educación del movimiento no se limita al ámbito escolar, sino que adquiere una relevancia creciente en contextos de educación superior y en disciplinas vinculadas a la salud. En estos espacios, el cuerpo continúa desempeñando un papel fundamental en los procesos de aprendizaje, regulación y relación, aunque con formas y objetivos adaptados a las características de cada etapa y ámbito profesional (Vila et al., 2025).

En la educación superior, el alumnado se enfrenta a dinámicas académicas caracterizadas, en muchos casos, por una elevada carga cognitiva y un predominio de metodologías sedentarias. En este contexto, la incorporación del movimiento como recurso educativo permite mejorar la activación fisiológica, favorecer la atención sostenida y optimizar los procesos de aprendizaje. Más allá de su función reguladora, el movimiento puede integrarse como herramienta didáctica, facilitando la comprensión de contenidos, la participación activa y la conexión entre teoría y práctica.

Asimismo, en titulaciones relacionadas con la educación, la actividad física o las ciencias de la salud, este enfoque adquiere un valor formativo añadido. El alumnado no solo experimenta los beneficios del movimiento en su propio proceso de aprendizaje, sino que desarrolla una mirada profesional que reconoce el cuerpo como elemento central en la intervención educativa y terapéutica. De este modo, la psicomotricidad y la expresión corporal se convierten en marcos de referencia que enriquecen la formación inicial y contribuyen a la construcción de una práctica profesional más consciente e integradora.

En el ámbito de las ciencias de la salud, y especialmente en disciplinas como la fisioterapia, la terapia ocupacional o la educación para la salud, el movimiento constituye una herramienta fundamental de valoración e intervención. Desde esta perspectiva, la integración de enfoques psicomotrices y expresivos permite ampliar la comprensión del cuerpo más allá de su dimensión biomecánica, incorporando aspectos relacionados con la percepción corporal, la regulación del tono, la vivencia emocional y la relación con el entorno (Bourasa et al., 2024).

La aplicación de estos principios favorece intervenciones más globales, en las que el movimiento no se reduce a la corrección funcional, sino que se entiende como un medio para mejorar la calidad de vida, la autonomía y el bienestar. La conciencia corporal, la capacidad de adaptación motriz y la relación con el propio cuerpo adquieren así un papel central tanto en la prevención como en la intervención (Guerrero, Ison & Ramos, 2025).

Por otro lado, este enfoque también resulta relevante en contextos de formación permanente y desarrollo profesional. La incorporación del cuerpo y del movimiento en procesos formativos contribuye a mejorar la implicación, la comunicación y la capacidad de autorregulación, aspectos clave en entornos laborales cada vez más complejos y exigentes.

En definitiva, la proyección de la psicomotricidad y la expresión corporal en la educación superior y en los ámbitos de

salud pone de manifiesto que el movimiento no es exclusivo de las primeras etapas del desarrollo ni del contexto escolar. Se trata de un recurso transversal que acompaña a la persona a lo largo de toda la vida, actuando como un puente entre aprendizaje, bienestar y práctica profesional. Integrar esta mirada implica avanzar hacia modelos educativos y de intervención más coherentes, en los que el cuerpo se reconoce como un elemento esencial en la comprensión y el desarrollo de la persona.

PARTE II

**PSICOMOTRICIDAD y
EXPRESIÓN CORPORAL EN
EDUCACIÓN FÍSICA Y
ETAPAS ESCOLARES**

CAPÍTULO 4

La psicomotricidad y la expresión corporal a lo largo de las etapas evolutivas escolares

4.1. Criterios evolutivos para la intervención psicomotriz

La intervención psicomotriz en el ámbito educativo debe partir necesariamente del conocimiento del desarrollo evolutivo del alumnado. El cuerpo, el movimiento y la expresión no se manifiestan de la misma manera a lo largo de la infancia y la adolescencia, ni responden a las mismas necesidades, intereses o posibilidades. Por ello, una educación física con base psicomotriz requiere adaptar las propuestas a cada etapa evolutiva, respetando los procesos de maduración y evitando planteamientos uniformes o descontextualizados.

Desde la psicomotricidad, el desarrollo se entiende como un proceso global y dinámico, en el que los aspectos motores, cognitivos, emocionales y relacionales evolucionan de forma interdependiente. Esto implica que no puede intervenir únicamente sobre el movimiento sin tener en cuenta el momento evolutivo del alumnado, su forma de relacionarse con el entorno y su vivencia corporal. El mismo contenido motriz adquiere significados distintos según la edad y la experiencia previa, y requiere, por tanto, enfoques metodológicos diferentes

Uno de los criterios evolutivos fundamentales para la intervención psicomotriz es el grado de conciencia corporal. En las primeras etapas, el cuerpo se vive de manera global y poco

diferenciada; progresivamente, el alumnado adquiere mayor control, organización y representación de su propio cuerpo. Este proceso condiciona el tipo de propuestas que pueden plantearse: mientras que en edades tempranas predomina la vivencia y la acción espontánea, en etapas posteriores es posible introducir mayor estructuración, reflexión y simbolización del movimiento.

Otro criterio esencial es la relación con el espacio y el tiempo. A lo largo del desarrollo, el alumnado pasa de una exploración principalmente sensoriomotriz del entorno a una organización más consciente del espacio compartido y del tiempo de la acción. La intervención psicomotriz debe acompañar este proceso, ofreciendo experiencias que favorezcan la orientación, la anticipación y la coordinación, sin adelantar exigencias que no correspondan al momento evolutivo.

La dimensión emocional y relacional constituye también un criterio clave. En cada etapa, las necesidades emocionales y las formas de relación con los demás se transforman. La intervención psicomotriz debe crear espacios donde el alumnado pueda expresar emociones, regular tensiones y construir vínculos a través del movimiento. Esto implica ajustar no solo las tareas, sino también la organización del grupo, el tipo de consignas y el grado de intervención docente

Asimismo, resulta fundamental considerar el ritmo individual de desarrollo. Aunque las etapas evolutivas ofrecen un marco de referencia general, cada alumno presenta un recorrido propio, influido por factores personales, sociales y culturales. Desde una perspectiva psicomotriz, la intervención educativa no busca homogeneizar ni acelerar procesos, sino acompañar el desarrollo respetando las diferencias individuales, ofreciendo propuestas flexibles y adaptables.

Finalmente, la intervención psicomotriz debe orientarse hacia una progresión educativa coherente. Conocer los criterios evolutivos permite al docente establecer una continuidad

entre etapas, evitando rupturas metodológicas y favoreciendo un desarrollo armónico del alumnado. De este modo, la psicomotricidad y la expresión corporal se integran en la educación física como un proceso que evoluciona junto con la persona, desde el cuerpo vivido hasta el cuerpo consciente y expresivo.

4.2. Educación inicial (0-6 años): el cuerpo vivido

La etapa de educación inicial, comprendida aproximadamente entre los 0 y los 6 años, se caracteriza por una relación directa, global y vivencial con el cuerpo. En este periodo, el niño no piensa el cuerpo como un objeto diferenciado, sino que es cuerpo: vive, siente, se expresa y se relaciona fundamentalmente a través de la acción y del movimiento. Por ello, la psicomotricidad y la expresión corporal adquieren un papel central en el desarrollo y en la intervención educativa durante esta etapa.

En estos primeros años, el movimiento constituye el principal medio de conocimiento del entorno. A través de la exploración corporal, el niño descubre el espacio, los objetos y las posibilidades de acción, construyendo progresivamente su esquema corporal y su relación con el mundo. El cuerpo se vive de manera global, sin una diferenciación clara de segmentos ni una organización precisa del movimiento, lo que hace que la experiencia motriz esté estrechamente ligada a la emoción y al juego.

Desde el punto de vista psicomotor, la intervención educativa en esta etapa se orienta a favorecer la vivencia corporal, más que a la adquisición de habilidades específicas. El equilibrio, la coordinación, la lateralidad o la organización espacio-temporal se desarrollan de forma progresiva a partir de experiencias de movimiento libre, variado y significativo. El objetivo no es dirigir el movimiento, sino ofrecer un entorno rico y seguro que permita al niño actuar, experimentar y descubrir.

La expresión corporal, en educación inicial, se manifiesta de manera espontánea y natural. El gesto, la imitación, el juego

simbólico y la dramatización de situaciones cotidianas constituyen formas habituales de expresión. A través de estas manifestaciones, el niño exterioriza emociones, deseos y vivencias internas que aún no puede verbalizar. La intervención educativa debe respetar esta forma de expresión, evitando modelos rígidos o exigencias técnicas que puedan limitar la creatividad y la iniciativa (Montávez. 2001)

La dimensión emocional adquiere una relevancia especial en esta etapa. El cuerpo es el principal canal de expresión emocional, y el movimiento permite regular tensiones, expresar seguridad o inseguridad y construir los primeros vínculos sociales. La psicomotricidad ofrece un marco educativo en el que el niño puede sentirse contenido y reconocido, favoreciendo la construcción de una imagen corporal positiva y de una relación segura con el entorno.

En el contexto educativo, el rol del adulto consiste fundamentalmente en acompañar, observar y garantizar las condiciones de seguridad necesarias para la acción. El docente organiza el espacio, selecciona los materiales y establece tiempos que faciliten la exploración y el juego, interviniendo de manera ajustada y sin interferir innecesariamente en la iniciativa del niño. Esta actitud favorece la autonomía y el desarrollo de la confianza corporal.

En síntesis, aquí sí es apropiado, al tratarse de una transición evolutiva, la educación inicial es la etapa del cuerpo vivido, donde la psicomotricidad y la expresión corporal se orientan a permitir que el niño se descubra a sí mismo a través del movimiento. Sentar estas bases resulta fundamental para el desarrollo posterior, ya que sobre esta vivencia corporal se construirá, progresivamente, una mayor organización, conciencia y expresión del cuerpo en las siguientes etapas educativas.

4.3. Educación primaria (6–12 años): el cuerpo organizado

La etapa de educación primaria, comprendida aproximadamente entre los 6 y los 12 años, supone un momento clave en la evolución psicomotriz y expresiva del alumnado. Durante este periodo, el cuerpo deja de vivirse exclusivamente desde la acción espontánea y comienza a organizarse de manera progresiva, tanto a nivel motor como perceptivo y relacional. El niño empieza a tomar mayor conciencia de su cuerpo, de sus posibilidades de acción y de su relación con el espacio, el tiempo y los demás.

Desde el punto de vista psicomotor, en esta etapa se consolidan aspectos fundamentales como el equilibrio, la coordinación global y segmentaria, la lateralidad y la organización espacio-temporal. El alumnado adquiere mayor control postural, mejora la precisión de sus movimientos y desarrolla la capacidad de anticipar y planificar la acción. Estas adquisiciones permiten abordar aprendizajes motores más complejos y facilitan la participación en juegos reglados y actividades cooperativas propias de la educación física escolar (Correa & Tur Porres, 2017).

La psicomotricidad en educación primaria no se centra ya únicamente en la vivencia corporal, sino que incorpora una mayor estructuración del movimiento. Las propuestas educativas pueden incluir consignas más precisas, secuencias de acción y tareas que requieren atención, memoria motriz y control de la ejecución. No obstante, esta estructuración debe mantenerse siempre ajustada al desarrollo del alumnado, evitando una tecnicificación prematura que pueda limitar la motivación o la participación.

La expresión corporal en esta etapa evoluciona hacia formas más conscientes y organizadas. El alumnado comienza a reconocer su capacidad expresiva y a utilizar el movimiento como medio de comunicación intencional. Las dramatizaciones, los juegos rítmicos, las creaciones colectivas y las pequeñas

composiciones corporales permiten integrar movimiento, emoción y relación, favoreciendo la creatividad y la cooperación. En este contexto, la expresión corporal contribuye al desarrollo de la autoestima y al fortalecimiento del sentido de pertenencia al grupo (Amado et al., 2015).

En el plano emocional y social, la educación primaria es una etapa en la que cobra especial importancia la relación con los iguales. El movimiento compartido se convierte en un espacio privilegiado para aprender normas, respetar turnos, cooperar y resolver conflictos. La intervención psicomotriz y expresiva permite acompañar este proceso, ofreciendo experiencias que favorecen la regulación emocional y la convivencia, y atendiendo a las diferencias individuales dentro del grupo (Marín, 2012).

El rol del docente en esta etapa consiste en equilibrar estructura y flexibilidad. Es necesario ofrecer propuestas claras y organizadas, pero al mismo tiempo abiertas a la exploración y a la expresión personal. La observación continua del alumnado permite ajustar la dificultad de las tareas y adaptar la intervención a los distintos ritmos de aprendizaje, evitando comparaciones y promoviendo una participación equitativa.

En educación primaria, el cuerpo se convierte progresivamente en un cuerpo organizado, capaz de responder a demandas más complejas y de expresar significados de forma consciente. La psicomotricidad y la expresión corporal, integradas en la educación física, contribuyen a consolidar esta organización corporal, sentando las bases para afrontar los cambios y desafíos que caracterizan la etapa siguiente.

4.4. Educación secundaria: el cuerpo en transformación y construcción de la identidad.

La etapa de Educación Secundaria se caracteriza por profundos cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que influyen de manera directa en la vivencia corporal del

alumnado. Durante la adolescencia, el cuerpo deja de ser un medio espontáneo de acción para convertirse también en objeto de mirada, comparación y, en muchos casos, de inseguridad. Este proceso de transformación afecta a la relación con el movimiento, con los demás y con uno mismo.

Desde el punto de vista psicomotor, la adolescencia supone una reorganización del esquema corporal y de la imagen corporal. Los cambios derivados del crecimiento, la maduración biológica y la aparición de nuevas referencias sociales pueden generar sensaciones de torpeza, desajuste o pérdida de control sobre el propio cuerpo. Estas vivencias influyen en la disposición hacia la actividad física y en la participación en situaciones motrices, especialmente cuando el contexto enfatiza el rendimiento o la comparación (Núñez et al., 2021).

En este sentido, la intervención educativa debe orientarse a ofrecer un espacio donde el cuerpo pueda ser vivido desde la aceptación, la conciencia y la funcionalidad, evitando enfoques que refuercen la inseguridad o la exposición innecesaria. La psicomotricidad y la expresión corporal permiten abordar esta etapa desde una perspectiva más global, en la que el movimiento no se limita a la ejecución técnica, sino que se convierte en una vía para reconectar con el propio cuerpo y regular la experiencia emocional (Mehling et al., 2021).

La expresión corporal adquiere un valor especialmente relevante en esta etapa, al ofrecer un medio alternativo de comunicación y exploración personal. A través de propuestas abiertas, el alumnado puede expresar estados internos, experimentar diferentes formas de movimiento y desarrollar una relación más consciente con su cuerpo, sin centrarse exclusivamente en el resultado o en la evaluación externa. Este enfoque favorece la construcción de la identidad corporal y la mejora de la autoestima.

Desde una perspectiva pedagógica, resulta fundamental adaptar el tipo de propuestas y el lenguaje utilizado. En

Educación Secundaria, el alumnado muestra mayor sensibilidad hacia la exposición corporal y una mayor necesidad de comprender el sentido de las actividades. Por ello, es recomendable plantear intervenciones breves, funcionales y bien justificadas, evitando dinámicas que puedan percibirse como infantiles o carentes de significado.

Entre las funciones prioritarias de la intervención psicomotriz en esta etapa destacan la regulación de la fatiga cognitiva, la gestión del estrés académico, la mejora del clima de grupo y el desarrollo de la conciencia corporal. El movimiento se convierte así en una herramienta de ajuste, más que en un fin en sí mismo.

En definitiva, la Educación Secundaria representa una etapa clave para consolidar una relación equilibrada con el cuerpo y el movimiento. Integrar la psicomotricidad y la expresión corporal en este periodo permite acompañar al alumnado en un momento de especial vulnerabilidad, favoreciendo el autoconocimiento, la regulación emocional y una participación más segura y significativa en la actividad física.

4.5. Del desarrollo evolutivo a la programación docente

Comprender el desarrollo evolutivo del alumnado constituye un punto de partida imprescindible para una programación docente coherente en educación física con base psicomotriz y expresiva. En educación infantil y primaria, el movimiento no puede abordarse desde criterios homogéneos ni desde modelos cerrados, ya que las posibilidades corporales, emocionales y relacionales del alumnado varían significativamente en función de la edad y del momento madurativo.

Traducir el conocimiento evolutivo a la programación docente implica, en primer lugar, adecuar los objetivos educativos. En educación infantil, los objetivos se orientan prioritariamente

a la vivencia corporal, la exploración del movimiento, la construcción del esquema corporal y la expresión espontánea. En educación primaria, estos objetivos evolucionan hacia una mayor organización del movimiento, el desarrollo de la coordinación, la conciencia corporal y la utilización del cuerpo como medio de relación y expresión más consciente. Programar desde una perspectiva evolutiva supone, por tanto, ajustar las expectativas a lo que el alumnado puede y necesita desarrollar en cada etapa (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2020).

La selección de contenidos debe responder igualmente a este criterio. En infantil, los contenidos se articulan en torno al juego motor, la experimentación sensoriomotriz, la expresión corporal libre y el descubrimiento del espacio y del propio cuerpo. En primaria, los contenidos pueden estructurarse de manera más sistemática, incorporando juegos reglados, secuencias motrices, propuestas expresivas más organizadas y situaciones que impliquen cooperación y toma de decisiones. En ambos casos, la psicomotricidad y la expresión corporal actúan como ejes transversales que dan sentido a los contenidos del área.

Otro aspecto clave es la metodología. Programar desde el desarrollo evolutivo implica optar por metodologías activas, vivenciales y flexibles, que permitan al alumnado aprender a través de la acción. Las consignas abiertas, la exploración guiada, la adaptación de las tareas y el respeto por los ritmos individuales son elementos metodológicos coherentes con una programación psicomotriz. En educación infantil, la metodología se apoya fundamentalmente en el juego libre y simbólico; en primaria, se combinan momentos de exploración con propuestas más estructuradas, manteniendo siempre un enfoque participativo.

La organización del espacio, del tiempo y de los materiales constituye otro elemento fundamental de la programación docente. Espacios amplios, seguros y versátiles, materiales

variados y tiempos suficientes para la exploración favorecen una intervención ajustada al desarrollo. Programar no significa llenar el tiempo de actividades, sino crear condiciones que posibiliten experiencias corporales significativas y progresivas.

Finalmente, la programación docente debe incorporar una evaluación coherente con el enfoque evolutivo. En educación infantil y primaria, evaluar desde la psicomotricidad y la expresión corporal implica priorizar la observación del proceso, la evolución personal y la implicación del alumnado, por encima de la comparación o del rendimiento técnico. La evaluación se convierte así en una herramienta de acompañamiento que informa la programación y permite reajustar la intervención educativa.

CAPÍTULO 5

El juego como herramienta psicomotriz

5.1. El juego desde la perspectiva psicomotriz

El juego constituye una de las formas de actividad más significativas en la infancia y ocupa un lugar central en el desarrollo psicomotor. Desde la perspectiva psicomotriz, el juego no se entiende únicamente como una actividad recreativa o como un medio para “entretener” al alumnado, sino como una forma privilegiada de acción, expresión y relación a través de la cual el niño se construye a sí mismo y comprende el mundo que le rodea.

En el juego, el cuerpo se pone en acción de manera global. El niño corre, salta, empuja, se equilibra, se orienta en el espacio, regula su tono y ajusta su movimiento en función de lo que ocurre a su alrededor. Al mismo tiempo, expresa emociones, establece relaciones, asume roles y experimenta normas. Desde la psicomotricidad, el juego se concibe como una actividad en la que se integran de forma natural las dimensiones motriz, cognitiva, emocional y social del desarrollo (Gallardo, 2018)

Una de las características fundamentales del juego psicomotriz es su carácter espontáneo y significativo. El niño juega porque lo necesita, porque a través del juego explora sus posibilidades corporales, elabora experiencias vividas y construye seguridad. El juego no es una actividad añadida al desarrollo, sino un motor del desarrollo mismo, especialmente en educación infantil y en los primeros años de educación primaria.

Desde esta perspectiva, el valor educativo del juego no reside tanto en el contenido explícito de la actividad como en el proceso que se pone en marcha. Al jugar, el alumnado experimenta el placer de la acción, afronta retos ajustados a sus posibilidades, ensaya soluciones, se equivoca y reorganiza su conducta. Estas experiencias favorecen la autonomía, la confianza corporal y la capacidad de adaptación, aspectos esenciales para el aprendizaje posterior.

El juego psicomotriz permite, además, que el niño se relacione con el entorno y con los demás de forma activa. El cuerpo se convierte en un medio de comunicación y de vínculo, y el espacio de juego en un lugar donde se negocian normas, se construyen acuerdos y se desarrollan habilidades sociales básicas. Desde esta mirada, el juego no se opone al aprendizaje, sino que constituye una forma privilegiada de aprender a través de la experiencia corporal (Canales-Lacruz & Rovira, 2021).

En el contexto de la educación física, entender el juego desde la perspectiva psicomotriz implica revisar su función educativa. El juego deja de ser un simple recurso metodológico para convertirse en una herramienta central que permite observar, acompañar y favorecer el desarrollo del alumnado. No se trata de “jugar por jugar”, sino de ofrecer situaciones lúdicas que respeten la iniciativa del niño y que estén en coherencia con sus necesidades evolutivas

Asumir el juego como herramienta psicomotriz implica también una actitud pedagógica concreta por parte del docente: observar sin invadir, intervenir sin dirigir en exceso y crear condiciones que favorezcan la acción, la exploración y la relación. Desde esta mirada, el juego se convierte en un espacio educativo de gran valor, capaz de integrar el movimiento, la emoción y el aprendizaje de manera significativa.

5.2. Juego libre y juego dirigido: diferencias y complementariedad

En el ámbito de la psicomotricidad educativa, el juego libre y el juego dirigido no deben entenderse como propuestas o excluyentes, sino como formas de juego con funciones educativas diferentes y complementarias. Ambos tipos de juego aportan experiencias valiosas al desarrollo psicomotor del alumnado y su adecuada combinación en la educación física permite responder de manera más ajustada a las necesidades evolutivas de la infancia (Arnab et al., 2015).

El juego libre se caracteriza por la iniciativa del propio niño. Es el alumnado quien decide a qué jugar, cómo hacerlo, con quién y durante cuánto tiempo. Desde la perspectiva psicomotriz, el juego libre posee un alto valor educativo porque permite al niño expresarse de manera espontánea, explorar sus posibilidades corporales y elaborar experiencias personales a través de la acción. En este tipo de juego, el movimiento surge de una necesidad interna y está estrechamente vinculado a la emoción, al placer de la acción y a la curiosidad

En el juego libre, el cuerpo actúa sin una estructura externa impuesta, lo que favorece la creatividad, la autonomía y la toma de decisiones. El niño organiza el espacio, utiliza los materiales de forma flexible y establece relaciones con los demás desde la iniciativa personal. Desde la psicomotricidad, este tipo de juego resulta especialmente relevante en educación infantil y en los primeros años de primaria, ya que permite observar cómo el alumnado se organiza corporalmente y cómo se relaciona con el entorno y con el grupo.

