



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## **Análisis y fundamentación para un modelo de educación física en la etapa de la educación infantil: un estudio de caso en la Universidad Ramon Llull**

Juanjo Rodríguez Yáñez

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**ANÁLISIS Y FUNDAMENTACIÓN PARA UN MODELO  
DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE LA  
EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO DE CASO  
EN LA UNIVERSIDAD RAMON LLULL**

**TESIS DOCTORAL**

**JUANJO RODRÍGUEZ YÁÑEZ**

**UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**2015**



**INEFC**

Institut Nacional  
d'Educació Física  
de Catalunya  
Barcelona



UNIVERSITAT DE BARCELONA



**Generalitat  
de Catalunya**

**UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**Programa de Doctorado: Activitat Física, Educació i Esport**

**Análisis y fundamentación para un modelo de Educación  
Física en la etapa de la educación infantil: Un estudio de caso en  
la Universidad Ramon Llull**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR:

**Juanjo Rodríguez Yáñez**

DIRIGIDA POR: Dr. Xavier Pujadas Martí

Dra. Sara Figueras i Comas

Barcelona, 2015

**Dejad a los niños venir a mí, y no se lo impidáis;  
porque de los tales es el reino de los cielos.**

**El que reciba en mi nombre a un niño como  
este, me recibe a mí.**

**Jesús de Natzaret**

# Índice

<b>AGRADECIMIENTOS.</b>	11
<b>Capítulo 1: Introducción.</b>	14
1.1. Justificación de la tesis.	14
1.1.1. Justificación desde el ámbito personal y científico.	14
1.2. Resumen.	21
1.3. Consideraciones éticas.	22
1.3.1. Principio de beneficencia.	22
1.3.2. Principio de la no maleficencia.	23
1.3.3. Principio de autonomía.	23
1.3.4. Principio de justicia.	23
1.4. Estructura, objetivo principal y objetivos específicos de la investigación.	24
 <b>BLOQUE I: APROXIMACIÓN TEÓRICA AL OBJETO DE ESTUDIO</b>	
 <b>Capítulo 2: La Educación Física en España desde el siglo XIX hasta la actualidad:</b>	
<b>Su desarrollo como disciplina y su integración en la educación infantil.</b>	28
2.1. Desde el siglo XIX hasta el inicio de la dictadura franquista (1879-1939).	30
2.2. El periodo de la dictadura franquista (1939-1975).	38
2.3. Desde la transición democrática hasta la Reforma Educativa de la LOGSE (1975-1990).	44
2.4. El modelo de Educación Física surgido de la LOGSE.	47
2.5. Aproximación histórica a la educación física en la etapa infantil.	51
2.6. Desde la primera mitad del siglo XIX hasta la dictadura franquista (1838-1939).	52
2.6.1. Las primeras Leyes que hacen mención a la E.F en la educación infantil (1857-1901).	54
2.6.2. La educación infantil en Catalunya en los inicios del siglo XX:	
Principales influencias pedagógicas.	58
2.7. El periodo de la dictadura franquista (1939-1975).	61
2.8. Desde la transición democrática hasta la Reforma Educativa de la LOGSE (1975-1990).	67
2.9. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE): Principios ideológicos en la etapa de la educación infantil y la importancia del ámbito corporal y motriz.	75
2.9.1. La situación de la educación física en la educación infantil dentro del currículo de la LOGSE y en la formación del profesorado.	81
2.9.1.1. Las Capacidades a conseguir al finalizar la etapa.	86
2.9.1.2. Las áreas curriculares: La integración del ámbito corporal y motriz.	87
2.9.1.3. Objetivos terminales y contenidos.	88
2.10. La educación física en la etapa de la educación infantil en la LOE y en la LOMCE.	92
2.11. La educación física en los planes de estudio del grado de educación infantil de las diferentes universidades catalanas y perspectivas de futuro.	93

2.11.1. Universidades con una propuesta formativa a partir de la Educación Física. ....	94
2.11.2. Universidades con una propuesta formativa a partir de la psicomotricidad . ....	95
2.11.3. Reflexiones que se desprenden del análisis: Situación actual. ....	98
2.12. A modo de resumen. ....	101

### **Capítulo 3: La Psicomotricidad en relación a la educación física: Una necesaria**

<b>clarificación conceptual. ....</b>	<b>103</b>
3.1. Justificación de la necesidad de una clarificación conceptual. ....	103
3.2. Orígenes del término y su desarrollo en el ámbito educativo. ....	109
3.2.1. Aportaciones del psicoanálisis, de la neurofisiología, de la psiquiatría y de la psicología genético-cognitiva en el desarrollo del término. ....	113
3.2.1.1. La influencia del psicoanálisis. ....	114
3.2.1.2. La influencia de la neurofisiología, la psiquiatría y la psicología Genética. ....	116
3.2.2. El desarrollo de la psicomotricidad como disciplina y sus ámbitos de aplicación: El reeducativo el terapéutico y el educativo. ....	119
3.2.3. La introducción y el desarrollo de la educación psicomotriz en España: integración en la educación física y su desarrollo como disciplina con entidad propia. ....	122
3.3. La Educación Física de Base: Conceptualización e integración de los postulados Psicomotrices. ....	130
3.4. Los métodos psicomotrices que más incidencia han tenido en la educación infantil. ....	135
3.4.1. El modelo psicocinético de Le Boulch. ....	135
3.4.2. La educación corporal de Pierre Vayer y Louis Picq. ....	138
3.4.3. Las propuestas de André Lapierre y Bernard Aucouturier. ....	140
3.5. La integración de los términos psicomotriz y psicomotor, así como de algunos principios psicomotrices en la educación física. ....	143
3.6. La Psicomotricidad: Conceptualización. ....	149
3.7. A modo de resumen. ....	156

### **Capítulo 4: Antecedentes e influencias psicopedagógicas de la educación física en la**

<b>educación infantil: bases para la elaboración de una propuesta educativa. ....</b>	<b>157</b>
4.1. Jan Amos Comenius: Los inicios de una ciencia educativa que persigue una formación humana integral desde la infancia. ....	159
4.1.1. Ideales de persona, vida y sociedad. ....	162
4.1.2. Teoría educativa de Comenius: La educación como labor humanizadora. ....	164
4.1.3. Argumentos sobre la importancia y la trascendencia de la educación infantil: Propuesta de un modelo de escuela infantil fundamentado en el principio de globalidad. ....	168
4.1.4. El perfil de los educadores en la educación infantil: un ejemplo de virtudes y transmisores de afecto. ....	173

4.1.5. La importancia que Comenius otorgaba a la actividad motriz y al juego en la infancia: Bases para una educación física en la etapa infantil. ....	174
4.2. Aportaciones de Jean Jacques Rousseau a la educación infantil y a la educación física en esta etapa: la importancia del ámbito corporal dentro de un contexto de desarrollo integral del niño. ....	176
4.3. Aportaciones de Johann Heinrich Pestalozzi a la educación infantil y a la educación física en esta etapa: la educación física dentro de un contexto integral de educación. ....	183
4.4. Aportaciones de Friedrich Fröebel a la educación infantil y a la educación física en esta etapa: la educación física dentro del marco de una educación general en la etapa infantil, y el valor pedagógico del juego. ....	185
4.5. Aportaciones de John Dewey a la educación infantil y a la educación física en esta etapa: educación globalizada, activa, cooperativa y el valor educativo del juego. ....	189
4.6. Aportaciones de María Montessori a la educación infantil y a la educación física en esta etapa: el compromiso social y el respeto por la infancia y la importancia de la educación de los sentidos. ....	191
4.7. Aportaciones de Ovide Decroly a la educación infantil y a la educación física en esta etapa: una escuela por la vida y para la vida en la que se han de favorecer los intereses de los niños y en donde el juego es la expresión de su propia existencia. ....	194
4.8. Aportaciones de Édouard Claparède a la educación infantil y a la educación física en esta etapa: partir del conocimiento de las necesidades y de los intereses de los niños, creando ambientes que permitan y favorezcan el juego. ....	197
4.9. Aportaciones de Jean Piaget a la educación infantil y a la educación física en esta etapa: las etapas del desarrollo infantil, y el juego como elemento clave en la construcción del conocimiento de uno mismo y de la realidad. ....	199
4.10. Aportaciones de Lev Semionovich Vigotsky a la educación infantil: La importancia del juego para el desarrollo socio cultural y de la imaginación en la infancia. ....	203
4.11. A modo de resumen. ....	206

**Capítulo 5: Paradigma de persona, vida y cuerpo: Bases para la fundamentación de un modelo de educación física para la etapa de la educación infantil. ....**

<b>5.1. El Paradigma sistémico-holístico: La Teoría General de Sistemas. ....</b>	<b>208</b>
5.1.1. Una educación holística: Principios, antecedentes y bases sobre las que fundamentar una propuesta educativa de educación física para la educación infantil. ....	212
5.2. Paradigma de Persona y Vida. ....	219
5.3. Ideal de Cuerpo. ....	228
5.4. Análisis sociológico. ....	233
5.4.1. Contexto socio cultural postmoderno: Contextualización del término. ....	236
5.4.1.1. El relativismo. ....	239
5.4.1.2. El hedonismo. ....	246

5.4.1.3. El individualismo. ....	248
5.5. Las dimensiones del ser humano: Una necesaria integración. ....	254
5.5.1. La dimensión físico-biológica. ....	256
5.5.2. La dimensión psicológico-cognitiva. ....	262
5.5.2.1. La educación emocional. ....	267
5.5.2.2. La educación de las capacidades ejecutivas. ....	272
5.5.3. La dimensión social-moral. ....	277
5.5.3.1. La educación en valores. ....	279
5.5.4. La dimensión espiritual. ....	291
5.6. Modelo de Educación sobre el que fundamentar un ideal de EF. ....	297
5.6.1. Modelo de educación . ....	297
5.6.2. Modelo de Educación Física para la etapa de la educación infantil. y el perfil del educador. ....	300
5.7. A modo de resumen. ....	308

**Capítulo 6: El desarrollo infantil de los 0 a los 6 años y la adecuación de los contenidos de la Educación Física. ....**

<b>la Educación Física. ....</b>	<b>309</b>
6.1. El desarrollo infantil de los 0 a los 6 años. ....	309
6.1.1. El periodo 0-3: El desarrollo motor y rasgos de la personalidad. ....	310
6.1.1.1. La importancia del desarrollo motor en este periodo: Consecuencias educativas. ....	314
6.1.2. El periodo 3-6: El desarrollo motor y rasgos de pensamiento. ....	317
6.1.2.1. La importancia del desarrollo motor en este periodo: Consecuencias educativas. ....	321
6.2. Los contenidos de la EF y su adecuación a la etapa infantil. ....	322
6.2.1. Las capacidades perceptivo-motrices o sensoriomotrices. ....	324
6.2.2. Las cualidades físicas básicas o capacidades condicionales. ....	328
6.2.2.1. La Fuerza. ....	340
6.2.2.2. La Resistencia. ....	341
6.2.2.3. La velocidad. ....	343
6.2.2.4. La flexibilidad. ....	344
6.2.3. Las Habilidades Motrices. ....	345
6.2.4. El Juego. ....	352
6.2.4.1. Las teorías del juego. ....	354
6.2.4.2. Conceptualización del término. ....	355
6.2.4.3. Valor educativo del juego. ....	356
6.2.4.4. Las diferentes categorías de juego. ....	359
6.2.4.5. El juego como microsociedad: evidencias científicas y consecuencias para su tratamiento en esta etapa. ....	365
6.2.5. El Deporte: Una necesaria cultura y educación deportiva a través del juego ....	372



6.2.5.1. Aproximación conceptual. ....	372
6.2.5.2. Justificación de la presencia del deporte en la educación infantil: Una cultura y educación deportiva. ....	374
6.2.6. La Expresión Corporal. ....	383
6.2.6.1. Aproximación histórica. ....	383
6.2.6.2. Aproximación conceptual y valor educativo de la expresión corporal. ....	385
6.2.6.3. Posibilidades educativas y su aplicación en la educación infantil. ....	388
6.3. A modo de resumen. ....	395

## **BLOQUE II: TRABAJO DE CAMPO**

<b>Capítulo 7: El Paradigma de la investigación, objetivos, métodos y estrategias utilizadas.</b> .....	397
7.1. La constitución del Paradigma de investigación. ....	397
7.1.1. El Paradigma constructivista. ....	401
7.2. Tradición metodológica en la que se enmarca la investigación. ....	403
7.2.1. Justificación de la investigación cualitativa. ....	403
7.2.2. La metodología hermenéutica-interpretativa. ....	406
7.3. Objetivos, métodos y las estrategias utilizadas en la investigación. ....	407
7.3.1. Delimitación del problema y objetivos de la investigación. ....	407
7.3.2. Método de recogida de datos. ....	412
7.3.2.1. Estrategias: La entrevista, el grupo de discusión y el diario de investigación. ....	415
7.3.2.1.1. La entrevista en profundidad. ....	416
7.3.2.1.2. El grupo de discusión. ....	418
7.3.2.1.3. El diario de investigación. ....	419
7.4. Método de análisis de datos: Teoría Fundamentada (la Grounded Theory). ....	419
7.4.1. Elementos definitorios de la Grounded Theory. ....	420
7.4.2. Procedimiento de la investigación según el método de la Grounded Theory. ....	421
7.4.3. Los datos obtenidos y su interpretación . ....	422
7.4.4. La memoria teórica. ....	424
7.5. Procedimiento. ....	424
7.5.1. Primera fase del desarrollo: elaboración del guión de las entrevistas y de los grupos de discusión. ....	424
7.5.2. Segunda fase del desarrollo: Redefinición del guión de las entrevistas y de los grupos de discusión. ....	425
7.5.3. Bases del funcionamiento de las entrevistas y de los grupos de discusión. ....	426
7.5.4. Justificación de los participantes o muestra. ....	426
7.6. Criterios de rigor científico. ....	428

## BLOQUE III: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>Capítulo 8: Proceso de análisis y presentación de los resultados obtenidos en la investigación.</b>	431
8.1. CAQDAS: ATLAS/ti.	431
8.1.2. Delimitación terminológica de los componentes y del análisis.	433
8.2. Fase de preparación de datos.	436
8.3. Fase de codificación de los textos.	436
8.4. Presentación de los resultados y una primera valoración de los datos obtenidos.	437
8.4.1. Presentación de los resultados y una primera valoración de los datos cualitativos más significativos.	442
8.5 Presentación y análisis de los datos cualitativos a través de la <i>query tool</i> .	446
8.5.1. Análisis de los datos correspondientes al objetivo 1 de la investigación.	447
8.5.1.1. Síntesis de los resultados del objetivo 1 de la investigación.	476
8.5.2. Análisis de los datos correspondientes al objetivo 2 de la investigación.	478
8.5.2.1. Síntesis de los resultados del objetivo 2 de la investigación.	501
8.5.3. Análisis de los datos correspondientes al objetivo 3 de la investigación.	502
8.5.3.1. Síntesis de los resultados del objetivo 3 de la investigación.	520
8.5.4. Análisis de los datos correspondientes al objetivo 4 de la investigación.	521
8.5.4.1. Síntesis de los resultados del objetivo 4 de la investigación.	543

## BLOQUE IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

<b>Capítulo 9: Discusión y conclusiones.</b>	545
9.1. Discusión de los resultados.	545
9.1.1. Objetivo 1: Interpretar los significados que maestros, profesores universitarios y alumnos de los grados de educación infantil de la FPCEEB, atribuyen a los conceptos Educación Física y Psicomotricidad.	546
9.1.2. Objetivo 2: Analizar e interpretar la formación inicial recibida por los maestros de escuelas de prácticas vinculadas a la FPCEEB, en relación al ámbito corporal y motriz en sus estudios universitarios, así como la formación continuada recibida en su etapa como docentes.	569
9.1.3. Objetivo 3: Interpretar las opiniones y consideraciones que hacen los maestros, profesores universitarios y alumnos de primer curso del grado de magisterio de educación infantil, vinculados a la FPCEEB, sobre como abordar el ámbito corporal y motriz en los centros de educación infantil.	578
9.1.4. Objetivo 4: Interpretar como profesores universitarios, maestros y alumnos, consideran que ha de ser la formación que reciban los estudiantes del grado de educación infantil, en relación a su formación en educación física.	590

9.2. Conclusiones de la tesis. ....	612
9.3. Aportaciones y limitaciones de la investigación. ....	624
9.3.1. Aportaciones investigación. ....	624
9.3.2. Limitaciones de la investigación. ....	626
9.4. Prospectiva y futuras líneas de investigación. ....	627
<b>Capítulo 10: Referencias bibliográficas. ....</b>	<b>629</b>

## AGRADECIMIENTOS

Me gustaría poder expresar mi agradecimiento más sincero a todas aquellas personas que de forma directa o indirecta, han contribuido a que la realización de esta tesis doctoral fuese posible.

En primer lugar, quisiera agradecer al Doctor Xavier Pujadas su disponibilidad para dirigir esta tesis doctoral, sus orientaciones y paciencia a lo largo de todos estos años. Y a la doctora Sara Figueras, por su inestimable ayuda, sin la cual no hubiese sido posible finalizar esta tesis doctoral, a través de sus sabios consejos, su asesoramiento y su exigencia. Pero por encima de todo, valoro su amistad, su apoyo y el hecho de haber compartido durante todos estos años toda clase de vicisitudes profesionales y entrañables conversaciones y reflexiones. Sin duda ha sido uno de los pilares que ha contribuido al desarrollo del proyecto de educación física 0-12 en la FPCEE Blanquera (Universitat Ramon Llull), durante los últimos 20 años.

En segundo lugar, doy las gracias a la FPCEE Blanquerna por haber confiado en mí como profesor, valorando sobre todo mi experiencia profesional en el ámbito de la educación escolar. Ha sido un auténtico privilegio haber podido desempeñar esta función durante más de dieciocho años, junto a un gran equipo humano proveniente de diferentes disciplinas académicas. En este punto, quiero acordarme de mi estimado amigo Pep Cabedo. Él fue quien vio en mí algo, que yo ni conocía, el potencial para ser profesor en la universidad, a pesar de mi falta de experiencia en el ámbito de la docencia universitaria y sobre todo de la investigación. Gràcies Pep per la teva amistat, germanor, i per estar amb mi en els moments més difícils!

También quiero dar las gracias a mis compañeros y compañeras de área, y de una forma muy especial a aquellos que me han acompañado durante este largo trayecto. Gràcies Dolors, Marc y Lluís. Y no puedo olvidar la contribución a esta tesis doctoral de la Doctora Susana Pérez, la cual durante un largo periodo codirigió la misma, aportando valiosas sugerencias y apreciaciones.

En tercer lugar, quiero agradecer a los alumnos de primer curso del grado de educación infantil de la FPCEEB, que han participado en el grupo de discusión, a los diferentes maestros y maestras de escuelas de educación infantil que se brindaron a ser

entrevistados, a las profesoras de educación infantil con cargos de gestión en la Facultad, así como a los profesores del área de educación física que participaron en el grupo de discusión. A todos ellos les agradezco su participación desinteresada, sin la cual este proyecto no se hubiese podido realizar.

En cuarto lugar, mi agradecimiento a todos los niños y niñas, con los que desde los 14 años he tenido el privilegio de trabajar, y con los que he: aprendido, crecido, y recibido mucho. Cada uno de ellos ocupa una parte de mi corazón, y lo que ellos me han enseñado ha sido clave para entender y valorar la gran responsabilidad de “educar”. Ellos me han enseñado a respetar y valorar las diferencias, a tener paciencia, a entender la naturaleza humana, a entender que cada persona es única y valiosa, a entender que para educar se necesita ejercer disciplina y dar mucho afecto. Gracias a ellos, aún conservo mi pasión e idealismo, y la parte de niño que siempre me acompaña.

También quiero dar las gracias a todos los alumnos de magisterio con los que he tenido el privilegio de ejercer como profesor durante estos 18 años de profesión. A aquellos que me tuvieron durante los primeros años, me gustaría pedirles perdón por mi inexperiencia, y por todo lo que no les pude y supe dar. A todos ellos quiero agradecerles, haberme permitido aprender a su lado, y haberme dado fuerzas para emprender la aventura de realizar una tesis doctoral, basada en un modelo de educación física que hemos ido construyendo juntos, a lo largo de todos estos años. Un modelo de educación física cuyo valor se encuentra en estar al servicio de las personas, partiendo de sus características y atendiendo sus necesidades, desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida.

En quinto lugar, y de forma muy especial, quiero dar las gracias a mis tres hijos: Júlia, Gerard y Carla. Ellos son: *la meva princesa, el meu campió i el meu tressor petit*. Ellos me han enseñado el profundo significado de amar, y gracias a ellos he aprendido que ser padre comporta comprometerse en hacer de este mundo un lugar mejor, en el que reine la verdad y la esperanza. Gracias a ellos y a los niños de la escuela dominical: Jep, Àlex, Dan, Alejandro, Xènia, Àstrid, Laia, Bet, Mònica, Aleix, Lúdia... descubrí la educación infantil y el milagro del desarrollo y la trascendencia de la educación durante los primeros años de vida. Quisiera pedirles disculpas a mis hijos, por como en diferentes momentos me afectó en mi carácter la ansiedad de no avanzar en la tesis doctoral. A Júlia, especialmente en estos momentos de su vida, quisiera decirle, que estoy muy

orgullosa de ella, de cómo ha luchado, y quiero que sepa que mi amor siempre será incondicional. Gràcies Gerard i Carla perquè en aquests anys m'heu donat les forces i l'esperança per continuar endavant. Doy gracias porque cada instante que he compartido con ellos tres es especial y único.

No puedo dejar de nombrar a Jemima. T'agraeixo tot el que hem compartit durant més de 24 anys, el més important, els nostres fills. A su madre, Pepa, que ya no está con nosotros, y que siempre me escuchó con sabiduría y afecto, así como a su padre Josep que siempre me trató como a un hijo.

Quiero darle las gracias a mi madre por su apoyo incondicional, su paciencia y su amor. Mi reconocimiento a su esfuerzo, valor y a su espíritu de servicio a lo largo de toda su vida. A mi hermana Sandra, porque desde su dependencia psíquica y física, me ha mostrado su riqueza espiritual. Y a mi padre, por sin saberlo, todo lo que me ha enseñado. A la Inés y al Josep, por estar a mi lado y por su ejemplo de amor y compromiso. Josep, gràcies per què malgrat la pèrdua de memoria has compartit amb mi els teus records de la infància, hem passejat i gaudit de converses i també de moments de silenci.

No puedo olvidar la ayuda de mis amigos, hermanos y compañeros de viaje actuales: a la gran familia del club de rugby Sant cugat, a Víctor, Júlia, Àlex, Pep, Gentil, Pepita, Moisés, Joel, Gwendolyn, Glòria, Emma, Miguelina...; así como a todos aquellos que años atrás caminaron junto a mí, a veces un corto trayecto, pero de una gran riqueza e intensidad. Gracias a: Josh Maley, John y Carrie O'Neal, Tom Rapp, Jordi Fuentes, Pere Olivella, Txiki, Martín, Toño...