El juego dirigido, por su parte, se caracteriza por la intervención más explícita del docente en la propuesta. En este caso, la actividad cuenta con consignas, normas o estructuras previamente definidas, orientadas hacia determinados objetivos educativos. El juego dirigido permite introducir aprendizajes específicos, organizar la acción colectiva y favorecer el desarrollo de

habilidades motrices, cognitivas y sociales de manera más sistemática.

Desde la perspectiva psicomotriz, el juego dirigido no debe entenderse como una imposición rígida, sino como una propuesta intencional que guía la experiencia corporal del alumnado. Cuando se plantea de forma adecuada, el juego dirigido ofrece seguridad, estructura y referencias claras, aspectos que resultan especialmente útiles para algunos alumnos y para determinados momentos del desarrollo.

La complementariedad entre juego libre y juego dirigido reside en el equilibrio entre iniciativa y acompañamiento, entre espontaneidad y estructura. El juego libre permite que emerjan las necesidades, intereses y formas de expresión del alumnado, mientras que el juego dirigido ayuda a organizar estas experiencias y a ampliar el repertorio motor y relacional. Alternar ambos tipos de juego en la práctica educativa favorece una intervención más rica y ajustada

En educación física, integrar juego libre y juego dirigido implica reconocer que no todos los aprendizajes se producen de la misma manera ni en los mismos momentos. Hay situaciones en las que el alumnado necesita explorar sin consignas, y otras en las que requiere orientación y estructura. La función del docente consiste en leer el contexto y el momento evolutivo, y decidir qué tipo de juego resulta más adecuado en cada situación.

De este modo, el juego libre y el juego dirigido se convierten en herramientas complementarias dentro de la intervención psicomotriz. Su uso equilibrado permite respetar la iniciativa del alumnado sin renunciar a la intencionalidad educativa, favoreciendo un desarrollo psicomotor coherente, significativo y adaptado a las necesidades reales de la infancia.

5.3. Juegos simbólicos: el cuerpo que representa

El juego simbólico constituye una de las formas de juego más ricas y significativas desde la perspectiva psicomotriz,

especialmente en educación infantil y en los primeros años de educación primaria. A través de este tipo de juego, el niño utiliza el cuerpo para representar, transformar y recrear la realidad, otorgando significado a sus acciones y elaborando experiencias vividas mediante la imaginación y la acción motriz (González-Villavicencio et al., 2022).

En el juego simbólico, el cuerpo deja de actuar únicamente en función de lo que es para convertirse en lo que representa. El niño se convierte en un animal, un personaje, un objeto o una situación, y a través de esta transformación corporal expresa emociones, deseos, miedos y conflictos internos. Desde la psicomotricidad, este tipo de juego se entiende como una forma de organización de la experiencia, en la que el movimiento adquiere un valor representativo y no solo funcional.

El cuerpo actúa como soporte del símbolo. Los gestos, las posturas, los desplazamientos y la utilización del espacio permiten construir escenas imaginarias que el niño vive como reales. Esta vivencia corporal favorece la integración entre acción, emoción y pensamiento, contribuyendo al desarrollo de la función simbólica y a la construcción progresiva de la identidad. El juego simbólico no se limita a imitar la realidad, sino que la transforma, permitiendo al niño apropiarse de ella desde su propia experiencia.

Desde el punto de vista emocional, el juego simbólico ofrece un espacio seguro para expresar y elaborar emociones. A través de la representación corporal, el niño puede exteriorizar situaciones que le generan inseguridad, miedo o conflicto, sin necesidad de verbalizarlas de forma directa. El movimiento y la acción simbólica actúan como mediadores, facilitando la regulación emocional y la construcción de seguridad interna.

En el ámbito social, los juegos simbólicos favorecen la interacción y la cooperación. Cuando el juego se comparte, los niños negocian roles, establecen acuerdos, respetan turnos y construyen historias colectivas. El cuerpo se convierte en un

medio de relación y comunicación, y el espacio de juego en un escenario donde se desarrollan habilidades sociales fundamentales para la convivencia escolar.

La intervención educativa en los juegos simbólicos debe caracterizarse por una actitud de acompañamiento respetuoso. El docente crea las condiciones necesarias, espacio, materiales, tiempo, para que el juego pueda emerger, pero evita dirigir en exceso o imponer significados. La observación atenta permite comprender qué expresa el alumnado a través del juego y ajustar la intervención cuando es necesario, sin romper la dinámica simbólica.

En educación física, incorporar juegos simbólicos como herramienta psicomotriz implica reconocer el valor educativo del “jugar a ser” con el cuerpo. Estas propuestas enriquecen la práctica motriz, favorecen la expresión, la creatividad y la regulación emocional, y contribuyen al desarrollo integral del alumnado, especialmente en las etapas iniciales de la escolaridad.

5.4. Juegos de cooperación: el cuerpo en relación

Los juegos de cooperación constituyen una herramienta psicomotriz de gran valor educativo, ya que sitúan el movimiento en un contexto de relación, interacción y construcción colectiva. A diferencia de los juegos centrados en la competencia o en el rendimiento individual, los juegos cooperativos ponen el énfasis en la acción compartida y en la necesidad de coordinarse con los demás para alcanzar un objetivo común.

Desde la perspectiva psicomotriz, el cuerpo no se desarrolla en aislamiento, sino en relación constante con otros cuerpos y con el entorno. Los juegos de cooperación permiten experimentar esta dimensión relacional del movimiento, favoreciendo la conciencia del propio cuerpo en interacción con el grupo. El alumnado aprende a ajustar sus acciones, a regular su fuerza, a respetar el espacio del otro y a sincronizar su movimiento en función de una tarea compartida.

En estos juegos, el movimiento adquiere un significado social. No se trata únicamente de realizar una acción motriz, sino de hacerla con otros, teniendo en cuenta sus ritmos, posibilidades y necesidades. Esta experiencia contribuye al desarrollo de habilidades sociales básicas como la escucha, la ayuda mutua, la negociación y la responsabilidad compartida. Desde la psicomotricidad, estas competencias se construyen a través de la vivencia corporal, no solo desde la norma verbal.

Los juegos de cooperación ofrecen, además, un contexto privilegiado para trabajar la educación emocional. Al compartir objetivos y enfrentar retos comunes, el alumnado experimenta emociones vinculadas al éxito colectivo, la frustración compartida o la necesidad de apoyo mutuo. Estas situaciones permiten aprender a gestionar emociones en un marco de seguridad y pertenencia, reforzando la cohesión del grupo y la confianza interpersonal (Díaz, 2016).

En educación física, los juegos cooperativos favorecen una participación más inclusiva. Al no centrarse en la comparación ni en la eliminación, ofrecen oportunidades de implicación a todo el alumnado, independientemente de su nivel de competencia motriz. Desde un enfoque psicomotriz, el valor del juego reside en la experiencia vivida y en la calidad de la interacción, no en el resultado final (Agramonte, 2011).

La intervención docente en los juegos de cooperación debe orientarse a facilitar la interacción y a cuidar el clima relacional. El docente observa cómo se organizan los grupos, cómo se distribuyen los roles y cómo se resuelven los conflictos que puedan surgir. Su intervención se centra en acompañar el proceso, ofrecer apoyos cuando es necesario y promover actitudes de respeto y colaboración, evitando dirigir en exceso o resolver de forma inmediata las dificultades.

Integrar juegos de cooperación como herramienta psicomotriz implica reconocer que el aprendizaje corporal es también un aprendizaje social. A través del movimiento compartido,

el alumnado construye vínculos, desarrolla habilidades relacionales y aprende a formar parte de un grupo, sentando las bases para una convivencia más respetuosa y solidaria dentro y fuera del aula.

5.5. Juegos de exploración corporal

Los juegos de exploración corporal constituyen una herramienta fundamental dentro de la psicomotricidad educativa, ya que permiten al alumnado descubrir, conocer y experimentar su propio cuerpo a través de la acción. En este tipo de juegos, el interés no se centra en el resultado ni en la interacción social inmediata, sino en la vivencia personal del movimiento y en la relación del cuerpo con el espacio, los objetos y las sensaciones que emergen durante la acción.

Desde la perspectiva psicomotriz, la exploración corporal es una necesidad básica del desarrollo. A través de ella, el alumnado investiga sus posibilidades motrices, ajusta su tono muscular, experimenta diferentes formas de desplazarse y descubre cómo su cuerpo responde ante distintos estímulos. Estos juegos favorecen la toma de conciencia corporal y contribuyen a la construcción progresiva del esquema corporal, especialmente en educación infantil y en los primeros cursos de educación primaria

Los juegos de exploración corporal se caracterizan por propuestas abiertas y poco estructuradas, que invitan a experimentar sin un objetivo cerrado. El alumnado puede probar distintas maneras de moverse, cambiar de ritmo, explorar apoyos, alturas o superficies, y adaptar su acción según sus propias sensaciones. Este tipo de experiencias favorece la autonomía, la curiosidad y la confianza corporal, ya que el niño actúa desde la iniciativa personal y no desde la imitación o la consigna rígida (Coretón & Sánchez, 2011).

El espacio y los materiales desempeñan un papel central en los juegos de exploración corporal. Espacios amplios, seguros

y versátiles, junto con materiales variados como colchonetas, bancos, aros, telas o pelotas, ofrecen múltiples posibilidades de acción y estimulan la creatividad motriz. La forma en que el alumnado interactúa con estos elementos proporciona información valiosa sobre su organización corporal, su relación con el entorno y su disposición hacia la exploración.

Desde el punto de vista emocional, los juegos de exploración corporal permiten al alumnado escuchar su cuerpo y reconocer sensaciones de esfuerzo, equilibrio, inseguridad o bienestar. Estas vivencias contribuyen al desarrollo de la autorregulación y a la construcción de una relación más consciente y positiva con el movimiento. El hecho de poder explorar sin presión por el resultado favorece un clima de seguridad y aceptación, especialmente importante para aquellos alumnos que presentan inseguridad motriz.

La intervención docente en los juegos de exploración corporal se caracteriza por una presencia discreta y observadora. El docente organiza el espacio, propone el material y establece límites claros que garanticen la seguridad, pero evita dirigir la acción o imponer formas de movimiento. Su función principal es observar, acompañar y, cuando es necesario, enriquecer la experiencia mediante preguntas, sugerencias o pequeñas variaciones que inviten a ampliar la exploración (Zagalaz Sánchez, Cachón Zagalaz & Lara Sánchez, 2014).

Incorporar juegos de exploración corporal en la educación física supone reconocer el valor educativo del descubrimiento a través del cuerpo. Estas propuestas permiten sentar bases sólidas para aprendizajes posteriores, ya que favorecen la conciencia corporal, la autonomía y la disponibilidad motriz, elementos esenciales para el desarrollo psicomotor y para una relación saludable y significativa con el movimiento.

5.6. El rol del docente durante el juego

El juego, entendido como herramienta psicomotriz, requiere un rol docente específico, distinto al de la dirección técnica o la simple supervisión. Desde la perspectiva psicomotriz, el docente no es un animador del juego ni un mero observador pasivo, sino un acompañante consciente del proceso de desarrollo que se pone en marcha a través de la acción lúdica.

Durante el juego, el docente adopta fundamentalmente una función de observación pedagógica. Observar implica atender a cómo el alumnado se mueve, cómo se organiza corporalmente, cómo se relaciona con el espacio, con los objetos y con los demás. Esta observación no tiene como finalidad evaluar de forma inmediata, sino comprender el proceso individual y grupal, identificar necesidades y orientar futuras intervenciones. El juego ofrece una información especialmente rica sobre el desarrollo psicomotor, emocional y social del alumnado (Díez, García Martín & González-Calero, 2023).

Al mismo tiempo, el docente es responsable de crear y sostener un marco seguro. Esto incluye la organización del espacio, la selección de materiales adecuados y el establecimiento de límites claros que garanticen la seguridad física y emocional. Un entorno bien preparado permite que el juego fluya de manera autónoma y reduce la necesidad de intervenciones constantes. En este sentido, la prevención y la anticipación forman parte esencial del rol docente.

La intervención durante el juego debe ser ajustada y respetuosa. El docente interviene cuando es necesario para acompañar, sostener o enriquecer la experiencia, evitando dirigir en exceso o interrumpir la dinámica lúdica. Las intervenciones pueden consistir en facilitar un material, reformular una consigna, ayudar a resolver un conflicto o proponer una variación que amplíe las posibilidades del juego. La clave está en intervenir sin apropiarse del juego ni imponer un resultado.

El rol docente también implica leer el significado del juego. Las elecciones que hace el alumnado (a qué juega, cómo juega, con quién juega) expresan necesidades, intereses y estados emocionales. Desde la psicomotricidad, estas manifestaciones no se interpretan de forma literal ni se etiquetan, sino que se consideran indicadores del proceso de desarrollo. Esta lectura permite al docente ajustar su intervención y ofrecer propuestas que respondan de manera más adecuada a las necesidades del grupo

Asimismo, el docente actúa como modelo corporal y relacional. Su forma de moverse, de ocupar el espacio, de acercarse al alumnado y de comunicarse corporalmente influye de manera directa en el clima del juego. Una actitud abierta, tranquila y disponible favorece la seguridad y la participación, mientras que una presencia excesivamente directiva o distante puede limitar la iniciativa del alumnado (Alonso-Sainz, 2021).

En el contexto de la educación física, asumir este rol durante el juego implica reconocer que el aprendizaje no siempre es visible ni inmediato. El docente acompaña procesos, respeta tiempos y confía en el valor educativo del juego como espacio de desarrollo. De este modo, el juego se convierte en una experiencia rica y significativa, sostenida por una intervención docente consciente y coherente con los principios de la psicomotricidad educativa.

5.7. Criterios para seleccionar juegos psicomotrices

La selección de juegos psicomotrices en educación física no puede basarse únicamente en la variedad, la novedad o el atractivo lúdico de la actividad. Desde una perspectiva psicomotriz, elegir un juego implica tomar una decisión pedagógica consciente, alineada con el desarrollo evolutivo del alumnado, los objetivos educativos y el contexto concreto del grupo.

Uno de los criterios fundamentales es la adecuación al momento evolutivo. Un juego psicomotriz debe responder a las

posibilidades reales del alumnado, tanto a nivel motor como emocional y relacional. En educación infantil y primaria, esto implica ofrecer propuestas que respeten el nivel de maduración corporal, evitando exigencias excesivas o una complejidad que genere frustración. Un juego bien seleccionado permite que el alumnado participe con seguridad y disfrute de la acción

Otro criterio esencial es el sentido educativo del juego. Más allá de que resulte divertido, el juego debe favorecer algún aspecto del desarrollo psicomotor: la organización corporal, la coordinación, la relación con el espacio, la expresión, la cooperación o la regulación emocional. Este sentido no siempre es explícito para el alumnado, pero sí debe estar claro para el docente, que orienta la propuesta con una intencionalidad pedagógica definida

La apertura de la propuesta constituye también un criterio relevante. Los juegos psicomotrices más ricos suelen ser aquellos que admiten múltiples formas de participación y respuesta. Las propuestas abiertas permiten al alumnado explorar, tomar decisiones y adaptar la acción a sus propias posibilidades, favoreciendo la autonomía y la inclusión. Por el contrario, los juegos excesivamente cerrados o dirigidos limitan la iniciativa y pueden excluir a parte del grupo

La posibilidad de adaptación es otro aspecto clave en la selección de juegos. Un buen juego psicomotriz debe poder modificarse fácilmente en función del grupo, del espacio disponible o de las necesidades individuales. La adaptabilidad permite ajustar la dificultad, el ritmo o la forma de participación, garantizando que todos los alumnos encuentren un lugar en la actividad.

El valor relacional del juego también debe ser tenido en cuenta. Los juegos psicomotrices ofrecen oportunidades para desarrollar habilidades sociales, siempre que se diseñen y seleccionen con esta finalidad. Propuestas que favorecen la cooperación, el respeto por el turno, la ayuda mutua o la comunicación

corporal contribuyen a crear un clima de convivencia positiva y refuerzan el sentido educativo del juego.

Finalmente, resulta imprescindible considerar el rol que el docente puede asumir durante el juego. Algunos juegos facilitan una observación rica y una intervención ajustada, mientras que otros exigen una dirección constante que dificulta la lectura del proceso. Desde la psicomotricidad, se priorizan juegos que permitan al docente observar, acompañar y enriquecer la experiencia sin tener que controlar cada acción.

Seleccionar juegos psicomotrices no consiste, por tanto, en acumular actividades, sino en elegir propuestas coherentes con una visión educativa del cuerpo y del movimiento. Este proceso de selección contribuye a construir sesiones más significativas, inclusivas y ajustadas al desarrollo del alumnado, reforzando el valor del juego como herramienta central de la educación física.

5.8. Errores frecuentes al trabajar el juego en educación física

El juego es una herramienta educativa de gran valor en la educación física, pero su potencial psicomotriz puede verse limitado cuando se utiliza sin una reflexión pedagógica previa. En muchas ocasiones, determinados errores no responden a una falta de intención educativa, sino a concepciones reduccionistas del juego, a hábitos adquiridos o a la presión por cumplir objetivos curriculares de manera rápida. Identificar estos errores permite al docente revisar su práctica y reorientar el uso del juego hacia una intervención más coherente con el desarrollo del alumnado.

A continuación, se presentan algunos de los errores más frecuentes al trabajar el juego en educación física desde una perspectiva psicomotriz, junto con orientaciones que ayudan a reconducir la práctica docente (Alonso et al., 2016).

Error frecuente	Descripción	Consecuencia educativa	Orientación desde la psicomotricidad
<i>Usar el juego solo como premio</i>	El juego aparece al final de la sesión como recompensa	Se pierde su valor educativo	Integrar el juego como eje del aprendizaje
<i>Excesiva dirección del docente</i>	El adulto controla constantemente la acción	Se reduce la iniciativa y creatividad	Acompañar sin invadir ni dirigir en exceso
<i>Juegos demasiado competitivos</i>	Predomina ganar o perder	Frustración y exclusión	Priorizar cooperación y participación
<i>Ignorar el proceso del alumnado</i>	Solo se valora el resultado	Se invisibiliza el desarrollo individual	Observar y valorar el proceso
<i>Falta de adaptación</i>	El juego es igual para todos	Dificulta la inclusión	Ajustar normas, roles y materiales
<i>Interrumpir constantemente el juego</i>	Correcciones continuas	Rompe la dinámica lúdica	Intervenir solo cuando es necesario
<i>Priorizar la técnica sobre la vivencia</i>	El gesto correcto es lo central	Desconexión emocional	Valorar la experiencia corporal
<i>No cuidar el clima emocional</i>	Falta de seguridad o respeto	Inhibición del alumnado	Crear un entorno seguro y acogedor

Tabla 1. Errores frecuentes en el uso del juego y orientaciones psicomotrices

Estos errores no deben entenderse como fallos individuales del docente, sino como oportunidades de reflexión profesional. Revisar la manera en que se utiliza el juego permite avanzar hacia una educación física más consciente, inclusiva y coherente con los principios de la psicomotricidad.

PARTE III

**PSICOMOTRICIDAD Y
EXPRESIÓN CORPORAL EN
EDUCACIÓN SUPERIOR**

Capítulo 6

El cuerpo en la educación superior: entre el sedentarismo y la autorregulación

6.1. El alumnado universitario: características y contexto

El alumnado universitario presenta unas características específicas que lo diferencian de las etapas educativas anteriores y que resultan determinantes a la hora de comprender su relación con el cuerpo y el movimiento. A diferencia de la infancia y la adolescencia, donde el movimiento forma parte natural del desarrollo, en la educación superior predomina un modelo formativo centrado en procesos cognitivos, con una fuerte presencia de tareas sedentarias y una escasa integración del cuerpo en la dinámica académica (Redhana, 2024).

Uno de los rasgos más significativos del contexto universitario es el elevado nivel de sedentarismo. Las jornadas académicas suelen estar estructuradas en torno a clases teóricas prolongadas, estudio individual y uso continuado de dispositivos digitales, lo que implica largos periodos de permanencia en posición sentada. Esta realidad no solo responde a la organización del sistema educativo, sino también a cambios socioculturales más amplios, como la digitalización del aprendizaje y la transformación de los hábitos de ocio.

Desde el punto de vista cognitivo, el alumnado universitario se enfrenta a altas demandas atencionales y a una carga mental significativa. La necesidad de procesar información compleja, mantener la concentración durante periodos

prolongados y responder a exigencias académicas constantes puede generar estados de fatiga cognitiva, disminución del rendimiento y dificultades en la autorregulación. En este contexto, la ausencia de movimiento contribuye a reducir la activación fisiológica, afectando directamente a la calidad de los procesos de aprendizaje (Bozzato et al., 2025).

En el plano emocional, la etapa universitaria también se caracteriza por la presencia de factores como el estrés académico, la presión por el rendimiento, la incertidumbre ante el futuro profesional y la necesidad de adaptación a nuevos entornos. Estos elementos influyen en el bienestar del alumnado y pueden manifestarse tanto a nivel psicológico como corporal, a través de tensiones musculares, fatiga o sensación de sobrecarga (Pather & Dorasamy, 2018).

Por otro lado, el alumnado universitario presenta un mayor nivel de autonomía en comparación con etapas anteriores, lo que implica una mayor capacidad de autorregulación, pero también una mayor responsabilidad en la gestión de sus propios hábitos. En este sentido, la relación con el movimiento deja de depender exclusivamente del contexto educativo y pasa a estar vinculada a decisiones personales, lo que puede favorecer tanto estilos de vida activos como conductas sedentarias prolongadas.

Además, en determinados ámbitos formativos, como los grados vinculados a la educación o a las ciencias de la salud, el cuerpo adquiere una dimensión profesional. El alumnado no solo aprende contenidos teóricos, sino que construye herramientas que posteriormente formarán parte de su práctica laboral. En estos casos, la conciencia corporal, la capacidad de observación del movimiento y la comprensión de su función educativa o terapéutica se convierten en competencias relevantes.

En definitiva, comprender las características del alumnado universitario y el contexto en el que se desarrolla su aprendizaje permite situar el movimiento no como un elemento accesorio,

sino como una necesidad funcional. Integrar el cuerpo en la educación superior supone reconocer su papel en la regulación de la atención, en el bienestar y en la calidad del aprendizaje, abriendo la puerta a propuestas educativas más equilibradas y coherentes con las demandas reales del alumnado adulto.

6.2. La invisibilidad del cuerpo en la educación superior

A diferencia de las etapas educativas iniciales, donde el cuerpo y el movimiento ocupan un lugar central en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la educación superior se ha construido históricamente sobre una concepción del aprendizaje predominantemente cognitiva. En este modelo, el conocimiento se asocia fundamentalmente a la actividad mental, mientras que el cuerpo queda relegado a un segundo plano, adoptando un papel pasivo dentro del aula (Bailey et al., 2026).

Esta invisibilidad del cuerpo no implica su ausencia, sino su silenciamiento. El alumnado universitario permanece corporalmente presente en todo momento, pero su participación se limita, en muchos casos, a mantener una postura adecuada, sostener la atención visual y evitar interferencias en el desarrollo de la clase. El cuerpo se concibe como un elemento que debe ser controlado y contenido, en lugar de ser reconocido como parte activa del proceso de aprendizaje (Qadeer et al., 2024).

Esta situación responde, en gran medida, a una tradición academicista que ha priorizado la transmisión de contenidos teóricos y la evaluación del conocimiento conceptual. La organización de los espacios (aulas con mobiliario fijo), los tiempos (sesiones prolongadas sin interrupciones) y las dinámicas metodológicas (clases magistrales centradas en la exposición) refuerzan un modelo en el que el movimiento no solo no es necesario, sino que puede percibirse como una distracción o una interferencia.

Sin embargo, esta separación entre cuerpo y aprendizaje resulta artificial. Numerosas evidencias han puesto de manifiesto que los procesos cognitivos no pueden entenderse al margen de la activación fisiológica, la regulación corporal y el

estado emocional. La atención, la memoria o la toma de decisiones están estrechamente vinculadas al funcionamiento del organismo, lo que cuestiona la idea de que el aprendizaje pueda sostenerse de manera óptima en contextos de inmovilidad prolongada (Kanwal, 2024).

La invisibilidad del cuerpo tiene también implicaciones en la experiencia del alumnado. La falta de integración del movimiento favorece la aparición de fatiga, incomodidad postural y desconexión progresiva, lo que puede afectar tanto a la implicación en la tarea como a la calidad del aprendizaje. Además, al no reconocerse el cuerpo como parte del proceso educativo, se pierde una oportunidad valiosa para desarrollar la conciencia corporal y la capacidad de autorregulación.

En este contexto, replantear el papel del cuerpo en la educación superior no implica transformar radicalmente las metodologías, sino ampliar la mirada pedagógica. Reconocer el cuerpo como un elemento funcional dentro del aprendizaje permite introducir ajustes sencillos, como la incorporación de pausas activas o la variación de dinámicas, que contribuyen a mejorar la activación, el bienestar y la disposición hacia la tarea.

6.3. Movimiento, activación y procesos cognitivos

El aprendizaje en la educación superior exige la activación de procesos cognitivos complejos, como la atención sostenida, la memoria de trabajo, la capacidad de análisis y la toma de decisiones. Estas funciones, fundamentales para el rendimiento académico, no dependen únicamente de factores intelectuales, sino que están estrechamente vinculadas al estado fisiológico del organismo y al nivel de activación del sistema nervioso (Latino et al., 2025).

La relación entre movimiento y cognición puede entenderse desde la perspectiva de la activación fisiológica. El organismo necesita un nivel óptimo de activación para sostener el esfuerzo mental de manera eficaz. Cuando este nivel es

demasiado bajo, aparecen estados de somnolencia, apatía y desconexión; cuando es excesivamente alto, se generan inquietud, ansiedad o dificultad para concentrarse. En este equilibrio dinámico, el movimiento actúa como un regulador natural que permite ajustar el nivel de alerta en función de las demandas de la tarea (Mualem et al., 2018).

En contextos universitarios, donde predominan las actividades sedentarias, es frecuente que el nivel de activación disminuya progresivamente a lo largo de la sesión. La permanencia prolongada en posición estática reduce la estimulación del sistema nervioso, disminuye la oxigenación y favorece la aparición de fatiga cognitiva. Como consecuencia, el alumnado puede experimentar dificultades para mantener la atención, procesar la información o participar de manera activa en la dinámica de la clase.

El movimiento breve y dosificado contribuye a revertir estos efectos. La activación corporal, incluso en intervenciones de corta duración, favorece el aumento del flujo sanguíneo, mejora la oxigenación cerebral y reactiva los sistemas atencionales. Estas respuestas fisiológicas se traducen en una mayor claridad mental, una mejor disposición hacia la tarea y una mayor capacidad para sostener el esfuerzo cognitivo (Lee & Kim, 2019).

Además de su impacto en la atención, el movimiento influye en otros procesos cognitivos relevantes, como la memoria y la capacidad de aprendizaje. La alternancia entre periodos de actividad mental y momentos de activación corporal facilita la consolidación de la información y reduce la sobrecarga cognitiva, permitiendo al alumnado procesar los contenidos de manera más eficiente (Gkintoni et al., 2025).

El movimiento también desempeña un papel importante en la reorientación atencional. Tras periodos prolongados de concentración, la capacidad de mantener el foco disminuye de forma natural. Introducir pausas activas permite “reiniciar” el

sistema atencional, facilitando la vuelta a la tarea con mayor nivel de implicación y eficacia.

En este sentido, integrar el movimiento en la educación superior no implica interrumpir el aprendizaje, sino optimizar las condiciones en las que este se produce. La activación corporal se convierte en una herramienta funcional que permite sostener el rendimiento cognitivo, mejorar la calidad de la atención y favorecer una experiencia de aprendizaje más equilibrada y sostenible (Latino et al., 2025).

6.4. Sedentarismo y sus consecuencias en el contexto universitario

El sedentarismo constituye una de las características más definitorias del contexto universitario actual. Las dinámicas académicas, centradas en clases teóricas, estudio individual y uso intensivo de tecnologías digitales, favorecen la permanencia prolongada en posiciones estáticas, especialmente en sedestación. Esta situación, lejos de ser puntual, se repite de manera sistemática a lo largo de la jornada, configurando un estilo de aprendizaje marcadamente sedentario.

Desde el punto de vista físico, la exposición continuada a conductas sedentarias se asocia a la aparición de molestias musculoesqueléticas, especialmente en zonas como la región cervical, dorsal y lumbar. La falta de variabilidad postural, junto con una escasa activación muscular, puede generar rigidez, fatiga física y una disminución progresiva de la movilidad funcional. A medio y largo plazo, estos factores pueden afectar a la calidad de vida del alumnado y a la adopción de hábitos poco saludables.

En el plano cognitivo, el sedentarismo prolongado influye directamente en el nivel de activación del organismo. La inactividad sostenida reduce la estimulación del sistema nervioso, favoreciendo estados de baja alerta que dificultan la atención sostenida y el procesamiento eficiente de la información. A medida

que avanza la sesión, es frecuente observar una disminución de la concentración, una mayor distracción y una menor capacidad para mantener el esfuerzo mental.

Asimismo, la acumulación de fatiga cognitiva se ve reforzada por la ausencia de pausas activas. La exposición continuada a tareas de alta demanda mental, sin alternancia con momentos de activación corporal, limita la recuperación de los recursos atencionales y dificulta la consolidación del aprendizaje. Esta situación puede traducirse en una menor eficiencia en el estudio y en una mayor sensación de saturación.

En el ámbito emocional, el sedentarismo también tiene implicaciones relevantes. La falta de movimiento, unida a la presión académica y a la monotonía de ciertas dinámicas educativas, puede contribuir a estados de apatía, desmotivación o desconexión con la tarea. La ausencia de variabilidad en la experiencia corporal limita la implicación del alumnado y puede afectar de manera indirecta a su percepción del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el sedentarismo en la educación superior no solo responde a la organización académica, sino también a hábitos adquiridos fuera del aula. El tiempo de ocio, en muchos casos, también se encuentra mediado por el uso de pantallas, lo que reduce aún más las oportunidades de movimiento y refuerza un estilo de vida globalmente sedentario.

En este contexto, resulta necesario considerar el sedentarismo no como una cuestión individual, sino como un fenómeno estructural que requiere respuestas educativas. La introducción de estrategias que interrumpan la inactividad prolongada, como los descansos activos o las microintervenciones corporales, se presenta como una vía accesible y eficaz para mitigar sus efectos, mejorar el bienestar del alumnado y favorecer condiciones más adecuadas para el aprendizaje.

6.5. El cuerpo como herramienta de autorregulación

En el contexto de la educación superior, el cuerpo puede entenderse como una herramienta fundamental para la autorregulación de los procesos cognitivos, emocionales y fisiológicos implicados en el aprendizaje. A diferencia de etapas anteriores, donde el movimiento está más vinculado al desarrollo, en la edad adulta adquiere un carácter funcional, orientado a ajustar el nivel de activación, gestionar la fatiga y optimizar el rendimiento académico (Panahi & Tremblay, 2018).

La autorregulación implica la capacidad del alumnado para reconocer su estado interno y ajustar su comportamiento en función de las demandas de la tarea. En este proceso, el cuerpo desempeña un papel clave, ya que muchas de las señales relacionadas con la atención, el cansancio o el estrés se manifiestan corporalmente antes de hacerse plenamente conscientes. La tensión muscular, la incomodidad postural, la inquietud o la sensación de fatiga son indicadores que, si se atienden, permiten intervenir de manera preventiva (Castro et al., 2018).

El movimiento actúa como un recurso accesible para modular estos estados. A través de intervenciones breves, como estiramientos, cambios posturales o activaciones suaves, es posible incrementar el nivel de alerta cuando aparece la somnolencia, o reducir la activación en situaciones de tensión o sobrecarga. Estas acciones no requieren una interrupción prolongada de la actividad académica, pero sí suponen una mejora significativa en la disposición hacia la tarea.

En este sentido, las pausas activas y los microejercicios adquieren un valor especialmente relevante en la educación superior. No se plantean como actividades externas al aprendizaje, sino como estrategias integradas que permiten sostener el rendimiento a lo largo del tiempo. Su aplicación favorece la recuperación de los recursos atencionales, mejora la oxigenación y contribuye a mantener un equilibrio entre la exigencia cognitiva y el bienestar corporal.

La conciencia corporal constituye otro elemento clave en la autorregulación. El alumnado universitario, al desarrollar una mayor capacidad de introspección, puede aprender a identificar sus propias necesidades corporales y a responder de forma ajustada. Este proceso no se produce de manera automática, sino que requiere experiencias que favorezcan la atención al cuerpo y la comprensión de su papel en el aprendizaje (Huang, Liu & Zhou, 2022).

Además, en determinados ámbitos formativos, como la educación o las ciencias de la salud, la autorregulación corporal adquiere una dimensión profesional. La capacidad de gestionar la propia activación, de mantener una postura adecuada o de utilizar el cuerpo de forma eficiente no solo repercute en el bienestar personal, sino también en la calidad de la intervención futura.

Integrar el cuerpo como herramienta de autorregulación en la educación superior implica reconocer que el aprendizaje no depende únicamente de la capacidad intelectual, sino también de la forma en que el alumnado gestiona su estado físico y emocional. Incorporar estrategias que favorezcan esta regulación contribuye a construir entornos de aprendizaje más sostenibles, en los que el rendimiento y el bienestar no se perciben como elementos opuestos, sino como aspectos complementarios.

Capítulo 7

Psicomotricidad y expresión corporal en la formación universitaria

7.1. Sentido de la psicomotricidad en la edad universitaria

La psicomotricidad, tradicionalmente vinculada a las primeras etapas del desarrollo, adquiere en la educación superior un significado distinto, pero igualmente relevante. En este contexto, su función ya no se centra en la adquisición de habilidades básicas ni en la estructuración del desarrollo motor, sino en la toma de conciencia del propio cuerpo, la autorregulación y la optimización de los procesos de aprendizaje y bienestar.

En la edad universitaria, el desarrollo psicomotor no se encuentra en una fase inicial, pero sí continúa evolucionando en términos de ajuste, eficiencia y conciencia corporal. El alumnado dispone de un repertorio motor consolidado, pero no siempre presenta una relación equilibrada con su propio cuerpo. La falta de movimiento, los hábitos sedentarios y la escasa atención a la dimensión corporal pueden generar desajustes que afectan tanto al rendimiento como al bienestar (Anderson et al., 2021).

Desde esta perspectiva, la psicomotricidad en la educación superior se orienta hacia la reorganización funcional del cuerpo. Esto implica favorecer una mayor conciencia postural, una mejor gestión del tono muscular y una relación más ajustada entre movimiento, percepción y emoción. El objetivo no es “aprender a moverse” en un sentido básico, sino aprender a

utilizar el cuerpo de manera más eficiente, consciente y adaptada a las demandas del entorno académico y personal.

Asimismo, la psicomotricidad contribuye a desarrollar la capacidad de percibir e interpretar las señales corporales. En un contexto donde predominan las exigencias cognitivas, el alumnado puede desconectarse de su cuerpo, ignorando indicadores de fatiga, tensión o sobrecarga. Recuperar esta conexión permite anticipar situaciones de malestar y adoptar estrategias de regulación que mejoren la disposición hacia la tarea (Monseñat-Hernández et al., 2023).

Otro aspecto relevante es la relación entre cuerpo y emoción. En la edad universitaria, el estrés académico, la presión por el rendimiento o la incertidumbre ante el futuro pueden manifestarse corporalmente. La psicomotricidad ofrece un marco para comprender estas manifestaciones y para intervenir sobre ellas a través del movimiento, facilitando una gestión más equilibrada de la experiencia emocional (Xuan, 2025).

Además, en el caso de estudiantes que se están formando como futuros profesionales de la educación o de las ciencias de la salud, la psicomotricidad adquiere una dimensión formativa específica. No se trata únicamente de un recurso personal, sino de una herramienta que podrá ser aplicada en contextos de intervención. Comprender el cuerpo desde una perspectiva psicomotriz permite desarrollar competencias relacionadas con la observación, la interpretación del movimiento y la adaptación de propuestas a diferentes perfiles.

7.2. Expresión corporal en el alumnado universitario

La expresión corporal en el contexto universitario adquiere unas características específicas que la diferencian de su tratamiento en etapas anteriores. Mientras que en la infancia el movimiento expresivo surge de forma espontánea y natural, en la edad adulta suele estar condicionado por factores como la conciencia social, la autoimagen, la experiencia previa y el grado

de exposición corporal. Estos elementos influyen directamente en la disposición del alumnado para participar en propuestas de carácter expresivo (Sánchez-Sánchez et al., 2026).

En muchos casos, el alumnado universitario presenta resistencias hacia la expresión corporal. Estas pueden manifestarse en forma de inhibición, vergüenza o rechazo, especialmente cuando las actividades implican exposición ante el grupo o se perciben como alejadas de las dinámicas académicas habituales. Estas resistencias no deben interpretarse como falta de interés, sino como el resultado de un proceso en el que el cuerpo ha sido progresivamente invisibilizado o reducido a funciones instrumentales dentro del ámbito educativo.

Desde esta perspectiva, trabajar la expresión corporal en la educación superior requiere un enfoque ajustado, respetuoso y progresivo. No se trata de reproducir propuestas propias de etapas infantiles, sino de diseñar experiencias coherentes con las características del alumnado adulto. Esto implica evitar la infantilización, cuidar el lenguaje utilizado y ofrecer consignas que tengan un sentido claro y funcional dentro del proceso formativo.

La expresión corporal en universitarios se orienta, principalmente, hacia el desarrollo de la conciencia corporal, la comunicación no verbal y la exploración de la identidad corporal. A través de propuestas adaptadas, el alumnado puede reconocer cómo se expresa a través de su postura, su gesto o su forma de moverse, y tomar conciencia del impacto que estos elementos tienen en la relación con los demás. Este aspecto resulta especialmente relevante en ámbitos profesionales donde la comunicación interpersonal desempeña un papel central (Romero-Martin & Caballero-Julia, 2022).

Asimismo, la expresión corporal permite trabajar la relación entre cuerpo y emoción en un nivel más elaborado. El alumnado adulto posee una mayor capacidad de reflexión, lo que facilita procesos de toma de conciencia sobre cómo las emociones

se manifiestan corporalmente y cómo pueden regularse a través del movimiento. Estas experiencias contribuyen a una mejor gestión emocional y a una mayor coherencia entre lo que se siente, lo que se piensa y lo que se expresa.

En el ámbito universitario, la expresión corporal también puede vincularse a la mejora del clima de grupo y a la cohesión. Propuestas que implican movimiento compartido, coordinación o interacción corporal favorecen la creación de vínculos, reducen la tensión y facilitan una participación más activa. Este aspecto es especialmente valioso en grupos donde predominan dinámicas individualizadas o poco participativas.

Además, en titulaciones relacionadas con la educación, la salud o la intervención social, la expresión corporal adquiere una dimensión profesional. El alumnado no solo experimenta su propio cuerpo, sino que comienza a comprenderlo como una herramienta de intervención. La capacidad de utilizar el cuerpo para comunicar, acompañar o generar determinadas experiencias se convierte en una competencia relevante para su futuro desempeño profesional (García-Pinar, 2022).

Trabajar la expresión corporal en la educación superior implica, por tanto, abrir un espacio donde el cuerpo pueda volver a tener presencia dentro del proceso educativo, no desde la exigencia o el rendimiento, sino desde la conciencia, la comunicación y el sentido. Este enfoque permite enriquecer la formación del alumnado, incorporando una dimensión que, aunque a menudo olvidada, resulta fundamental en la experiencia de aprender y de relacionarse con los demás.

7.3. Aplicación en la formación del profesorado

La incorporación de la psicomotricidad y la expresión corporal en la formación del profesorado adquiere una relevancia especial, ya que el futuro docente no solo transmite contenidos, sino que actúa como mediador del aprendizaje a través de su presencia corporal, su forma de comunicarse y su capacidad

para generar contextos educativos significativos. En este sentido, el cuerpo no es un elemento accesorio de la práctica docente, sino una herramienta profesional que influye directamente en la calidad de la enseñanza.

Durante la formación inicial, el alumnado universitario suele haber interiorizado modelos educativos en los que el cuerpo ha tenido un papel secundario. Esta experiencia previa condiciona su forma de entender la enseñanza, reproduciendo, en muchos casos, dinámicas centradas exclusivamente en lo cognitivo. Incorporar la psicomotricidad y la expresión corporal en la formación docente permite cuestionar estos modelos y ampliar la mirada pedagógica, integrando el cuerpo como parte activa del proceso educativo.

Desde la psicomotricidad, la formación del profesorado se orienta a desarrollar la capacidad de observar e interpretar el movimiento del alumnado. El futuro docente aprende a identificar cómo se organiza corporalmente el grupo, cómo se manifiestan las emociones a través del cuerpo y cómo el movimiento puede facilitar o dificultar el aprendizaje. Esta competencia resulta fundamental para ajustar la intervención educativa y responder de manera más sensible a las necesidades del alumnado (Higueras-Rodríguez, Medina-García & Molina-Ruiz, 2020).

La expresión corporal, por su parte, contribuye a desarrollar habilidades comunicativas esenciales para la práctica docente. El profesorado comunica constantemente a través de su postura, su gesto, su mirada y su forma de ocupar el espacio. Tomar conciencia de estos aspectos permite mejorar la claridad del mensaje, generar mayor conexión con el alumnado y favorecer un clima de aula más cercano y participativo. El cuerpo del docente se convierte así en un recurso didáctico que acompaña, refuerza o matiza la palabra.

Además, la formación en estos ámbitos favorece el desarrollo de la seguridad corporal y la confianza en la propia intervención. Muchos futuros docentes presentan inseguridades

relacionadas con la exposición corporal o con la gestión del grupo desde el movimiento. Trabajar la psicomotricidad y la expresión corporal permite experimentar, explorar y adquirir herramientas que facilitan una intervención más fluida y adaptada al contexto (Bambaerero & Shokrpour, 2017).

Otro aspecto clave es la transferencia a la práctica educativa. El profesorado en formación no solo vivencia propuestas corporales, sino que aprende a diseñarlas, adaptarlas y aplicarlas en diferentes etapas educativas. Esto resulta especialmente relevante en áreas como la educación física, pero también en el aula ordinaria, donde la integración del movimiento puede mejorar la atención, la regulación y el clima de aprendizaje.

Asimismo, la incorporación de estas perspectivas contribuye a la construcción de un modelo docente más coherente con una educación integral. El futuro profesorado aprende a reconocer que el aprendizaje no se produce únicamente a través de la transmisión de contenidos, sino también mediante la experiencia corporal, la interacción y la regulación emocional. Este enfoque favorece prácticas educativas más inclusivas, ajustadas a la diversidad y centradas en la persona.

En definitiva, la psicomotricidad y la expresión corporal en la formación del profesorado no constituyen contenidos añadidos, sino herramientas que enriquecen la competencia profesional. Integrarlas en la formación inicial permite preparar docentes más conscientes de su propio cuerpo, más sensibles a las necesidades del alumnado y más capaces de generar experiencias de aprendizaje significativas a través del movimiento.

7.4. El cuerpo como herramienta profesional

En la formación universitaria, especialmente en ámbitos vinculados a la educación, la salud y la intervención social, el cuerpo no solo constituye un medio de experiencia personal, sino también una herramienta fundamental para el ejercicio profesional. La manera en que una persona se mueve, se

posiciona, se comunica y regula su propio cuerpo influye directamente en la calidad de su intervención y en la relación que establece con los demás (Merino et al., 2024).

En el ámbito educativo, el cuerpo del docente forma parte activa del proceso de enseñanza. La postura, el gesto, la proximidad, el tono corporal o la forma de desplazarse por el espacio transmiten información constante al alumnado. Estos elementos influyen en el clima de aula, en la percepción de seguridad, en la atención y en la implicación del grupo. Un docente que es consciente de su cuerpo puede utilizarlo de manera intencional para acompañar el aprendizaje, regular la dinámica del aula y favorecer una comunicación más clara y efectiva (Sajjad et al., 2023).

En el campo de las ciencias de la salud, el cuerpo adquiere una dimensión aún más explícita como herramienta de intervención. Profesionales como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales o especialistas en actividad física utilizan el movimiento, el contacto y la observación corporal como parte esencial de su práctica. En estos contextos, la capacidad de percibir, interpretar y actuar sobre el cuerpo propio y ajeno resulta clave para desarrollar intervenciones ajustadas, seguras y eficaces.

Asimismo, en ámbitos relacionados con la intervención social o la educación no formal, el cuerpo se convierte en un medio de relación y de acompañamiento. La forma de estar presente, de escuchar con el cuerpo, de respetar las distancias o de generar un espacio seguro influye en la calidad del vínculo y en la eficacia de la intervención. En estos casos, la competencia corporal no se limita a aspectos técnicos, sino que incluye dimensiones como la empatía, la disponibilidad y la sensibilidad hacia el otro.

El desarrollo de la conciencia corporal en la formación universitaria permite al alumnado reconocer su propio cuerpo como instrumento de trabajo. Esto implica aprender a regular el tono, ajustar la postura, gestionar la fatiga y utilizar el

movimiento de manera funcional en función de las demandas profesionales. También supone tomar conciencia del impacto que el propio cuerpo tiene en los demás, tanto en términos de comunicación como de influencia emocional (Feng & Zhang, 2023).