Y por último, no puedo dejar de recordarme de aquellos que ya no están, y que nos dejaron muy pronto, pero que durante todo este tiempo han permanecido vivos en mí, y que con las huellas dejadas en nuestra vida, sin duda han contribuido a la realización de esta tesis. Un abrazo eterno a: Pere Planes y a David Trepàt.

# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este primer capítulo es el de hacer una presentación de la tesis a través de una justificación desde el ámbito personal y científico, así como presentar las consideraciones éticas que se han tenido en cuenta a la hora de realizar el trabajo de campo. Cerraremos el capítulo presentando un resumen y el objetivo general de la tesis, con el propósito de dar una primera visión estructurada de la investigación llevada a cabo.

### 1.1. Justificación de la tesis

Para justificar esta tesis que lleva por título, “Análisis y fundamentación para un modelo de educación física en la etapa de la educación infantil: un estudio de caso en la Universitat Ramon Llull”; destacamos por un lado el interés personal por el tema que a continuación justificaremos, y por otro, la necesidad de investigar sobre la educación física en una etapa educativa, que a pesar de los estudios efectuados en los últimos años, aún necesita de un mayor marco teórico y científico que contribuya a su desarrollo tanto en el ámbito escolar como universitario.

#### 1.1.1. Justificación desde el ámbito personal y científico

Normalmente, para la realización de una tesis doctoral, el punto de partida suele ser, por un lado una investigación sobre un proyecto concreto de un grupo de investigación dentro de una línea de estudio bien definida, y por otro, una investigación que parte de los propios intereses o motivaciones del investigador.

Para la realización de esta tesis hemos partido de los propios intereses y motivaciones personales, pero enmarcados en un interés mayor que es el desarrollo de un proyecto de formación en educación física, en los estudios de grado de magisterio de educación infantil de la *Facultat de Psicologia i de Ciències de l'Educació i de l'Esport*

*Blanquerna* (FPCEEB<sup>1</sup>); así como también contribuir a su desarrollo en una etapa educativa donde aún su presencia es minoritaria, tanto en el ámbito universitario como escolar.

En primer lugar, para realizar la justificación desde el ámbito personal es necesario hacer referencia al perfil profesional del doctorando. A nivel de titulación académica, soy licenciado en educación física, pero con una gran pasión por la educación, desde los 14 años en que empecé mi trabajo educativo con niños a través del deporte. Ya dentro de mi periodo como estudiante, en los estudios cursados en el Institut Nacional d'Educació física (INEF Barcelona), a medida que ampliaba mis conocimientos en biología y especialmente en psicología, iba comprendiendo la gran importancia que tenía la educación en las primeras edades.

Posteriormente, ya ejerciendo mi profesión como coordinador del deporte escolar de la escuela *Saleians Sant Josep* de Barcelona, me vi obligado a desarrollar un programa de educación física para niños de primer curso de primaria, ya que muchos de ellos tenían un retraso importante en su desarrollo motor a causa de la escasa estimulación recibida cuando tenían cuatro y cinco años, ya que el patio de la escuela estuvo en obras durante un periodo de dos años. El programa que desarrollé tenía como objetivo trabajar las capacidades “psicomotrices”, basándome en la formación recibida en la asignatura de educación física de base, realizada en los estudios de la licenciatura de educación física. El título de la actividad propuesta era: Estimulación psicomotriz.

La asignatura de educación física de base, realizada en los estudios de la licenciatura, contemplaba como contenidos propios las capacidades psicomotrices, que posteriormente equivaldrían, en el nuevo currículum de la LOGSE, a las capacidades perceptivo-motrices. Como consecuencia, yo asociaba el concepto de psicomotricidad, al trabajo de estas capacidades, y no a una nueva disciplina, o a unas determinadas técnicas o metodologías.

En el año 2006 comencé mi carrera profesional como profesor en la universidad, dentro del área de educación física de los estudios de magisterio de la FPCEEB. En la época en que yo empecé a trabajar en la universidad, me encontré con un área de educación física con un profesorado proveniente de diferentes disciplinas y ámbitos. Por un lado, teníamos profesores con una formación de licenciados de educación física, por otro lado, profesores con estudios en magisterio y pedagogía, y por otro lado,

---

<sup>1</sup> Facultat de Psicologia i de Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna.



psicólogos y licenciados (carreras diversas) con estudios en psicomotricidad, en expresión corporal y danzas. Esta variedad de profesionales era muy rica, pero ponía en evidencia la falta de unificación de criterios en la terminología, provocando confusiones conceptuales. De esta manera, los términos educación física, psicomotricidad, expresión corporal y deporte, entre otros, creaban discrepancias que dificultaban la cohesión del proyecto, y que a su vez eran percibidas de forma negativa por los propios alumnos.

En las conversaciones mantenidas con los compañeros del área que eran psicomotricistas, me empecé a dar cuenta que cabía diferenciar el término “psicomotricidad” del término “psicomotriz”, al entender que la psicomotricidad no eran unos contenidos, si no que era una nueva disciplina, con unos profesionales con una formación propia, y que dentro de ella había diferentes modelos, con diferentes propuestas metodológicas. En la misma universidad se realizaba un postgrado propio en psicomotricidad, dirigido por el Dr. Joaquim Serrabona, que era muy diferente del postgrado de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), basado en el método de Bernard Aucouturier.

En el año 2003 el Dr. Joaquim Serrabona leyó su tesis doctoral que llevaba por título: La psicomotricidad dentro del marco educativo. En las conclusiones presentó la gran confusión que reinaba en las escuelas de educación infantil acerca de los términos psicomotricidad y educación física, haciendo la demanda de una necesaria clarificación terminológica. Así mismo, también demandaba el reconocimiento de la psicomotricidad como área educativa, al mismo nivel que la educación física, rompiendo con ello la idea que muchos teníamos, de que la psicomotricidad formaba parte de la educación física, al considerarla como la educación física de la educación infantil.

Fue el hecho de comprender que la psicomotricidad era una nueva disciplina con aspiraciones de ser reconocida como área curricular, al mismo nivel de la educación física, que me motivó a querer saber más sobre este tema y las implicaciones que esto tenía. En este sentido, me hicieron pensar mucho las conclusiones de la tesis del Dr. Joaquim Serrabona, en las que se establecía que la psicomotricidad debía de equipararse a las otras áreas curriculares, y por tanto debía de ser reconocida como área curricular responsable del área de “descobriment d’un mateix” del currículum de infantil, y también para el ciclo inicial de la etapa de primaria, considerando este ciclo como de transición a una educación física más instrumental, centrada en habilidades motrices y práctica deportiva (Serrabona, 2003).

Por otro lado, en el mismo periodo, también tuve el privilegio de conocer a Dolors Canals, la cual había desarrollado un proyecto de educación física 0-3 años, y conocer de primera mano una propuesta innovadora que rompía con la exclusividad del término psicomotriz y de propuestas en psicomotricidad para esta etapa.

Así mismo, en las visitas realizadas a las escuelas donde nuestros alumnos efectuaban las prácticas, tuve la oportunidad de entrevistarme con un gran número de maestros y maestras, y de esta manera pude ir constatando que el término que mayoritariamente se utilizaba en la educación infantil para referirse al desarrollo motor, era el de psicomotricidad, y al espacio utilizado para hacer clase, se lo conocía como sala de psicomotricidad. Pude comprobar, confirmando los resultados de la tesis del Dr. Joaquim Serrabona, que en pocas escuelas se hacía realmente psicomotricidad, ya que las personas que la hacían no se habían formado realizando cursos de psicomotricidad, pero utilizaban el nombre porque les parecía el más apropiado para la educación infantil. Por otro lado, en las entrevistas realizadas a los maestros especialistas de educación física de primaria, pude comprobar que muchos de ellos se habían formado en paradigmas, aún centrados simplemente en los contenidos motrices y en planteamientos mecanicistas, de tal manera que pensaban que no era adecuado realizar educación física en la educación infantil, considerando como lo más apropiado hacer psicomotricidad. Algunos de estos especialistas de educación física, entendían por hacer psicomotricidad trabajar las capacidades perceptivo-motrices, y otros habían hecho cursos de psicomotricidad, mayoritariamente del método de Bernard Aucouturier. Me sorprendió comprobar lo mucho que valoraban la psicomotricidad, ya que la asociaban a una educación integral y a unos métodos de libre exploración. Ello me hacía plantear, qué significado tenía para ellos la educación física.

A partir del nacimiento de mis hijos y de mi maravillosa experiencia con ellos, tuve la inquietud de adentrarme en la educación infantil, y fue de esta manera que descubrí la tremenda importancia de la educación en estas primeras edades, y el papel de la motricidad en los procesos de desarrollo (globales). Aquí inicié un proceso de formación que hizo aumentar mi interés por esta etapa educativa, ya que comprendí que la clave estaba en el conocimiento de los niños, y que para ello debía aprender de ellos, para de esta manera, poder diseñar propuestas que partiesen de sus características y de sus necesidades.

De esta forma, empecé a investigar sobre los métodos de psicomotricidad más utilizados en los centros de educación infantil, sobre todo el de Bernard Aucouturier, y

me preocupó comprobar que se basaba básicamente en la libre exploración, a pesar de contar con cinco fases rutinarias (ritual de entrada, impulsividad, expresividad, representación y ritual de salida), y que lo único que cambiaba de una sesión a otra eran los espacios y materiales proporcionados. En una entrevista con una maestra de P-3, esta me comentó que habían tenido que modificar el método, puesto que había niños y sobre todo niñas, que tan solo mostraban interés por disfrazarse y no hacían otras cosas, y ello provocaba muchas diferencias entre ellos a nivel motriz, y a partir de P-5 y primer curso de primaria, cada vez les costaba más compartir juegos, ya que tenían habilidades motrices e intereses muy diferentes.

Otro momento significativo fue el encuentro con el coordinador de los nuevos estudios de educación infantil de la escuela *Sant Ignasi de Sarrià*, el señor Ricard Dastis Vila. En el año 2003 estaban preparando la inauguración del ciclo de educación infantil 3-6, y estaba preocupado por el ámbito motriz, ya que había ido a otros centros de educación infantil para conocer las propuestas educativas que se realizaban, y pudo constatar que era un ámbito muy descuidado, y que las propuestas que se hacían eran de psicomotricidad, que según palabras textuales, no le acababan de convencer, ya que consideraba que algunas eran propuestas muy psicológicas, y no las veía adecuadas, ya que según sus palabras, eran muy artificiales; y otras eran simplemente dejar al niño hacer libremente, y no encontraba diferencia con el espacio del patio. Yo le expliqué que estaba diseñando propuestas que estuviesen integradas en las áreas del currículo de la educación infantil, utilizando los diferentes contenidos de la educación física, especialmente el juego, la expresión corporal y las danzas, así como el desarrollo de actividades en el medio natural, acuático y el enriquecimiento de los espacios exteriores, donde los niños juegan en las horas de patio. La propuesta le gustó, y ello se tradujo en la contratación de tres alumnos que habían hecho magisterio de educación física, y que empezaron a estudiar educación infantil para poder liderar el proyecto de educación física en los nuevos estudios del ciclo 3-6, que se iniciaba en el curso 2004-2005 en la escuela de Sant Ignasi de Sarrià.

Por otro lado, cabe resaltar que en los estudios de educación infantil de la Facultad, a partir del año 2000, empezamos a introducir asignaturas optativas de educación física, con el objetivo de dotar a todos los maestros y maestras de educación infantil de los conocimientos que les permitiesen integrar la motricidad de forma global en la educación de sus alumnos. Presentamos asignaturas en segundo y tercer curso, y la

valoración de los alumnos fue muy positiva, ya que las asignaturas se llenaban año tras año, e incluso muchos alumnos por falta de plazas no las podían hacer.

Poco después en la Facultad, en el curso académico 2006, iniciamos el proceso de diseño de los nuevos planes de estudio de cara al Plan Bolonia. En estos momentos yo ejercía como coordinador de la especialidad de educación física, y formaba parte de una comisión, junto con otros 15 profesores, que teníamos el encargo de elaborar una propuesta de planes de estudio, que fuese aprobada por el Ministerio de Educación. Es importante resaltar, que durante el proceso de confección de estos planes de estudio, pudimos constatar la gran confusión reinante entre el profesorado de nuestra Facultad respecto a la psicomotricidad y la educación física.

Pudimos comprobar en las diferentes reuniones como el término de psicomotricidad era más valorado e identificado con la etapa de la educación infantil, y el término de educación física se veía como poco acertado e inadecuado para esta etapa. Con ello, nos dimos cuenta de la importancia y de la necesidad de clarificar y de dar a conocer el modelo de educación física que desarrollábamos en la Facultad, presentando sus posibilidades educativas para la etapa de la educación infantil. Nuestro modelo de educación física, ya conocido por una parte del profesorado, era valorado y en consecuencia, con algunas reticencias, a causa del término, se aprobó llevar a cabo una formación en el primer ciclo, a través de una asignatura de educación física, y en el segundo ciclo a través de la mención de educación física.

Dentro de este mismo proceso de creación de los planes de estudio para los estudios del grado de educación infantil, recibimos del Ministerio de Educación unas fichas técnicas (Propuesta de título universitario de grado según RD 55/2005, de 21 de enero) que recomendaban a las universidades ofrecer la mención en psicomotricidad. Posteriormente en dichas fichas no se incluía esta recomendación, aspecto que indicaba cierta confusión por parte de la propia administración. Y ello nos llevó a preguntarnos: ¿Cómo se podía hacer esta recomendación, si la psicomotricidad como disciplina no era reconocida? De esta manera, la única explicación es que la considerasen como una parte de la educación física, pero con técnicas y métodos adecuados para infantil.

Tras la aprobación de los diferentes planes de estudio, pudimos observar la diversidad de propuestas en las diferentes universidades catalanas y españolas (en el año 2009). Y en Catalunya nos encontramos con el siguiente panorama:

- La Universitat de Lleida (UdL), dentro del módulo de “*Música, expressió plàstica y corporal*” se desarrollan los contenidos de “*desenvolupament psicomotor, prevenció, intervenció i animació psicomotriu*”.
- La Universitat de Vic (UVic), ofrece una asignatura de 7 créditos: “*Desenvolupament psicomotor i expressió corporal*”.
- La Universitat Internacional de Catalunya (Uic), en el módulo de “*Música, Expressió Plàstica i Corporal*” establece una asignatura llamada “*Psicomotricitat*” para la etapa de infantil y también para el ciclo inicial de primaria.
- La Universitat Abat Oliba CEU, en el tercer curso presenta una asignatura de “desarrollo psicomotor”.
- La Universitat de Girona (UdG), presenta diferentes asignaturas de educación física que permiten conseguir la Mención en E.F (3-12 años).
- La Universitat de Barcelona (UB), presenta en su plan de estudios una asignatura de didáctica de la educación física, y asignaturas optativas en el cuarto curso que permiten conseguir la mención en “*Motricitat infantil*”. Entre las asignaturas optativas nos encontramos con una asignatura de “*Psicomotricitat i expressió*”.
- La Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), presenta en el tercer curso una asignatura de “*Didàctica de l’expressió corporal*” y en cuarto curso una asignatura de “*Educació psicomotriu en els centres d’educació infantil*”.  
Por otro lado a nivel de postgrados la UAB ofrece el postgrado en psicomotricidad (Método Bernard Aucouturier).
- La Universitat Rovira i Virgili (URV), presenta la “*Menció en Psicomotricitat*”. Por tanto una serie de asignaturas y créditos que permiten adquirir la mención.
- Universitat Ramon Llull (FPCEEB), presenta la mención en educación física. Diferentes asignaturas, prácticas y proyecto de final de carrera permiten adquirir la mención en educación física.  
Por otro lado se ofrece un posgrado de título propio en “*psicomotricitat*” y un máster oficial universitario de: “*Educació física i psicomotricitat de 0 a 12 anys*”.

Y ya por último, dentro del proceso de elaboración de los máster oficiales, que dan continuidad a los estudios de grado, nuestra Facultad, en coherencia con el proyecto de educación física de la Facultad, presentó una propuesta que llevaba por título “*Educación física 0-12*”. Una propuesta necesaria, considerando la idea de una

educación física holística e integral, que estuviese presente en la educación de los niños desde su nacimiento, y que se desarrollase de forma gradual sin una fragmentación entre la etapa de infantil y la etapa de primaria. Nuestra sorpresa fue el rechazo a la denominación del título por parte de los evaluadores de la ANECA, por considerar que no había referencias internacionales de educación física 0-6, y porque el término más ampliamente utilizado, por tradición en nuestro país era el de psicomotricidad (Figueras, comunicación personal, 2013, 2 de mayo). Y finalmente, y tras las correcciones pertinentes, siguiendo las recomendaciones de la comisión de la ANECA, se cambió el título, planteando la psicomotricidad para infantil y educación física para primaria. Tras estos cambios, se recibió una valoración positiva por parte de la comisión evaluadora.

## **1.2. Resumen**

Es por todo ello, que la tesis que a continuación presentamos, surge de la necesidad general de contribuir al desarrollo de la educación física en la etapa de la educación infantil, y de forma particular, de fundamentar y poner las bases de una propuesta formativa en los estudios de grado y de postgrado de la FPCEEB. Para el desarrollo de esta tesis, hemos entrevistado a maestros de diferentes escuelas de educación infantil que han tenido o tienen convenio de prácticas con la FPCEEB, alumnos del primer curso de grado de educación infantil de la FPCEEB, profesores expertos en educación infantil y con responsabilidades en gestión en la FPCEEB, y profesores del área de educación física de la FPCEEB con experiencia en la educación infantil.

Para una mayor fundamentación teórica, hemos considerado necesario revisar los diferentes factores históricos que nos han conducido al actual paradigma de educación física, heredado de la reforma educativa de la LOGSE de 1990, y que hasta nuestros días se ha ido desarrollando. De esta manera, hemos analizado el currículo de la educación infantil y las referencias al ámbito corporal y motriz, así como el papel de la educación física en esta etapa, y la opinión de los principales referentes pedagógicos en el ámbito de la educación infantil.

Para fundamentar la propuesta que realizamos de educación física en la educación infantil, hemos partido de un modelo de educación, basado a su vez en un ideal de persona, comprendida desde la unidad, a partir de la integración de sus diferentes dimensiones (la mental, la física, la social y la espiritual). También en un ideal de

cuerpo, entendido como un todo, en el que se manifiestan todas las dimensiones, y en un ideal de vida, en la que el ser humano, a través de su propio crecimiento, enriquece y contribuye al bienestar de los demás. Por tanto, un ideal de educación física, que tiene como vocación el desarrollo integral del individuo, en un contexto de servicio y de contribución al bienestar social.

Y en este contexto, y ya por último, hemos analizado la riqueza de los contenidos de la educación física y su necesaria adecuación e integración en esta etapa educativa, con el objetivo de que realmente contribuyan al desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 6 años, en base a unos planteamientos y propuestas globales, que partiendo del cuerpo y del movimiento, permitan abordar aquello que es realmente valioso.

### **1.3. Consideraciones éticas**

Los principios éticos son fundamentales en toda investigación, y por ello la actuación del investigador en todo momento ha garantizado el cumplimiento de los cuatro principios que se desprenden del código de Nüremberg de 1946 (ver informe Belmont, 1978): principio de beneficencia, principio de no-maleficencia, principio de autonomía y principio de justicia.

A continuación presentamos los aspectos que definen a cada uno de estos cuatro principios y que han dirigido nuestro proceder a lo largo de la investigación:

#### **1.3.1. Principio de beneficencia**

Cumplir con este principio en el marco de nuestra investigación ha significado contribuir al bienestar y al respeto de las personas que han participado en la misma. Siguiendo de esta manera los criterios establecidos en el informe Belmont (1978) en el que se especifica que la beneficencia es una obligación en la que los actos de bondad y de caridad han de ir más allá de la obligación estricta.

### **1.3.2. Principio de la no-maleficencia**

Siendo complementario al principio de beneficencia, este principio pretende garantizar que la investigación no cause ningún mal a los participantes. En este sentido la investigación realizada ha buscado en todo momento preservar la dignidad de las personas que tan amablemente se han prestado a participar.

### **1.3.3. Principio de autonomía**

En el informe Belmont (1978) se define a una persona autónoma como: “Un individuo que tiene la capacidad de deliberar sobre sus fines personales y de obrar bajo la dirección de esta deliberación” (p.15).

De esta manera, hemos considerado a las personas que han intervenido en la investigación como libres de obrar y de opinar en función de sus propios criterios. Este principio también nos ha obligado a informar a los participantes de su libertad de participar o no en la investigación, así como las características de la misma, el tipo de análisis, el tratamiento de los datos, y el tipo de difusión que se realizaría.

### **1.3.4. Principio de justicia**

El informe Belmont (1978) establece que la justicia es “la equidad en la distribución” o lo que es lo mismo, “lo que uno se merece”:

Se produce una injusticia cuando se niega un beneficio a una persona que tiene derecho, sin ningún motivo razonable, o cuando se impone indebidamente una carga. Otra manera de concebir el principio de justicia es afirmar que los iguales han de ser tratados con igualdad (1978, pp. 16-17).

Por tanto, el respeto de estos cuatro principios éticos nos ha acompañado a lo largo de todo el proceso de investigación, contribuyendo con ello al bienestar y dignidad de los participantes y a la propia satisfacción del investigador.



#### **1.4. Estructura, objetivo principal y objetivos específicos de la investigación.**

La tesis que a continuación presentamos, está dividida en cuatro grandes bloques que corresponden al proceso que hemos seguido para su realización, y que dan respuesta al objetivo principal de la misma, que es el de:

Fundamentar una propuesta formativa de educación física para la educación infantil 0-6, en el marco de los actuales estudios de grado de la *Facultat de Psicologia i de Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*.

Y de este gran objetivo parten los siguientes objetivos específicos planteados en la investigación:

1. Interpretar los significados que alumnos de primer curso, maestros y profesores del grado de educación infantil de la FPCEEB, atribuyen a los conceptos Educación Física y Psicomotricidad.
2. Analizar e interpretar la formación inicial recibida por los maestros de educación infantil de escuelas de prácticas vinculadas a la FPCEEB, en relación al ámbito corporal y motriz en sus estudios universitarios, así como la formación continuada recibida en su etapa como docentes.
3. Interpretar las opiniones y consideraciones que hacen los maestros, profesores universitarios y alumnos de primer curso del grado de magisterio de educación infantil, vinculados a la FPCEEB, sobre cómo abordar el ámbito corporal y motriz en los centros de educación infantil.
4. Interpretar como profesores universitarios y maestros, vinculados a la FPCEEB, consideran que debería ser la formación que reciban los estudiantes del Grado de Educación Infantil, en relación a su formación en el ámbito corporal y motriz.