Además, el uso del cuerpo como herramienta profesional requiere una actitud reflexiva. No se trata únicamente de aplicar técnicas, sino de comprender cómo el cuerpo participa en cada situación de intervención y cómo puede adaptarse de manera consciente a diferentes contextos. Esta reflexión favorece una práctica más ajustada, coherente y respetuosa.

En este sentido, integrar la psicomotricidad y la expresión corporal en la formación universitaria contribuye a preparar profesionales más completos, capaces de utilizar su cuerpo de forma intencional y ajustada. El cuerpo deja de ser un elemento invisible para convertirse en un recurso fundamental en la práctica profesional, conectado con la comunicación, la relación y la intervención.

PARTE IV

PROPUESTAS PRÁCTICAS

CAPÍTULO 8

Sesiones y actividades

8.1. Antes de la sesión: criterios para el diseño

El diseño de una sesión de educación física con base psicomotriz no comienza en el momento en que el alumnado entra en el espacio de trabajo, sino mucho antes, en la reflexión previa del docente. Programar una sesión psicomotriz implica tomar decisiones conscientes que afectan al tipo de experiencias corporales que se van a ofrecer, al modo en que el alumnado podrá implicarse y al sentido educativo de la intervención.

Uno de los primeros criterios a tener en cuenta es el momento evolutivo del grupo. En educación infantil y primaria, el diseño de la sesión debe partir del conocimiento del desarrollo psicomotor del alumnado, evitando propuestas desajustadas a sus posibilidades reales. No se trata de adaptar actividades ya existentes, sino de pensar la sesión desde el cuerpo del niño, desde su forma de moverse, de relacionarse y de expresar.

El objetivo de la sesión constituye otro elemento central del diseño. En una intervención psicomotriz, los objetivos no se formulan únicamente en términos de habilidades motrices, sino también en relación con la organización corporal, la expresión, la relación con los demás o la regulación emocional. Estos objetivos deben ser claros para el docente, aunque no siempre explícitos para el alumnado, y han de orientar la selección de actividades y la forma de intervención.

La organización del espacio es un criterio decisivo. El espacio no es un simple contenedor de la actividad, sino un

elemento pedagógico que condiciona el tipo de movimiento y de relación que se genera. Espacios amplios favorecen la exploración y el desplazamiento; espacios delimitados invitan a la contención y a la organización. El docente debe diseñar el espacio en función del tipo de experiencia corporal que desea promover.

La selección de materiales debe responder también a una intencionalidad educativa. Materiales simples, versátiles y abiertos a múltiples usos, como aros, pelotas, colchonetas, telas o cuerdas, favorecen la exploración y la creatividad motriz. El exceso de material o el uso de materiales demasiado específicos puede limitar la iniciativa del alumnado y condicionar en exceso la acción.

Otro criterio fundamental es la estructura temporal de la sesión. Una sesión psicomotriz necesita tiempos diferenciados que permitan la entrada progresiva en la actividad, el desarrollo de la experiencia corporal y la posterior integración de lo vivido. Diseñar la sesión implica prever momentos de acción intensa, tiempos de exploración libre y espacios de calma o cierre, respetando los ritmos del grupo.

Finalmente, el diseño de la sesión debe contemplar la actitud docente que se va a adoptar. Antes de la sesión, el docente ha de preguntarse desde qué rol va a intervenir: cuánto va a dirigir, cuándo va a observar, en qué momentos va a acompañar o enriquecer la experiencia. Esta reflexión previa permite una intervención más coherente y ajustada, evitando improvisaciones que puedan romper el sentido educativo de la sesión.

Diseñar una sesión psicomotriz no significa prever cada detalle de la acción, sino crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje corporal pueda emerger. Desde esta perspectiva, la planificación se convierte en una herramienta al servicio de la experiencia del alumnado, y no en un fin en sí misma.

8.2. Estructura básica de una sesión psicomotriz y expresiva

Una sesión de educación física con base psicomotriz y expresiva necesita una estructura clara y coherente, que permita al alumnado situarse, implicarse progresivamente en la acción y elaborar la experiencia vivida. Esta estructura no debe entenderse como un esquema rígido, sino como una organización flexible que favorece el desarrollo corporal, emocional y relacional.

La estructura básica de una sesión psicomotriz suele organizarse en tres grandes momentos, cada uno con una función pedagógica específica: la fase de entrada en la actividad, la fase de desarrollo y la fase de cierre o integración.

- **La fase de entrada/inicial** en la actividad tiene como objetivo facilitar la transición hacia la acción corporal. En este primer momento, el alumnado necesita situarse en el espacio, tomar contacto con su propio cuerpo y con el entorno, y prepararse para la actividad. Las propuestas suelen ser sencillas, de carácter global y poco exigentes desde el punto de vista técnico. Juegos de activación suave, desplazamientos libres, exploraciones iniciales o pequeñas consignas de movimiento permiten que el alumnado conecte progresivamente con la sesión. Esta fase es especialmente importante para crear un clima de seguridad y disponibilidad corporal.
- **La fase de desarrollo/principal** constituye el núcleo de la sesión. En ella se plantean las situaciones motrices principales, aquellas que responden de forma más directa a los objetivos educativos planteados. En este momento pueden alternarse propuestas de exploración corporal, juegos simbólicos, juegos de cooperación o actividades más estructuradas, siempre desde una perspectiva psicomotriz y expresiva. El docente observa, acompaña y ajusta la intervención en función de las respuestas del alumnado,

permitiendo que la experiencia se desarrolle sin interrupciones innecesarias. Durante esta fase, el tiempo debe ser suficiente para que el alumnado pueda implicarse, experimentar, equivocarse y reorganizar su acción. La calidad de la experiencia depende en gran medida de no fragmentar en exceso las propuestas ni acelerar el ritmo de la sesión. En educación infantil y primaria, respetar el tiempo de juego y de exploración resulta fundamental para que el aprendizaje corporal sea significativo.

- **La fase de cierre/final** permite recoger la experiencia vivida y favorecer su asimilación. Este momento no implica necesariamente una verbalización extensa, pero sí una disminución progresiva de la intensidad de la acción. Propuestas de calma, relajación, estiramientos suaves, juegos tranquilos o pequeños rituales de cierre ayudan al alumnado a tomar conciencia de su cuerpo y a finalizar la sesión de manera contenida. En algunos casos, una breve conversación o puesta en común puede contribuir a integrar lo vivido, siempre respetando la edad y las posibilidades del grupo.

Esta estructura básica aporta seguridad y continuidad a la intervención psicomotriz. El alumnado reconoce los momentos de la sesión, anticipa lo que va a ocurrir y se siente más disponible para la acción. Al mismo tiempo, la flexibilidad en la aplicación de esta estructura permite adaptarse a las necesidades del grupo y a las situaciones que emergen durante la práctica.

En definitiva, una sesión psicomotriz y expresiva bien estructurada no busca controlar el movimiento, sino acompañar el proceso de aprendizaje corporal. La organización en fases facilita este acompañamiento y convierte la sesión en una experiencia educativa coherente, significativa y ajustada al desarrollo del alumnado.

8.3. Cómo crear tus propias sesiones psicomotrices

Una vez definidos los criterios generales para el diseño de sesiones psicomotrices y comprendida su estructura básica, el siguiente paso consiste en convertir estos principios en propuestas concretas de intervención. Crear una sesión psicomotriz implica desarrollar un proceso reflexivo que permita al docente diseñar experiencias corporales coherentes, ajustadas al alumnado y con un claro sentido educativo.

Pensar la sesión: definir el foco

Toda sesión psicomotriz necesita un eje que la sostenga. Definir el foco de la sesión significa decidir qué tipo de experiencia corporal se quiere provocar: exploración del espacio, organización del movimiento, relación con los demás, expresión corporal o regulación de la acción. Este foco actúa como hilo conductor y evita que la sesión se convierta en una sucesión de actividades sin coherencia interna.

Imaginar la experiencia corporal

Una vez establecido el foco, el docente piensa en qué situaciones motrices pueden generar esa experiencia. No se trata aún de elegir actividades concretas, sino de imaginar cómo se moverá el alumnado, qué tipo de relación establecerá con el espacio, con los objetos o con los compañeros, y qué grado de iniciativa podrá asumir. Esta anticipación permite diseñar propuestas que respondan al sentido de la sesión y no solo a su forma externa.

Dar forma a la secuencia

El siguiente paso consiste en organizar la sesión como un proceso. Las propuestas deben disponerse de manera progresiva, facilitando una entrada gradual en la acción, un desarrollo suficiente de la experiencia central y un cierre que permita integrar lo vivido. Esta secuenciación no responde a una lógica de dificultad creciente, sino a una coherencia vivencial que da continuidad al movimiento y favorece la implicación del alumnado.

Anticipar lo que puede ocurrir

Crear una sesión psicomotriz implica prever que el desarrollo real puede diferir de lo planificado. Por ello, resulta fundamental anticipar posibles variaciones: ajustes en el ritmo, cambios en la organización del espacio, adaptación de normas o propuestas alternativas. Esta previsión dota al docente de flexibilidad y le permite sostener la sesión pedagógicamente sin perder su sentido.

Decidir cómo acompañar

Durante el diseño de la sesión, el docente debe pensar también desde qué rol va a intervenir en cada momento. Habrá propuestas que requieran una observación atenta y otras en las que será necesario acompañar, sugerir o reorganizar la acción. Anticipar este rol ayuda a mantener la coherencia del enfoque psicomotriz y evita intervenciones impulsivas que puedan interrumpir la experiencia del alumnado.

Mirada docente

Antes de cerrar una sesión, conviene preguntarse:
¿Qué tipo de experiencia corporal quiero que vivan mis alumnos hoy?

Aceptar la sesión como proceso vivo

Finalmente, crear una sesión psicomotriz supone aceptar que la propuesta no está completamente cerrada hasta que se vive en el aula. La sesión se completa en la interacción con el grupo, y su valor educativo depende de la capacidad del docente para leer lo que ocurre y ajustar su intervención en tiempo real. Esta apertura no es una debilidad del diseño, sino una de sus principales fortalezas.

Crear sesiones psicomotrices significa, en definitiva, aprender a pensar la educación física desde el cuerpo y el movimiento, construyendo propuestas propias, ajustadas al contexto y al alumnado, y coherentes con una concepción educativa centrada en la persona.

8.4. Adaptación de sesiones psicomotrices y expresivas en educación superior

La aplicación de propuestas psicomotrices y de expresión corporal en la educación superior requiere una adaptación específica tanto en el diseño como en la forma de implementación. Aunque los principios que sustentan estas prácticas se mantienen, el contexto universitario presenta características particulares que obligan a replantear el enfoque metodológico, el tipo de actividades y la intencionalidad pedagógica.

A diferencia de las etapas iniciales, donde el movimiento se integra de manera más natural y espontánea, en la educación superior el cuerpo ha sido, en muchos casos, progresivamente relegado a un segundo plano. El alumnado universitario está habituado a dinámicas predominantemente sedentarias, centradas en la escucha, la toma de apuntes y el trabajo cognitivo prolongado (Castro et al., 2020). Esta situación no solo afecta al bienestar físico, sino también a la capacidad de atención, a la regulación emocional y a la calidad del aprendizaje.

En este contexto, las sesiones psicomotrices y expresivas no deben plantearse como actividades aisladas o desvinculadas del contenido académico, sino como herramientas funcionales al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. La clave no reside en reproducir modelos propios de etapas anteriores, sino en diseñar propuestas ajustadas a la madurez del alumnado, a sus necesidades formativas y al contexto disciplinar en el que se insertan.

Desde un punto de vista metodológico, una de las principales adaptaciones consiste en el tipo de consignas utilizadas.

En educación superior, resulta más adecuado emplear un lenguaje claro, funcional y justificado, evitando planteamientos excesivamente lúdicos o infantilizados que puedan generar rechazo. Explicar el propósito de la actividad, su relación con la atención, la regulación o el aprendizaje, favorece la implicación del alumnado y legitima la presencia del movimiento en el aula universitaria.

Asimismo, las propuestas deben caracterizarse por su brevedad y pertinencia. Intervenciones de corta duración, integradas en momentos estratégicos de la sesión (inicio, transición o tras periodos prolongados de actividad cognitiva), permiten introducir el movimiento sin alterar de manera significativa la dinámica académica. Estas microintervenciones pueden orientarse a la activación, la regulación o la toma de conciencia corporal, en función de las necesidades del grupo.

Otro aspecto relevante es la naturaleza de las actividades. En el ámbito universitario, adquieren especial valor aquellas propuestas que conectan el movimiento con competencias profesionales. En titulaciones relacionadas con la educación, por ejemplo, la psicomotricidad y la expresión corporal pueden abordarse no solo como experiencias personales, sino también como herramientas que el futuro docente podrá aplicar en su práctica profesional. Del mismo modo, en ámbitos vinculados a las ciencias de la salud, el trabajo corporal puede relacionarse con la prevención, la conciencia postural o la regulación del esfuerzo.

La dimensión expresiva también requiere una adaptación específica. En contextos universitarios, es frecuente que exista cierta inhibición hacia la expresión corporal, especialmente cuando implica exposición ante el grupo. Por ello, resulta fundamental crear un clima de seguridad y respeto, ofrecer propuestas progresivas y evitar situaciones que puedan generar incomodidad innecesaria (Mehling et al., 2021). Las actividades

pueden comenzar desde la conciencia corporal individual y avanzar, de manera gradual, hacia dinámicas más abiertas o grupales.

La organización del espacio y del grupo constituye otro elemento a considerar. A diferencia de otros contextos educativos, las aulas universitarias no siempre están diseñadas para el movimiento. Por ello, es necesario plantear propuestas viables en espacios reducidos, con posibilidad de adaptación a la disposición del mobiliario y al número de estudiantes. Esta limitación no debe entenderse como un obstáculo, sino como un condicionante que orienta el tipo de actividades hacia formatos más accesibles y funcionales.

Finalmente, la adaptación de las sesiones a la educación superior implica también una transformación en la actitud docente. El profesorado universitario, al incorporar este tipo de propuestas, asume un rol que trasciende la transmisión de contenidos, incorporando la dimensión corporal como parte del proceso formativo. Esta integración no solo mejora el bienestar y la atención del alumnado, sino que contribuye a una formación más completa, en la que el cuerpo, la mente y la emoción se reconocen como elementos inseparables del aprendizaje.

De este modo, la psicomotricidad y la expresión corporal encuentran en la educación superior un espacio de aplicación coherente y necesario, siempre que se adapten a las características del contexto y se integren de manera intencional en la práctica docente.

8.5. Modelos de sesiones completas

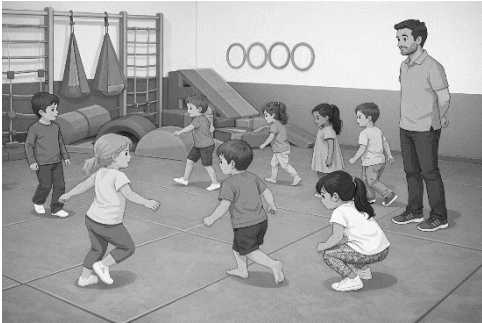
Los modelos de sesiones que se presentan a continuación no deben entenderse como propuestas cerradas ni como secuencias que deban reproducirse de forma literal. Su finalidad es mostrar cómo los principios psicomotrices se concretan en la práctica, ofreciendo ejemplos reales que ayuden al docente a

visualizar, interpretar y adaptar el diseño de sesiones a su propio contexto educativo.

Cada sesión se presenta con una estructura clara y un lenguaje accesible, priorizando la experiencia corporal del alumnado, el rol del docente y la coherencia pedagógica. Los modelos responden a diferentes etapas educativas y contextos formativos, incorporando propuestas específicas para educación infantil, primaria, secundaria y educación superior, con ajustes en la intencionalidad, el tipo de actividades y el nivel de exigencia en función de las características del alumnado.

Sesión 1. Educación Infantil (3 años) -

Descubro mi cuerpo en movimiento		
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN		
<p>A los tres años, el niño se encuentra en una etapa de descubrimiento global del cuerpo, en la que el movimiento constituye el principal medio de relación con el entorno, con los objetos y con los demás. El cuerpo no se vive aún de manera diferenciada, sino como una unidad de acción y emoción, por lo que la intervención educativa debe centrarse en la vivencia corporal, la exploración libre y el juego.</p> <p>Esta sesión se plantea desde una perspectiva psicomotriz, entendiendo el movimiento como una experiencia significativa que favorece el desarrollo motor, emocional y relacional. A través del juego y de propuestas abiertas, el alumnado explora su cuerpo, se desplaza por el espacio y establece las primeras interacciones con los compañeros, siempre en un entorno seguro y acogedor.</p> <p>Desde el marco de la LOMLOE, la sesión contribuye al desarrollo integral del niño, promoviendo la autonomía, la expresión corporal y la relación con los demás a través del movimiento. La educación física en esta etapa no persigue la adquisición de habilidades técnicas, sino la construcción de una base corporal sólida sobre la que se apoyarán aprendizajes posteriores.</p>		
OBJETIVOS DE ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo. • Desarrollar la autonomía en la acción y en las actividades cotidianas. • Relacionarse con los demás y adquirir pautas elementales de convivencia. • Expresar emociones y vivencias a través del cuerpo y el movimiento. 	
COMPETENCIAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia personal, social y de aprender a aprender • Competencia en comunicación lingüística • Competencia ciudadana • Competencia en conciencia y expresión culturales 	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>Explorar el propio cuerpo y el entorno a través del movimiento.</p> <p>Participar en juegos y actividades motrices de forma progresiva.</p>	<p>Participa activamente en las propuestas motrices.</p> <p>Explora el espacio y los materiales de forma autónoma.</p> <p>Muestra progresiva seguridad corporal en el movimiento.</p>	<p>El cuerpo y su vivencia global.</p> <p>El movimiento libre y espontáneo.</p> <p>La relación con el espacio y los objetos.</p>

Expresar emociones y vivencias mediante la acción corporal.	Se relaciona con los compañeros de forma adecuada.	El juego como forma de exploración y expresión.
<p>Instrumentos de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática durante la sesión. • Registro anecdótico de comportamientos significativos. • Valoración cualitativa del proceso (no comparativa). 		
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN		
PARTE INICIAL		
Título de la actividad: Exploro el espacio al moverme		
<p>Objetivo específico del juego: Favorecer la adaptación al espacio y la disposición corporal hacia el movimiento libre.</p> <p>Descripción: El docente invita a los niños a entrar al espacio de psicomotricidad de forma tranquila. Se les propone comenzar a moverse libremente, sin consignas concretas sobre cómo hacerlo. Cada niño decide cómo desplazarse: caminar, correr suavemente, detenerse, cambiar de dirección o simplemente observar. El objetivo no es realizar un tipo de movimiento determinado, sino habituarse al espacio y al propio cuerpo en acción. El docente observa, acompaña con una actitud serena y garantiza la seguridad física, sin corregir ni dirigir el movimiento.</p> <p>Variante/s:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducir música suave para acompañar el movimiento. • Proponer detenerse cuando la música se para. <p>Representación gráfica:</p> 		

PARTE PRINCIPAL**Título de la actividad 1: Me muevo por el espacio****Objetivo específico del juego:**

Explorar las posibilidades básicas de desplazamiento y la ocupación del espacio.

Organización:

Grupo-clase completo, espacio libre y despejado.

Descripción:

El docente invita a los niños a desplazarse por el espacio de manera libre. Cada niño elige cómo moverse según su iniciativa: caminando, corriendo suavemente, parándose o cambiando de dirección.

De forma puntual, el docente introduce consignas muy sencillas como “nos movemos despacio” o “nos quedamos quietos”, siempre respetando el ritmo individual y sin exigir respuestas homogéneas.

El juego permite observar cómo cada niño se orienta, se mueve y se relaciona con el espacio.

Variante/s:

- Desplazarse imitando animales de forma libre.
- Cambiar el ritmo del movimiento (rápido/lento).

Representación gráfica:**Título de la actividad 2: Paso por dentro y por encima****Objetivo específico del juego:**

Explorar el cuerpo en relación con obstáculos y diferentes niveles espaciales.

Organización:

Material distribuido de forma abierta: túnel, bancos bajos y colchonetas. No hay recorrido obligatorio.

Descripción:

El docente presenta el material diciendo: “Aquí hay cosas por donde podemos pasar”.

Los niños exploran libremente el espacio: algunos pasan por el túnel, otros suben y bajan de los bancos o caminan sobre las colchonetas.

Cada niño decide qué hacer, cuánto tiempo permanecer en cada propuesta y si repite la acción. No se establecen turnos obligatorios.

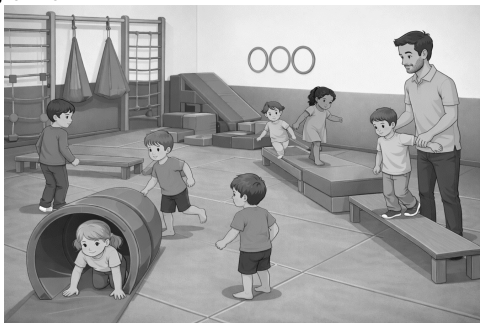
El docente acompaña cuando algún niño lo necesita y vela por la seguridad.

Recursos materiales: 1 túnel, 2 bancos bajos y 3-4 colchonetas

Variante/s:

- Añadir telas para pasar por debajo.
- Modificar la disposición del material durante el juego.

Representación gráfica:



Título de la actividad 3: Rueda la pelota

Objetivo específico del juego:

Relacionar el cuerpo con los objetos a través de la acción motriz.

Organización:

Trabajo individual o en parejas, espacio libre.

Descripción:

Cada niño recibe una pelota blanda. Se les invita a manipularla libremente: rodarla por el suelo, empujarla con las manos, seguirla caminando.

Algunos niños pueden intercambiar pelotas o rodarlas hacia otros compañeros de forma espontánea.

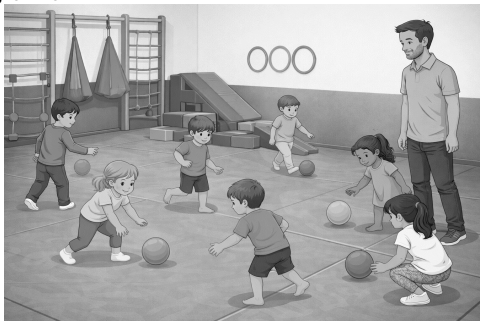
No se busca precisión ni control técnico, sino la experiencia corporal con el objeto.

Recursos materiales: 1 pelota blanda por niño

Variante/s:

- Rodar la pelota con distintas partes del cuerpo.
- Seguir la pelota gateando.

Representación gráfica:



PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA**Título de la actividad: Descanso con mi cuerpo****Objetivo específico del juego:**

Favorecer la relajación y la integración de la experiencia corporal.

Organización:

Grupo-clase completo, cada niño en una colchoneta.

Descripción:

Los niños se tumban en las colchonetas. El docente invita a cerrar los ojos (si lo desean) y a sentir el cuerpo en reposo.

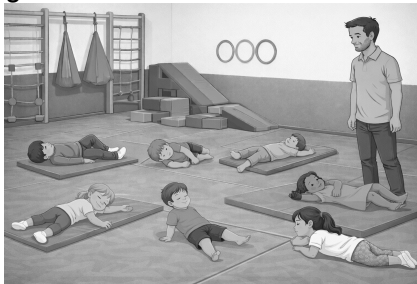
Se acompaña con una voz suave, sin exigir verbalizaciones.

La sesión finaliza de manera tranquila, respetando el silencio y el descanso.

Recursos materiales: Colchonetas

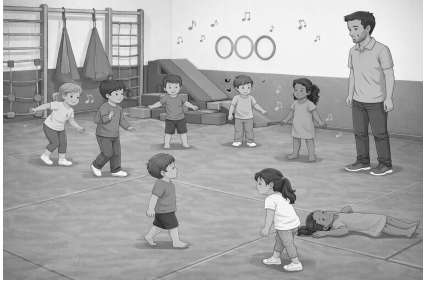
Variante/s:

- Acompañar con música suave.
- Realizar respiraciones lentas guiadas.

Representación gráfica:

Sesión 2. Educación Infantil (4 años) –

Me muevo, juego y me relaciono con mi cuerpo		
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN		
<p>A los cuatro años, el alumnado se encuentra en un momento de mayor control y organización del movimiento, así como de progresiva apertura hacia la relación con los demás. El cuerpo deja de vivirse únicamente desde la acción individual y comienza a convertirse en un medio de interacción, comunicación y cooperación.</p> <p>Esta sesión se fundamenta en la psicomotricidad educativa y la expresión corporal como ejes del desarrollo integral, entendiendo el movimiento como una experiencia que integra aspectos motores, emocionales y sociales. A través de juegos y propuestas abiertas, el alumnado explora el espacio, regula su acción y se relaciona con los compañeros, favoreciendo la autonomía y la confianza corporal.</p> <p>Desde el marco de la LOMLOE, la sesión responde a la necesidad de ofrecer experiencias corporales significativas que contribuyan al desarrollo de las competencias clave y al bienestar físico y emocional del alumnado, priorizando el proceso sobre el resultado y respetando los ritmos individuales.</p>		
OBJETIVOS DE ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo. • Desarrollar la autonomía en la acción y en las actividades cotidianas. • Relacionarse con los demás y adquirir pautas elementales de convivencia. • Expresar emociones y vivencias a través del cuerpo y el movimiento. 	
COMPETENCIAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia personal, social y de aprender a aprender • Competencia en comunicación lingüística • Competencia ciudadana • Competencia en conciencia y expresión culturales 	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>Explorar el propio cuerpo y el entorno a través del movimiento.</p> <p>Participar en juegos y actividades motrices de forma progresiva.</p> <p>Expresar emociones y vivencias mediante la acción corporal.</p>	<p>Participa activamente en las propuestas motrices.</p> <p>Regula progresivamente su movimiento en función de consignas sencillas.</p> <p>Explora el espacio y los materiales con seguridad y autonomía.</p>	<p>El cuerpo y sus posibilidades de acción.</p> <p>El movimiento y su control progresivo.</p> <p>El espacio como lugar de exploración y relación.</p>

	Se relaciona con los compañeros de forma respetuosa durante el juego.	El juego como forma de aprendizaje y comunicación corporal.
<p>Instrumentos de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática durante la sesión. • Registro anecdótico de comportamientos significativos. • Valoración cualitativa del proceso individual y grupal. 		
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN		
PARTE INICIAL		
Título de la actividad: Nos movemos y nos paramos		
<p>Objetivo específico del juego: Preparar el cuerpo para la actividad motriz, favoreciendo la atención, el control corporal y la escucha de consignas sencillas.</p> <p>Organización: Grupo-clase completo distribuido libremente por el espacio, sin materiales.</p> <p>Descripción: El docente propone desplazarse libremente por el espacio mientras suena una música suave. Los niños pueden caminar, balancearse o moverse siguiendo el ritmo. Cuando la música se detiene, todos deben quedarse quietos, manteniendo la postura durante unos segundos. El juego se repite varias veces, alternando movimiento y pausa. El objetivo no es la rapidez, sino la regulación del movimiento y la atención compartida. El docente acompaña con consignas claras y refuerza positivamente la participación, sin corregir posturas ni exigir inmovilidad perfecta.</p> <p>Recursos materiales: Reproductor de música y música infantil de ritmo moderado</p> <p>Variante/s:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambiar el tipo de desplazamiento (caminar de puntillas, pasos largos). • Proponer estatuas con diferentes emociones (alegre, cansado). <p>Representación gráfica:</p> 		

PARTE PRINCIPAL

Título de la actividad 1: Me muevo por el espacio

Objetivo específico del juego:

Explorar las posibilidades básicas de desplazamiento y la ocupación del espacio.

Organización:

Grupo-clase completo, espacio libre y despejado.

Descripción:

El docente invita a los niños a desplazarse por el espacio de manera libre. Cada niño elige cómo moverse según su iniciativa: caminando, corriendo suavemente, parándose o cambiando de dirección.

De forma puntual, el docente introduce consignas muy sencillas como “nos movemos despacio” o “nos quedamos quietos”, siempre respetando el ritmo individual y sin exigir respuestas homogéneas.

El juego permite observar cómo cada niño se orienta, se mueve y se relaciona con el espacio.

Variante/s:

- Desplazarse imitando animales de forma libre.
- Cambiar el ritmo del movimiento (rápido/lento).

Representación gráfica:



Título de la actividad 2: Recorro el espacio de muchas formas

Objetivo específico del juego:

Explorar diferentes formas de desplazamiento y organización corporal en el espacio.

Organización:

Grupo-clase completo. Espacio libre sin materiales.

Descripción:

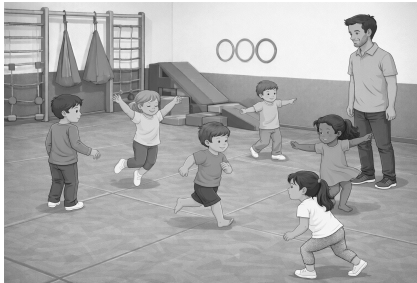
El docente invita a desplazarse por el espacio utilizando diferentes formas de movimiento: caminar, correr suavemente, saltar con ambos pies, girar o desplazarse hacia atrás.

Las consignas se introducen progresivamente y siempre como propuestas, no como órdenes rígidas. Cada niño adapta el movimiento a sus posibilidades.

Variante/s:

- Cambiar el ritmo del desplazamiento.
- Combinar desplazamiento y pausa.

Representación gráfica:



Título de la actividad 3: Pasamos por el circuito

Objetivo específico del juego:

Desarrollar la coordinación y la relación cuerpo-espacio a través de un recorrido psicomotor sencillo.

Organización:

Circuito abierto con colchonetas, bancos y túneles. Participación individual, sin turnos rígidos.

Descripción:

El docente presenta el circuito y muestra brevemente cómo se puede realizar.

Los niños recorren el circuito libremente: subir, bajar, pasar por dentro o rodear los elementos.

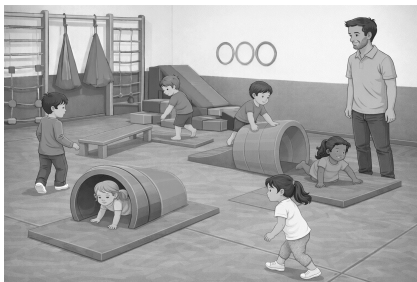
Cada niño decide el ritmo y el número de veces que repite el recorrido. El docente acompaña y ofrece ayuda cuando es necesario.

Recursos materiales: 1 túnel, 2 bancos bajos y 3 colchonetas

Variante/s:

- Cambiar el orden de los elementos.
- Realizar el circuito en parejas.

Representación gráfica:



PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA

Título de la actividad: Rodamos y descansamos

Objetivo específico del juego:

Tomar conciencia del cuerpo en reposo y en movimiento lento.

Organización:

Trabajo individual sobre colchonetas.

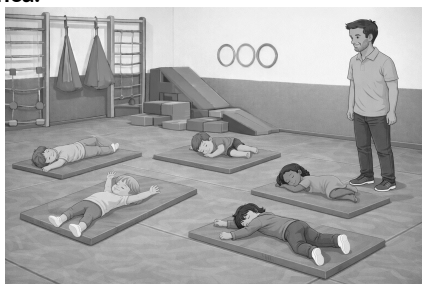
Descripción:

Los niños se tumban en las colchonetas y exploran movimientos suaves: rodar, estirarse, cambiar de postura. El docente acompaña con una voz tranquila y favorece un clima de calma progresiva.

Recursos materiales: Colchonetas


Variante/s:

- Rodar siguiendo una consigna verbal.
- Permanecer quietos unos segundos tras cada movimiento.

Representación gráfica:

Sesión 3. Educación Infantil (5 años) -

Resolvemos retos con nuestro cuerpo		
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN		
<p>A los cinco años, el alumnado presenta una mayor organización corporal, una mejor capacidad de anticipación motriz y una creciente disposición hacia el juego cooperativo y simbólico. El movimiento deja de ser únicamente exploratorio y comienza a orientarse hacia la resolución de situaciones motrices, la adaptación a normas sencillas y la toma de decisiones compartidas.</p> <p>Esta sesión se fundamenta en la psicomotricidad educativa como marco que permite integrar movimiento, pensamiento y relación social. A través de retos corporales y juegos cooperativos, el alumnado pone en juego habilidades motrices, cognitivas y emocionales, desarrollando la autonomía, la responsabilidad y el respeto por los demás.</p> <p>Desde el enfoque de la LOMLOE, la sesión contribuye al desarrollo de competencias clave vinculadas al aprendizaje activo, la cooperación y la expresión corporal, priorizando experiencias significativas que respeten los ritmos individuales y favorezcan el bienestar integral.</p>		
OBJETIVOS DE ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo en situaciones motrices variadas. • Desarrollar la autonomía personal a través de la acción y el juego compartido. • Relacionarse con los demás de forma respetuosa, cooperando en actividades comunes. • Expresar ideas, emociones y vivencias mediante el cuerpo y el movimiento. 	
COMPETENCIAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia personal, social y de aprender a aprender • Competencia en comunicación lingüística • Competencia ciudadana • Competencia en conciencia y expresión culturales 	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>Resolver situaciones motrices sencillas de forma autónoma y cooperativa.</p> <p>Participar activamente en juegos con normas básicas, ajustando la acción a los demás.</p> <p>Utilizar el cuerpo como medio de expresión, comunicación y relación.</p>	<p>Participa activamente en los retos motores propuestos.</p> <p>Ajusta su movimiento a normas sencillas y a la acción del grupo.</p> <p>Coopera con los compañeros para resolver situaciones motrices.</p> <p>Muestra progresiva autonomía y control corporal.</p>	<p>El cuerpo y el movimiento organizado.</p> <p>El espacio y los recorridos motrices.</p> <p>El juego cooperativo y simbólico.</p> <p>La regulación del esfuerzo y de la acción.</p>

<p>Instrumentos de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática durante la sesión. • Registro anecdótico de comportamientos significativos. • Valoración cualitativa del proceso individual y grupal.
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN
PARTE INICIAL
Título de la actividad: Seguimos las señales
<p>Objetivo específico del juego: Activar el cuerpo y la atención a través de consignas motrices variadas.</p> <p>Organización: Grupo-clase distribuido por el espacio. El docente utiliza gestos y señales visuales.</p> <p>Descripción: El docente se desplaza por el espacio mostrando señales corporales (brazos arriba, brazos abajo, giro, salto). Los niños imitan la señal y continúan moviéndose hasta que aparece otra. No hay música ni material. El énfasis está en mirar, interpretar y actuar.</p> <p>Variante/s:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que un alumno proponga las señales. • Combinar dos señales seguidas. <p>Representación gráfica:</p> 
PARTE PRINCIPAL
Título de la actividad 1: Cruzamos el río
<p>Objetivo específico del juego: Resolver un reto motor cooperativo utilizando el espacio y los materiales.</p> <p>Organización: Pequeños grupos (4-5 niños). Material distribuido en una zona concreta.</p> <p>Descripción: Se plantea una situación simbólica: "hay un río y debemos cruzarlo sin tocar el suelo". Cada grupo dispone de aros y colchonetas para avanzar. Los niños deben decidir juntos cómo utilizarlos para pasar todos. No hay solución única. El docente observa y acompaña el proceso de toma de decisiones.</p>

Recursos materiales: 4-5 aros por grupo y 1-2 colchonetas

Variante/s:

- Limitar el número de materiales.
- Añadir la condición de volver todos al punto inicial.

Representación gráfica:



Título de la actividad 2: Construimos caminos

Objetivo específico del juego:

Organizar el movimiento en recorridos creados por el propio alumnado.

Organización:

Pequeños grupos. Uso libre de materiales.

Descripción:

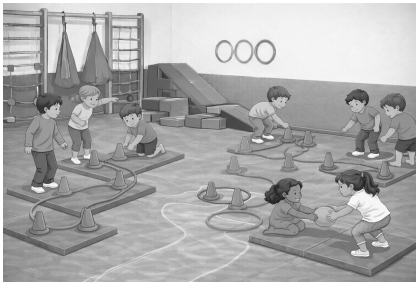
Cada grupo construye un recorrido con cuerdas, conos y aros. Después, los propios niños lo recorren y lo explican a otros grupos. Se favorece la planificación, la organización espacial y la comunicación.

Recursos materiales: cuerdas, conos y aros

Variante/s:

- Cambiar el recorrido de otro grupo.
- Recorrerlo con diferentes formas de desplazamiento.

Representación gráfica:



Título de la actividad 3: Nos movemos juntos

Objetivo específico del juego:

Coordinar el movimiento en grupo manteniendo un objetivo común.

Organización:

Grupos de 5-6 niños.

Descripción:

Los niños deben desplazarse manteniendo contacto corporal (por ejemplo, unidos por una tela). Deben moverse sin romper el contacto, adaptando el ritmo y el espacio.

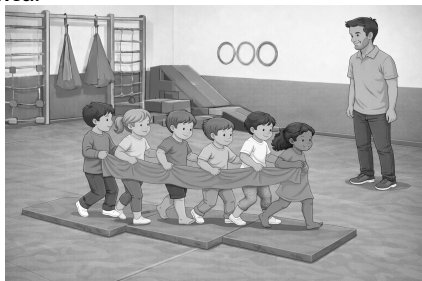
El énfasis está en escuchar al grupo y ajustarse a los demás.

Recursos materiales: telas grandes

Variante/s:

- Cambiar la forma de contacto.
- Aumentar o reducir el grupo.

Representación gráfica:



PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA

Título de la actividad: El cuerpo que recuerda

Objetivo específico del juego:

Tomar conciencia de lo vivido y cerrar la sesión desde la calma.

Organización:

Grupo-clase en círculo, sentados o tumbados.

Descripción:

El docente invita a recordar con el cuerpo alguna acción de la sesión (un gesto, una postura).

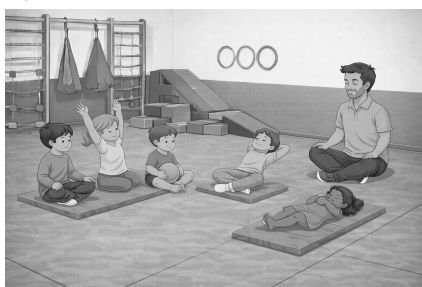
Algunos niños pueden mostrarla, otros simplemente sentirla. Se finaliza con respiración tranquila.

Recursos materiales: Colchonetas

Variante/s:


- Representar el juego que más les ha gustado
- Acompañar con música suave

Representación gráfica:



Sesión 4. Educación Primaria (1º Ciclo) –

Nos movemos mejor juntos		
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN		
<p>En el primer ciclo de Educación Primaria, el alumnado inicia una etapa en la que el movimiento comienza a organizarse de manera más consciente. Los niños y niñas son capaces de comprender consignas, aceptar normas sencillas y cooperar con otros para lograr objetivos comunes. El cuerpo se convierte progresivamente en un instrumento de aprendizaje, relación y regulación de la acción.</p> <p>Esta sesión se plantea desde una educación física con base psicomotriz, entendiendo el aprendizaje motor como un proceso global que integra coordinación, percepción, emoción y relación social. A través de juegos cooperativos y situaciones motrices organizadas, el alumnado desarrolla habilidades básicas, mejora su control corporal y aprende a actuar con otros de forma respetuosa.</p> <p>Desde el marco de la LOMLOE, la sesión contribuye al desarrollo de una educación física inclusiva y competencial, centrada en la participación activa, el disfrute del movimiento y la construcción de aprendizajes significativos a través de la experiencia corporal compartida.</p>		
OBJETIVOS DE ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y valorar su cuerpo y el de los demás, desarrollando hábitos de cuidado y bienestar. • Desarrollar habilidades motrices básicas y mejorar la coordinación y el equilibrio. • Adquirir habilidades para la convivencia, el respeto y la cooperación. • Utilizar la actividad física como medio de disfrute, relación y aprendizaje. 	
COMPETENCIAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia personal, social y de aprender a aprender • Competencia en comunicación lingüística • Competencia ciudadana • Competencia en conciencia y expresión culturales 	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>Resolver situaciones motrices sencillas de forma individual y cooperativa.</p> <p>Ajustar el movimiento a normas, espacios y compañeros.</p> <p>Participar activamente en juegos y actividades físicas, mostrando actitudes de respeto y colaboración.</p>	<p>Participa activamente en las actividades propuestas.</p> <p>Ajusta su movimiento a normas del juego.</p> <p>Coopera con los compañeros para lograr los objetivos comunes</p> <p>Muestra control corporal y respeto por el espacio compartido.</p>	<p>El cuerpo y sus posibilidades de movimiento.</p> <p>Habilidades motrices básicas en situaciones variadas.</p> <p>El espacio y la organización del movimiento.</p> <p>El juego cooperativo y las normas de convivencia.</p>

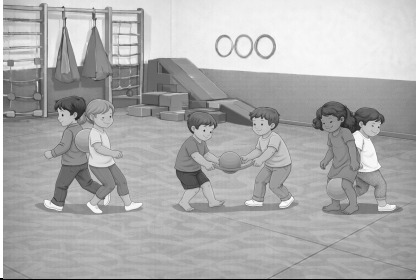
<p>Instrumentos de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática durante la sesión. • Registro anecdótico de comportamientos significativos. • Lista de control cualitativa (participación, cooperación, ajuste al juego).
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN
PARTE INICIAL
Título de la actividad: Desplazamientos con consignas
<p>Objetivo específico del juego: Activar el cuerpo y preparar al alumnado para la sesión, mejorando la atención y el control del movimiento.</p> <p>Organización: Grupo-clase completo distribuido por el espacio, sin materiales.</p> <p>Descripción: El alumnado se desplaza libremente por el espacio. El docente va dando consignas claras: caminar rápido, caminar lento, girar, saltar suavemente, detenerse. El objetivo es escuchar, comprender y ajustar el movimiento a la consigna, sin buscar uniformidad perfecta.</p> <p>Variante/s:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que un alumno proponga la consigna. • Introducir desplazamientos laterales o hacia atrás. <p>Representación gráfica:</p> 
PARTE PRINCIPAL
Título de la actividad 1: Transportamos sin que caiga
<p>Objetivo específico del juego: Coordinar el movimiento y cooperar con un compañero para lograr un objetivo común.</p> <p>Organización: Trabajo por parejas. Cada pareja dispone de una pelota.</p> <p>Descripción: Cada pareja debe transportar una pelota de un punto a otro sin tocarla con las manos (por ejemplo, entre las espaldas, entre las piernas o sujetándola con una cuerda). Las parejas deciden cómo hacerlo y ajustan su movimiento para no perder la pelota.</p>

Recursos materiales: 1 pelota por pareja

Variante/s:

- Cambiar la forma de transporte.
- Aumentar la distancia

Representación gráfica:



Título de la actividad 2: Caminos cooperativos

Objetivo específico del juego:

Organizar el movimiento en grupo respetando un recorrido común.

Organización:

Pequeños grupos de 4-5 alumnos. Uso de aros y conos.

Descripción:

Cada grupo construye un camino con aros y conos y debe recorrerlo sin salirse, ayudándose entre ellos.

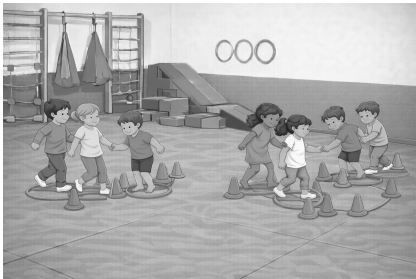
Se favorece la planificación, el acuerdo y la coordinación grupal.

Recursos materiales: conos y aros

Variante/s:

- Recorrerlo a diferentes ritmos.
- Hacer el recorrido en sentido contrario.

Representación gráfica:



Título de la actividad 3: Pasamos el objeto

Objetivo específico del juego:

Mejorar la coordinación y la cooperación mediante el pase de objetos.

Organización:

Grupos de 5-6 alumnos colocados en fila o círculo.

Descripción:

El grupo debe pasarse una pelota siguiendo un orden establecido sin que caiga al suelo.

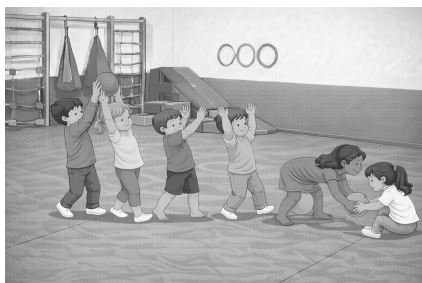
El docente puede proponer diferentes formas de pase (rodando, por encima, por debajo).

Recursos materiales: 1 pelota por grupo

Variante/s:

- Aumentar el número de pelotas.
- Cambiar la organización del grupo.

Representación gráfica:



PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA

Título de la actividad: Cuerpo tranquilo

Objetivo específico del juego:

Favorecer la relajación y la toma de conciencia corporal tras la actividad.

Organización:

Grupo-clase completo, tumbados o sentados sobre colchonetas.

Descripción:

El alumnado se tumba en las colchonetas. El docente guía una breve relajación: respiración tranquila, tensión y relajación suave de brazos y piernas.

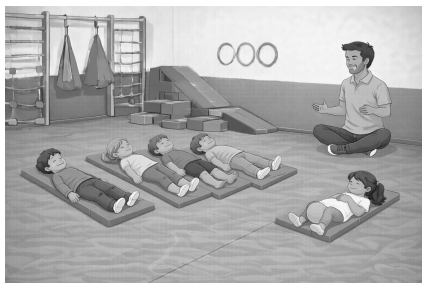
Se finaliza con una breve reflexión oral sobre cómo se han sentido moviéndose con otros.