Para dar respuesta al objetivo general, en un primer bloque hemos desarrollado un amplio, pero creemos que necesario marco teórico, en relación al objeto de estudio de la tesis, que nos permitiese fundamentar una propuesta de paradigma de educación física para la etapa de la educación infantil. Para ello hemos:

- Analizado la evolución del propio concepto de educación física hasta la actualidad.
- Analizado la incidencia que históricamente ha tenido la educación física en la educación infantil, y su desarrollo dentro de la misma, así como el papel de los contenidos motrices en el currículo de la educación infantil.
- Abordado el estudio de las causas que han llevado a una situación de confusión, y a veces hasta de conflicto entre la psicomotricidad y la educación física en la educación infantil. Y para tal propósito hemos realizado una clarificación conceptual de ambas.
- Estudiado los principales referentes pedagógicos que han puesto las bases que fundamentan el actual currículo de educación infantil, así como la importancia que estos otorgaban al ámbito corporal y motriz durante los primeros años de la infancia.
- Puesto las bases de un modelo de educación física, a partir de un modelo de educación, que a su vez está fundamentado en una concepción holística de vida y de persona, con la voluntad de incidir en sus diferentes dimensiones.
- Analizado el desarrollo motor de los 0 a los 6 años y su incidencia en la totalidad de la persona, con el objetivo de poner las bases de una educación física que incida en las necesidades de los niños de 0 a 6 años, y que parta de unas propuestas pedagógicas que tengan en cuenta sus características.
- Analizado los diferentes contenidos de la educación física con el propósito de mostrar su riqueza educativa y contextualizarlos en la educación infantil.

Por lo que respecta al segundo bloque de la tesis:

- Hemos presentado el trabajo de campo, en el que explicamos los métodos y estrategias utilizadas en la investigación, así como el proceso de análisis de los datos cualitativos.

En el tercer bloque:

- Hemos presentado y hemos realizado un análisis básico de los resultados obtenidos en las diversas operaciones realizadas a través del software de gestión cualitativa de datos ATLAS/ti.

Y en el cuarto bloque:

- Hemos realizado la discusión de los resultados y las conclusiones de la tesis.
- Hemos realizado el análisis de las aportaciones y las limitaciones de la investigación, así como una propuesta de futuras líneas de investigación.
- Finalmente, Hemos presentado las referencias utilizadas y hemos adjuntado los anexos en forma digital para facilitar la comprensión del texto.

En la elaboración de este documento se han seguido las normas de estilo de la *American Psychological Association* (APA) 6ª edición.

En la redacción del documento se han utilizado, siempre que ha sido posible, nombres neutros, aunque en algunos casos aparecen palabras de género femenino y/o masculino en función del contexto.

## **BLOQUE I: APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO**

---

## **CAPÍTULO 2**

### **LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA DESDE EL SIGLO XIX HASTA LA ACTUALIDAD: SU DESARROLLO COMO DISCIPLINA Y SU INTEGRACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Hablar de educación física implica hablar de un concepto que ha ido evolucionando a lo largo de su corta historia, sujeto a la influencia de ámbitos muy diferentes, tales como: el higiénico, el militar, el deportivo y más recientemente el expresivo y psicomotriz. Asimismo, desde que a mediados del siglo XIX se iniciase su implantación como materia escolar, ha recorrido un camino con idas y venidas en su reconocimiento, en sus planteamientos epistemológicos, y en su legitimación y justificación, que han contribuido a que exista una coincidencia prácticamente generalizada por parte de los teóricos de la disciplina, en señalar los problemas de definición y epistemológicos como los más graves con los que la educación física se encuentra en la actualidad (Vizueté, 2002).

La educación física ha estado sujeta a una diversidad terminológica que le ha otorgado diferentes significados, siendo algunos de ellos los causantes de una percepción reduccionista de la misma, llevándola a ser considerada por algunos como poco adecuada para la etapa de la educación infantil. Pero también es verdad que la educación física ha ido evolucionando y se ha ido desarrollando a partir de la contribución de diferentes ciencias, especialmente de las médicas, así como de la psicología y de la sociología, dentro del marco de las ciencias de la educación, contribuyendo ello a la constitución de un cuerpo científico cada vez más amplio, y tal y como establece Lagardera (2007), haciendo de ella una materia cuyo potencial educativo es un auténtico tesoro.

Consideramos que un antes y un después para la educación física fue la Reforma Educativa de la LOGSE (1990). En ella, la educación física recibió por primera vez el reconocimiento de área curricular en la etapa de primaria, y sus contenidos fueron reconocidos y valorados en la etapa de infantil, quedando estos recogidos en las diferentes áreas del currículo. Ya integrada en el marco de las ciencias de la educación, y dentro de un nuevo paradigma psicopedagógico constructivista, la educación física

recibió un importante impulso, que culminó con el aumento de publicaciones científicas, tesis doctorales, y con una mejora sustancial en la calidad de la formación de sus docentes. A su vez, cabe destacar que la educación física como área curricular de primaria, estaba constituida por una serie de bloques de contenidos, que eran el reflejo de todo un proceso de integración de las diferentes manifestaciones corporales y motrices, y de su incidencia en la globalidad de la persona. Algunas de estas corrientes, hasta entonces habían estado fuera del modelo de educación física tradicional, fundamentado exclusivamente en la corriente físico-deportiva, siendo este el caso de la corriente psicomotriz y de la corriente expresiva (Vázquez, 1989).

A pesar de los indudables avances y mejoras, sobre todo en el estatus social de la asignatura y sus docentes, algunos autores, entre ellos Lagardera (2007), consideran que la formación que reciben sus profesionales en la actualidad, en muchos casos, aún sigue basándose en saberes dispersos y planteamientos arcaicos, de tal manera que: “La mayoría de universidades y profesores siguen anclados en el concepto de movimiento, claramente definido y tratado por la física mecánica, pero impreciso y superficial para explicar y comprender la acción humana, compleja y repleta de singularidades” (Lagardera, 2007, p. 90).

Una consecuencia de esta situación ha sido el freno a su desarrollo como área educativa comprometida con el desarrollo integral de la persona, y aún hoy en día, al desconocimiento para muchos de su auténtico potencial educativo, contribuyendo ello a perpetuar una percepción reduccionista del término “educación física”, asociándola a una mera práctica de juegos, deportes, o actividades físicas, sin más valor que el trabajo de unas habilidades motrices, o unos beneficios para la salud. Esta visión reduccionista de la educación física ha dificultado su integración en la etapa de la educación infantil, favoreciendo que después de más de 20 años, desde que la corriente psicomotriz quedase integrada en la educación física, se continúe diferenciando educación física de educación psicomotriz o psicomotricidad; perpetuando con ello la idea de que en la educación infantil no es apropiada la educación física, y sí la psicomotricidad.

Esta situación nos lleva a la realidad actual, donde la educación física tiene importantes dificultades para ser reconocida en la educación infantil como el área sobre la que se ha de sustentar la formación de los docentes de la educación infantil, en relación al ámbito corporal y motriz.

Y es por ello que en el presente capítulo nos marcamos como objetivos: el mostrar la evolución del concepto educación física en España, y su desarrollo en la etapa

infantil, desde sus inicios en el siglo XIX, hasta la actualidad, con el propósito de conocer los antecedentes que han contribuido a que se tenga, aún hoy en día, una percepción reduccionista de la misma, a pesar del importante y exponencial desarrollo científico acontecido en las últimas tres décadas, que muestran su extraordinario potencial educativo, y la trascendencia de la misma en los primeros años de la infancia.

No pretendemos realizar un análisis histórico exhaustivo, ya que no es el objetivo de esta investigación, pero si destacaremos aquellos hechos más relevantes, que nos han de permitir entender el concepto que de ella se ha ido construyendo socialmente, y que dificultan su presencia en la educación infantil.

Para su estudio distinguiremos tres grandes periodos:

- a) Finales del siglo XIX hasta el inicio de la Dictadura Franquista (1879-1939)
- b) El periodo de la Dictadura Franquista (1939-1975).
- c) La época democrática hasta la reforma educativa de la LOGSE (1975-1990).

## **2.1. Desde el siglo XIX hasta el inicio de la dictadura franquista (1879-1939)**

La educación física moderna como disciplina educativa nace en el siglo XVIII y “el término es introducido por el médico suizo Ballesxerd en 1762” (Vázquez, 1989, p. 56). La finalidad principal de la educación física en este periodo es médica, y es interesante constatar que juntamente con los términos de educación física, se utilizaban indistintamente los términos de educación corporal y educación médica. Por tanto su primera vinculación no es con el ámbito educativo, sino con el ámbito médico, siendo utilizada como instrumento para fortalecer el cuerpo, desarrollar una buena salud, y también como práctica preventiva e higiénica.

A lo largo del siglo XVIII y a principios del siglo XIX se irán elaborando diferentes teorías sobre educación física que pondrán las bases para su sistematización práctica (Vázquez, 1989). Destacan como principales teóricos de la educación física: Montaigne (S. XVII) y Rousseau, Pestalozzi, Bassedow y Guts Muths (ya en el siglo XVIII y XIX). Y será a partir de estas influencias que en Europa se desarrollarán diferentes métodos (la gimnasia alemana a cargo de Jahn, la francesa a cargo de Amorós, la sueca a cargo de Ling y la propuesta deportiva inglesa a cargo de Arnold),

pero debido a sus connotaciones médicas e higiénicas, la educación física sufrirá un reduccionismo conceptual, quedando desplazado el término por el de gimnástica.

En España se produjo el renacimiento de la cultura física a partir de la obra del capitán Francisco Amorós (1807), con la creación del Real Instituto Militar Pestalozziano (1806-1808), a través de la exposición del doctor Félix González (1814), y mediante las aportaciones que en Barcelona manifestaban Carlos Bonaventura Aribau (1820), que pedían la restauración de los Juegos Olímpicos o de Miguel Roth (1823), en la puesta en escena del proyecto del Instituto Gimnástico Militar (Torrebadella 2013).

Tal y como establece Torrebadella (2013a), en este período, en las principales ciudades del país como Madrid, Cádiz o Barcelona se formaron los primitivos gimnasios modernos, constituyéndose como el germen del asociacionismo deportivo decimonónico. La gimnástica empezaba a estar de moda y la juventud burguesa deseosa de distinción encontró en el gimnasio un punto de reunión social y recreación. De esta manera, el gimnasio llegó a las instituciones escolares más elitistas para completar la educación de la clase dirigente (Torrebadella, 2013b).

En estos momentos la gimnástica se fundamentará en la anatomía y en la fisiología, manteniendo así su finalidad higiénica, objetivo casi exclusivo junto con los de una intención regeneracionista de una juventud robusta y sana, y como soporte de la educación moral. Esta primera relación, casi exclusiva con el ámbito médico-higiénico, representa uno de los estereotipos de la educación física, siendo contemplada como un medio para el cuidado del cuerpo, y este concebido tan solo desde un punto de vista orgánico y anatómico. De esta manera, según Vázquez (1989): “De ahí resulta que, la educación física y la gimnástica parecen tener la misma comprensión y esta asociación ha perdurado hasta nuestros días y en muchas partes, como en nuestro país, reflejándose incluso en el lenguaje” (p. 71).

Por otra parte, cabe destacar que la educación física en España durante el siglo XIX, se verá condicionada por los constantes cambios políticos y por las turbulencias sociales, las cuales dificultarán su implantación y desarrollo, y contribuirán a dejar escapar la ocasión para su organización (Lucas Heras, 2000). Los únicos periodos en los que hubo un cierto desarrollo de la educación física, fueron periodos de gobiernos progresistas, movidos por los deseos reformadores y de modernización del país. Por el contrario, los periodos de gobiernos conservadores contribuyeron al olvido y al retroceso en su desarrollo (Vázquez, 1989).



Es en este sentido, que el siglo XIX lo podemos considerar como el siglo de la institucionalización de la educación física, aunque en España este ritmo fue más lento que en los países de referencia como Francia o Alemania. Los diferentes métodos gimnásticos que se iban desarrollando en los diferentes países europeos empezaron a conocerse en España, y a tener alguna influencia en el ámbito educativo, pero de una forma desigual y poco constante. En España será Pestalozzi el que ejercerá una mayor influencia, “creándose en 1806 el Instituto Pestalozziano” (Vázquez, 1989, p. 172).

Según Torrebadella (2014), será a mediados de siglo, cuando en España se inmortalizó el renacimiento de la educación física con la publicación del *Arte gimnástico-médico*, una adaptación o traducción de la obra latina *De Arte Gymnastica*, que editó en Madrid la Imprenta de Victoriano de Hernando (Mercurial, 1845). Y la gimnástica en España será contemplada por primera vez como materia escolar optativa en 1847, de manos del ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, Nicolás Pastor Díaz, siendo obligatoria tan solo en la segunda enseñanza (Pastor Pradillo, 2004a). En 1857 se estableció su obligatoriedad en la enseñanza elemental y en 1879 apareció la primera proposición de ley que declaraba la obligatoriedad de la educación física (Piernavieja, 1962). A pesar de estas disposiciones legales, la educación física solamente será contemplada en la segunda enseñanza, y tan solo desde un punto de vista higiénico, ya que esta será una de las principales preocupaciones sociales del siglo XIX. En consecuencia, la ausencia de la educación física en la enseñanza primaria, según Lucas Heras (2000): “coloca a la segunda enseñanza como principal bastión del desarrollo de la materia (p. 56).

Por tanto, en estos momentos la educación física estará considerada como “un saber dependiente-quehacer auxiliar de la higiene” (López Serra, 1989, p. 83), y será en este sentido, que las actividades físicas basadas en ejercicios gimnásticos y juegos serán solo un mero recurso al servicio del fin principal, la higiene. A pesar de que la principal finalidad era la higiénica, también empiezan a perseguirse nuevas finalidades vinculadas con las necesidades sociales, y será de esta forma que la educación física se empieza a promover con finalidades regeneracionistas (transmisora de valores morales), y también en su contribución a la formación de una juventud robusta y sana. Los planteamientos teóricos, se quedarán en eso, en simples ideas, ya que a la hora de la verdad no se crearán las condiciones necesarias para poder llevarlas a término, al no desarrollarse políticas formativas que capacitasen a los docentes para poner en práctica propuestas de calidad. De esta manera, los escasos docentes basaban sus propuestas en planteamientos

anatómicos, y sus actividades perseguían fundamentalmente el desarrollo muscular y esquelético, mediante el empleo de recursos que, a menudo, estaban inspirados en las formas y el estilo militar (Pastor Pradillo, 2004a).

El resultado de ello fue una deficiente aplicación, con el consecuente desprestigio y escasa valoración social. Y en primer lugar, este desprestigio se produjo dentro del propio ámbito educativo, donde se tenía una percepción muy pobre de la educación física, ya que sus objetivos se consideraban alejados de las principales necesidades educativas de los alumnos. Esta situación es perfectamente descrita por Ferriere, 1930, citado por Pastor Pradillo (2004a), al establecer que:

Los niños, habituados a una vida libre y útil, han sentido más fuertemente tal vez que los alumnos de las escuelas del Estado (acostumbrados a doblar la cerviz bajo el yugo) la obligación autoritaria y el aburrimiento y la inutilidad exterior de los ejercicios de conjunto, de los cuales se componen la mayoría de los sistemas de gimnasia. En segundo lugar, la gran proporción de trabajos manuales y de juegos que llenan el tercio de las jornadas en las Escuelas Nuevas hace superfluos (...) los ejercicios de gimnasia (p. 99).

Será en 1883 cuando se establezca la obligatoriedad de la “gimnasia” en el sistema educativo, a través de la sanción de un Real Decreto por parte del Rey Alfonso XII. Ello hará que se cree la Escuela Central de Profesores y Profesoras de Gimnástica, con lo que por primera vez se considerará la necesidad de formar a unos docentes especializados. Pero tal y como establece Vázquez (1989): “Su vida fue efímera ya que no empezó a funcionar hasta el curso 1887 y se cerró en 1892”. Será a finales del siglo XIX, en 1893 cuando se empieza a utilizar el término de educación física, siendo poco a poco incorporada como asignatura en los planes de estudio. De esta manera, en este mismo año se crearán las cátedras de gimnástica higiénica en los Institutos Provinciales, ya que hasta entonces sólo existían en los universitarios.

En 1893 se sustituye el término “Gimnástica o Gimnasia” por el de Educación Física, afianzándose en toda Europa un nuevo concepto que según Pastor Pradillo (1997), en España se traduce por entender el organismo como unidad funcional en cuya estructura, claramente dicotómica, el elemento psíquico predomina sobre el físico que siempre será subsidiario de los fines del primero.

Será en esos momentos que diferentes intelectuales vinculados a la Institución Libre de Enseñanza, a partir de influencias europeas, empezarán a reconocer la importancia de la educación física, e introducirán nuevas finalidades, contribuyendo con ello a un mayor reconocimiento desde el propio ámbito educativo. Este es el ejemplo de Giner de los Ríos, 1884, citado por López Serra (1998), el cual afirmaba que la educación física: “es tan importante para el ciudadano como cualquiera otra rama de la educación” (p. 81). Y también es el caso de Adolfo Posada, 1895, citado por López Serra (1998), el cual le confería un carácter fundamental de la educación integral, al establecer que: “la educación física es base y soporte necesario de la educación moral y educación intelectual” (p. 81). De esta forma, junto a las tradicionales finalidades higiénicas, también se contemplaban finalidades estéticas, morales, intelectuales y de carácter psicológico. En este sentido, el mismo Posada, 1895, citado por López Serra (1998), consideraba que:

Su finalidad (de la educación física) elevadísima, tan elevada como la concebían los griegos, esto es, formar el cuerpo sano de la mente sana: el cuerpo sano es decir sin defectos físicos, ni fisiológicos, el cuerpo bello, resistente, ágil, equilibrado, tranquilo, lleno de vida, limpio de vicios orgánicos y libre de aquellas condiciones que son otras tantas sugerencias larvadas para el desarreglo moral, con todas sus terribles consecuencias para el individuo y para la raza, y contra las cuales se estrellan a veces, impotentes, todos los procedimientos educativos ulteriores (p. 80).

Y también Sela, 1901, citado por López Serra (1998), nos muestra las diferentes finalidades de la educación física y su importancia, al considerar que:

Si cupiera establecer gradación entre ellos (entre los aspectos de la educación) ocuparía justamente el primer lugar la educación física. Por algo se ha dicho tanto tiempo hace: “primm vivere, deinde philosophare...” Importa, pues, conservar la salud, desarrollar las fuerzas físicas, robustecerse, no sólo como condición obligada de la vida, sin la cual ningún otro fin podría cumplirse, sino también por lo que una buena salud influye en la moralidad, en la inteligencia, en el buen humor y en el bienestar (p. 81).

A pesar de ello la realidad escolar no cambia, y los maestros estarán más preocupados por las materias instrumentales (matemáticas, lenguaje y ciencias), consideradas académicamente más importantes y necesarias, que por impartir una educación física, por la que no tenían el menor interés, y de la que por otro lado, no habían recibido ni formación, ni recursos para impartirla. En consecuencia, serán básicamente las instituciones educativas privadas, alentadas por las ideas de la escuela nueva, que incorporarán la educación física a sus programas educativos. Es en este sentido, que destacamos a la Institución Libre de Enseñanza y a las escuelas del Padre Manjón. Pero cabe resaltar, según Martínez Navarro (1985), que de forma mayoritaria, tanto las clases de gimnasia como las actividades al aire libre, no dejaron de ser una pura farsa y en modo alguno, estaban impulsadas y generalizadas.

El Padre Manjón desarrolló un modelo educativo en sus escuelas del “Ave María” que se caracterizaba por una concepción integral de la educación, en la que los juegos y los ejercicios físicos eran parte importante del horario escolar (Vázquez, 1989). La Institución Libre de Enseñanza, alentada por los principios de la Escuela Nueva y por la influencia ideológica, especialmente de: Comenius, Rousseau, Kant, Hegel y Krause, ya recogía la idea de una educación física que contribuyese al desarrollo armónico, integral, equilibrado y pleno de la persona. Ello quedará reflejado en el propio boletín de la institución, al ser utilizados términos tales como: educación total, armónica y psicofísica. Y según manifiesta el propio López Serra (1998), este reconocimiento por la educación física quedará reflejado tanto en el planteamiento teórico como en la práctica escolar.

Tomando como referencia a la Institución Libre de Enseñanza, podemos entender como el concepto de educación física va cambiando y evolucionando, ya que su cuerpo científico, se constituye a través de los conocimientos aportados por otras disciplinas, especialmente de la higiene, la fisiología y la psicología. De esta manera, la Institución Libre de Enseñanza, según es recogido por Mosso, 1892, citado por López Serra (1998), va decantando sus finalidades hacia la gimnasia fisiológica, que en estos momentos experimenta grandes avances, empujada por el desarrollo de la biología, pero sin abandonar los preceptos higienistas.

Cabe destacar que los avances producidos en educación física provocan que a finales del siglo XIX aparezcan diferentes Decretos que regularán la enseñanza de la gimnástica, y que establecerán su obligatoriedad, pero las ya acostumbradas alternancias políticas entre los gobiernos conservadores y liberales impedirán la estabilidad necesaria para su desarrollo en los centros educativos. Es en este sentido, según Martínez Navarro

(1983), que durante este final de siglo coincidiendo con los gobiernos conservadores y liberales del período de Cánovas, se producirán diferentes alternancias de recortes y nuevos establecimientos de la gimnasia como parte integrante de la educación.

Con todo ello, queda de manifiesto que la educación física a lo largo del siglo XIX, se vio dificultada en su desarrollo por una débil y confusa definición conceptual, por una escasa y deficiente formación del profesorado especializado, y por la carencia de espacios adecuados. En consecuencia, su incorporación al sistema educativo se llevó a cabo de manera incompleta e inestable, siendo el nivel educativo de la segunda enseñanza el que contará con una mayor atención, contemplándose su obligatoriedad tan solo en algunos cursos de bachillerato.

Por otro lado, los intereses socio-políticos contribuirán al mantenimiento de las finalidades regeneracionistas y también militares, continuando la vinculación de la educación física con el ámbito militar a través de una gimnasia que favorece la disciplina, y el fortalecimiento tanto físico como de carácter. De esta manera, según Vázquez (1989), el Real Decreto de 20 de julio de 1900, establecerá la obligatoriedad de la gimnasia en los seis cursos de bachillerato, durante las tardes, y en 1901 volverá a aparecer aunque reducida a dos horas semanales. Por otra parte, en el Plan de 1903 se volverá a reducir la gimnasia a solo dos cursos y esta tendencia a la baja irá aumentando en los ministerios posteriores, y el interés por la educación física irá decayendo durante el primer cuarto de siglo en las instituciones oficiales.