Recursos materiales: Colchonetas

Variante/s:

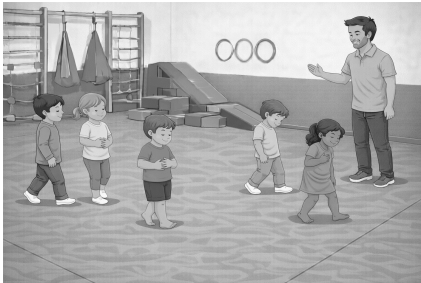
- Acompañar con música suave
- Realizar la relajación sentados

Representación gráfica:



Sesión 5. Educación Primaria (2º Ciclo) –

<i>El cuerpo percibe, representa y regula</i>		
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN		
<p>En el segundo ciclo de Educación Primaria, el alumnado dispone de las capacidades necesarias para tomar conciencia de su movimiento, regular su acción corporal y utilizar el cuerpo como medio de representación y comunicación. El movimiento deja de ser únicamente una respuesta motriz para convertirse en una acción con intención, significado y control.</p> <p>Esta sesión se sitúa en el núcleo conceptual del libro: la psicomotricidad y la expresión corporal como base de la educación física. Las propuestas planteadas no buscan mejorar el rendimiento ni la eficacia motriz, sino favorecer la percepción corporal, la regulación tónica y la capacidad expresiva del alumnado, entendiendo el cuerpo como eje del aprendizaje.</p> <p>Desde el marco de la LOMLOE, la sesión responde a una concepción competencial de la educación física, promoviendo aprendizajes transferibles relacionados con la autorregulación, la comunicación no verbal y la conciencia corporal.</p>		
OBJETIVOS DE ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y valorar el propio cuerpo como medio de expresión, comunicación y relación. • Desarrollar habilidades motrices ajustadas a diferentes intenciones y contextos. • Utilizar la actividad física como medio de bienestar, autorregulación y aprendizaje. • Participar en actividades compartidas con respeto y responsabilidad. 	
COMPETENCIAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia personal, social y de aprender a aprender • Competencia en comunicación lingüística • Competencia ciudadana • Competencia en conciencia y expresión culturales 	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>Ajustar el movimiento a diferentes intenciones expresivas y reguladoras.</p> <p>Utilizar el cuerpo como medio de representación y comunicación no verbal.</p> <p>Controlar el tono, el ritmo y la intensidad del movimiento en función de la tarea.</p>	<p>Ajusta su movimiento a consignas perceptivas y expresivas.</p> <p>Controla la intensidad y el tono corporal en diferentes situaciones.</p> <p>Utiliza el cuerpo para representar ideas o situaciones sin apoyo verbal.</p> <p>Reflexiona de forma sencilla sobre su experiencia corporal.</p>	<p>Conciencia corporal y control del movimiento.</p> <p>Percepción espacial, temporal y tónica.</p> <p>Expresión corporal y comunicación no verbal.</p> <p>Regulación del esfuerzo y de la acción motriz.</p>

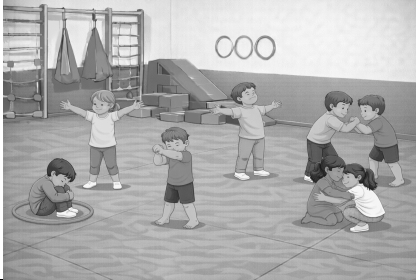
<p>Instrumentos de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática durante la sesión. • Registro anecdótico de comportamientos significativos. • Autoevaluación breve (oral o escrita).
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN
PARTE INICIAL
Título de la actividad: Escuchar el cuerpo
<p>Objetivo específico del juego: Tomar conciencia del propio cuerpo en movimiento y en reposo.</p> <p>Organización: Trabajo individual, alumnado repartido por el espacio.</p> <p>Descripción: El alumnado se mueve libremente mientras el docente propone consignas perceptivas: sentir el peso del cuerpo, notar la respiración, percibir el contacto de los pies con el suelo. Se alternan momentos de movimiento lento con pausas conscientes.</p> <p>Variante/s:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar la actividad con ojos cerrados. • Acompañar con música muy suave. <p>Representación gráfica:</p>

PARTE PRINCIPAL
Título de la actividad 1: Conceptos que se mueven
<p>Objetivo específico del juego: Representar corporalmente conceptos espaciales y relacionales.</p> <p>Organización: Trabajo individual y en parejas.</p> <p>Descripción: El docente propone conceptos como: dentro/fuera, cerca/lejos, abierto/cerrado, fuerte/suave. El alumnado los representa con el cuerpo, primero de forma individual y luego en interacción con un compañero. No se corrige la forma; se valora la intención y la coherencia corporal.</p>

Recursos materiales: Tarjetas con conceptos (opcional).

Variante/s:

- Que los alumnos propongan conceptos
- Representarlos en pequeño grupo

Representación gráfica:



Título de la actividad 2: Moverse con límites

Objetivo específico del juego:

Regular el tono, la fuerza y la intensidad del movimiento.

Organización:

Trabajo individual.

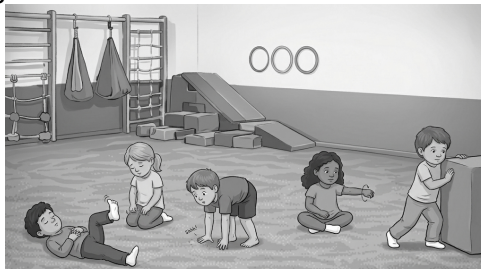
Descripción:

El alumnado se mueve con restricciones claras: solo una parte del cuerpo, movimiento muy lento, movimiento silencioso. El objetivo es controlar el cuerpo, no desplazarse.

Variante/s:

- Cambiar la parte del cuerpo.
- Introducir cambios de energía.

Representación gráfica:



Título de la actividad 3: Escenas sin palabras

Objetivo específico del juego:

Utilizar el cuerpo como medio de comunicación no verbal.

Organización:

Pequeños grupos (4-5 alumnos).

Descripción:

Cada grupo representa una situación (esperar, ayudar, rechazar, proteger) sin hablar.

El resto del grupo observa e interpreta la escena.

Recursos materiales: telas grandes

Variante/s:

- Representar emociones complejas.
- Cambiar el rol de observador.

Representación gráfica:



PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA

Título de la actividad: El cuerpo recuerda

Objetivo específico del juego:

Integrar la experiencia corporal y cerrar la sesión de forma consciente.

Organización:

Grupo-clase en círculo

Descripción:

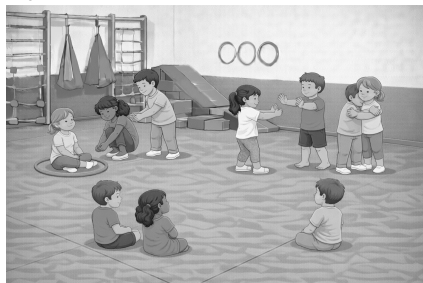
Cada alumno representa con un gesto una sensación o aprendizaje vivido. Se acompaña de una breve reflexión final.

Recursos materiales: Colchonetas

Variante/s:


- Representar la actividad más difícil
- Hacerlo sin mostrar al grupo

Representación gráfica



Sesión 6. Educación Primaria (3º Ciclo) –

<i>Resolvemos retos con nuestro cuerpo</i>		
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN		
<p>En el tercer ciclo de Educación Primaria, el alumnado alcanza un nivel de desarrollo que le permite comprender su propio cuerpo como instrumento de acción, comunicación y responsabilidad personal y social. El movimiento puede ser analizado, regulado conscientemente y utilizado para expresar ideas complejas, emociones y posicionamientos ante situaciones concretas.</p> <p>Esta sesión se sitúa en el tramo final del recorrido propuesto en el libro. La psicomotricidad y la expresión corporal dejan de ser únicamente una base del aprendizaje motor para convertirse en una herramienta de autoconocimiento, pensamiento crítico y toma de decisiones corporales. El alumnado es invitado a reflexionar sobre cómo se mueve, por qué lo hace y qué consecuencias tiene su acción sobre sí mismo y sobre los demás.</p> <p>Desde la LOMLOE, esta propuesta responde a una educación física orientada al desarrollo competencial, al bienestar integral y a la construcción de una ciudadanía consciente, utilizando el cuerpo como eje del aprendizaje.</p>		
OBJETIVOS DE ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, valorar y cuidar el propio cuerpo y el de los demás. • Utilizar la actividad física como medio de desarrollo personal, social y emocional. • Resolver situaciones motrices con autonomía, responsabilidad y pensamiento crítico. • Participar en actividades físicas mostrando actitudes de respeto, cooperación y compromiso. 	
COMPETENCIAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia personal, social y de aprender a aprender • Competencia en comunicación lingüística • Competencia ciudadana • Competencia en conciencia y expresión culturales 	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>Gestionar de forma autónoma y consciente la acción motriz.</p> <p>Utilizar el cuerpo para comunicar ideas, emociones y posicionamientos.</p> <p>Regular el esfuerzo, la intensidad y el tono corporal en función de la tarea y del contexto.</p>	<p>Ajusta su movimiento a consignas complejas y a decisiones propias.</p> <p>Utiliza el cuerpo para expresar ideas y situaciones con coherencia.</p> <p>Muestra responsabilidad en el uso del cuerpo y del espacio compartido.</p>	<p>Conciencia corporal avanzada y control tónico.</p> <p>Expresión corporal y comunicación no verbal compleja.</p> <p>Regulación del esfuerzo y cuidado corporal.</p>

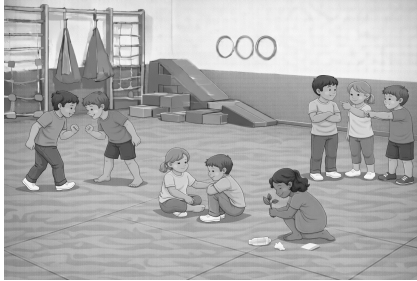
	Reflexiona de forma argumentada sobre su experiencia corporal.	Reflexión sobre la práctica física y sus efectos.
<p>Instrumentos de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación sistemática con rúbrica cualitativa. • Registro anecdótico. • Autoevaluación escrita breve. • Coevaluación guiada en pequeños grupos. 		
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN		
PARTE INICIAL		
Título de la actividad: Moverse con intención y elección		
<p>Objetivo específico del juego: Activar el cuerpo tomando decisiones conscientes sobre cómo y por qué moverse.</p> <p>Organización: Trabajo individual, espacio libre.</p> <p>Descripción: El alumnado se desplaza libremente, pero el docente introduce consignas reflexivas: moverse cuidando el cuerpo, moverse economizando energía, moverse con intención clara. Se invita a elegir cómo moverse y a sostener esa elección durante un tiempo.</p> <p>Variante/s:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambiar la intención a mitad del movimiento. • Introducir pausas reflexivas. <p>Representación gráfica:</p> 		
PARTE PRINCIPAL		
Título de la actividad 1: El cuerpo toma postura		
<p>Objetivo específico del juego: Expresar ideas y posicionamientos a través del cuerpo.</p> <p>Organización: Trabajo individual y en pequeños grupos.</p> <p>Descripción: El docente propone temas o situaciones (conflicto, ayuda, presión social, cuidado del entorno). El alumnado representa corporalmente su postura ante esa situación.</p>		

Posteriormente se comparte y se reflexiona brevemente.

Variante/s:

- Representar la misma situación desde distintos puntos de vista.
- Hacerlo en silencio total.

Representación gráfica:



Título de la actividad 2: Regular para cuidar

Objetivo específico del juego:

Tomar conciencia del esfuerzo y de la regulación corporal.

Organización:

Trabajo individual

Descripción:

El alumnado realiza movimientos continuos (desplazamientos suaves, gestos repetidos) y debe regular conscientemente intensidad, respiración y tono muscular. El énfasis está en sentir el cuerpo, no en rendir.

Recursos materiales: colchonetas

Variante/s:

- Cambiar el nivel de energía solicitado.
- Introducir momentos de parada consciente.

Representación gráfica:



Título de la actividad 3: Escenas corporales con mensaje

Objetivo específico del juego:

Comunicar un mensaje complejo sin palabras.

Organización:

Grupos de 4-5 niños.

Descripción:

Cada grupo crea una breve escena corporal que transmita un mensaje (cooperación, exclusión, apoyo, presión).

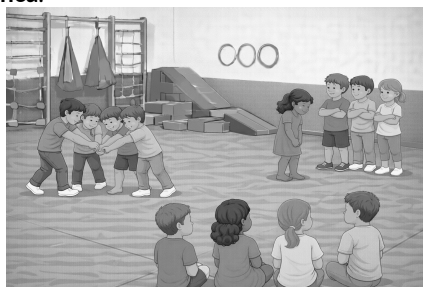
El resto del grupo interpreta el mensaje y se dialoga sobre él.

Recursos materiales: telas

Variante/s:

- Cambiar el mensaje sin modificar la escena.
- Representar el mismo mensaje de forma opuesta.

Representación gráfica:



PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA

Título de la actividad: Pensar el cuerpo

Objetivo específico del juego:

Integrar la experiencia corporal mediante la reflexión consciente.

Organización:

Grupo-clase en círculo

Descripción:

El alumnado escribe o expresa oralmente una reflexión breve:

cómo se ha sentido, qué ha descubierto sobre su cuerpo, qué decisiones ha tomado y por qué.

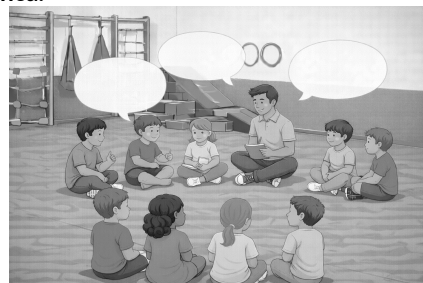
Se cierra la sesión destacando el valor del cuerpo como herramienta de aprendizaje y responsabilidad.

Recursos materiales: Hojas y bolígrafos (opcional).

Variante/s:


- Hacer la reflexión por parejas
- Representar la reflexión con un gesto final.

Representación gráfica:



Sesión 7. Educación Secundaria (1° Ciclo) –

<i>Tomamos conciencia de nuestro cuerpo en acción</i>		
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN		
<p>En el primer ciclo de Educación Secundaria, el alumnado se encuentra en una etapa de profundos cambios físicos, emocionales y sociales. La reorganización del esquema corporal, junto con una mayor conciencia de la propia imagen, puede generar inseguridad, inhibición o dificultad para expresarse corporalmente.</p> <p>En este contexto, la psicomotricidad y la expresión corporal adquieren un papel relevante como herramientas para favorecer la conciencia corporal, la regulación del tono y la relación con el propio cuerpo desde una perspectiva más ajustada y positiva. El movimiento deja de ser únicamente ejecución para convertirse en un medio de conocimiento, control y expresión personal.</p> <p>Esta sesión se orienta a que el alumnado tome conciencia de cómo se mueve, cómo regula su esfuerzo y cómo utiliza su cuerpo en diferentes situaciones, favoreciendo una relación más consciente y funcional con el movimiento.</p> <p>Desde el marco educativo actual, esta propuesta contribuye al desarrollo de una educación física centrada en la autonomía, la autorregulación y el bienestar, integrando el cuerpo como eje del aprendizaje.</p>		
OBJETIVOS DE ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, aceptar y cuidar el propio cuerpo, desarrollando una imagen corporal ajustada. • Utilizar el cuerpo de forma consciente en diferentes situaciones motrices. • Regular el esfuerzo, la intensidad y el tono corporal. • Participar de forma activa y respetuosa en situaciones motrices compartidas. • Desarrollar autonomía en la toma de decisiones corporales. 	
COMPETENCIAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia personal, social y de aprender a aprender • Competencia en comunicación lingüística • Competencia ciudadana • Competencia en conciencia y expresión culturales 	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS y DESCRIPTORES OPERATIVOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<p>Gestionar de forma autónoma la acción motriz en diferentes situaciones.</p> <p>Utilizar el cuerpo de forma consciente para resolver tareas motrices.</p>	<p>Ajusta su movimiento a diferentes consignas y situaciones.</p> <p>Muestra control corporal y regulación del esfuerzo.</p>	<p>Conciencia corporal y control postural.</p> <p>Regulación del esfuerzo y del tono muscular.</p>

Regular el esfuerzo y el control corporal en función del contexto.	Participa respetando normas y a los compañeros.	Comunicación corporal básica y uso funcional del movimiento.
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN		
PARTE INICIAL		
Título de la actividad: Activación y toma de conciencia corporal		
Objetivo específico del juego: Activar el cuerpo de forma progresiva y favorecer la toma de conciencia del propio movimiento antes de la tarea principal.		
Organización: individual		
<p>Descripción: El alumnado se desplaza suavemente por el espacio mientras atiende a consignas del docente relacionadas con la movilidad articular y la percepción corporal: mover brazos, girar hombros, movilizar el cuello, variar el tipo de desplazamiento (caminar, pasos laterales, pequeños saltos). Se introducen pequeñas pausas para que el alumnado observe cómo se siente su cuerpo antes de continuar.</p>		
Variante/s:		
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar los movimientos siguiendo un ritmo musical • Introducir consignas de atención (por ejemplo: “nota cómo apoyas los pies”) • Trabajar por parejas con movimientos espejo 		
Representación gráfica:		
		
PARTE PRINCIPAL		
Título de la actividad 1: Control del movimiento		
Objetivo específico del juego: Desarrollar el control postural y la capacidad de detener el movimiento de forma consciente.		
Organización: Individual. Todo el grupo distribuido libremente por el espacio.		
Descripción:		

El alumnado se desplaza libremente por el espacio. A la señal del docente (visual o sonora), debe detenerse completamente, controlando su cuerpo y manteniendo el equilibrio sin realizar movimientos adicionales.

Recursos materiales:

- Espacio amplio
- Silbato o señal sonora (opcional)

Variante/s:

- Detenerse en equilibrio sobre un pie
- Introducir giros antes de la parada
- Realizar desplazamientos con diferentes niveles (alto, medio, bajo)

Representación gráfica:



Título de la actividad 2: Regulación del esfuerzo

Objetivo específico del juego:

Tomar conciencia del nivel de esfuerzo y aprender a regular la intensidad del movimiento.

Organización:

Individual, ocupando todo el espacio.

Descripción:

El alumnado se desplaza por el espacio siguiendo consignas de intensidad dadas por el docente: movimiento muy suave, intensidad media y movimiento intenso. Se alternan los niveles de forma progresiva.

Variante/s:

- Introducir cambios de dirección
- Añadir desplazamientos específicos (saltos, pasos laterales)
- Combinar intensidad con velocidad

Representación gráfica:



Título de la actividad 3: Movimiento en relación con otros

Objetivo específico del juego:

Desarrollar la capacidad de ajuste corporal en relación con los demás.

Organización:

Por parejas, distribuidas por el espacio.

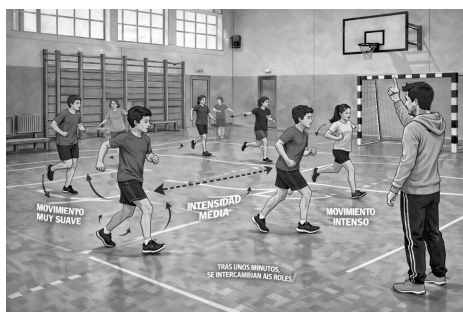
Descripción:

Un alumno realiza desplazamientos libres mientras su compañero debe seguirlo manteniendo una distancia constante y adaptando su movimiento. Tras unos minutos, se intercambian los roles.

Variante/s:

- Imitar exactamente los movimientos del compañero
- Mantener una distancia fija sin contacto
- Introducir cambios de ritmo o dirección

Representación gráfica:



PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA

Título de la actividad: Respiración y toma de conciencia corporal

Objetivo específico del juego:

Favorecer la regulación fisiológica y emocional tras la actividad, promoviendo la toma de conciencia corporal y la interiorización de las sensaciones.

Organización:

Individual, distribuido por el espacio, preferiblemente en posición estática (de pie o tumbados).

Descripción:

El alumnado se sitúa en el espacio con separación suficiente. A partir de consignas del docente, se realizan respiraciones profundas y controladas, acompañadas de movimientos suaves: elevar brazos al inspirar y descenderlos al espirar, cerrar los ojos durante unos segundos o mantener posturas de relajación. Se introducen breves pausas de silencio en las que el alumnado atiende a sus sensaciones corporales: ritmo respiratorio, pulsaciones, temperatura corporal o nivel de activación. La actividad finaliza con una reincorporación progresiva y consciente.

Recursos materiales: Música suave

Variante/s:

- Realizar la actividad en el suelo (posición tumbada)
- Incorporar visualizaciones guiadas (imaginar sensaciones de calma)
- Trabajo por parejas con respiración sincronizada

Representación gráfica:



Sesión 8. Educación Secundaria (2º Ciclo) –

Tomamos conciencia de nuestro cuerpo en acción**INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

En el segundo ciclo de Educación Secundaria, el alumnado presenta un mayor nivel de desarrollo cognitivo, capacidad de abstracción y necesidad de construcción de identidad. El cuerpo deja de ser únicamente un medio de acción para convertirse también en un espacio de representación personal, social y emocional.

Esta sesión se orienta a favorecer la conciencia corporal, la toma de decisiones motrices y la expresión individual, promoviendo una relación más reflexiva y significativa con el movimiento. Se prioriza la autonomía, la creatividad y la interpretación personal frente a la repetición de modelos cerrados.

OBJETIVOS DE ETAPA

- Desarrollar una relación consciente, crítica y positiva con el propio cuerpo y el movimiento.
- Utilizar el cuerpo como medio de expresión, comunicación y construcción de identidad personal y social.
- Participar de forma activa, autónoma y responsable en situaciones motrices individuales y colectivas.
- Regular la acción motriz en función de las demandas de la tarea y del contexto.
- Valorar la actividad física como medio de bienestar, equilibrio personal y relación con los demás.

COMPETENCIAS CLAVE

- Competencia personal, social y de aprender a aprender
- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia ciudadana
- Competencia en conciencia y expresión culturales

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS y DESCRIPTORES OPERATIVOS**CRITERIOS DE EVALUACIÓN****SABERES BÁSICOS**

Adaptar el movimiento a diferentes situaciones motrices con autonomía y control.

Utilizar el cuerpo como medio de expresión, comunicación y creación.

Participar en actividades motrices mostrando actitudes de respeto, cooperación e inclusión.

Ajusta su movimiento a diferentes consignas de intensidad, ritmo e intención expresiva.

Utiliza el cuerpo para expresar ideas, emociones o situaciones de forma coherente y personal.

Participa activamente en tareas individuales y grupales, mostrando implicación y respeto.

Conciencia corporal avanzada y control del tono muscular.

Expresión corporal como medio de comunicación no verbal.

Regulación del esfuerzo y adaptación de la intensidad.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN
PARTE INICIAL
Título de la actividad: Activación consciente con consignas internas
Objetivo específico del juego: Favorecer la activación corporal y la conexión mente-cuerpo mediante la atención a sensaciones internas.
Organización: individual
<p>Descripción: El alumnado se desplaza libremente mientras atiende a consignas centradas en la percepción interna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Muévete como si tu cuerpo estuviera muy pesado” • “Ahora como si fuera ligero” • “Reduce el movimiento al mínimo” <p>Se alternan ritmos y calidades de movimiento, introduciendo pausas breves para tomar conciencia.</p>
<p>Variante/s:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Añadir desplazamientos con ojos semi-cerrados • Introducir contrastes emocionales (calma/tensión) •
Representación gráfica:
PARTE PRINCIPAL
Título de la actividad 1: Movimiento con intención (acción-significado)
Objetivo específico del juego: Relacionar movimiento corporal con intención expresiva.
Organización: Individual
<p>Descripción: El docente propone acciones motrices simples (caminar, girar, parar), pero con distintas intenciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caminar con decisión • caminar con duda

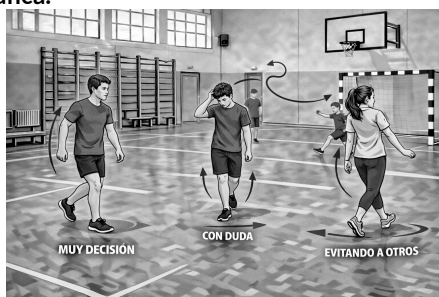
- caminar evitando a otros

El alumnado modifica su movimiento en función de la intención, explorando cómo cambia la acción.

Variante/s:

- Incorporar interacción con otros
- Añadir cambios de ritmo o dirección

Representación gráfica:



Título de la actividad 2: Creación de secuencias expresivas en grupo

Objetivo específico del juego:

Tomar conciencia del nivel de esfuerzo y aprender a regular la intensidad del movimiento.

Organización:

Individual, ocupando todo el espacio.

Descripción:

Cada grupo crea una secuencia de movimiento (20–30 segundos) que incluya:

- un cambio de nivel
- una interacción entre compañeros
- una pausa significativa

Posteriormente, se representan las secuencias al resto del grupo.

Variante/s:

- Introducir temática (conflicto, cooperación, equilibrio)
- Limitar tipos de movimiento

Representación gráfica:



Título de la actividad 3: Interacción corporal y adaptación

Objetivo específico del juego:

Desarrollar la capacidad de adaptación al movimiento de otros.

Organización:

Por parejas

Descripción:

Un alumno inicia un movimiento libre y su compañero debe adaptarse progresivamente:

- primero imitando
- después complementando
- finalmente reaccionando libremente

Se alternan los roles.

Variante/s:

- Sin contacto visual
- Con contacto corporal leve

Representación gráfica:



PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA

Título de la actividad: Integración corporal y reflexión

Objetivo específico del juego:

Favorecer la interiorización de la experiencia corporal y la reflexión sobre el movimiento.

Organización:

Individual

Descripción:

El alumnado adopta una posición cómoda (sentado o tumbado) y realiza respiraciones controladas. Posteriormente, se introducen preguntas breves:

- ¿Cómo ha cambiado tu forma de moverte?
- ¿Qué has sentido al expresarte?

Se finaliza con una reincorporación progresiva.

Variante/s:

- Compartir en pequeños grupos
- Escribir una breve reflexión

Representación gráfica:



Sesión 9. Educación Superior

<i>Tomar conciencia del cuerpo en el aprendizaje</i>	
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	
<p>En el contexto universitario, el cuerpo suele quedar invisibilizado, asociado a la pasividad, la escucha prolongada y el trabajo sedentario. Sin embargo, los procesos de atención, regulación emocional y participación están profundamente condicionados por el estado corporal del alumnado.</p> <p>Esta sesión propone reintegrar el cuerpo en el aula universitaria mediante microexperiencias motrices y expresivas adaptadas al espacio ordinario (sin desplazamientos amplios ni requerimientos físicos exigentes). El objetivo no es “hacer ejercicio”, sino mejorar la conciencia corporal, la atención y la interacción durante las clases.</p>	
OBJETIVOS DE ETAPA	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia del propio cuerpo en situación de aprendizaje. • Explorar la relación entre movimiento, atención y emoción. • Utilizar el cuerpo como herramienta de comunicación e interacción. • Favorecer la activación y regulación dentro del aula.
COMPETENCIAS TRANSVERSALES	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia corporal y autorregulación • Comunicación no verbal • Trabajo cooperativo • Reflexión sobre la propia práctica • Participación activa en el aprendizaje
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Participa de forma activa y consciente en las propuestas corporales planteadas. • Ajusta su comportamiento corporal a diferentes consignas de atención, intención y regulación. • Utiliza el cuerpo como medio de expresión y comunicación en situaciones individuales y grupales. • Se adapta a la interacción con otros, mostrando escucha corporal y respeto. • Reflexiona sobre la relación entre cuerpo, atención y aprendizaje. • Muestra disposición a explorar nuevas formas de movimiento fuera de patrones habituales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia corporal en contextos de aprendizaje. • Relación entre movimiento, atención y regulación emocional. • Comunicación no verbal en entornos educativos y profesionales. • Expresión corporal como herramienta de interacción y participación. • Regulación del tono, la postura y la presencia corporal. • Exploración de patrones de movimiento y su influencia en la conducta.
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	
PARTE INICIAL	
Título de la actividad: Activación corporal	

Objetivo específico del juego: Activar el cuerpo y tomar conciencia postural sin necesidad de desplazamientos amplios.

Organización: individual

Descripción:

El alumnado permanece de pie junto a su mesa. El docente propone pequeñas acciones:

- movilizar hombros
- estirar brazos
- cambiar peso de un pie a otro
- realizar microflexiones de rodillas

Se introducen pausas para percibir sensaciones corporales.

Variante/s:

- Incluir respiración consciente

Representación gráfica:



PARTE PRINCIPAL

Título de la actividad 1: El gesto cotidiano transformado

Objetivo específico del juego:

Tomar conciencia del cuerpo en acciones habituales.

Organización: Individual

Descripción:

El alumnado realiza acciones cotidianas del aula:

- escribir
- levantar la mano
- girarse

Pero modificando la intención:

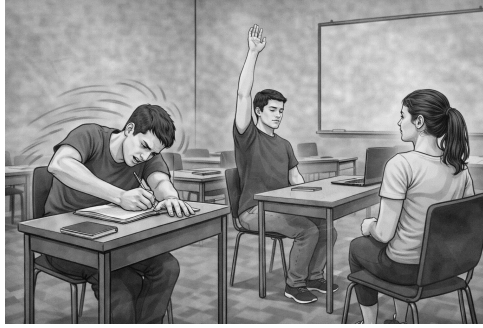
- exagerando el movimiento

- haciéndolo muy lento
- reduciéndolo al mínimo

Variante/s:

- introducir emociones (seguridad, duda...)

Representación gráfica:



Título de la actividad 2: Interacción en parejas (sin desplazamiento)

Objetivo específico del juego:

Desarrollar la comunicación no verbal.

Organización:

Por parejas (sentados o de pie junto a la mesa).

Descripción:

Un alumno inicia pequeños gestos (manos, postura, inclinación corporal) y el compañero:

- primero imita
- luego complementa
- después responde libremente

Variante/s:

- hacerlo solo con manos
- hacerlo sin contacto visual

Representación gráfica:



Título de la actividad 3: Microsecuencia expresiva en grupo

Objetivo específico del juego:

Integrar movimiento, intención y comunicación.

Organización:

Grupos de 3-4.

Descripción:

Cada grupo crea una pequeña secuencia (15-20 segundos) que incluya:

- un cambio postural
- una interacción
- una pausa

Se realiza en el propio espacio del aula (sin desplazamientos amplios).

Variante/s:

- Sin contacto visual
- Con contacto corporal leve

Representación gráfica:



PARTE FINAL O VUELTA A LA CALMA

Título de la actividad: Vuelta a la calma y reflexión corporal

Objetivo específico del juego:

Integrar la experiencia corporal y tomar conciencia del aprendizaje.

Organización:

Individual

Descripción:

El alumnado adopta una postura cómoda (sentado).

Se guía:

- respiración tranquila
- relajación progresiva

Después se plantean preguntas breves:

- ¿Has notado cambios en tu atención?
- ¿Cómo influye el cuerpo en cómo participas?

Variante/s:

- reflexión escrita breve
- compartir en pequeño grupo

Representación gráfica:



CAPÍTULO 9

Evaluación psicomotriz

9.1. La evaluación en psicomotricidad y educación física

Evaluar en psicomotricidad implica asumir una concepción de la evaluación profundamente distinta a la que tradicionalmente ha predominado en la educación física. Cuando el movimiento se entiende únicamente como ejecución técnica o rendimiento motor, la evaluación tiende a centrarse en el resultado observable y cuantificable. Sin embargo, cuando el movimiento se concibe como expresión global de la persona, la evaluación debe orientarse hacia la comprensión del proceso.

Desde la psicomotricidad, evaluar no significa medir cuánto corre un alumno, cuántas repeticiones realiza o si ejecuta un gesto “correctamente”, sino comprender cómo se mueve, cómo se relaciona con su cuerpo, cómo se adapta a las situaciones y qué significado tiene el movimiento para él o ella. La evaluación se convierte así en una herramienta de conocimiento y acompañamiento, no de control ni de clasificación.

En el marco de la educación física, esta perspectiva no excluye la observación de aspectos motores, pero los integra dentro de una mirada más amplia que incluye dimensiones emocionales, relacionales y expresivas. Evaluar psicomotrizmente supone observar al alumnado como una persona en acción, en relación con el espacio, los objetos, los demás y consigo mismo.

Desde la LOMLOE (2020), esta concepción encaja con una evaluación formativa, continua y competencial, centrada en el progreso y en la mejora, y no en la comparación entre alumnos.

9.2. La evaluación psicomotriz en educación superior

La evaluación psicomotriz en educación superior presenta características propias que la diferencian de las etapas escolares, principalmente por el mayor nivel de autonomía del alumnado, la orientación profesional de los estudios y la diversidad de contextos formativos en los que se desarrolla.

En este nivel, el cuerpo no desaparece del proceso educativo, aunque a menudo queda relegado a un segundo plano. Evaluar psicomotrizmente en la universidad implica recuperar el cuerpo como elemento significativo del aprendizaje, no desde una lógica de rendimiento físico, sino como herramienta de regulación, comunicación y desarrollo profesional.

A diferencia del contexto escolar, donde la evaluación se vincula a criterios curriculares establecidos, en educación superior se orienta hacia la adquisición de competencias transversales y profesionales. En este sentido, la evaluación psicomotriz se centra en aspectos como:

- la conciencia corporal en situaciones de aprendizaje,
- la capacidad de autorregulación (atención, activación, postura),
- el uso del cuerpo como medio de comunicación,
- la interacción corporal en contextos grupales,
- la reflexión sobre la propia experiencia corporal.

La observación sigue siendo el instrumento principal, pero adquiere un matiz distinto: no se trata solo de interpretar el movimiento del alumnado, sino también de favorecer su capacidad de autoobservación. El alumnado universitario puede analizar su propio comportamiento corporal, identificar patrones y establecer relaciones entre cuerpo, emoción y aprendizaje.

En este contexto, la evaluación incorpora con mayor peso procesos reflexivos, como:

- autoevaluaciones guiadas,
- diarios de experiencia corporal,

- análisis de la propia participación,
- reflexión sobre la comunicación no verbal.

Estos instrumentos permiten desplazar el foco desde la evaluación externa hacia una evaluación más autónoma y consciente, coherente con las demandas de la educación superior.

Asimismo, la evaluación psicomotriz en la universidad se vincula con la futura práctica profesional del alumnado, especialmente en titulaciones relacionadas con la educación, la salud o la intervención social. La manera de ocupar el espacio, comunicarse corporalmente o regular la propia presencia influye directamente en la relación con otros, por lo que evaluar estos aspectos adquiere un valor formativo clave.

En este sentido, el docente universitario no solo evalúa, sino que orienta procesos de toma de conciencia corporal que tienen continuidad más allá del aula. La evaluación se convierte así en una herramienta para el desarrollo personal y profesional, alineada con una concepción del aprendizaje que integra cuerpo, pensamiento y acción.

9.3. Cómo observar el movimiento

La observación constituye el núcleo de la evaluación psicomotriz porque el movimiento, en el marco de este enfoque, no se entiende como un “producto” aislado, sino como una expresión global de la persona en acción. Observar, por tanto, no equivale a mirar si el alumnado “lo hace bien” o “lo hace mal”, sino a atender de manera sistemática a cómo se organiza el cuerpo, cómo se vincula con el espacio y los demás, y cómo regula su acción en situaciones significativas (Sánchez-Rodríguez & Llorca Llinares, 2002).

La observación no se orienta a detectar déficits ni a etiquetar conductas, sino a comprender procesos. Esto implica que el docente observa con una finalidad pedagógica: interpretar lo que ocurre para decidir mejor qué proponer y cómo acompañar.

La observación no es un acto puntual; es un proceso continuo que acompaña a la enseñanza y que se afina con la práctica.

Observar en contexto: el movimiento con sentido

Para que la observación sea válida, debe realizarse en situaciones reales de acción, en el contexto natural de las sesiones y del juego. El movimiento solo revela su significado cuando aparece en interacción con un espacio, unos materiales, unas normas y unos compañeros. Por ello, las situaciones artificiales diseñadas únicamente para “evaluar” suelen ofrecer información parcial: captan una fotografía del rendimiento, pero no el proceso del movimiento ni su dimensión relacional.

Observar en contexto implica también atender a los momentos menos evidentes: las transiciones, la forma de entrar al espacio, la manera de esperar turno, el modo de pedir ayuda o de retirarse. En psicomotricidad, estos momentos aportan tanta información como la propia actividad principal.

Qué significa observar “bien”: tres criterios básicos

Una observación psicomotriz rigurosa se apoya en tres criterios:

- Intencionalidad: el docente sabe qué busca observar (no observa “todo”).
- Sistemática: se observa de forma regular, con indicadores estables, evitando impresiones aisladas.
- No juicio: se describen conductas y procesos antes de valorarlos (“se detiene ante el banco” es distinto de “no se atreve”).

Estos criterios protegen la observación de dos riesgos frecuentes: la subjetividad excesiva (interpretar sin datos) y la simplificación (reducir el movimiento a “bien/mal”).

Dimensiones clave de la observación psicomotriz

Para facilitar una observación completa y útil, resulta recomendable organizarla en dimensiones. No se trata de fragmentar al alumno, sino de ordenar la mirada docente.

1) *Inicio de la acción y disponibilidad corporal*

El inicio de la acción muestra la forma en que el alumnado se dispone ante una propuesta:

- ¿Inicia con rapidez o necesita tiempo?
- ¿Se lanza sin planificación o anticipa?
- ¿Busca el reto o lo evita?
- ¿Pide ayuda o explora de forma autónoma?

Estos indicadores orientan al docente sobre el nivel de seguridad corporal, iniciativa, autorregulación y necesidad de acompañamiento.

2) *Organización del movimiento en el espacio*

Aquí se observa cómo el alumnado se orienta y se adapta al entorno:

- uso del espacio (invade, se repliega, ocupa zonas periféricas o centrales),
- trayectorias (rectas, caóticas, planificadas),
- cambios de dirección y frenadas,
- respeto por los límites espaciales y por el espacio del otro.

3) *Calidad del movimiento: tono, ritmo y control*

La psicomotricidad concede especial importancia a la calidad del movimiento, no solo a su resultado.

- Tono muscular: ¿hay rigidez, exceso de fuerza, tensión constante, o por el contrario falta de sostén postural?
- Ritmo: ¿se mueve con ritmo estable o se precipita? ¿puede ralentizar o detenerse?
- Control: ¿ajusta la fuerza y la velocidad al contexto?

Este nivel de observación ayuda a comprender por qué a veces el alumnado “no logra” una acción: no siempre es

falta de habilidad, sino falta de regulación o de ajuste tónico.

4) *Adaptación y resolución de problemas motrices*

En psicomotricidad interesa especialmente cómo el alumnado se adapta cuando la tarea cambia:

- ¿pruebas alternativas o se bloquea?
- ¿replica un mismo patrón aunque no funcione?
- ¿acepta la variación de normas y materiales?
- ¿aprende tras un intento fallido?

Esta dimensión conecta directamente con la competencia de aprender a aprender: la evaluación no se centra en el éxito inmediato, sino en el proceso de ajuste.

5) *Relación con materiales y con compañeros*

El movimiento se expresa también en la relación:

- con los objetos (explora, manipula, usa de forma creativa, evita),
- con los compañeros (coopera, imita, dirige, se somete, se aísla),
- con las normas (las comprende, las negocia, las rompe por impulsividad o por desconocimiento).

Observar esta dimensión permite al docente intervenir sobre convivencia, cooperación e inclusión de forma educativa, no disciplinaria.

6) *Expresión emocional a través del movimiento*

El docente observa señales emocionales que aparecen en la acción:

- Gestos de frustración o alegría,
- Reacción ante el error,
- Miedo al riesgo,
- Búsqueda de reconocimiento,
- Cambios de actitud según el grupo.

Es importante subrayar que esto no implica “diagnosticar emociones”, sino reconocer indicadores que ayudan a ajustar la propuesta: bajar el nivel de exposición, ofrecer apoyo, modular el reto o favorecer tareas cooperativas.

DIMENSIÓN	QUÉ OBSERVAR	PREGUNTA PEDAGÓGICA
INICIO DE LA ACCIÓN	iniciativa, duda, impulsividad, autonomía	¿Necesita seguridad, tiempo o mayor reto?
ORGANIZACIÓN ESPACIAL	orientación, trayectorias, límites, distancia interpersonal	¿Se adapta al espacio y al grupo?
CALIDAD DEL MOVIMIENTO	tono, ritmo, control, pausas	¿Puede regular su energía y su movimiento?
ADAPTACIÓN	alternativas, bloqueo, aprendizaje tras error	¿Cómo resuelve problemas motrices?
RELACIÓN	cooperación, uso de objetos, normas	¿Cómo se vincula con materiales y compañeros?
EXPRESIÓN EMOCIONAL	reacción al error, miedo, entusiasmo	¿Qué necesita para implicarse con confianza?

Tabla 2. Guía rápida para observar el movimiento en el aula

De la observación a la decisión docente

La observación psicomotriz solo tiene sentido si conduce a una intervención educativa más ajustada. Observar permite:

- Ajustar consignas (más abiertas, más concretas, más breves),
- Modificar el espacio (ampliar/reducir, delimitar, crear zonas de seguridad),

- Graduar el reto (altura, distancia, tiempo, complejidad),
- Variar agrupamientos (individual, pareja, pequeño grupo),
- Reforzar procesos (iniciativa, regulación, cooperación) sin centrarse solo en resultados.

De este modo, la evaluación se convierte en un proceso vivo: el docente observa para comprender, comprende para intervenir, e interviene para favorecer el desarrollo.

9.4. Instrumentos de evaluación psicomotriz

La elección de los instrumentos de evaluación en psicomotricidad no es neutra: refleja una determinada concepción del cuerpo, del aprendizaje y del papel del docente. Si el movimiento se entiende como una expresión global y dinámica de la persona, los instrumentos de evaluación deben ser flexibles, cualitativos y al servicio de la comprensión del proceso, no del control del resultado.

En este sentido, los instrumentos psicomotrices no sustituyen a la observación, sino que la organizan, sistematizan y hacen visible, permitiendo al docente tomar decisiones educativas más ajustadas. Su función no es acumular datos, sino dar sentido a lo observado y facilitar el seguimiento del desarrollo del alumnado a lo largo del tiempo.

Principios para seleccionar instrumentos adecuados

Antes de describir los instrumentos, es importante establecer algunos principios básicos que deben guiarlos:

- Deben ser coherentes con una evaluación formativa y continua.
- Han de permitir describir procesos, no solo constatar logros.
- Deben ser viables en la práctica cotidiana del aula.

- Han de favorecer la reflexión docente, no la burocracia.

Desde esta perspectiva, se priorizan instrumentos abiertos y descriptivos frente a formatos cerrados o excesivamente cuantificadores.

Instrumentos fundamentales en la evaluación psicomotriz

1. Observación sistemática planificada

La observación sistemática es el instrumento base de la evaluación psicomotriz. A diferencia de la observación espontánea, implica que el docente define previamente qué aspectos va a observar, en qué momentos y con qué finalidad.

Esta observación puede apoyarse en:

- Indicadores claros (iniciativa, regulación, adaptación, cooperación),
- Momentos clave de la sesión (inicio, transición, juego libre, cierre),
- Registros breves que eviten la pérdida de información relevante.

No se trata de observar a todos los alumnos al mismo tiempo, sino de focalizar la atención en determinados alumnos o situaciones en cada sesión, construyendo una visión progresiva y global.

2. Registros anecdóticos

El registro anecdótico es uno de los instrumentos más valiosos en psicomotricidad porque permite recoger hechos significativos que no siempre aparecen en listas o rúbricas.

Consiste en anotar, de forma breve y descriptiva:

- Una conducta relevante,
- Una reacción emocional significativa,
- Una forma particular de resolver una situación motriz,

- Un cambio respecto a sesiones anteriores.

El valor del registro anecdótico reside en que captura la singularidad del proceso, evitando generalizaciones excesivas. No se utiliza para “acumular incidencias”, sino para comprender trayectorias de desarrollo.

3. *Listas de control cualitativas*

Las listas de control pueden ser útiles siempre que se formulen en términos cualitativos y amplios, evitando ítems cerrados del tipo “lo consigue / no lo consigue”.

En psicomotricidad, estas listas suelen centrarse en:

- Participación activa,
- Ajuste del movimiento a la consigna,
- Regulación del tono y del ritmo,
- Relación con los demás.

Su función es organizar la observación, no sustituirla. Deben entenderse como una ayuda para no perder de vista dimensiones importantes del movimiento.

4. *Rúbricas descriptivas*

Las rúbricas descriptivas permiten hacer explícitos los procesos de aprendizaje sin reducirlos a calificaciones numéricas.

Una rúbrica psicomotriz:

- Describe niveles de desarrollo (inicial, en proceso, consolidado),
- Utiliza lenguaje comprensible para alumnado y familias,
- Se centra en la evolución, no en la comparación.

Estas rúbricas resultan especialmente útiles cuando se trabajan tareas complejas (expresión corporal, cooperación, regulación del movimiento), ya que ayudan a visibilizar aprendizajes que no siempre son evidentes.

5. *Diario de aula del docente*

El diario de aula es un instrumento de evaluación del alumnado y de la propia práctica docente. En él, el docente recoge reflexiones sobre:

- El desarrollo de las sesiones,
- Las respuestas del grupo,
- Las dificultades encontradas,
- Los ajustes necesarios en la intervención.