En 1919 acontece que el ejército con el objetivo de preparar físicamente a los soldados, contribuye a la creación de la Escuela Central de Gimnasia, convirtiéndose de esta manera, según Pastor Pradillo (2004a), en el centro inspirador del posterior desarrollo de la educación física y de la evolución del perfil de sus profesionales. Ello traerá consigo, que la educación física resultante se definirá por ser masculina, con un peso de lo anatómico por encima de lo fisiológico, con una metodología inspirada en la gimnasia neo sueca, y por su énfasis regeneracionista con fines cívicos y patrióticos.

Otro hecho relevante será que la aparición del deporte permitirá ir dejando poco a poco, a un lado el perfil del militar especializado en educación física, potenciándose así el carácter docente, y es por ello que según Pastor Pradillo (2004a), se inicia: “una identificación casi absoluta con el ámbito educativo” (p.102). Ahora bien el perfil docente, con una escasa formación y pocos requerimientos previos, se fue definiendo como aquel que utilizaba el ejercicio físico como medio para transmitir valores y para

desarrollar el cuerpo, concebido desde un punto de vista biomecánico, ocupando así el último escalón en la valoración pedagógica.

Una constante durante este período serán las dudas que suscita el concepto de educación física o la eficacia de su metodología y la carestía de titulados. Ello contribuirá, según establece Pastor Pradillo (2004a), a que otros titulados, médicos o licenciados en ciencias, reivindicquen el monopolio de las funciones docentes e incluso la exclusión de los profesores de gimnástica. La falta de clarificación conceptual también favorecerá que su denominación sea diversa: gimnástica, ejercicios corporales, gimnasia, ejercicios gimnásticos, juegos corporales, etc. Y este hecho, según López Serra (1998), hará que no exista un conocimiento sistemático que delimite su contenido y que sea aceptado por una comunidad profesional.

En consecuencia, la situación de la educación física al final del periodo reflejaba la situación política y social del país; unas veces la educación física era declarada materia obligatoria, en otras ocasiones era declarada como optativa, e incluso se prohibía su práctica o era encargada a otros profesores como catedráticos de Pedagogía.

Durante el período republicano se restableció el Plan de 1903 (en el Decreto de 7 de agosto de 1931), con lo que la obligatoriedad de la gimnasia se volvió a fijar en los dos años del bachillerato. Y este interés cristalizará con la creación de la Escuela de Educación Física para la formación de los profesores de Educación Física. Dicha escuela, por un lado dependía de la Facultad de Medicina y por otro de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, constatándose con ello su falta de identidad. Pero con todo, se mantendrá la cruda realidad de la educación física, ya que la formación de sus profesionales estará prácticamente abandonada, ocasionando su escaso desarrollo en este período.

Antes de la guerra civil, ya finalizando este periodo, el gobierno de la República intentará recuperar el carácter civil de la educación física y de sus docentes y para ello encargará a la Facultad de Medicina y a la sección de Pedagogía de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid la puesta en marcha de la Escuela Nacional de Educación Física en el Hospital de San Carlos, pero la guerra y su desenlace final lo impedirán (Pastor Pradillo, 2004a).

Es importante resaltar en estos momentos, el escaso interés que suscitaba la educación física dentro del ámbito educativo, quedando ello reflejado en el desinterés mostrado por los pedagogos en el desarrollo de la escuela Nacional de Educación Física, no habiendo ningún representante en la Junta, y sí médicos, militares y deportistas. La

escuela continuó funcionando después de la guerra civil, pero se limitó a titular a los propios estudiantes de medicina que se sentían interesados por el tema, y fue clausurada en 1980, como consecuencia de la Ley de Cultura Física y Deportes (Vázquez, 1989).

Pero el Estado, interesado en la modernización del país a partir del desarrollo de la educación, valorará las posibilidades que ofrece la educación física a este respecto, y para ello creará la Junta de Educación Física en el Ministerio de Instrucción Pública. Es en este sentido, que en el preámbulo del Real Decreto de 23 de abril de 1935, se especifica que:

Corresponde al Estado organizar la educación física en los centros de enseñanza, de modo que adquiera un sentido hondamente liberal y humano tan distante del aspecto excesivamente militarista que adopta en algunos países, como de la práctica demasiado exclusiva de los deportes espectaculares.

## **2.2. El periodo de la Dictadura Franquista (1939-1975)**

Si el periodo anterior fue una oportunidad perdida para la educación física, el periodo de la postguerra se caracterizará por su abandono casi completo desde el ámbito educativo, a causa de una fuerte politización que culminará con la Ley de 16 de diciembre de 1940. En el reparto del poder por parte de los diferentes sectores políticos que integraban el Movimiento Nacional, será la Falange la responsable de la ordenación y la docencia de la educación física y el deporte, y lo hará a través del Frente de Juventudes, la Sección Femenina, la Delegación Nacional de Deportes y del Sindicato Español Universitario (González Aja, 2003). De esta manera, la educación física estará al servicio de la reconstrucción nacional y será utilizada como un elemento de cohesión por parte del aparato ideológico del franquismo. En este sentido se expresa Pastor Pradillo (2000), al establecer que:

En la época de la posguerra, el talante totalitario del régimen franquista y las diferentes ideologías subyacentes en su seno argumentaron la instrumentalización de la Educación Física, justificando su conveniencia en la necesidad de conseguir unos objetivos capaces de perfeccionar al hombre y a su espíritu, de asegurar la regeneración social y, en definitiva, de fomentar el

engrandecimiento de la Patria a través de un modelo de organización social perfectamente definido (p. 50).

En consecuencia, el perfil del profesional que imparte la educación física estará muy vinculado al ámbito militar e ideológico fascista, ya que la formación de los titulados dependerá de las escuelas del ejército y de la de San Carlos, pero quién mejor conseguirá el perfil docente del régimen serán los centros dependientes del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina (Manrique, 2011). Por otro lado, en la Academia Nacional José Antonio y en la Escuela Isabel la Católica se titulaban Instructores de Juventudes con un adoctrinamiento ideológico nacional-católico con el propósito de incidir en el ámbito de la educación no formal, pero también como docentes de educación física en los centros escolares (Pastor Pradillo, 2004a). Esta marcada carga ideológica dificultó e impidió que la educación física evolucionase a nivel pedagógico, viéndose ello reflejado en el escaso interés e incluso por el rechazo mostrado por los maestros y pedagogos de la postguerra, así como por la poca valoración recibida en los centros escolares. En este sentido se expresa Pastor Pradillo (2000), al establecer que: “Lo característico de los pedagogos de la posguerra fue su casi absoluto desinterés por la Educación Física a pesar de su inclusión, como asignatura, en todos los niveles del sistema educativo” (p. 58).

La diversidad de centros responsables de la formación de titulados en educación física con planteamientos dispares, contribuyó a una indefinición profesional y a una falta de identidad. De esta manera, la educación física tan solo tendrá interés para el régimen franquista a partir de la segunda enseñanza, ya que como instrumento ideológico en la primera enseñanza, carecía de interés para el Frente de Juventudes y para la Sección Femenina, especialmente por el factor de la edad de los alumnos, y por el limitado control que podían ejercer sobre los maestros (Pastor Pradillo, 1997).

En 1953 el Ministerio de Educación aprobó unos cuestionarios en los que se establecían los contenidos para la educación física, pero estos no fueron publicados en el B.O.E. En dichos cuestionarios se continuaba insistiendo en la separación de sexos y se constataba el valor formativo de la educación física, especialmente de la femenina (Vázquez, 1989), pero una vez más todas estas propuestas no se llevaron a cabo, evidenciándose el distanciamiento entre la realidad político-administrativa y la realidad socio-educativa.



En los años sesenta y setenta se constata un importante desarrollo de la educación física a nivel científico, lo que le otorgará una mayor valoración social y le permitirá ampliar sus ámbitos de influencia. Es un periodo en el que se destaca una fuerte expansión del neo humanismo, siendo su principal representante José María Cagigal. Y dentro de la corriente neo humanista, la educación física se desarrollará al amparo de aquellas ciencias que le permitirán incidir sobre el hombre en su totalidad, así como fundamentar los principios de la naturaleza humana. Este hecho contribuirá a que se la empiece a considerar como una disciplina que persigue la educación de la persona en su totalidad, y no tan solo de una de sus partes (corporal-biológica). Y los medios utilizados para este propósito serán las actividades físicas y deportivas (Pastor Pradillo (2000).

Cabe destacar que José M<sup>a</sup> Cagigal contribuirá al impulso científico de la educación física dentro de la corriente neo humanista y desarrollará unas teorías sobre la educación física a partir de una explicación metafísica de la naturaleza humana. Ello le llevará a considerar a la educación física como educación que tiene por objeto a la totalidad del hombre en movimiento. Cagigal de esta manera, recoge la misma idea de Carl Diem, para quien la ciencia del deporte es simplemente la ciencia del hombre en movimiento (Cagigal, 1972). A lo largo de este período, Cagigal intentará justificar el valor educativo del deporte y su papel relevante en la educación física, resaltando sus aportaciones educativas de carácter social y moral. De esta manera, Cagigal (1975), consideraba que la educación física tenía la finalidad de: "Ofrecer al hombre posibilidades de autosuficiencia psicológica, de equilibración, de recuperación de valores, instaurando sistemas de aprendizajes, de educación para el enriquecimiento de la vida personal" (p. 42).

Durante la década de los años 60, el desarrollo de la psicología, a través de diferentes trabajos de investigación, vinculados con el ámbito educativo, ponen de manifiesto la profunda relación entre lo psíquico y lo corporal. Ello contribuirá a la construcción de una idea holística de cuerpo, en el que se manifiesta la totalidad de la persona. En este mismo sentido se manifiesta Vázquez (1989), al establecer que: "Los avances en psicología ponen de manifiesto que el cuerpo humano no es una entidad meramente biológica y autónoma sino que condiciona y está condicionada por las otras estructuras de la personalidad, estructuras cognitivas y afectivas" (p. 83).

Por otro lado, en este periodo el deporte tendrá un gran desarrollo y repercusión social, siendo promocionado por el propio Estado (Santacana, 2011). Las fuertes

repercusiones sociales a causa de los cada vez más crecientes intereses políticos y económicos, impulsados a su vez por el desarrollo de la televisión, contribuirán a que el deporte empiece a ganar protagonismo dentro de la práctica de la educación física, convirtiéndose en un medio formativo y en un instrumento de prevención y favorecedor de la salud. Ello hará que cada vez exista una mayor relación entre la educación física y el deporte, llegándose a confundir ambos términos, y a considerarse la educación física como la enseñanza y la práctica de deportes.

Por su parte, la educación física continúa teniendo el reconocimiento legal, siendo obligatoria en todos los grados de la enseñanza, quedando recogido este hecho en la ley marco de 1961 (ley 77/1961). Dicha Ley, según Pastor Pradillo (2000), tenía la pretensión de justificar científicamente a la educación física, y contribuirá a que distintas áreas del conocimiento empiecen a mostrar un creciente interés por la misma. De esta manera estas ciencias, hasta entonces desinteresadas por la educación física, aportarán nuevas perspectivas y nuevos argumentos para que ésta continúe con su evolución conceptual y metodológica, y exigirán de ella que se constituya como disciplina científica.

Pero a pesar de ello, el desarrollo de la educación física aún dependerá de las Delegaciones Nacionales de Juventudes y de la Sección Femenina, y no del Ministerio de Educación, y ello contribuirá a que se continúe percibiendo, no como una materia educativa, sino como “la mera clase de gimnasia y de deporte”, impartida por instructores y no por maestros. Esta separación de la educación física del ámbito educativo contribuirá a que no se vea al profesional que la imparte como “maestro”, y a que se refuerce la imagen y la idea del instructor de gimnasia o de deporte.

En este contexto de impulso y reconocimiento de la educación física, recogida en la Ley de Educación Física de 1961, se crea el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid (INEF), que iniciará su actividad académica en el curso 1967-68, y en el cual se impartirán los estudios de Profesor de Educación Física, con una dependencia administrativa de la Delegación Nacional de Deportes. Ello conferirá, según Pastor Pradillo (2000), un nuevo valor a la enseñanza y a los docentes que habían de impartirla, y creará la necesidad de ir dotando a la educación física de un marco científico y de su inclusión en el ámbito universitario, con el objetivo de disponer de un amplio respaldo cultural, doctrinal y teórico, obtenido a través de una formación profesional inicial.

En estos momentos como centros responsables de la formación del profesorado, a parte del INEF, también tenemos a la Escuela Nacional Julio Ruiz de Alda, encargada de la formación del profesorado femenino y a la Escuela Central de Educación Física del ejército, y a la Academia Nacional José Antonio, de la Delegación Nacional de Juventudes (Santacana, 2011). Así mismo nos encontramos con que la Escuela Nacional de Educación Física de “San Carlos”, que estaba adscrita a la facultad de medicina y que estaba excluida de la enumeración de centros colaboradores legitimados para expedir títulos, y en donde el mismo Cagigal obtendría el título de profesor de educación física (el 7 de enero de 1967), siguió funcionando de manera alegal, “sin que se tomasen medidas específicas para su control o su adecuación a los preceptos legales” (Pastor Pradillo, 2000, p. 136).

Esta situación de ambigüedad contribuyó a entorpecer la evolución de la educación física durante esta época, ya que no satisfizo las aspiraciones de los profesionales e impidió el desarrollo legislativo y reglamentario, generando situaciones de indefinición y de vacío, siendo la causa de posteriores contradicciones.

La ley de Educación Física de 1961, influida por los avances científicos y por las propuestas teóricas, refleja en su texto articulado los avances sociales en el ámbito de la educación física, pero finalmente todo quedará en meras intenciones que apenas repercutirán en el ámbito escolar, donde el profesor de educación física seguirá siendo el que enseña “ la gimnasia”. En este sentido se manifiesta Virno, 1969-1970, citado por Pastor Pradillo (2000), al preguntarse para qué sirven los estudios científicos si, en último extremo el profesor de Educación Física debe limitarse tan solo a enseñar gimnasia en las escuelas.

A principios de los años 70 en España, la nueva concepción de educación física estará marcada por la rivalidad entre gimnasia y deporte, pero se irá incorporando en esta nueva concepción la influencia de la educación psicomotriz. Los postulados psicomotores se irán introduciendo en la propia educación física, enriqueciéndola y contribuyendo a su propio desarrollo, sobre todo dentro de la llamada educación física de base, más pensada para las primeras etapas educativas.

La situación de la educación física en esos momentos, requería de una urgente conceptualización y de una definición de principios, y es por ello que los representantes de 22 países europeos, entre ellos también España, se reunieron en Estrasburgo, en julio de 1969, elaborando el manifiesto de la Federación Internacional de Educación Física (FIEP). En dicho manifiesto se destacaba como la educación física debía de ser

concebida como parte de la educación, y considerada como un medio educativo privilegiado que comprometía al ser en su totalidad. En el manifiesto se establecía, que los objetivos perseguidos por la educación física, debían de ser los de conseguir un cuerpo sano y equilibrado, desarrollar una aptitud para la acción a través del trabajo de las cualidades perceptivas, las motrices y de dominio de sí mismo y de juicio, así como desarrollar unos valores morales (Manifiesto FIEP, 1970).

Para conseguir dichos fines se proponían unos ejercicios educativos propiamente dichos, las actividades prácticas, los juegos y los deportes. Estos medios, según el manifiesto, se utilizarían sujetos siempre a unos principios pedagógicos que deberían exigir tener en cuenta el grado biológico de esfuerzo, dosificar el esfuerzo adaptándolo a las posibilidades individuales, una primacía en el entrenamiento general, dar importancia a las actividades al aire libre y considerar la motivación del ejercicio como eje fundamental de una metodología concebida como recurso de integración social.

A su vez, se establecía que la educación física, debía contar cada día más con la psicología, para la determinación de sus métodos pedagógicos. Y por lo que concierne a “los educadores”, se instaba a los responsables políticos y administrativos a hacer un esfuerzo en favor de su formación y preparación, ya que la misión de educar a través de las actividades físicas, según la comisión, exigía de sólidos conocimientos biológicos, psicológicos y sociológicos, y de una buena formación pedagógica, (Manifiesto FIEP, 1970).

Estos avances de la educación física en España, se verán reflejados en La ley educativa de 1970 (Ley General de Educación), donde se establecerá por primera vez la necesidad de la formación de unos técnicos especializados para la enseñanza de la educación física en la enseñanza primaria, creándose para ello la especialidad de educación física.

Esta ley educativa permitía vislumbrar un futuro esperanzador para la educación física, ya que abría el camino hacia su normalización como asignatura impartida por los propios maestros, y la consiguiente necesidad de una mejor formación. Pero nuevamente, la forma en que se abordó la formación en los centros oficiales, cayendo estos en una excesiva especificidad técnica y olvidando su función educativa, llegó a alcanzar extremos absolutamente injustos e inaceptables (Pastor Pradillo (2000)), con lo que nuevamente fue una ocasión perdida para la inclusión de la educación física en la educación general. De esta manera, a pesar de las disposiciones legales, se mantuvo el tópico de la asignatura “maría”, basada en ejercicios de gimnasia o en la práctica

deportiva, favoreciendo este hecho, el desarrollo de una visión reduccionista de la educación física, y su impartición por maestros con una escasa formación, o bien por instructores especializados tan solo en la parte técnica. Ello contribuyó a crear un perfil profesional de instructor y de técnico, con una pobre carga pedagógica, que condicionará la posterior percepción del maestro especialista surgido en la LOGSE.

La “no” aplicación de la ley, como en tantas otras ocasiones, privará a la educación física del desarrollo necesario para poder incidir significativamente en la educación escolar, y contribuirá a su desprestigio y a la poca consideración social. De esta forma, según Pastor Pradillo (2000), era manifiesta la precaria preparación didáctica de los alumnos de magisterio y de los propios maestros instructores, así como la realización exclusiva de la educación física por parte de especialistas, en muchos casos sin formar parte de la plantilla del centro escolar, y la inclusión de personal no docente ajeno a la comunidad escolar con una escasísima y muchas veces inexistente formación técnica y didáctica.

Por lo que respecta a la formación de los profesionales de la educación física, continúa sin existir un centro único, dependiente del centro de educación que fuese un referente homogeneizador de criterios, condición básica para conseguir un desarrollo científico y profesional. De esta forma, los diferentes centros responsables de la formación de los titulados en educación física continuaron funcionando de manera autónoma, con modelos de educación física dispares, con una diferente orientación científica, y también sin coincidencias en el perfil profesional. Por todo ello, el potencial que en el ámbito científico se le reconocía a la educación física, recogido claramente en la propia Ley Educativa y en el manifiesto mundial de la FIEP de 1970, no se pudo desarrollar en España por no darse las condiciones políticas y sociales necesarias.

### **2.3. Desde la transición democrática hasta la Reforma Educativa de la LOGSE (1975 -1990)**

Entrados en el periodo democrático, cabe destacar como la Constitución Española (1978), recogía el derecho de los ciudadanos a realizar educación física y la obligación del estado de fomentarla, quedando ello plasmado en su Artículo 43. 3, al establecer que los poderes públicos tenían el deber de fomentar la educación sanitaria, la educación física y el deporte, así como facilitar la adecuada utilización del ocio.

La situación heredada del periodo anterior era compleja y dificultaba el desarrollo de la educación física en el ámbito escolar, ya que según considera Pastor Pradillo (2000), la congelación de la plantilla de maestros instructores de educación física, la irrupción en los centros escolares de educación primaria de unos técnicos contratados por las asociaciones de padres, o por los ayuntamientos, que habían de suplir a los maestros en la impartición de la educación física, con una deficiente formación, convirtieron las clases de educación física en sesiones de entrenamiento deportivo, o en la mera realización de juegos sin otro objetivo que el aspecto recreativo y lúdico.

Con ello, nos encontramos con unos maestros con una escasísima formación técnica y con unos técnicos sin prácticamente formación pedagógica, y al margen de los equipos docentes, que hará que la educación física esté alejada de los proyectos educativos de los centros escolares. Esta situación en la que se encuentra la educación física, según considera el mismo Pastor Pradillo (2000), contribuirá a la introducción de los postulados psicomotrices en las escuelas de magisterio, especialmente en la educación infantil, siendo aceptados con gran entusiasmo por el personal docente, ya que vinculaban la motricidad con los procesos cognitivos y emocionales, recibiendo por ello su reconocimiento pedagógico. Este hecho se constata en los estudios de los INEF, donde la asignatura de educación física de base, integrará los contenidos psicomotrices y unas nuevas propuestas metodológicas, acordes con los avances, especialmente, en los ámbitos de la neurología y de la psicología.

El 31 de marzo de 1980, se aprueba la Ley 13/1980 General de Cultura Física y el deporte, estableciendo en su artículo primero, que el objeto de la Ley es impulsar, orientar y coordinar a la educación física y al deporte como factores imprescindibles en la formación y en el desarrollo integral de la persona. Es en este sentido, que se establecerá que la ordenación y la organización de la enseñanza de la educación física, fuera del ámbito universitario corresponda al Ministerio de Educación. De esta manera, según el artículo sexto de la Ley, se contemplará la impartición de la educación física con carácter obligatorio desde el nivel de preescolar, pasando por la educación general básica, el bachillerato, la formación profesional y la educación especial.

En la misma Ley se creará la licenciatura de educación física, y se adoptarán las medidas necesarias para que los programas de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, dentro del marco del Área de Expresión Dinámica, prevean la formación de los futuros profesores. Con ello se perseguía que fuesen los mismos profesores de magisterio los que impartiesen la educación física, abriendo así el camino

para la creación de la Especialidad de Educación Física en las escuelas de magisterio (Pastor Pradillo, 2000).

Más tarde, con la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, sancionada el 3 de julio de 1985), el Ministerio de Educación y Ciencia, emprendió una serie de medidas respecto a la educación física, y entre ellas destacamos las siguientes:

- a) Para el curso escolar 1983-84 comienza la experimentación de un nuevo currículo para los distintos ciclos.
- b) Se establecen medidas para la formación del profesorado en ejercicio y planes urgentes de formación mediante convenios.
- c) Se promueve la dotación de instalaciones y equipamientos.
- d) Se crea la especialidad de Educación Física.
- e) El acceso a la especialidad mediante el concurso oposición.

Y a nivel Universitario, en la década 1980-1990, se crean nuevos Institutos Nacionales de Educación Física (INEF), favoreciendo con ello su desarrollo científico, a partir de la multiplicación de investigaciones y publicaciones. También cabe destacar, el aumento de la plantilla de los profesores de educación física, pero según Pastor Pradillo (2000), el perfil profesional de éstos, aún centrados en aspectos puramente biomecánicos y con una escasa formación pedagógica, hará que se perpetúe la visión reduccionista de la educación física, vinculada a unos contenidos deportivos y a las capacidades condicionales.

A su vez, cabe destacar que en estos momentos muchos licenciados de educación física se incorporarán a la educación básica (primaria) como especialistas, impartiendo únicamente la educación física, hecho que contribuirá a mantener la idea de un especialista – técnico, únicamente centrado en la parte física-corporal, y que al no ser maestro no tiene por qué participar del proyecto educativo escolar. Esta idea simplista y pobre del técnico especialista, contribuirá a que los nuevos maestros especialistas formados en la LOGSE, a pesar de su formación como maestros generalistas, les cueste recibir el reconocimiento como maestros tutores, con una especialización en educación física, y se les continúe considerando como simples especialistas centrados tan solo en la parte “física” (biomecánica).

Es por ello que en estos momentos, a pesar de los indudables avances científicos, aún nos encontramos con un modelo de educación física centrado en contenidos

motrices y de acondicionamiento físico, sin otros objetivos que los puramente mecánicos o de mejora de la salud. De esta manera, el término “educación física”, entre algunos de sus profesionales, provocará rechazo, llevando a algunos de ellos, a proponer la adopción de nuevos términos, que permitiesen romper con el pasado y recibir el reconocimiento que se merecía la disciplina. Este es el caso de Dámaso (1987), el cual propondrá sustituir el término de educación física por el de educación psicocinética.

Pero otros autores entenderán que el término “educación física” es fruto de un recorrido histórico, y que en su desarrollo se ha ido enriqueciendo a partir de las aportaciones de diferentes ciencias, este es el caso de Vázquez (1989), y de Vizueté (1992), los cuales concebirán a la educación física integrada en el marco general educativo, como práctica de intervención pedagógica, dentro de una nueva pedagogía de cuerpo. Una educación física, que según ellos, está constituida por las diferentes corrientes corporales y motrices, así como por sus prácticas y contenidos, hecho que contribuye a su crecimiento y desarrollo (Vázquez, 1989). En esta misma línea, Lagardera (1989), Pedraz (1988) y Vera Guardia (1984), consideran que la educación física debe de ser concebida como la educación integral de las personas por medio de sus ricos y variados contenidos. Y es en este sentido, que Vázquez (1989), considerará que la educación física: “No es el deporte, o la educación psicomotriz, o la expresión corporal, sino todo ello y cualquier otro método que favorezca el desarrollo y las eficiencias corporales con vistas a satisfacer los fines que el individuo y la sociedad persigan” (p. 113).

Y ya en 1989, el Ministerio de Educación y Ciencia presentó una propuesta curricular (1989b), llamada Diseño Curricular Base, a través del “Libro Blanco” (1989a), para la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, creándose así las bases para la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), donde se reconocerá todo el valor pedagógico de la educación física, constituyéndose como área curricular para los estudios de educación primaria, e incorporando sus contenidos en las tres áreas del currículo de la educación infantil, especialmente dentro del área de “*descoberta d’un mateix*”.

#### **2.4. El modelo de educación física surgido de la LOGSE**

Después de un largo recorrido, de casi dos siglos, la LOGSE supondrá para la educación física su reconocimiento en todas las etapas de la educación obligatoria, y la



inclusión de sus contenidos en el currículo de la educación infantil, culminándose de esta manera, un proceso marcado por la diversidad de finalidades y planteamientos, por la diversificación del perfil de sus profesionales, así como olvidos y retrocesos en las diferentes leyes educativas de los diferentes periodos (Vázquez, 1989). Será a lo largo de la década de 1980 a 1990, que se producirá una reconceptualización de la educación física, marcada por las nuevas necesidades sociales, por el desarrollo científico y por el desarrollo profesional, quedando todo ello plasmado en los currículos educativos. Este hecho favorecerá un mayor reconocimiento y valoración en el ámbito educativo, ya que según Fernández & Navarro (1989):

Hasta ahora los pedagogos no habían tenido una gran preocupación por lo corporal y motriz, pero poco a poco, debido a las aportaciones psicológicas, sociológicas y biológicas, se va reconociendo el importante papel de lo corporal en la educación del niño, y esto provoca el interés pedagógico (p. 13).

De esta manera, tendremos una educación física que se caracterizará por la diversidad y la riqueza de finalidades, de contenidos y de propuestas metodológicas; una educación física en la que se integrarán las aportaciones de las diferentes corrientes corporales y motrices, desde las más tradicionales vinculadas al acondicionamiento físico, a la salud, o a las habilidades motrices, a las más nuevas, representadas por la corriente psicomotriz y la expresión corporal (Vázquez, 1989; Ruiz Pérez, 1995; Vizuite, 1992). Como resultado de ello, nos encontramos con una educación física que concibe el movimiento humano de forma multifuncional, en la que lo “psico”, al igual que lo “bio” y lo “expresivo”, estarán integrados en la acción motriz, y en la que sus contenidos, serán el medio y no el fin. Y por tanto, una educación física que por definición es integral, al tener como propósito incidir en la totalidad de la persona, y no tan solo en una de sus partes.

En este nuevo marco científico, el cuerpo es concebido como una unidad en la que se manifiesta la totalidad de la persona. De esta forma, el objeto de la educación física deja de ser el simple cuerpo acrobático, que perseguía la adquisición y el desarrollo de unas destrezas, sino también el cuerpo pensante, soporte del mundo conceptual, “así como el cuerpo expresivo, lugar de comunicación y encuentro” (Ruiz Pérez, 1995, p. 116). En este sentido se expresan Fernández; Cecchini y Zagalaz (2002), al establecer que:

Así, cuando se habla de educación física lo que se indica o subraya es uno de los aspectos o dimensiones del hecho educativo y en ningún caso ruptura, división o parcelación del objeto último de la educación, que es el ser humano. La educación física es un quehacer educativo que atañe a la persona y no sólo a su cuerpo. En la medida en que es educación, conlleva un proceso de desarrollo humano integral. Es decir, que la educación física no puede traducirse por educación de lo físico, ya que en este caso el sustantivo educación perdería su significado (pp. 22-23).

Pero a pesar del nuevo modelo de educación física surgido, el propio término “educación física” continuará creando controversias e incluso rechazo, ya que no conseguirá librarse de sus connotaciones mecanicistas, y nuevamente para algunos la solución será el cambio de nombre. De esta manera, surgirán múltiples intentos de buscarle otro nombre: actividad físico deportiva (Grupe, 1976), motricidad humana (Ruiz Pérez, 1988), educación corporal, educación del movimiento (Arnold, 1991), educación por el movimiento (Le Boulch, 1978), ciencias de la educación física, dentro de las ciencias de las actividades físicas (Pedraz, 1988), ciencias de la conducta motriz o sociomotricidad (Parlebas, 1989), educación físico-deportiva (Rodríguez, 1995), etc. Pero finalmente, a pesar de numerosos intentos, será el término educación física el que se irá consolidando internacionalmente (Lagardera, 1993), y en consecuencia la solución al problema pasará por una sólida definición conceptual, debiendo ser clarificado en primer lugar el significado del sustantivo “educación” y del adjetivo “física” (Yela, 1982).

De esta forma, el concepto educación deberá concebirse dentro de los planteamientos ideológicos de la nueva ley educativa, donde las áreas curriculares y disciplinas, y entre ellas la educación física, perseguían como meta contribuir al desarrollo integral de los alumnos (Velázquez Buendía, 2007). Por otro lado, el adjetivo “física”, que anteriormente estaba básicamente vinculado a aspectos fisiológicos y anatómicos, y que contribuyó a que se concibiese al ser humano de una forma parcelada, ya dentro de los nuevos postulados psicopedagógicos, hará referencia a la naturaleza corporal de la persona manifestada a partir de su motricidad, que es la que le permitirá entrar en relación con uno mismo y con los demás, contribuyendo de esta manera a desarrollar las diferentes capacidades que configuran la totalidad del ser humano. En consecuencia, según Yela (1982): “El hombre no es conciencia ni cuerpo,

sino consciente y corpóreo” (p. 227), quedando ello reflejado claramente en el siguiente fragmento:

Lo físico en el hombre no es autónomo, como tampoco lo es lo psíquico, y la educación no puede serlo sólo de lo físico porque lo físico solamente es un cadáver. La educación física hace referencia al hombre, no solo a su físico; el que se desarrolla, se educa y se personaliza es el hombre y “el hombre no es conciencia ni cuerpo, sino consciente y corpóreo y como aspiración y meta de todo desarrollo humano, de toda educación, terapia y convivencia no está el cuerpo, sino la conciencia y sus obras (Yela, 1982, p. 227).

En consecuencia, el paradigma educativo de la LOGSE, concebirá a la persona como una unidad, al cuerpo como un todo en el que se integran las diferentes dimensiones de la persona, y al movimiento como la expresión observable de toda su realidad. De esta forma, el nuevo marco científico deja atrás las viejas connotaciones dualistas y contempla al ser humano en su totalidad. Un ser humano que según Lagardera (2007), sea capaz de: “Darse cuenta de la realidad y hacerla suya con cada acción consciente que emprende, y si ésta es de carácter motor ya no cabe la disociación cuerpo-mente” (p. 94).

Es en este sentido, que cuando el cuerpo y la mente eran concebidos como entidades separadas, la educación física era percibida como la materia responsable del ámbito físico-mecánico, pero ante una nueva concepción del cuerpo como una unidad integrada, la educación física se convierte en educación de la totalidad de la persona a través de “lo físico”. De esta forma, la educación física tendrá un papel relevante en: la construcción de la propia imagen, en el conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones, en la adquisición de unas actitudes pro sociales, de vínculos y lazos emocionales con los otros individuos, en el desarrollo de cualidades de carácter y de una sensibilidad por la belleza y por la estética, etc. (González Lucini, 2001).

El resultado de ello, según Blázquez (2010) y también según Fernández, Cecchini y Zagalaz (2002), será una educación física, cuyo primer propósito será el de educar, y su singularidad radicarán en que para el desarrollo y perfeccionamiento de las potencialidades humanas, utilizará de manera intencional los diferentes contenidos que la integran. En este mismo sentido, se expresa Contreras (1998), al establecer que el

objetivo de la educación física: “es el ser humano en su unidad y globalidad, si bien, su singularidad radica en que se lleva a término mediante la motricidad humana” (p. 40).

Por todo ello, la educación física fruto de la Reforma educativa de la LOGSE, es la culminación de todo un proceso, que se materializa en un modelo que se encuentra integrado dentro del nuevo marco de la educación general, y que compartirá con ella unos mismos propósitos y finalidades. Una educación física, que tendrá como gran finalidad “educar” a la persona en su totalidad, y el medio que utilizará para ello será “la motricidad”, y que se caracterizará, según Lagardera (2007) por ser vivencial y por encontrarse su gran riqueza en lo acontecido en la propia práctica: “vivencias de las que se impregna la totalidad del ser” (p. 95).

## **2.5. Aproximación histórica a la educación física en la educación infantil**

Considerando a la educación infantil, como aquella etapa anterior a la escolarización obligatoria, que comprende de los 0 a los 6 años de edad, su historia en los últimos doscientos años, ha estado condicionada y se ha visto afectada por los profundos cambios políticos, sociales, científicos e ideológicos que han acontecido en nuestra sociedad. No podemos aproximarnos a la historia de la educación física infantil, sin entender que los significados de conceptos, tales como: infancia, cuerpo y educación; han evolucionado enormemente en este periodo, y no significan lo mismo ahora que doscientos años atrás.

Cabe destacar, que la educación infantil en Europa, empieza a desarrollarse a finales del siglo XVIII, concretamente en Inglaterra, siendo fruto de la revolución industrial, y se extenderá posteriormente a Francia y Alemania, siendo el desarrollo en España posterior, a causa del retraso en su industrialización.

Un factor clave que contribuyó al inicio de la educación en la etapa infantil (0-6 años), fue la incorporación de la mujer al mundo laboral, en especial en las fábricas textiles. Ello creó la necesidad de personal y de instituciones que se hiciesen cargo de los niños de esta franja de edad, que en épocas pasadas estaban a cargo de las propias madres. De esta manera, el cometido inicial era el de cuidar y guardar a los niños mientras las madres trabajaban, con lo que las personas que se hacían cargo, no necesitaban de una formación o titulación especial. Según Chartier y Geneix, “Esta situación se extendería hasta bien mediados el primer tercio del siglo XX” (pp. 10-11).

Ya posteriormente bien entrado el siglo XX, aparecen las primeras escuelas, primero a través de las instituciones religiosas y posteriormente a través de los ayuntamientos, que también tendrán la finalidad de cuidar, pero también de educar a las criaturas de esta edad.

Será durante el último tercio de siglo que en España, a partir de los avances científicos provenientes de Europa, en ciencias como la higiene, la medicina y la psicología, que se empezará a valorar y a reconocer la educación en estas primeras edades. El pedagogo que ejercerá una mayor influencia será Fröbel, siendo sus aportaciones aprovechadas por los gobiernos progresistas y liberales para dar un impulso a la educación infantil. Estas políticas educativas, según consideran Chartier y Geneix (2006), tenían como propósito el desarrollo cultural y social del país, incidiendo en todas las clases sociales, pero la etapa infantil, al ser una franja de edad que no estaba vinculada a la adquisición de los aprendizajes tradicionalmente reconocidos, continuará vinculándose directamente a la crianza y continuará siendo la más descuidada de todo el sistema educativo. Si la educación en esta etapa estaba poco valorada, la incidencia de la educación física, cuyas finalidades en estos momentos eran básicamente higiénicas y militares, será mínima en la educación infantil.

Es por todo ello que la integración de la educación física en la educación infantil, se irá produciendo de forma lenta y progresiva. Será a partir de la incorporación de las aportaciones científicas, sobre todo de las provenientes del ámbito de la neurología y de la psicología, que darán lugar al nacimiento y al desarrollo de la corriente psicomotriz, y de la propia educación física de base. De esta manera, se irá desarrollando una nueva idea de cuerpo, y se irán descubriendo las importantes implicaciones de la motricidad en el desarrollo global del niño en estas primeras edades.

## **2.6. Desde la primera mitad del siglo XIX hasta la dictadura franquista (1838-1939)**

En España no será hasta el año 1838 que se abrirá la primera escuela de párvulos. Será la escuela de Virio, en Madrid, el 10 de noviembre de 1838 (Sanchidrián, 1984). El nombre de la escuela se deberá al diplomático Juan Bautista Virio, el cual según Pastor Pradillo (1997), pretendía propagar y mejorar la educación del pueblo. En 1839 se inaugurarán cinco escuelas más, y la figura que más contribuirá a ello será la de Pablo

Montesino (1781-1849), el cual ayudará al desarrollo de la llamada escuela nueva y a la introducción de la educación física en la escuela de párvulos.

Podremos entender la ideología educativa de Montesino, su compromiso con la educación en estas primeras edades y el reconocimiento que le procesaba a la educación física, si conocemos primero su trayectoria y su formación profesional. En este sentido, Pablo Montesino era médico de formación, y debido a su ideología política tuvo que exiliarse a Inglaterra donde recibió fuertes influencias pedagógicas que le llevaron a considerar la educación moral como prioritaria, y a la formación del carácter como la verdadera meta de la educación (Montesino, 1992). Por ello, la educación para Montesino, según Martínez Navarro (1998), consistía en “la aplicación de aquellos medios con que procuramos criar hombres sanos, inteligentes y morales” (p. 49). Y dentro de esta, la formación del carácter moral consistía principalmente en la repetición de actos virtuosos, hasta convertirlos en hábitos duraderos o costumbres permanentes e invariables (Montesino, 1992).

Es en este sentido, que Montesino concedía una gran importancia a las escuelas de párvulos como instrumento de renovación pedagógica, y las consideraba, según Scanlon (1998), como de esperanza para que llegasen “a ser ejemplo e inspiración para la introducción de las teorías y métodos más avanzados en la enseñanza primaria” (p. 32). Ya en esta época, cabe reconocerle la idea de una educación integral, ya que según Montesino, las facultades intelectuales y morales se ejercen por medio de los órganos corporales, y que a su vez, estas mismas funciones intelectuales y morales, influyen en los órganos y funciones corporales. Y para este fin, según su teoría pedagógica, se debían considerar tres tipos de educación: la educación física, la educación moral y la educación intelectual (Montesino, 1992).

Un aspecto novedoso, según Ruiz Berrio (2010), si lo comparamos con el modelo educativo de la época, era la idea global que tenía Montesino sobre el planteamiento de la didáctica, al establecer que los procesos educativos debían llevarse a cabo de manera simultánea, sin que en ningún caso predominasen unas materias sobre otras. De esta manera, influenciado por el método educativo de Pestalozzi, Montesino publicó un manual para los maestros de Escuelas de párvulos, en el que hacía una amplia referencia a la educación física, considerándola como “la base de la educación general” (Pastor Pradillo, 2007, p. 106).

En este período las teorías naturalistas tenían una gran repercusión en el ámbito educativo y tuvieron una gran influencia sobre el propio Montesino. De esta forma,

Montesino, aconsejaba que en las construcciones escolares se utilizasen materiales naturales, y que se incluyeran espacios que favoreciesen la práctica de juegos, situando a la educación física en el eje de todo proceso educativo (Ruiz Berrio, 2010).

En una de sus obras, “Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía”, Montesino estableció un esquema de contenidos en el que se incluía la educación física para la franja de edad de 0 a 7 años, al estar convencido de que el aprendizaje dependía de la capacidad personal para ejercitar cada uno de los sentidos (Pastor Pradillo, 2007). Y ante las carencias formativas de los padres, defendía que fueran las escuelas de párvulos (entre tres y siete años de edad), las que se encargasen de su ejercitación. De esta manera Montesino, 1824, citado por Ruiz Berrio (2010), afirmaba que: “El arte de educar consistirá fundamentalmente en estimular el aumento del ejercicio de los sentidos y facultades del niño, haciéndole sentir el beneficio y la alegría de una utilización más correcta de los mismos” (pp. 106-107).

Y por último, cabe destacar que Montesino sabía que la clave del éxito de la reforma que pretendía, estaba supeditada a la calidad de la formación de los nuevos maestros. Y a ello dirigió buena parte de sus esfuerzos, pero según Ruiz Berrio (2010) y Pastor Pradillo (1997), el resultado no fue satisfactorio, seguramente como consecuencia de los bajos salarios y al bajo estatus de que gozaban en estos momentos los maestros, sobre todo los de la educación infantil.

### **2.6.1. Las primeras leyes que hacen mención a la educación física en la educación infantil (1857-1901)**

En este periodo, durante el primer tercio del siglo XIX, no existe una implantación regular de la educación en la franja de edad 0-6, y aún menos de la educación física. Según Pastor Pradillo (1997), la primera ley que hará mención a la educación física en la etapa de párvulos, será la Ley de Instrucción Pública promulgada el 21 de junio de 1838, estableciendo que: “La instrucción primaria tiene por objeto proporcionar al hombre que ha de estar en sociedad, el conjunto de conocimientos físicos, morales, e intelectuales necesarios y útiles para vivir en estados de familia” (p. 121). Y en referencia específica a las escuelas de párvulos, según el mismo Pastor Pradillo (1997), la ley estipulaba que: “Los ejercicios de estas escuelas se reducirán en la parte física, a proporcionarles el desarrollo de sus miembros variando oportunamente

los juegos, el sueño y la comida, procurando su limpieza y aseo, y ocupándoles en cánticos y trabajos manuales” (p. 121).

También encontramos una alusión a la educación física en preescolar en el año 1853, en donde el gobierno a través de un Decreto, establece los departamentos y espacios con los que había de contar una escuela tipo. En este Decreto, según Pastor Pradillo (1997), se especifica que se había de contar con salas destinadas a juegos y actividades gimnásticas para: “proporcionar el correcto desarrollo de los miembros a través de la práctica de juegos variados, la comida, la limpieza y el aseo” (p. 265).

Será en 1857 que se promulgará la primera Ley General de Educación, la que se conocerá como Ley Moyano, y en relación a la educación infantil, evidenciará la poca consideración que merecía la educación en esta franja de edad. La Ley dividía la enseñanza primaria en tres niveles: párvulos, elemental y superior; y en lo referente a las escuelas de párvulos, simplemente recomendaba su establecimiento, pero destacaba el bajo nivel demandado para ejercer como parvulista, al no exigirse el título de maestra, y permitir que cualquier persona, con unos requisitos mínimos pudiese desarrollar esta función. De esta manera, tan solo era necesario disponer de un certificado de aptitud y moralidad expedido por la respectiva junta local y visado por el gobernador de la provincia. Será por ello, que la propuesta de una educación infantil de calidad, con una educación física que contribuyese a la formación de los niños de estas primeras edades, se desvanece y las ideas de Montesino no serán llevadas a la práctica.

Volveremos a encontrar referencias sobre la educación física en la etapa de párvulos en el año 1868, en la Ley de Instrucción Primaria. El 10 de junio de ese mismo año se publicará un Real Decreto, y en su artículo 295 se hará referencia a los ejercicios corporales, y se establecerá que los ejercicios y enseñanzas de las escuelas de párvulos no deberán traspasar unos límites establecidos. Es en este sentido, que se propondrá la realización de marchas, evoluciones y movimientos ejecutados a compás por los discípulos en común, cantando o en silencio, así como también la realización de juegos variados en las horas de recreo, bajo la vigilancia del maestro y el entretenimiento en ocupaciones fáciles y mecánicas. Pero la manifiesta inestabilidad socio-política de este período, a causa de la Revolución de septiembre de 1868, provocará la derogación de dicha Ley, y en consecuencia no se podrán llevar a cabo las diferentes propuestas, haciendo imposible unas condiciones mínimas que permitiesen el desarrollo de la educación física (Pastor Pradillo, 1997).



Según establece López Serra (1998), será a partir de 1875, a partir de las influencias pedagógicas europeas, que las escuelas de párvulos empezarán a quedar incluidas en las preocupaciones educativas y se empezarán a construir nuevos edificios. De esta manera, en 1876 se creará La Institución Libre de Enseñanza por parte de una serie de profesores separados de la Universidad, destacando entre ellos los hermanos Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío, que trataron de conseguir una enseñanza “integral” desde el jardín de infancia, basada en las ideas naturalistas de Rousseau, Pestalozzi y sobre todo de Fröbel.

La primera clase de párvulos en la Institución, se introdujo a partir del año 1878, y las enseñanzas se caracterizaban por la incorporación de métodos pedagógicos vanguardistas, combinando el trabajo académico con el juego, y los ejercicios corporales en contacto con la naturaleza.

Pero una vez más, a causa de la falta de medios materiales y a la escasa formación del profesorado, la realidad fue que las ideas pedagógicas de Fröbel, exceptuando casos puntuales, no se pudieron llevar a la práctica. Las excepciones, según Pastor Pradillo (1997), fueron las maestras procedentes del curso implantado en la Escuela Normal Central de Maestras, la escuela modelo “Jardines de Infancia” (inaugurada el 16 de julio de 1879). La escuela, según Ramos (2010), poseía abundante material de enseñanza, para adaptarse a la metodología de enseñanza de Fröbel, y las actividades que realizaban los niños eran muy vivenciales, a través de: juegos y trabajos manuales, ejercicios de agricultura, jardinería y botánica, así como ejercicios gimnásticos, acompañados de canciones.