Desde la psicomotricidad, este instrumento cobra especial relevancia porque refuerza la idea de que evaluar no es solo evaluar al alumno, sino también revisar la adecuación de las propuestas, del espacio y del acompañamiento.

6. Producciones corporales y expresivas

En contextos de expresión corporal, las producciones motrices (escenas, secuencias, representaciones) pueden considerarse instrumentos de evaluación en sí mismas, siempre que se observen desde una perspectiva procesual.

Lo relevante no es la “calidad estética” del resultado, sino:

- La coherencia entre intención y acción,
- La implicación corporal,
- La capacidad de adaptación y comunicación.

Estas producciones permiten valorar aprendizajes complejos que difícilmente podrían recogerse mediante pruebas tradicionales.

PARTE V

REFLEXIÓN FINAL

CAPÍTULO 10

El cuerpo como eje de la educación

El cuerpo ha estado históricamente presente en los contextos educativos, pero no siempre reconocido como un verdadero eje del aprendizaje. Durante mucho tiempo, aprender se ha asociado casi exclusivamente a procesos mentales, relegando el cuerpo a un papel secundario, instrumental o meramente funcional. Sin embargo, toda experiencia educativa —desde la infancia hasta la educación superior— ocurre en un cuerpo que siente, se mueve, se relaciona y se emociona. Ignorar esta realidad ha supuesto empobrecer la comprensión del aprendizaje y limitar las posibilidades educativas de cualquier contexto formativo.

A lo largo de este libro se ha defendido una idea fundamental: educar es educar cuerpos, no en el sentido de adiestrarlos o controlarlos, sino de acompañarlos en su desarrollo global. El cuerpo no es un añadido al aprendizaje, sino su punto de partida. A través del movimiento, el alumnado explora el mundo, construye nociones espaciales y temporales, regula sus emociones, se relaciona con los demás y desarrolla su identidad. La psicomotricidad y la expresión corporal permiten comprender esta complejidad y situar el movimiento en el lugar que le corresponde dentro del proceso educativo, independientemente de la etapa o el contexto.

Desde esta perspectiva, la educación física adquiere un valor que va mucho más allá de la mejora del rendimiento motor o de la adquisición de habilidades técnicas. Se convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo integral, donde el

alumnado puede experimentar el cuerpo como medio de conocimiento, comunicación y relación. Una educación física basada en la psicomotricidad no busca formar cuerpos eficaces, sino personas conscientes de su cuerpo, capaces de habitarlo con seguridad, respeto y autonomía. En todos estos contextos, el cuerpo sigue siendo un elemento clave en la atención, la comunicación, la participación y la construcción del conocimiento.

Este enfoque invita a replantear la manera en que se conciben las prácticas educativas. Integrar propuestas psicomotrices y expresivas no significa renunciar a los contenidos, sino enriquecerlos con una mirada más humana y significativa. Supone reconocer la diversidad de formas de aprender, atender a los ritmos individuales, valorar los procesos y comprender que el aprendizaje no es únicamente cognitivo, sino también corporal, emocional y relacional.

En este camino, el papel del docente resulta decisivo en todas las etapas educativas. Lejos de ser un mero transmisor de contenidos, se convierte en mediador del movimiento y de la experiencia corporal. Su función es crear contextos seguros y estimulantes, observar con atención, interpretar lo que el cuerpo expresa y acompañar los procesos de desarrollo. Esta mediación no es exclusiva de la educación física, sino que puede darse en cualquier aula, donde el cuerpo participa, aunque no siempre sea visible.

La evaluación, entendida como observación y acompañamiento, refuerza esta visión. Evaluar no es clasificar ni comparar, sino comprender y orientar. Cuando la evaluación incorpora la dimensión corporal, permite acceder a aspectos del aprendizaje que no siempre son visibles desde una mirada exclusivamente académica, favoreciendo una educación más completa y coherente.

Mirar la educación desde el cuerpo supone, en definitiva, asumir una concepción más amplia y profunda del acto educativo. Supone reconocer que el aprendizaje no ocurre

únicamente en la mente, sino en la interacción constante entre cuerpo, emoción, pensamiento y relación. Supone también apostar por una educación que no solo forme en contenidos, sino que contribuya al desarrollo de personas conscientes, capaces de habitar su cuerpo, de comunicarse, de adaptarse y de participar de manera activa en su entorno.

Este libro no pretende ofrecer recetas cerradas ni modelos únicos de intervención, sino abrir una mirada. Una mirada que devuelve al cuerpo su valor educativo, que reconoce la psicomotricidad y la expresión corporal como bases del aprendizaje y que invita a docentes presentes y futuros, en cualquier etapa educativa, a construir prácticas más conscientes, inclusivas y coherentes con el desarrollo integral de la persona.

Referencias bibliográficas

- Agramonte, E. A. (2011). Los juegos cooperativos en educación física. *Pedagogía magna*, (11), 109-116.
- Alonso, M. C., Gómez-Alonso, M. T., Pérez-Pueyo, Á., & Gutiérrez-García, C. (2016). Errores en la intervención didáctica de profesores de educación física en formación: Perspectiva de sus compañeros en sesiones simuladas. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 229-235.
- Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un "buen docente"? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 25(2), 165-191. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Amado, D., García-Calvo, T., Marreiros, J., López-Chamorro, J. M., & del Villar, F. (2015). Analysis of students' emotions in agreement with the dance teaching technique used. *European Journal of Human Movement*, 34, 123-138
- Anderson, D. I.; Lohse, K. R.; Costa Videira Lopez, T.; Williams, A.M. (2021). Individual differences in motor skill learning: Past, present and future. *Human Movement Science*, 78, 102818. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2021.102818>
- Aristizabal-Almanza, J. L., Ramos-Monobe, A. y Chirino-Barceló, V. (2018). Aprendizaje activo para el desarrollo de la psicomotricidad y el trabajo en equipo. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-26. 10.15359/ree.22-1.16
- Armada, J. M., González-López, I., y Montávez, M. (2013). La Expresión Corporal: un proyecto para la inclusión. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 107-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4482483>
- Arnab, S., Clarke, S., & Dalgarno, B. (2015). Game-based learning and the role of design in the classroom. En S. Arnab, S. Clarke, & B. Dalgarno (Eds.), *Designing games for education: Theory and practice* (pp. 78-92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-12223-6_6
- Bailey, R.P., Hoe, T.W., Morrison, G.Z. et al. (2026). *Rethinking higher education: embodied learning and pedagogical transformation*. High Educ. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01581-2>
- Bambaerero, F., & Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 5(2), 51-59.

- Barbero González, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a01.htm>
- Bourassa, M., Kolb, W. H., Cunningham, S., Neurauter, V., Bourassa, A., Grieshaber, E., Loyd, K., Walden, R. R., & Wassinger, C. (2024). Psychomotor skills assessment in healthcare education: A scoping review. *Physical Therapy Reviews*. <https://doi.org/10.1080/10833196.2024.2348927>
- Bozzato, P., Corradi, E., Crudo, M., & Pelizzoni, I. (2025). The Perception of Educational Barriers, Their Sociodemographic Correlates, and Their Relationship with Future Orientation in Italian Adolescents. *Education Sciences*, 15(9), 1208. <https://doi.org/10.3390/educsci15091208>
- Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2021). *Nonverbal communication* (2nd ed.). Routledge
- Canales-Lacruz, I., y Rovira, G. (2021). Social interaction and group work in corporal expression activities. *Research in Dance Education*, 22(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1808606>
- Carbajal, L. (2013). *Hablar con el cuerpo. La expresión corporal, un camino para el bienestar*. Barcelona: Comanegra.
- Carriedo, A., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J.A. (2020). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación 106 física: internet y los retos virales. *Retos*, 37, 722-730. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69147>
- Castillo, E y Rebollo, J.A. (2009). Expresión y comunicación corporal en Educación Física. *Revista Wanceulen E.F. Digital*, 5, 105-122.
- Castro, O.; Bennie, J.; Vergeer, I.; Grégorie, B.; Biddle, S. J. H. (2018). Correlates of sedentary behaviour in university students: A systematic review. *Preventive Medicine*, 116:194-202. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2018.09.016>
- Corrales, E. (2011). El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano. *Revista Comunicación*, 20(1) (2011), 46-51.
- Coterón, J. y Sánchez, G. (eds.) (2011) *Expresión Corporal. Recursos para la práctica*. Madrid: AFYEC.
- Crisol Moya, E., & Caurcel Cara, M. J. (2021). Active Methodologies in Physical Education: Perception and Opinion of Students on the Pedagogical Model Used by Their Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1438. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041438>
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2020). Review of the evidence on physical activity and cognitive development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, 100812. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100812>

- Díaz, R. M. (2016). Los juegos cooperativos y su incidencia en los estados de ánimo y las emociones en escolares de 10-12 años. *EmásF: revista digital de educación física*, (41), 108-132.
- Díez Navarro, M. C., García Martín, M. T., & González-Calero, M. P. (2023). *Gamificación y aprendizaje: Una guía práctica para el aula*. Barcelona: Paidós Educación.
- Edwards, M. K., & Loprinzi, P. D. (2018). Experimental effects of brief, single bouts of walking and meditation on mood profile in young adults. *Health promotion perspectives*, 8(3), 171-178. <https://doi.org/10.15171/hpp.2018.23>
- Ekman, P. (2012). *El rostro de las emociones. Signos que revelan significado más allá de las palabras*. Barcelona: RBA.
- Feldenkrais, M. (1985). *Auto-conciencia por el movimiento. Ejercicios fáciles para mejorar tu postura, visión, imaginación y desarrollo personal* (3ª reimpresión). Paidós.
- Feng, D., & Zhang, Y. (2023). College Students' Knowledge, attitudes, and practices regarding body posture: A cross-sectional survey--Taking a university in Wuhu City as an example. *Preventive medicine reports*, 36, 102422. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2023.102422>
- Fraile, J., Ibaibarriaga, A. y Mon, D. (2019). Psicomotricidad en la etapa de infantil: situación actual en la enseñanza pública de la comunidad de Madrid. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (426), 270-280. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/790>
- Gallahue, David L., Ozmun, John C., & Goodway, Jacqueline D. (2020). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gallardo, I. M. y Saiz, H. (2016). Emociones y actos comunicativos desde la dramatización de situaciones cotidianas. Una propuesta de intervención en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 219-229. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/267361/197801>
- Gallardo, J. A. (2018). *Teorías del juego como recurso educativo*. Innovagogia
- Gallo, L. E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(2), 199-205. [10.1016/j.rbce.2016.09.002](https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002)
- Gallo, L. E., Planella, J., & Ramírez, D. M. (2020). Hacia un saber del cuerpo en el aula: Una experiencia educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1), 143-159. <https://doi.org/10.22507/rli.v17n1a17>
- García-Pinar, A. (2022). Exploring Verbal and Non-Verbal Expressions of ESP Undergraduates' own Voices and Identities. *International Journal of English Studies*, 22(2):155-175. <https://doi.org/10.6018/ijes.508651>

- García Ruiz, E. (2016). Generar investigación científica desde la observación de la sesión de educación física. *Revista Edu-Física*, 8(18), 75-99.
- Garduño Durán, J., Ruiz Omeñaca, J. V., Grasso, A., & Velázquez Callado, C. (2024). *Motricidad, corporeidad y creatividad motriz en la Educación Física*. Qartuppi. <https://doi.org/10.29410/QTP.24.05>
- Gil Madrona, P., Gutiérrez Marín, E. C. y Madrid López, P. D. (2013). Incremento de las habilidades sociales a través de la expresión corporal: La experiencia en clases de iniciación al baile. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 83-88. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/177821/149501>
- Gil-Madrona, P., Romero-Martínez, S. J., & Roz-Faraco, C. C. (2021). Extracurricular Physical Activities and the Condition of Being an Only Child as a Conditioning Factor in the Psychomotor Development of 5-Year-Old Children. *Frontiers in pediatrics*, 9, 684418. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.684418>
- Gkintoni, E., Antonopoulou, H., Sortwell, A., & Halkiopoulou, C. (2025). Challenging Cognitive Load Theory: The Role of Educational Neuroscience and Artificial Intelligence in Redefining Learning Efficacy. *Brain sciences*, 15(2), 203. <https://doi.org/10.3390/brainsci15020203>
- González-Villavicencio, J. L., Vele-Caymayo, D. M., Tapia-Brito, D. Y., & Salgado-Oviedo, P. B. (2022). *El juego simbólico como estrategia para el desarrollo psicomotriz de los niños*. Polo del Conocimiento, 7(2), 1815-1825. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i2.3682>
- Guerrero, A. S. T., Ison, C. P. ., & Ramos, R. A. T. . (2025). El poder emocional de la actividad física: análisis de su papel en la mejora de la autoeficacia de los estudiantes. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 11(4), 1-27. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.4.11996>
- Higuera-Rodríguez, L., Medina-García, M., & Molina-Ruiz, E. (2020). Analysis of Courses and Teacher Training Programs on Playful Methodology in Andalusia (Spain). *Education Sciences*, 10(4), 105. <https://doi.org/10.3390/educsci10040105>
- Huang, Z., Liu, Y., & Zhou, Y. (2022). Sedentary Behaviors and Health Outcomes among Young Adults: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 10(8), 1480. <https://doi.org/10.3390/healthcare10081480>
- Ires Correa, W. y Tur Porres, G. (2017). Educación cooperativa en el aula: Educando desde el cuerpo. *Mamakuna. Revista de divulgación de experiencias pedagógicas*, 4, 8-17.
- Kanwal, J. S. (2024). From Information to Knowledge: A Role for Knowledge Networks in Decision Making and Action Selection. *Information*, 15(8), 487. <https://doi.org/10.3390/info15080487>

- Lara-Aparicio, M., Mayorga-Vega, D., & López-Fernández, I. (2019b). Expresión Corporal: Revisión bibliográfica sobre las características y orientaciones metodológicas en contextos educativos. *Acción Motriz*, 22(1), 23-34.
- Latino, F., Tafuri, F., Maisuradze, M., & Tafuri, M. G. (2025). Enhancing Academic Performance, Cognitive Functions, and Mental Well-Being Through Active Breaks: Evidence from a Pilot Study with University Student Sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(11), 1605. <https://doi.org/10.3390/ijerph22111605>
- Lauche, R., Langhorst, J., Lee, M. S., Dobos, G., & Cramer, H. (2016). A systematic review and meta-analysis on the effects of yoga on weight-related outcomes. *Preventive medicine*, 87, 213–232. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.03.013>
- Learreta, B., Sierra, M.A. y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: INDE.
- Lee, E., & Kim, Y. (2019). Effect of university students' sedentary behavior on stress, anxiety, and depression. *Perspectives in psychiatric care*, 55(2), 164–169. <https://doi.org/10.1111/ppc.12296>
- 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). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Llopis, A. (2005). La expresión corporal en las aulas: Un punto de encuentro de las diferentes tendencias. En J.M. Sánchez, A. Fernández, J.M. Verdulla y M.D. Sánchez (Coords), *II Jornadas regionales de expresión corporal* (pp. 19-24). Cádiz: Asociación Gaditana de docentes de Educación Física.
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L., & Biddle, S. (2016). Physical Activity for Cognitive and Mental Health in Youth: A Systematic Review of Mechanisms. *Pediatrics*, 138(3), e20161642. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642>
- Marín, N. (2012). La expresión corporal como instrumento para resolver conflictos en el aula de Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*, 14, 122- 141.
- Martí, E. (2017). From body to culture: the need for a developmental psychology view. A commentary on the article Learning beyond the body by Juan-Ignacio Pozo. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 40(4), 661-675. 10.1080/02103702.2017.1364060
- Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, cuarta edición, Barcelona, Península, 1997, p.16.

- Mehling, W. E., Price, C., Daubenmier, J. J., Acree, M., Bartmess, E., & Stewart, A. (2012). The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness (MAIA). *PloS one*, 7(11), e48230. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048230>
- Mendiara, J. y Gil, P. (2016). *Psicomotricidad educativa*. Sevilla, España, Wanceulen.
- Mendieta, L., Mendieta, R. y Vargas, T. (2017). *Psicomotricidad Infantil*. Cide Editorial.
- Merino, M., Tornero-Aguilera, J. F., Rubio-Zarapuz, A., Villanueva-Tobaldo, C. V., Martín-Rodríguez, A., & Clemente-Suárez, V. J. (2024). Body Perceptions and Psychological Well-Being: A Review of the Impact of Social Media and Physical Measurements on Self-Esteem and Mental Health with a Focus on Body Image Satisfaction and Its Relationship with Cultural and Gender Factors. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 12(14), 1396. <https://doi.org/10.3390/healthcare12141396>
- Mondelo, S. (2015). La psicomotricidad ayer y hoy: un acercamiento histórico. *Padres y maestros*, (364), 6-12. <https://doi.org/10.14422/pym.i364.y2015.001>
- Montávez, M. (2001a). La expresión corporal y la creatividad: Un camino hacia la persona. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 3, 50-66.
- Monserrat-Hernández, M., Checa-Olmos, J. C., Arjona-Garrido, Á., López-Liria, R., & Rocamora-Pérez, P. (2023). Academic Stress in University Students: The Role of Physical Exercise and Nutrition. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 11(17), 2401. <https://doi.org/10.3390/healthcare11172401>
- Moreno, J.A., López, B., Gutiérrez, E.M., Cascada, M. y Fernández, M.R. (2004). Situación actual de la motricidad en la eta de 0 a 6 años según el profesorado de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 4(16), 17-34
- Mualem, R., Leisman, G., Zbedat, Y., Ganem, S., Mualem, O., Amaria, M., Kozle, A., Khayat-Moughrabi, S., & Ornai, A. (2018). The Effect of Movement on Cognitive Performance. *Frontiers in public health*, 6, 100. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00100>
- Núñez, J. L., Leon, J., Valero-Valenzuela, A., Conte, L., Moreno-Murcia, J. A., & Huéscar, E. (2021). Influence of Physical Self-Concept and Motivational Processes on Moderate-to-Vigorous Physical Activity of Adolescents. *Frontiers in psychology*, 12, 685612. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.685612>
- Ortiz, M. M. (2002). *Expresión Corporal: Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Grupo Editorial Universitario.
- Panahi, S., & Tremblay, A. (2018). Sedentariness and Health: Is Sedentary Behavior More Than Just Physical Inactivity?. *Frontiers in public health*, 6, 258. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00258>

- Pather, S., & Dorasamy, N. (2018). The mismatch between first-year students' expectations and experience alongside university access and success: A South African university case study. *Journal of Student Affairs in Africa*, 6(1), 49–64
- Pozo, J.-I. (2017). Learning beyond the body: From embodied representations to explicitation mediated by external representations. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 219-276. 10.1080/02103702.2017.1306942
- Qadeer, M; Mustafa, E.; Arshad, S.; Malaika. (2024). The Influence of Classroom Environment on Undergraduate Student Learning Outcomes. *International Research Journal of Arabic and Islamic Studies*, 4(2), 54–67.
- Redhana, I. W. (2024). STUDENT DEVELOPMENT: *Psychological and Educational Perspectives*. *Widina Media Utama*. ISBN: 978-623-500-284-2
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Barcelona, España, INDE
- Romero-Martín, M. R., & Caballero-Julia, D. (2022). Pre-Service University Training, Body Expression and Self-Concept. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 16218. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316218>
- Ruano, M. T., Learreta, B., & Barriopedro, M. I. (2006). El valor de la emoción en Expresión Corporal desde las diferentes orientaciones. *Kronos*, 5(9), 24-33.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sajjad, T., Khan, H. F., Yasmeen, R., & Waqas, A. (2023). Language of actions: The effects of teacher's kinesics on student learning and learning environment. *Journal of education and health promotion*, 12, 53. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_992_22
- Sánchez García, A., & Samada Grasst, Y. (2020). La psicomotricidad en el desarrollo integral del niño. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1), 121–138. Recuperado a partir de <https://revista.unian-des.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1838>
- Sánchez Rodríguez, J., & Llorca Llinares, M. (2002). La observación como instrumento de evaluación psicomotriz. *Indivisa, Boletín De Estudios E Investigación*, (Monografía II), 291–298. <https://doi.org/10.37382/indivisa.vi-Monografiall.698>
- Sánchez Sánchez, G., Coterón López, J., Gil Ares, J., & Sánchez Martín, A. (Coords.). (2008). *El movimiento expresivo: Actas del II Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación (Zamora 2008)*. Amarú Ediciones. ISBN 978-84-8196-291-8. Recuperado de <https://dial-net.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785224>

- Sánchez-Sánchez, G., Padilla-Moledo, C., Álvarez-Gallardo, I.C., Amado, D., Apesteuguía-Lanseros, E., Arévalo, M., Armada-Crespo, J. M., Caballero-Julia, D., Calvo-Estelrich, C., Cañabate, D., Coterón, J., Garcías, S., Gil, J., Hernández-Gándara, A., Larraz, A., Miriam, L., Montávez, M., Ruano, K., Sánchez-Martín, A., Serrano, J., Sotoca-Orgaz, P., & Torrents, C. (2026). The development of body expression in Spain: Mercè Mateu, an inspiring teacher. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 164, 1-9. <https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.2026.164.01>
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Henarejos, M.S. y Gómez, A. (2016). La Psicomotricidad en el Ámbito Educativo: Opinión del profesorado. *Acción motriz* 16(1), 37-42. <http://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/92>
- Schinca, M. (2010). *Expresión Corporal: Técnica y expresión del movimiento*. (4ed). Wolters Kluwer
- Sinke, C. B. A., Kret, M. E., & De Gelder, B. (2012). Body language: Embodied perception of emotion. En B. Berglund et al., (Eds.), *Measurement with persons: Theory, Methods, and Implementation Areas* (pp. 335-352). *Psychology Press*, Taylor & Francis
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., & Dinušová, M. (2011). Posibilidades de las tareas de Expresión Corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412
- Tur Porres, G., & Ires-Correa, W. (2020). Educando con el cuerpo y desde este: Cultura, cuerpo y reeducación corporal. *Revista Electrónica Educare* 24(2):1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.11>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org>
- Valenzuela-Santoyo, A. del C. y Portillo-Peñuelas, S.A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15. [10.15359/ree.22-3.11](https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11)
- Vila, L. N., et al. (2025). Psychomotricity fostering preschool pupils' long-term learning and memorization. *Thinking Skills and Creativity*.
- Wallon, H. (1979): *La evolución psicológica del niño*. (3ª ed.). Barcelona: Crítica.
- Zagalaz Sánchez, M.L., Cachón Zagalaz, J. y Lara Sánchez A.J. (2014). *Fundamentos de la programación de Educación Física en Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Xuan Q (2025) Emotional intelligence and holistic student development: an assessment of psychological and social efficacy in vocational university English education. *Front. Psychol.* 16:1664645. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1664645