Según Pastor Pradillo (1997), a nivel oficial será en las reales órdenes de Agosto de 1876, y de 5 de noviembre y 23 de noviembre de 1878, donde volveremos a encontrar referencias a la educación física en la etapa preescolar:

- a) En la Real Orden de Agosto de 1876, se define el programa de ejercicios que habrían de practicar los aspirantes a las plazas de maestro-gerente y maestras auxiliares, encontrándose entre ellos las materias de higiene y de gimnasia infantil.
- b) En la Real Orden de 23 de noviembre de 1878 se publica el Reglamento para el régimen de la Escuela Modelo de Párvulos del sistema denominado “Jardines de Infancia” contemplándose entre sus fines, el de suministrar a los niños de ambos sexos, comprendidos entre las edades de tres a ocho años, la educación física.

- c) En la Real Orden de 5 de noviembre de 1878, también se impone un programa para la provisión de plazas de maestro-gerente que se desarrollará en tres ejercicios. En el segundo, de carácter oral, entre las distintas materias que incluye se encuentra la “higiene y gimnasia infantil”.

Posteriormente, cabe destacar que el año de 1882, constituyó un hito cronológico importante para la renovación de la pedagogía española, y fue significativo también para lo concerniente a la educación de párvulos. De esta manera, en el Real Decreto (del 17 de marzo), se confiará a las mujeres la dirección de las escuelas de párvulos y se creará un Patronato General que se encargará del régimen general e inspección de estas escuelas. También se creará un curso teórico-práctico para la educación de las futuras maestras de párvulos en la escuela Normal Central de Maestras de Madrid, que en relación a la educación física, estipulará que las maestras deberán de tener nociones de ciencias físicas y de juegos (Colmenar, 1991).

A su vez, las ciencias médicas justificarán y promoverán la realización de actividades físicas con unos fines higiénicos, y la influencia de Fröbel contribuirá a la utilización del juego como instrumento educativo. En el Tratado de higiene escolar de García, 1886, citado por Viñao (1998), se recomendarán los ejercicios corporales por su utilidad higiénica, lo que supondrá que en los periodos de descanso no solo se incluirán los recreos, sino también: “los ejercicios físicos, la gimnasia, el canto, los trabajos manuales, el cultivo de la tierra, el juego libre y los paseos por el campo” (Viñao, 1998, p. 79).

Será en el año 1887, a través de un Real Decreto (11 de agosto), que se incorporará la Gimnástica como una de las materias propias del currículo de las maestras parvulistas, pero según Viñao (1998), su aplicación será rechazada por la mayoría de los profesores, al ser considerada una materia más, y por entender que la fatiga física y la intelectual se reforzaban.

En este último tramo del siglo XIX tendrá lugar un declive en la educación de párvulos, a causa de la anulación del Patronato General de escuelas de párvulos y a la supresión, en 1884, del curso creado para formar a las maestras de estas escuelas. La supresión definitiva de este curso tuvo lugar en 1889, ocasionando el abandono de sus fines educativos, y provocando un retroceso en el desarrollo de la educación infantil, y el retorno a las concepciones vinculadas a la beneficencia.

Tendremos que esperar más de una década para volver a encontrar referencias a la educación infantil. De esta manera, el 26 de Octubre de 1901 se publicará un Real Decreto en el que se dividirá la enseñanza pública en tres grados: párvulos, elemental y superior. Se establecerá que en los tres grados se debían realizar ejercicios corporales, pero según Viñao (1998), como ya era costumbre en lo referente a los ejercicios corporales no se aplicará, a causa nuevamente del rechazo y a la escasa formación de las maestras y maestros. Y en este sentido, destacamos el siguiente fragmento donde Viñao (1998), nos muestra la situación de la gimnasia a principios de siglo XIX:

No faltan testimonios concretos, en relación con materias específicas, acerca de la no aplicación del Real Decreto de 1901. Por ejemplo, sobre la gimnasia... Esta materia ha tropezado, en general, con la apatía e ignorancia de los primeros maestros, que no sólo no han definido su práctica contra la incultura crónica de los pueblos, que la consideran una majadería ahora de moda, pues bastante gimnasia hacen los chicos con lo que corren y saltan, sino que comparten esta opinión y les hace coro. Por lo general, los maestros viejos (hay excepciones honrosísimas), muchos de media edad, y, afortunadamente, pocos jóvenes, y sobre todo muchas maestras, detestan la gimnasia, les avergüenza el realizarla, y como no se les vigile (cosa hoy irrealizable), no la practican; esta es la verdad aunque amargue (p. 79).

Será por ello, según Pastor Pradillo (1997), que en España durante esta época, la Institución Libre de Enseñanza será el único centro que se preocupará por una enseñanza en la que la educación física tuviese un papel educativo dentro del marco escolar, y en concreto dentro de la etapa de párvulos. En el resto de centros educativos el discurso teórico, se quedará en eso, en un simple discurso de ideas que no se llevarán a la práctica.

### **2.6.2. La educación infantil en Catalunya en los inicios del siglo XX: Principales influencias pedagógicas**

A comienzos del siglo XX, las ideas pedagógicas de Fröbel continuarán en vigor, pero surgirán nuevos impulsores de la educación infantil, liderados especialmente por María Montessori, Ovidio Decroly y por las hermanas Agazzi. Sus propuestas

pedagógicas tendrán una importante repercusión, sobre todo en Barcelona y en Madrid, donde diferentes centros aplicarán los métodos de Fröbel, Montessori y Decroly, y en menor medida el sistema de Rosa y Carolina Agazzi. Pero según Olaya Villar (1995, p. 208): “este impulso, una vez más estuvo en manos de personas entusiastas más que de instituciones educativas y planificadores de la educación”.

Será sobre todo en Cataluña, donde se impulsará un proyecto social regenerador con el objetivo de modernizar el país a través de la educación, conocido con el nombre de “noucentisme”. Y en relación a los modelos familiares de atención a los hijos, nos encontramos con un nuevo contexto y con importantes cambios en la vida doméstica, provocados por la incorporación de la mujer al mundo laboral, especialmente en las fábricas textiles.

En estos primeros años del siglo XX, los avances en psicología infantil, en pediatría y en pedagogía, favorecieron la idea de que la escuela en esta etapa educativa, debía ayudar a que los niños tuviesen una buena alimentación, y unas buenas condiciones higiénicas, así como, según Sureda (2010, p. 248): “un entorno estimulante que permita el desarrollo de sus capacidades físicas e intelectuales”.

Cabe destacar, según fuentes de la época, que a principios del siglo XX la modernización de la ciudad de Barcelona la convertirá cada vez más en un espacio más peligroso para la infancia, por ello las nuevas ideas educativas inspirarán la construcción de nuevos espacios dedicados a juegos infantiles. Este hecho queda constatado, en un artículo de Rubió i Tudurí, del año 1922, citado por Sureda (2010), titulado “*terrenys de joc*”, inspirado en lo que se estaba haciendo en Estados Unidos e Inglaterra; en el que se propone la recuperación del contacto de los más pequeños con la naturaleza, mediante la construcción de parques y jardines repartidos por toda la ciudad.

A nivel pedagógico, en este primer tercio del siglo XX, en Barcelona especialmente, el método que tendrá más aceptación será el de María Montessori, difundiéndose rápidamente a partir de 1914, sobre todo entre las escuelas privadas, e impulsado por el propio ayuntamiento y por la Diputación de Barcelona. La propuesta pedagógica del método María Montessori se caracterizaba por la importancia de la actividad sensorial, y por partir de las manifestaciones espontáneas de los niños y niñas (Montessori, 2003).

Serán las ideas de Montessori, pero también las de Fröbel y Decroly, las que contribuirán a percibir el juego en estas edades como un instrumento educativo que sirve para estimular el desarrollo infantil. Un ejemplo de ello, lo encontramos en la

figura de Joaquín Torres García, citado por Sureda (2010), diseñador de juguetes de madera, el cual en un catálogo de la exposición de juguetes que se hizo en la galería Dalmau, en las navidades de 1918 escribía:

El niño aprende jugando. Pues el juego, para él, ha de ser ejercicio de múltiples experiencias y actividades. De creación y descubrimientos. De reconocimiento de las cosas y de sí mismo. De iniciación a futuras empresas y estudios. De revelación de su personalidad. Y por eso, quien cuide de educarle, jamás deberá de privarle esa constante y libre actividad y menos que eso, imponerle algo opuesto. [...] (Sureda, 2010, p. 249).

Será durante la Segunda República, y con la aprobación del Estatuto de Autonomía de 1931, que la Generalitat pudo asumir algunas competencias ejecutivas y legislativas en el ámbito de la educación, que contribuyeron a potenciar la lucha contra la mortalidad infantil, creándose para este fin, sanatorios, preventorios, guarderías y casas cuna. En este período, aparte del método María Montessori, también, según Sureda (2010), se introdujo con fuerza el método de Ovide Decroly, el cual fomentaba más la socialización, y aplicaba nuevas técnicas para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, siendo utilizado por Rosa Sensat en la *escola del Bosc de Montjuïc*.

Todos estos avances se vieron truncados con la guerra civil, pero curiosamente será durante sus tres años de duración, cuando se lleve a cabo la experiencia más revolucionaria y pionera en la organización de las escuelas infantiles. De esta manera, el recién creado *Consell de l'Escola Nova unificada*, redactó un Plan general de enseñanza inspirado en las ideas pedagógicas, y de política educativa de la escuela activa y escuela unificada, integrando ideas anarquistas y socialistas. Estas ideas perseguían llevar a cabo una auténtica reforma, que posibilitase la incorporación de la mujer a la vida social, cultural, y que contribuyese a formar a los niños desde las primeras edades, en los valores de solidaridad y justicia. De esta manera, en las escuelas de 0-3 años se suprime el nombre de guarderías por el de *Escoles Bressol*, planteándose como gran objetivo “el desarrollo de los más pequeños en un clima higiénico y estimulante” ” (Sureda, 2010, p. 259). Y para las edades comprendidas de los 3 a los 6 años, se establecerán orientaciones pedagógicas basadas en “la actividad de los niños y niñas, el contacto con la naturaleza y el juego como forma de aprendizaje” (Sureda, 2010, p. 260).

Cabe destacar durante este periodo la figura de Dolors Canals Farriols (1913-2010), la cual contribuyó al desarrollo científico de la educación infantil y de la educación física en particular. Según Heras y Vilanou (2000), Dolors Canals, a partir de sus estudios en medicina, psicología y biología, incorporará sus conocimientos a la educación de la primera infancia, e impulsará la transformación de las guarderías tradicionales en centros atendidos por diversos especialistas, en pediatría, higiene, psicología y pedagogía.

Una concepción pedagógica de este tipo apelaba a la interdisciplinariedad, y para ello era necesario un profesorado bien formado a nivel científico. Este proyecto se ha valorado en la historia de la pedagogía catalana como el único intento de educación global, coherente y moderna de los 0 a los 6 años (Canals, 1992).

Al finalizar la guerra, Dolors Canals se vio obligada a exiliarse primero a Francia, después a Cuba y por último a Estados Unidos, en donde se dedicó al campo de la investigación de los más pequeños. Regresó a Catalunya en el año 1976, y creará en Barcelona el Centro 0-3, dedicado a la documentación, investigación y formación del profesorado. En relación a su contribución al desarrollo de la educación física 0-3 años, cabe destacar sus investigaciones y la aplicación de una propuesta de educación física fundamentada en la experimentación, y en las vivencias del niño en un ambiente que favorezca su desarrollo. Es en este sentido, que Heras y Vilanou (2000), establecen que para Dolors Canals: “L’infant d’aquesta edat ja no és una persona desvalguda sinó una persona capacitada en període de formació que tan sols requereix l’entorn idoni per al seu desenvolupament” (p. 156).

## **2.7. El periodo de la dictadura franquista (1939-1975)**

Todos los intentos de renovación iniciados con anterioridad, quedarán interrumpidos con el inicio de la dictadura franquista, produciéndose un retroceso en la concepción de la atención educativa en esta franja de edad, quedando reducida a actuaciones benéfico-asistenciales, que supondrán la creación de casas cuna, guarderías y parvularios. Este nivel fue considerado por parte del Estado, relativamente poco valioso, y como consecuencia, su desarrollo será mínimo, prevaleciendo el antiguo concepto de la “crianza” frente al moderno de educación. De esta forma, hasta los años 60, según Pastor Pradillo (1997): “solo uno de cada cuatro niños españoles asistía a las escuelas de párvulos” (pp. 519-520).

La educación física en este período estará en manos del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina, pero dentro de la franja de edad no se incluirá el nivel de preescolar, con lo que quedará al margen de sus proyectos y planificaciones. Tampoco el campo de magisterio se ocupará de su desarrollo, con lo que estará olvidada del sistema educativo.

En cuanto al papel de la mujer, cabe destacar que sobre ella recaía la responsabilidad de la educación de los hijos durante los primeros años, hasta su incorporación a la escuela, y sobre el hombre recaía la responsabilidad del sustento de la familia. Según Pastor Pradillo (1997), este modelo social estará marcado por el estereotipo de la mujer vinculado con la crianza, a la atención de los niños y de la casa, y ello contribuirá a que se asocie la figura femenina con la educación infantil; siendo esta una de las razones del porqué en este nivel sólo se admitirá la presencia femenina como docente. De esta forma, los planteamientos de Fröbel, Pestalozzi, Pablo Montesino, o de Maria Montessori se habían ido diluyendo, ya que transgredían la imagen familiar y maternal pretendida por el régimen franquista.

El 14 de julio de 1945 entró en vigor la Ley de Reorganización de la Enseñanza Primaria que ampliaba a 15 años la edad escolar, y que establecía un periodo de iniciación que comprendía escuelas maternas hasta los 4 años, y escuelas de párvulos de los 4 a los 6 años. En el preámbulo de la ley se hacía referencia a la educación física, y se establecía que era necesaria para el desarrollo fisiológico del escolar y como instrumento de formación intelectual y moral. Pero una vez más, según Pastor Pradillo (1997): “Por la falta de recursos y por la falta de formación y compromiso del profesorado, no se crean las condiciones para que se pudiese llevar a cabo” (pp. 521-523). Esta falta de formación, trajo como consecuencia que tanto en la escuela maternal como en el parvulario, se ignorase totalmente el desarrollo motor, siendo la educación física inexistente, ya que según el mismo Pastor Pradillo (1997): “El Ministerio de Educación no sentía un especial interés por la educación física en el ámbito educativo y aún menos en esta etapa, en donde la corriente deportiva no tenía ningún papel” (p. 520).

Será a partir de 1950-55, que a causa de una mayor demanda social, provocada por la incipiente incorporación de la mujer al ámbito laboral en los núcleos urbanos, y también como resultado de la integración de España a los numerosos organismos internacionales, que empezaban a difundir orientaciones sobre la educación en la etapa infantil, se empezará a reorientar este nivel educativo. De esta forma, el 6 de febrero de

1953, una orden ministerial dispuso la publicación de los cuestionarios nacionales para la enseñanza primaria, en los cuales se desarrollaban cada una de las materias. En relación a la educación física, se realizaba una propuesta diferenciada en función del sexo y se dividía la primera enseñanza en cuatro grados, comprendiendo los dos primeros el periodo de párvulos que iba de los tres a los cinco años. Pero a pesar de ello, según Pastor Pradillo (1997), el Frente de Juventudes y la Sección Femenina eran los encargados de formar a los instructores de educación física, pero la etapa de preescolar quedó al margen de sus proyectos y planificaciones, con lo cual la educación física no se desarrollaría en esta etapa educativa. Por otro lado, tampoco en los estudios de magisterio se trataba la educación física, al considerarse que esta etapa debía de desarrollarse en el ámbito familiar, y que debía ser la mujer la responsable de llevarla a cabo.

En estos momentos, según Sureda (2010), en Catalunya se desarrolló un movimiento de renovación pedagógica, creándose en el año 1956 la escuela *Talitha* por parte de Maria Teresa Codina, y estando en la dirección del parvulario Antonia Canals. El parvulario seguía el método Montessori y servirá de referente para otras escuelas infantiles, contribuyendo con ello, a la renovación de la educación infantil en Catalunya. En 1957 inició sus actividades la *Escola de Jardineres Educadores*, cuyo plan de estudios fue inspirado por Alexandre Galí y por Artur Martorell, hecho que contribuyó a un importante avance en la formación de las educadoras de las escuelas infantiles catalanas. Y posteriormente, en el año 1965, tendrá lugar el gran impulso de la renovación educativa catalana, con la creación clandestina de la escuela de maestros Rosa Sensat, que tenía como objetivo mejorar la formación recibida por las maestras y maestros en las escuelas normales, y en la sección de pedagogía de la Universidad de Barcelona, y contribuir de esta manera, en la renovación de las instituciones educativas dirigidas a los niños y niñas de 0 a 3 años.

Por otro lado, a nivel estatal, a partir del año 1966 empezaron a aparecer las primeras propuestas apoyadas en las bases del aprendizaje y el desarrollo motor. Las propuestas metodológicas establecían el uso del juego y la lección cuento, y se realizarán las primeras referencias a la actividad psicomotriz (Díem, 1966). Pero a pesar de las nuevas propuestas metodológicas, aparentemente innovadoras, la escasa formación de las maestras y maestros impedirá una adecuada aplicación.

Ya en el año 1970 se aprueba la Ley General de Educación (del 4 de agosto de 1970. 14/1970), ignorándose conceptualmente a la educación física, y de forma aún más



relevante si cabe, en la etapa de la educación infantil. En la Ley, se justificará la presencia de la educación física tan solo en la segunda enseñanza, pero en la educación preescolar, ni la contempla ni la cita, a pesar de las alusiones al desarrollo armónico del niño en los artículos 13 y 14.

De esta manera, la Ley establece que la educación en la etapa infantil es de carácter voluntario, comprendiendo hasta los cinco años de edad, y dividiéndola en dos etapas: jardín de infancia para niños de dos y tres años y párvulos de 3 a 5 años. A su vez, establece que la formación de los niños, aunque organizada, ha de tener un carácter semejante a la vida del hogar. Y en relación al ámbito corporal, establece que en toda la educación preescolar se han de contemplar los juegos y las actividades de lenguaje, y dentro de éstas, se hace referencia a la expresión rítmica. Así mismo, se determina en la misma Ley, que los métodos de enseñanza deben de ser predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad de los niños.

El aspecto positivo de la Ley lo encontramos en las formulaciones teóricas, ya que se utiliza el término de “formación integral”, o de “desarrollo armónico de la personalidad”, y quedan relegadas las connotaciones higiénicas o sanitarias. Ello se refleja en la Resolución de 25 de noviembre de 1970, en la que al dar instrucciones sobre la evaluación continua en la EGB, se especifica que el Área de Expresión Dinámica incluirá en su calificación global: “los aspectos actitudinales y hábitos referentes a la educación del movimiento, ritmo, juegos, gimnasia...” (p. 19650).

Ello se ve reflejado en el año 1973, en la propuesta de objetivos para la educación física de la etapa preescolar realizada por Martínez Costa (1974), en la que los ejercicios se establecen en función de la edad, quedando de esta manera:

A los seis meses se persigue la maduración motora, a partir de:

- a) La permanencia en el parque infantil.
- b) La prohibición de andaderas.
- c) Los métodos gimnásticos especiales para lactantes, proponiéndose los de Neumann-Neurode, y el de Reichmann.

Del primer año al segundo año, se establece como objetivo la maduración de la marcha, a partir de:

- a) Ejercicios espontáneos bajo libertad vigilada (Peligros de accidentes)
- b) Ejercicios sencillos de destreza.

Y del segundo año a los seis años, se marca como objetivo el desarrollo sensorial, la educación del porte y la necesidad de libertad u autonomía. Y para ello se establece:

- a) La realización de juegos dirigidos: Corros, danzas, marchas con canto, juegos de pantomima.
- b) A nivel de Educación Física, la realización de Ejercicios de reptación de Klapp, ejercicios de coordinación, ejercicios subacuáticos, marcha, carrera y salto.
- c) En cuanto a la Educación del porte (postura), se propone el Método de Scharll.

A pesar de esta propuesta, lo cierto es que la educación física en la etapa de preescolar será prácticamente inexistente, encontrando como causa principal, la prevalencia de un modelo de educación física mecanicista, basado en orientaciones médico-evolucionistas, que reducían las posibilidades educativas a tres tipos de actividades: “la educación del porte (la postura), la educación física propiamente dicha y los juegos dirigidos” (Pastor Pradillo, 2000, p. 315). Y también como causa, encontramos la deficiente formación de las parvulistas, lo que provocaba que se encontrasen sin conocimientos para poder abordar este ámbito. Esta doble situación, contribuye a que diferentes corrientes psicomotrices provenientes de Francia, inicien su difusión en Catalunya, hacia mediados de la década, y se incorporen con fuerza en las Escuelas de Magisterio, en la recién creada especialidad de Educación Preescolar. Este hecho hará que el término “psicomotriz” y la práctica psicomotriz, se introduzcan poco a poco en los programas de formación de las escuelas de magisterio. Un ejemplo de ello, según Pastor Pradillo (2000), lo encontramos en el programa de la Universidad de Educación a Distancia (UNED), en el que en el plan de estudios se contemplan: la psicomotricidad, los juegos, la gimnástica y los deportes.

De esta forma, en sus inicios la psicomotricidad es considerada como un contenido y como una propuesta metodológica, dentro de la educación física en las primeras edades. Y ello quedará recogido en el manifiesto de la FIEP de 1970, en donde se establece que toda actividad psicomotriz se integra en la educación física, la cual, según el propio manifiesto, se caracteriza por su función educativa (espíritu), y no por la elección de una u otra técnica o método de enseñanza. De esta forma, según se establece

en el manifiesto, las técnicas y los contenidos no son más que instrumentos infinitamente variados, y en continua evolución, que se utilizan en función de la intencionalidad educativa, y de los condicionantes propios de la práctica (estado de los alumnos, instalaciones, tiempo, etc.) (Manifiesto FIEP, 1970).

Uno de los autores que ejercerá una mayor influencia sobre la educación física en las primeras edades será Jean Le Boulch, con su propuesta “psicocinética”. Le Boulch (1979) la definirá como: “Un método general de educación que, como medio pedagógico, utiliza el movimiento humano en todas sus formas” (p. 17). La fundamentación de la psicocinética de Le Boulch contribuirá al desarrollo de la educación física, integrándose en la educación física de base. Por otro lado, cabe destacar que los principios psicopedagógicos de la corriente psicomotriz serán recogidos en la Ley General de Educación, y pasarán a formar parte de la educación física.

La corriente psicomotriz en su desarrollo, dará lugar a diferentes planteamientos, técnicas y ámbitos de actuación, y algunos de ellos, tal y como hemos resaltado, se integrarán en la propia educación física, y otros darán lugar al nacimiento de una nueva disciplina: “la Psicomotricidad”. La psicomotricidad se desarrollará, básicamente en tres ámbitos: el terapéutico, el reeducativo y el educativo. Y dentro del ámbito educativo, según Pastor Pradillo (2000), a su vez aparecerán diferentes corrientes, dando lugar a diferentes planteamientos y propuestas, cosa que hará que llegue a la mayoría de los profesionales de la educación física de forma un tanto confusa. De esta manera, según el mismo Pastor Pradillo (2000): “Empezaron a surgir, como consecuencia, duras críticas y claros signos de rechazo entre algunos sectores de docentes en Educación Física que intentarán apoyarse en otras revisiones ya elaboradas en el mismo campo de la psicología y de la epistemología” (p. 517).

Con todo ello, según Vázquez (1989), las aportaciones provenientes de la psicología y sobre todo de la psicocinética de Le Boulch, se van integrando en la educación física, aportando nuevas finalidades y nuevos contenidos vinculados al “cuerpo pensante” y al “cuerpo expresión”. Las orientaciones psicomotrices de otros autores, sobre todo las de Picq y Vayer y las de André Lapierre y Bernard Aucouturier, tendrán una influencia en la propia educación física, pero se irán desarrollando también fuera de esta, con la pretensión de constituirse como una nueva disciplina, con unas finalidades y objetivos propios y diferenciados de la educación física. Es de esta manera, que se inicia un proceso ambiguo cargado de dobles sentidos y ambivalencias, ya que por un lado lo psicomotriz se integra en la educación física, dando lugar a unos

contenidos y a unas propuestas metodológicas, y por otro, la psicomotricidad perseguirá su propia identidad como disciplina diferenciada de la educación física.

Cabe destacar, que las propuestas psicomotrices serán muy bien recibidas en las escuelas de magisterio, integrándose en la etapa de preescolar, y formando parte de la formación de los maestros, sobre todo a través de cursos de formación permanente. Ello dará lugar al surgimiento de un nuevo profesional, el psicomotricista, que poco a poco irá reivindicando un reconocimiento oficial y su especificidad como disciplina, a partir de la creación de unos nuevos estudios. Pero según Pradillo (2000), su ambigüedad conceptual, la dificultad para definir un objeto de estudio propio y la diversidad de ámbitos de actuación, cuestionaban la solidez de estas reivindicaciones y provocaba situaciones de tensión con otras disciplinas con las que pretendía compartir su objeto de estudio, que en el caso de la educación física era el cuerpo y el movimiento. Y es por ello que según Pastor Pradillo (2000):

Difícil será conseguir esta aspiración que reivindica un espacio profesional propio y diferenciado mientras que esta ambigüedad de planteamientos y de objetivos no les permita ubicarse claramente en un campo científico determinado, construir uno propio y ajeno a la Psicología, la Educación Física o la Psiquiatría, de manera que, quienes aspiran a ocupar este campo profesional, se identifiquen con esta profesión y no con aquella otra desde la que actúan psicomotrizmente (p. 520).

## **2.8. Desde la transición democrática hasta la Reforma Educativa de la LOGSE (1975-1990)**

Iniciamos un periodo posfranquista, que se caracterizará en sus inicios, por ser un periodo de cambios, en el que se intentarán modificar las antiguas estructuras por unas nuevas y diametralmente opuestas. En este contexto, según Pastor Pradillo (2000), se inicia un movimiento de renovación pedagógica, que tendrá como principal objetivo adaptar los postulados de la Ley Educativa de 1970 a la nueva coyuntura socio-política.

De esta forma, el 31 de marzo de 1980 es aprobada la Ley de Cultura Física (Ley 13/1980), en la que se contempla la obligatoriedad, la ordenación y la organización de la enseñanza de la educación física por parte del Ministerio de Educación desde el nivel de preescolar. Y la Orden de 17 de enero de 1981 (Real Decreto 69/1981, de 9 de enero),

regulará las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica. Y en lo concerniente a la educación física de preescolar, establecerá tres bloques temáticos, la definición de unos objetivos, así como unos criterios y orientaciones metodológicas:

- Bloque temático 1: Contacto con los objetos

Objetivos:

- a) Conocer los objetos por medio de la observación directa y la libre manipulación de ellos.
- b) Percibir las cualidades de los objetos por medio de los sentidos.
- c) Desarrollar la imaginación en el juego con los objetos.
- d) Relacionarse con los compañeros compartiendo los objetos en los juegos.

- Bloque temático 2: Conocimiento y ajuste corporal

Objetivos:

- a) Conocer, señalar y nombrar cada una de las partes del cuerpo.
- b) Mover espontánea y libremente el cuerpo.
- c) Descubrir la simetría de su cuerpo por medio del juego psicomotor.
- d) Percibir y diferenciar cuando el cuerpo está parado y cuando en movimiento.
- e) Conseguir el equilibrio del cuerpo estando parado y en movimiento.
- f) Medir con el cuerpo el espacio por donde se desplaza.
- g) Interpretar con el cuerpo frases sentimientos, escenas, etcétera.
- h) Controlar el movimiento, evitar la fatiga y llegar a la relajación.

- Bloque temático 3: Percepción y estructuración espacial

Objetivos:

- a) Tomar conciencia del espacio en que vive desplazándose por él.
- b) Medir el espacio y captar su forma.
- c) Comprobar la longitud de un itinerario por medio de la marcha.

d) Conseguir localizarse en un espacio limitado. Dentro y fuera a un lado y a otro.

e) Rellenar con lápices de colores diferentes formas.

▪ Boque temático 4: Percepción y estructuración temporal

Objetivo:

a) Conocer inicialmente la noción de tiempo por medio de la duración de un recorrido según la velocidad.

En el anexo a la orden ministerial, se establecerán los criterios y las orientaciones metodológicas, y en este sentido, se daban las siguientes directrices:

▪ Criterios y orientaciones metodológicas:

Consistirá principalmente en actividades calificadas como psicomotrices, a modo de juegos, que unas veces las conocen e inventan los propios alumnos, y otras será el propio profesor quien las proponga, con el objetivo de estimular el conocimiento del mundo que les rodea, así como de contribuir en el desarrollo de la imaginación, la iniciativa, la creatividad y la iniciación en actividades colectivas, etc. Se orienta al profesor para que evite que los niños realicen un esfuerzo excesivo, tracciones musculares violentas y para que cuide de la corrección en los ejercicios respiratorios, la coordinación neuromuscular y del mantenimiento del equilibrio postural. También se le orienta a ayudar a los niños a progresar en el dominio del cuerpo, al servicio de la voluntad y de la iniciativa, que es la finalidad, según establece la nueva orden, de la educación física y psicomotriz.

A pesar de realizarse una propuesta minuciosa y secuenciada para las diferentes etapas educativas, según Pastor Pradillo (2000), nuevamente se vuelve a fallar en su aplicación, debido a la falta de instalaciones y a la falta de profesionales formados para llevarla a cabo. De esta manera, los profesionales responsables de impartir la educación física, al no recibir una formación adecuada y al tener que compaginar su enseñanza con la de otras áreas, en muchos casos renunciarán a impartirla, o lo harán de forma poco sistematizada, y ello contribuirá a que durante el periodo en que está en vigor la Ley

General de Educación (EGB), existirán unos criterios dispares a la hora de contemplar las diferentes finalidades de la educación física, y en consecuencia sus planteamientos educativos. Y a tal efecto, en 1981, se implantaron los llamados “Programas Renovados”, a través de los cuales, se pretendían integrar las nuevas corrientes emergentes en educación física: la educación física de base, la educación psicomotriz y la expresión corporal.

Este intento de renovación de la educación física, según Pastor Pradillo (2000), se apreciará dentro del propio seno de algunas escuelas de magisterio, en las que se empezarán a integrar las diferentes corrientes corporales, y en donde algunos pedagogos de la educación física desarrollarán propuestas didácticas adecuadas para la educación infantil. Pero cabe destacar por otro lado, que en los centros escolares la situación apenas variará, manteniéndose de forma mayoritaria una concepción de educación física como disciplina centrada únicamente en finalidades deportivas y cualidades físicas básicas, y en consecuencia percibida como poco adecuada para la educación infantil. De esta forma, se recurrirá a la psicomotricidad, al ser esta considerada como la práctica más apropiada, tanto por sus contenidos como por sus planteamientos metodológicos. Y dentro del amplio espectro de técnicas psicomotrices, será la psicomotricidad relacional o vivenciada de André Lapierre y de Bernard Aucouturier, la que tendrá una mayor aceptación y difusión.

En el periodo que comprende desde el año 1982 al año 1987, el MEC emprendió un proceso de remodelación y de desarrollo de la educación física con el propósito de actualizar y mejorar sus contenidos y métodos de enseñanza. En este sentido, Vera Guardia (1983), que en estos momentos era Presidente del Congreso Panamericano de educación física, haciendo referencia a la importancia de la etapa de la educación infantil, y al papel que debía jugar la educación física en la misma, consideraba textualmente que: “La responsabilidad ante el cambio es, pues, ubicarse con su mayor énfasis de los 0 a los 6 años para cumplir bien con su trascendental misión” (p. 28).

De esta forma, Vera Guardia (1983), amparado en las evidencias científicas que mostraban que las tres cuartas partes de la capacidad motriz, y de la inteligencia del niño se desarrollan durante los 5 años, manifestaba rotundamente que ya no tenía sentido esperar hasta que los niños tuviesen siete años de edad para que gozasen de una educación física rica y apropiada.

Los importantes cambios que van teniendo lugar a nivel psico-pedagógico y los impulsos renovadores del MEC, tal y como estamos viendo, permitirán la adopción de

unos nuevos planteamientos didácticos en educación física, con la integración de las diferentes corrientes motrices, lo cual dará lugar a una mayor variedad y riqueza de contenidos, así como a unos métodos de enseñanza, que van de los más clásicos (directivos), a otros que favorecen la individualización de la enseñanza, la enseñanza recíproca, la resolución de problemas y la creatividad (Mosston, 1982). Todo ello contribuirá a la superación del paradigma cartesiano y del modelo mecanicista de educación física, dando lugar a una visión más holística de la persona, donde el cuerpo se concebirá como un todo integrado. Y de esta manera, y de forma paulatina, ello dará lugar a una educación física, que tendrá como finalidad “educar” a la totalidad de la persona, a través de propuestas y finalidades educativas valiosas, que den respuesta a las necesidades de la persona, entendida desde su globalidad. En este sentido, Arnold (1991), distinguía tres dimensiones de la educación física: la primera, referente al movimiento, que era considerado un campo de estudio, una segunda, que hacía referencia al movimiento como instrumento capaz de conseguir objetivos educativos, que tradicionalmente no eran propios de la educación física, y una tercera, en el propio movimiento, a través de prácticas valiosas en sí mismas y exclusivas de la educación física.

De esta manera, durante estos últimos años de la década de los años 80, según el Informe del MEC (1992), se van reformando los objetivos de la educación física con arreglo a fines orientados a conseguir:

- a) Unos hábitos de salud e higiene en el ciudadano.
- b) Una iniciación deportiva generalizada y de carácter global.
- c) Una Participación en la formación integral de la persona.

Y dentro del periodo de párvulos o preescolar, fundamentado en una filosofía de absoluta globalidad, y en donde el movimiento y el desarrollo corporal son fundamentales para el desarrollo integral del niño, los diferentes contenidos de la educación física estaban presentes en las diferentes áreas que configuraban el currículo de la educación infantil. Pero, según Pastor Pradillo (2000), será concretamente desde el área de “identificación y autonomía personal que se desarrollen mejor los objetivos propios de la educación física” (p. 536). Es en este sentido que los objetivos de la educación física que se presentan, hacen énfasis a la importancia de adquirir y desarrollar una imagen adecuada de uno mismo, y al desarrollo afectivo, emocional y



también cognitivo. En ellos también se reconoce la importancia de cultivar, durante estas primeras edades, el conocimiento y la estima por el propio cuerpo y por el de los demás, así como favorecer el desarrollo motriz en relación a su aplicación en la vida cotidiana, ya que ello aporta, seguridad, confianza y favorece las posibilidades de relación social, a partir de unas actitudes y valores.

De esta forma, según el Informe del MEC (1992), los objetivos que se plantean desde el Área de Identificación y Autonomía personal son:

- a) Tener una imagen ajustada y positiva de sí mismo.
- b) Tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de las otras personas sin actitudes de rechazo o discriminación hacia cualquier rasgo diferenciador.
- c) Descubrir y utilizar las posibilidades motrices, sensitivas y expresivas del propio cuerpo y adoptar posturas y actitudes corporales adecuadas a las actividades de la vida cotidiana.
- d) Percatarse de los propios sentimientos, emociones y necesidades propias, respetar los ajenos y comunicarlos a los demás.
- e) Progresar en la adquisición de hábitos relacionados con el bienestar corporal, la seguridad personal, la higiene y el fortalecimiento de la salud.
- f) Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas de la vida cotidiana.
- g) Dominar la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo al servicio del manejo de los objetivos necesarios para la ejecución de tareas de la vida cotidiana, de actividades de juego físico y recreativo y de la expresión de sentimientos y emociones.
- h) Utilizar las coordinaciones visomanuales y las habilidades manipulativas necesarias para manejar y explorar objetos con un grado de precisión cada vez mayor en la realización de actividades de la vida cotidiana y de tareas relacionadas con las distintas formas de representación gráfica.
- i) Adecuar su propio comportamiento a las necesidades, demandas, requerimientos y explicaciones de otros niños y adultos, e influir en la conducta de los demás pidiendo, preguntando, explicando, etc. Y evitando la adopción de actitudes de sumisión o de dominio, desarrollando actitudes y hábitos de cooperación, ayuda, solidaridad, etc.

Para la consecución de estos objetivos se concretará una propuesta cinco bloques de contenidos:

- a) Conocimiento del cuerpo y configuración de la imagen de uno mismo.
- b) Habilidades perceptivo-motrices implicadas en la resolución de tareas de diversa índole.
- c) Aspectos cognitivos, afectivos y relacionales implicados en actividades de la vida cotidiana.
- d) La salud: habilidades básicas relacionadas con el cuidado de uno mismo y del entorno.

Los contenidos muestran la integración en la educación física de las diferentes corrientes corporales y motrices, así como los variados planteamientos pedagógicos y didácticos del amplio espectro psicomotriz. En este sentido, cabe resaltar que el término psicomotriz, dentro de los nuevos planteamientos psicopedagógicos, muestra unas connotaciones dualistas, dejando de tener sentido su utilización, puesto que por definición toda conducta motriz dentro de una concepción holística tiene unas implicaciones psicológicas, biológicas, así como sociales y morales. Por tanto cuando se hace referencia a la motricidad, se sobreentenderá que esta es “bio” (motriz), “psico” (motriz), “socio” (motriz).

Pero este nuevo modelo de educación física, lejos de asimilarse rápidamente y de ser integrado por sus profesionales, quedará relegada a meros planteamientos teóricos, continuando alejada de la realidad educativa, y teniendo una incidencia mínima en la educación infantil, donde se continuará percibiendo como poco adecuada, y en donde el concepto y los planteamientos psicomotrices tendrán una mayor aceptación. Será en este sentido, que se continuarán realizando cursos de formación en psicomotricidad, siendo prácticamente inexistentes los de educación física para la educación infantil.

De esta forma, se fue desarrollando la psicomotricidad como una disciplina con entidad propia y con unos planteamientos diferenciados de la educación física, aunque con un mismo objeto de estudio: el cuerpo y el movimiento. Y apoyados en un modelo de educación física dualista y mecanicista, los profesionales de la psicomotricidad justificarán su singularidad y perseguirán su reconocimiento oficial, en forma de unos estudios de diplomatura y de postgrados de titulación propia. En este sentido, encontramos la propuesta para la creación de los estudios de la psicomotricidad en la

universidad española, realizada en el año 1988 por María Rosario Fernández Domínguez, José Emilio Palomero Pescador y Beatriz Aranda Lilao, los cuales en un fragmento de su artículo establecen lo siguiente:

El presente artículo es una propuesta de creación de los estudios de psicomotricidad en nuestro país por la doble vía de la Diplomatura Universitaria, por una parte, y de los Títulos propios de cada Universidad, por otra. La propuesta se contextualiza poniendo de relieve la importancia capital de la Psicomotricidad en los campos socio - educativo y sanitario, considerando el mercado laboral español, el entorno universitario europeo y más concretamente el francés y, finalmente, la legislación vigente en España en materia de Universidades (Fernández Domínguez; Palomero Pescador; Aranda Lilao &,1988, p. 145).

Y entre sus argumentos más destacados, para justificar su propuesta destacamos el del siguiente fragmento:

Al margen de la vía indicada, y especialmente durante la década de los 80, en España ha proliferado la organización de múltiples cursos de psicomotricidad, a cargo de diversas Entidades Públicas y Privadas. Cabe destacar los que vienen siendo organizados por las Escuelas universitarias de Magisterio, los Institutos de Ciencias de la Educación y otras Instituciones Universitarias. También los organizados por los nuevos Centros de Profesores, por el Instituto Nacional de Empleo y por un amplio número de Instituciones Privadas. Todas ellas expiden, hasta el momento, certificados cuya validez académica es más limitada, pero que han posibilitado, sin lugar a dudas, la iniciación a las técnicas psicomotrices de un amplio número de profesionales españoles. Por otra parte, la amplísima demanda de este tipo de cursos está exigiendo a la Universidad Española una respuesta contundente que permita la obtención de una Titulación Universitaria con reconocimiento oficial. No olvidemos, por otra parte, que esta demanda responde a una necesidad real, como señalábamos al hablar del concepto e importancia de la psicomotricidad (p. 149).

Pero a pesar de la propuesta realizada ante el Consejo de Universidades, solicitando el “Título de Psicomotricista”, ésta será denegada, no recibiendo de forma oficial el reconocimiento demandado, pero sí continuarán los cursos de formación y una amplia difusión bibliográfica, siendo el término “Psicomotricidad”, el más utilizado para hacer referencia al ámbito corporal y motriz en la educación infantil. Una de las aspiraciones más reivindicadas, hasta nuestros días por el colectivo de psicomotricistas, será su reconocimiento, quedando ello constatado en las publicaciones y en las tesis doctorales realizadas, siendo una de ellas la realizada por Serrabona (2003), dentro del contexto de los estudios de la FPCEEB.

## **2.9. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE): Principios ideológicos en la etapa de la educación infantil y la importancia del ámbito corporal y motriz**

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990), supuso una reforma global del conjunto del sistema educativo, al cambiar su ordenación general, establecida en la Ley General de Educación de 1970, y al estar fundamentada en unos nuevos planteamientos psicopedagógicos constructivistas. De esta manera, se dejaron atrás los postulados psicopedagógicos conductistas, la visión dualista de persona, y la concepción mecanicista de educación física.

Y para la educación infantil, la nueva Reforma Educativa supuso un nuevo ordenamiento en el que se establecieron dos ciclos: “*Llar d’infants*” de los 0 a los 3 años y el “*parvulari*”, de los 3 a los 6 años, así como el reconocimiento y la valoración de la motricidad en el currículo para esta etapa, considerando sus implicaciones cognitivas, psicológicas, fisiológicas y sociales.

Los contenidos, según establecía el mismo currículo, se organizaban por áreas que correspondían a los ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles, y debían ser llevados a cabo a través de actividades globalizadas interesantes y significativas para los niños. De esta forma, a nivel didáctico se establecía un planteamiento global e integrador, con una metodología educativa basada en las experiencias, en las vivencias y en el juego, y todo ello dentro de un ambiente afectuoso y de confianza. Este hecho, quedaba recogido en la Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, en su artículo 9 (p. 28931), en el que se establecía que:

En el primer ciclo de la educación infantil se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.

En el segundo ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada, y adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal.

La importancia y trascendencia de la educación en esta etapa educativa por fin era reconocida, viéndose este hecho reflejado en la propuesta curricular y en la propia especialización del profesorado, quedando equiparado el profesorado del segundo ciclo de la educación infantil con el profesorado de la educación primaria.

Las evidencias científicas eran categóricas sobre la trascendencia de la educación en estas primeras edades, y sobre la importancia del movimiento dentro del proceso del desarrollo infantil, quedando todo ello reflejado en el propio currículo. Es en este sentido, que cabe destacar la importancia que éste otorgaba al movimiento desde el primer año de vida (Generalitat de Catalunya, 1994, p. 11).

El currículo de la educación infantil justifica la importancia del ámbito corporal y motriz en las primeras edades, a partir de los siguientes argumentos:

- a) Las conexiones de los diversos campos sensoriales, asociativos, planificadores y motores de la corteza cerebral, el reforzamiento progresivo y la regulación del tono muscular y la mejora de la conductividad nerviosa, son elementos que posibilitan los nuevos avances.
- b) Viviendo los conjuntos perceptivos, la propia acción dentro de estos conjuntos y las satisfacciones que le proporcionan, el niño, al largo del primer año, va ajustando su acción a las características específicas de los diversos objetos, espacios, personas, fenómenos y situaciones, va encontrando nuevas formas de equilibrio cada vez más autónomo, nuevas formas de acercamiento y prensión de objetos, nuevos medios de expresión

de deseos, necesidades, estados emotivos y nuevos sistemas de relación con el otro.

- c) Podemos constatar, también, como en esta actividad del propio cuerpo se pasa de un movimiento en masa corporal que se lanza hacia objetos, personas y situaciones, hasta un movimiento cada vez más segmentario, más preciso, más coordinado.
- d) Es a partir de la utilización vivida del propio cuerpo para relacionarse, para expresarse, para utilizar los objetos, para desplazarse espacialmente, etc, que el niño llega a identificar la unidad y la globalidad de su cuerpo, la diferenciación entre este cuerpo y el espacio de los objetos y las personas, entre el propio movimiento y los efectos que este produce en el mundo exterior, etc
- e) Llega así a construirse una imagen mental representativa del propio cuerpo, de sus posturas, de sus movimientos, de los intercambios que se producen entre el niño y el medio, de las características de los objetos, y las personas que forman este medio, etc.”

En relación a las implicaciones de la motricidad en los diferentes ámbitos de la persona y de su importancia de los 0 a los 6 años, el currículo de la educación infantil, da el siguiente argumento (Generalitat de Catalunya, 1994, p. 15):

- a) Es durante los seis o siete primeros años de vida que se construyen las estructuras neuropsíquicas elementales, se organizan los contactos con el mundo y se refuerza la noción de la propia identidad, la adquisición de las primeras nociones y informaciones, y las primeras formas de participación social (Generalitat de Catalunya, 1994, p. 15).

A su vez, y en relación a las contribuciones de la motricidad en el desarrollo integral de los niños durante la etapa infantil, y en relación a la riqueza de los contenidos de la educación física, y su integración en las tres áreas curriculares, se constata:

1. La gran relevancia de la dimensión afectiva y la importante contribución del ámbito corporal y motriz en su desarrollo (Generalitat de Catalunya, 1994, p. 10):

a) Sin dejar de hacer movimientos de compensación, de equilibrio, de defensa, motivados por los estados afectivos, el niño incorpora en su repertorio actividades motoras diferenciadas, específicas en relación con los estímulos presentes, orientadas, adaptadas, diferenciadas y gradualmente más reguladas y coordinadas. Estas acciones motrices suelen producir un efecto que es vivido por el niño y que comporta repetir la acción a consecuencia de este mismo efecto. Nos encontramos, entonces, delante de una actividad repetitiva, circular, estrechamente relacionada con la percepción directa, con la emotividad, que se irá modificando, diferenciando y regulando progresivamente gracias a las reacciones no uniformes de los diversos objetos, personas y situaciones en que se irá encontrando.

2. La importancia de la autonomía del niño en relación con la motricidad (Generalitat de Catalunya, 1994, pp. 10-11):

a) Satisfacer las necesidades elementales, proporcionando un medio rico en estímulos, hecho de objetos, espacios, personas y situaciones variadas que aporten respuestas diversas, no uniformes, a la acción del niño o la niña. Así podrá vivir diversas cualidades del medio físico y social y ajustar su acción a estas cualidades.

b) Vemos que, actuando con el propio cuerpo en relación consigo mismo/a y/o en relación con el medio exterior, el niño consigue una independencia progresiva de postura y de desplazamientos: reequilibra y mantiene la cabeza y el tronco, se sienta, se pone derecho, pasa autónomamente de una postura a otra, se arrastra, se desplaza gateando, salva obstáculos. Cada una de estas consecuciones motoras (de postura y desplazamiento) le abre un nuevo campo de posibilidades.

3. La importancia del desarrollo del control y de la consciencia corporal (Generalitat de Catalunya, 1994, p. 13):

a) El niño empieza a ser capaz de dirigir de forma consciente el movimiento del propio cuerpo, de analizar y utilizar de forma controlada el mundo

exterior, dirigirse a objetos, personas de una manera selectiva y diferenciada.

4. El aprendizaje partiendo de la curiosidad y de la investigación, donde el cuerpo y el movimiento son el medio utilizado para ello (Generalitat de Catalunya, 1994, p. 13):

- a) Con esta posibilidad de representación mental se inicia una actividad imitativa, investigadora, anticipadora. Investiga cuales son las propiedades de los objetos, las reacciones de las personas, las características de las situaciones, etc., a base de aplicarles diversos esquemas de acción previstos con anterioridad.
- b) Se inicia una actividad mediatizada por el pensamiento, en el cual los ensayos errores, los progresivos acoplamientos de la propia acción a las exigencias del medio, la inventiva, la imitación, la aplicación de recursos conocidos a situaciones nuevas, la búsqueda de las relaciones causa-efecto, la anticipación de resultados, tienen una importancia fundamental.
- c) La actividad exploradora con el propio cuerpo: balanceos, golpes, manipulación, caretas, juegos con los dedos, etc., y la acción de este en el mundo exterior, le llevan a tener una imagen del propio cuerpo como un todo independiente, aunque no conozca las relaciones espaciales.
- d) Gradualmente con la actividad investigadora referente a sí mismo, a los objetos, fenómenos y situaciones, y a las personas, el niño va entendiendo y asimilando las relaciones internas existentes entre las variables del mundo (natural y humano) que le rodea, va construyendo su identidad, va adquiriendo la habilidad la eficiencia y va encontrando recursos de comunicación y de participación en la realidad. Así lo vemos progresar en el dominio y la concienciación del propio cuerpo; en la exactitud cada vez más matizada de las percepciones, y en la posibilidad de aislar estas propiedades de los objetos que las poseen....
- e) La persona adulta ha de procurar observar el ritmo y la orientación de la actividad investigadora del niño, acompañarla, animarla, diversificarla, enriquecerla. En su función organizadora, velará porque el niño entre en contacto progresivamente con las diversas variables del medio, como también con las personas, sus actividades y sus necesidades.



f) Es importante que las personas adultas que envuelven al niño den un margen de acción suficientemente amplio y rico en toda esta actividad representativa-investigadora del niño, respetando su acción, diversificando las situaciones de intercambio posibles, dándole confianza y proporcionándole afecto. Esta actitud potenciadora de la actividad del niño, en relación con el mundo que lo envuelve, supone tomar determinadas precauciones respecto a algunos objetos y/o situaciones que objetivamente pueden suponer riesgos innecesarios, confiar en las posibilidades del niño, tener espera, mostrarle posibilidad de acción, motivarlo a resolver sin ayuda las pequeñas dificultades en que se encuentre, darle una mano cuando realmente lo necesite, interesarse por aquello que le llame la atención, etc.

5. La importancia del juego para el desarrollo integral del niño (Generalitat de Catalunya, 1994, p. 12):

- a) El niño está interesado por diversas formas de juego, emprende actividades artísticas y son también frecuentes las actividades de simbolización y de fantasía. Las preguntas sobre el cómo y el porqué de las cosas, la búsqueda de las causas de los hechos, etc., son actitudes intrínsecas también en esta necesidad de descubrimiento de las propias posibilidades y las del mundo que lo envuelve.
- b) El descubrimiento de la propia persona, de las posibilidades que esta tiene de actuar y tener un papel específico en el mundo físico-natural y humano, lo lleva hacia a una necesidad de explorar con profundidad la potencia y los límites de este hecho.
- c) Es costumbre proponer a los niños que se encuentran en este momento evolutivo, canciones, imitaciones, juegos de faldita, cuentos, etc., actividades que estimulan y refuerzan la acción mediatizada por el pensamiento del niño y las relaciones de transacción con el otro.
- d) Las actividades de arrastrar, empujar, hacer correr alguna cosa por encima de otra, esconder objetos, esconderse, alejarse, acercarse, apilar, volcar, llegar al mismo sitio por diversos caminos, llenar, vaciar, pasar por dentro, pasar por encima, dar vueltas, revolcarse...; la reflexión y la anticipación de los resultados de estas actividades, juntamente con la utilización del

lenguaje hablado identificador de todas estas acciones, posibilitan la generalización de propiedades y de nociones que hasta entonces tan solo habían sido utilizadas de forma práctica.

### **2.9.1. La situación de la educación física en la etapa infantil dentro del currículo de la LOGSE y en la formación del profesorado**

La transformación llevada a cabo por la educación física, desde el siglo XIX y a lo largo del siglo XX, tiene su punto culminante en la Reforma Educativa de la LOGSE, al quedar enmarcada dentro del nuevo modelo general de educación, en la que se considera toda educación, tanto la matemática, la lengua, la música, la plástica..., por definición, integral. De esta manera, el modelo de educación física que surge en la LOGSE, en su fundamentación ideológica, se encuentra comprometida con la educación integral de los niños y niñas de las diferentes etapas educativas. Y para ello, el medio utilizado serán sus diferentes contenidos, recursos y métodos didácticos. La propuesta pedagógica final, plasmada en el currículo, se debe a las aportaciones de aquellos investigadores considerados como un referente, tanto a nivel nacional como internacional. Entre ellos cabe destacar, según se establece en el mismo currículo (MEC, 1992), las contribuciones de: “Cratty, Sánchez Bañuelos, Le Boulch y Gessell, ente otros” (p. 11).

Así mismo, cabe resaltar que la educación física recibirá el reconocimiento oficial como área curricular de primaria, sustentada por un lado “en el conocimiento científico acerca de la génesis y el desarrollo de la motricidad humana” (MEC, 1992, p. 11), y por otro, en el conocimiento del desarrollo humano, desde un punto de vista global e integral, para de esta manera incidir en sus diferentes ámbitos. Y en este sentido, que en el propio currículo (MEC, 1992), se explicitará que el estudio del niño, desde el punto de vista del desarrollo motor humano aporta las bases para:

- a) Conocer las necesidades reales del niño en cuanto a su necesidad de movimiento y control.
- b) Aprender a valorar sus conductas, y no sólo su conducta psicomotora, sino también la cognoscitiva y afectivo-social (p. 12).

Por otro lado, la Ley en relación a la etapa de la educación infantil (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre), establece que los contenidos educativos del currículo de educación infantil se deben organizar en áreas que correspondan a ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles, abordándose a través de actividades globalizadas y que tengan interés y significado para el niño. De esta manera, los contenidos de la educación física se integrarán en el conjunto de las áreas del currículo de la educación infantil, atendiendo a sus principios de globalidad e interdisciplinariedad; especialmente, en lo referente al desarrollo motor, en el área de “*Descoberta d’un mateix*”.

Cabe destacar, a su vez, que los diferentes contenidos de la educación física presentes en el currículo de la educación infantil, así como los planteamientos metodológicos de los mismos, los encontraremos en el ciclo inicial de primaria, pero ya dentro del área curricular de educación física. A pesar de ello, a causa del hecho de que en ningún momento se haga mención al término educación física, ésta como tal, no se explicita en el currículo de la educación infantil. Este hecho contribuirá a una situación de vacío académico, sobre la disciplina responsable de la formación de los maestros /as de educación infantil, en el ámbito corporal y motriz. De esta forma, debido por un lado a la falta de tradición de educación física en la educación infantil, y por otro lado, a la tradición de veinte años de psicomotricidad, el colectivo de psicomotricistas, amparados por la propia administración educativa, considerará como propios de la psicomotricidad los contenidos referentes al ámbito corporal y motriz presentes en el currículo de la educación infantil (Serrabona, 2003).

De este modo, paradójicamente a pesar de que los contenidos corporales y motrices presentes en el currículo de la educación infantil son casi idénticos a los del ciclo inicial de primaria, la educación física no será reconocida oficialmente como la disciplina/área, sobre la que tenía que recaer la responsabilidad de formar a los maestros de educación infantil, en relación al ámbito corporal y motriz. Ello provocará que se continúe en la educación infantil, con una formación fundamentada en diversas corrientes de psicomotricidad y con una presencia mínima y residual de la educación física. De esta forma, los maestros de educación infantil y los maestros de educación física de primaria, continuarán recibiendo una formación básicamente de psicomotricidad, a través de la formación durante la diplomatura de magisterio, o a través de postgrados de título propio, o a través de cursos organizados por diferentes instituciones y asociaciones. Es por ello, que en los centros de educación infantil se hará

psicomotricidad, o se utilizará el término psicomotricidad para referirse a todo aquello que tenga que ver con lo corporal y motriz.

Cabe resaltar que en el currículo de la etapa de primaria (Generalitat de Catalunya, 1994), se insistía en que el área de educación física, debía de estar sustentada en el conocimiento científico acerca de la génesis y el desarrollo de la motricidad humana, así como en las características propias de cada persona, debiendo para ello conocerse el desarrollo motor y la incidencia de éste en los diferentes ámbitos de la persona (afectivo, cognoscitivo y social). Estos principios explicitados en el currículo, debían de ser válidos tanto para la educación primaria como para la educación infantil, ayudando de esta manera, a poner las bases para el reconocimiento de la educación física dentro de esta primera etapa educativa. Y para ello, tan solo se necesitaba de la adecuación de los diferentes contenidos al momento madurativo del niño, dando lugar a una educación física 0-12 años, que permitía una estrecha relación y una secuencia lógica entre las dos etapas. Es en este sentido que destacamos el siguiente fragmento del MEC (1992, p. 12):

El conocimiento del alumno desde la perspectiva evolutiva es primordial para llevar a buen término ese proceso, ya que no olvidemos que la secuencia de contenidos incide directamente en la proposición de tareas motrices que deben estar perfectamente adecuadas al nivel de maduración de las conductas del alumno, siguiendo un nivel progresivo de complejidad, entrando de lleno en lo que llamamos la lógica propia del área, que está diseñada desde un punto de vista teórico-lógico, ya que las situaciones de enseñanza (que surgen a partir de los elementos curriculares que se le plantea al individuo respecto al movimiento debe conectar en forma lógica con los ámbitos de su conducta.

Tal y como hemos ido analizando, son varios los motivos que contribuirán a que la educación física no sea reconocida en la educación infantil, y por tanto como disciplina responsable de la formación de los maestros de esta etapa, a pesar de la presencia de sus contenidos en el currículo educativo:

1. A que las áreas en las que se estructura la educación infantil se conciben con un criterio de globalidad y de mutua dependencia, y el área responsable del ámbito corporal y motriz será la de *descobriment d'un mateix*, no teniendo cabida la

especificidad de la educación física.

2. Una larga tradición en psicomotricidad y a una educación física, que a pesar de sus avances, aún es concebida socialmente desde unos planteamientos mecanicistas, y no como disciplina que integra todas las manifestaciones corporales y motrices, sino más bien como una materia o como la clase de gimnasia.
3. A la percepción de que la psicomotricidad es el nombre o el planteamiento metodológico que recibe la educación física en la educación infantil, y por tanto el término a utilizar más adecuado para esta etapa.

Todo ello, a su vez, contribuyó a la presencia de la propia psicomotricidad (a nivel de término o como disciplina) dentro del ámbito universitario, en la formación continuada de los maestros y en los centros de educación infantil. Como consecuencia, en algunas universidades (entre ellas la FPCEE), a través de la asignatura de “desenvolupament psicomotor”, serán en su mayoría psicólogos o especialistas en psicomotricidad, los que se harán cargo de la formación de los estudiantes de la diplomatura de magisterio de educación infantil. Y como consecuencia, se profundizará, básicamente a nivel teórico en las bases psicomotrices del desarrollo infantil, y en las diferentes técnicas y modelos en educación psicomotriz.

Por otro lado, es importante resaltar la escasa formación recibida por los estudiantes de la especialidad de educación infantil en relación al ámbito corporal y motriz, dificultando con ello su integración en la globalidad pedagógica establecida por el propio currículo, y contribuyendo a la necesidad de que los especialistas se hiciesen cargo, de forma específica y puntual de este ámbito. De esta manera, cabe destacar el estudio realizado por el ICE de la Universidad de Barcelona, en relación a la formación permanente del profesorado de educación infantil (Colén & Defis, 1997), en el cual se describen y analizan las demandas de formación del profesorado que realizan los maestros y maestras de educación infantil que están en activo, así como sus necesidades de formación en relación a las capacidades y habilidades que se requieren para ser profesionales competentes, detectándose en el segundo ciclo de la educación una importante demanda en la formación de propuestas de educación psicomotriz, y de fundamentos metodológicos que permitan abordar la acción pedagógica (Colén & Defis, 1997, p. 3).

A los mismos resultados llegaron: Moreno, Vélez, Martín, Padilla y Carrasco (1999), tras su estudio realizado sobre las necesidades profesionales, problemas y retos

profesionales de las maestras y maestros de educación infantil, en el cual, en referencia a la primera categoría, establecían que:

Todos los/las docentes entrevistados/as coinciden en destacar la falta de preparación en lo teórico y, sobre todo, en lo práctico, al valorar la preparación que han recibido durante el desarrollo de sus estudios en las escuelas universitarias. Esta falta de preparación hace que al enfrentarse día a día con la realidad escolar sea en los primeros momentos muy compleja (p. 5).

Asimismo en el año 2007, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) llevó a cabo un primer estudio sobre la situación de la educación infantil en España, y en relación a la formación inicial de los maestros, los resultados obtenidos mostraban que ésta no estaba adaptada a lo que posteriormente vivenciaban los maestros en los centros escolares, al considerar que los años de formación inicial eran demasiado teóricos y no se ajustaban a la práctica educativa.

De esta forma, con la formación recibida en los estudios de magisterio, los maestros y maestras no se sentían capacitados para abordar el ámbito motriz y corporal, necesitando para ello de una formación que obtendrían a través de una formación permanente a través de postgrados, y cursos organizados por diferentes instituciones, la mayoría de ellos de psicomotricidad. Y otra consecuencia relevante será, que ante la falta de maestros de educación infantil con formación en el ámbito corporal y motriz, la propia administración educativa promoverá que muchos especialistas de educación física de primaria se hiciesen cargo de este ámbito, rompiendo de esta manera con la filosofía de globalidad establecida en el propio currículo. Ello contribuirá a que el trabajo corporal y motriz se conciba como algo puntual, llevándose a cabo durante una o a lo sumo dos horas a la semana, a cargo, habitualmente de un especialista, sin formación en educación infantil, y que en muchos casos no estará integrado en el proyecto educativo. Será de esta forma que se construirá una percepción negativa del especialista, al asociarse con un técnico que se centra en unos contenidos, que tiene un escaso conocimiento de los niños, y que apenas tiene relación con los tutores.

### **2.9.1.1. Las capacidades a conseguir al finalizar la etapa**

En el Decreto de la Ley (94/1992 de 28 abril. DOGC de 13-5-92), se definen las capacidades a desarrollar a lo largo de la etapa de la educación infantil y los objetivos a conseguir al finalizar la misma, con una importante presencia del ámbito corporal y motriz, en reconocimiento a su trascendencia en esta etapa educativa. De esta manera, las capacidades que los alumnos debían de conseguir al finalizar la etapa, en relación al ámbito corporal y motriz, establecidas en el Decreto eran:

- a) Progresar en el conocimiento y dominio de su cuerpo y de sus posibilidades adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.
- b) Conseguir el grado de seguridad afectiva y emocional que corresponde a su momento madurativo e irse formando una imagen positiva de ellos mismos y de los otros.
- c) Comportarse de acuerdo con unos hábitos y normas que los lleven hacia una autonomía personal y hacia una colaboración con el grupo social.
- d) Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y respeto, identificando características y propiedades significativas de los elementos que lo conforman y apreciando positivamente manifestaciones artísticas y culturales adecuadas con su edad.
- e) Discriminar, relacionar y retener información sensorial.
- f) Establecer relaciones entre los objetos aplicando las estructuras del pensamiento intuitivo, elaborando una primera representación mental del espacio y, a partir de las propias vivencias, una representación mental del tiempo.
- g) Representar y evocar aspectos de la realidad vivida, conocida o imaginada y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que les ofrece el juego y otras formas de representación.
- h) Comunicarse y expresarse de forma ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales por medio de los diversos lenguajes: Corporal, verbal, gráfico, plástico, musical y matemático.
- i) Conocer, mediante la participación en manifestaciones culturales, tradicionales y folklóricas, signos de identidad propios de Catalunya, (1992, p. 25).

### **2.9.1.2. Las áreas curriculares: la integración del ámbito corporal y motriz**

Las áreas de la educación infantil definidas en el currículo del *Departament d'Educació* (Decret 94/1992) eran: *La descoberta d'un mateix*, *La descoberta de l'entorn social i natural* i *Intercomunicació i llenguatges*. Las áreas estaban concebidas, según establecía el mismo currículo, a partir de un criterio de globalidad y de interrelación. Es en este sentido que encontramos en todas ellas, en especial en las dos primeras, significativas referencias al cuerpo y al movimiento, y a diferentes contenidos de la educación física, definidos como tales, en el currículo de primaria.

En el área de *descoberta d'un mateix*, se establece como principal objetivo el de contribuir al conocimiento de la propia persona y a la construcción de su identidad en interacción con el entorno. Los niños a medida que avanzan en esta interacción, se van descubriendo como personas, dándose cuenta de la forma en que pueden intervenir en su entorno a través del conocimiento que tienen de su cuerpo y de las posibilidades que este les ofrece. Ello ayudará a los niños a aprender a valorarse, a conocer sus límites y posibilidades, así como a adoptar progresivamente actitudes consecuentes con este conocimiento.

De esta manera, según se establece en el mismo Decreto (14/1992), a medida que los niños van consiguiendo nuevos niveles de desarrollo motor, enriquecen su repertorio de procedimientos, cosa que les permitirá avances en el proceso evolutivo. Así mismo, los procesos sensoriales y perceptivos les permitirán el descubrimiento del propio cuerpo y del mundo exterior y harán posible la regulación de su actividad. En relación a las situaciones de interacción con el entorno, en el Decreto se establece como los niños en estas edades, van formando respuestas coordinadas y automatizadas que elaboran cuando un estímulo repetido diferentes veces tiene significación para ellos.

Cabe destacar, que en un primer momento los niños viven en un cuerpo indiferenciado en relación a su entorno, no pudiendo establecer los límites corporales y los límites de su individualidad. Paulatinamente, la interacción que establezcan con el entorno de forma activa los ayudará a definir esta individualidad, y a conocer los límites de su propio cuerpo y sus posibilidades, mediante el contacto con los límites físicos de los objetos y de las personas que los rodean, así como empezar a tomar consciencia de los límites de los deseos y de las necesidades que no puedan satisfacer como querrían.

Se establece a su vez en el Decreto, como este proceso de descubrimiento y de conocimiento ha de ser tan amplio y rico como sea posible, y que se ha de hacer desde



todos los ámbitos que el cuerpo ofrece: las sensaciones, el movimiento, los desplazamientos, la manipulación, etc. Y se ha de poder expresar de una manera cada vez más elaborada.

Por otro lado, en el área de *descoberta de l'entorn natural y social*, según establece el propio currículo de la educación infantil (Generalitat de Catalunya, 1992), se destaca como los niños para conocer su entorno necesitan establecer una interacción, y para ello necesitan que haya la posibilidad de actuar utilizando todos los sentidos, planteándose problemas, cuestiones, contrastando opiniones y manifestando sentimientos y emociones. Así mismo, en relación a la socialización de los niños en esta etapa, en el currículo se destaca la importancia de los hábitos, de las actitudes y de los valores, los cuales les permitirán: cooperar, participar de forma solidaria, así como respetar aquello que es de todo el mundo, a saber pedir y recibir ayuda en el momento adecuado y a aportar el esfuerzo personal en actividades colectivas.

### **2.9.1.3. Objetivos terminales y contenidos**

Una vez conocidos los planteamientos pedagógicos de las áreas de *Descoberta d'un mateix*, y de *Descoberta de l'entorn social i natural*, en relación al ámbito corporal y motriz, a continuación, a partir del análisis del currículo (Generalitat de Catalunya, 1992), mostraremos los diferentes objetivos terminales y contenidos (de procedimientos, de hechos y conceptos, y de normas), en relación a las mismas. Y todo ello con el objetivo de presentar una educación física que desarrolle sus propuestas de una forma secuenciada, en un contexto de globalidad, a lo largo de toda la etapa de la educación infantil, y que de una forma lógica continúa en la etapa de la educación primaria, sin romper ni cambiar, simplemente adaptando las propuestas pedagógicas a las necesidades de unos niños que cuentan con unos meses más de vida.

Contenidos de procedimientos	Objetivos terminales
1. Observación y exploración de las propias necesidades y posibilidades.	1.1. Explicitar sensaciones producidas por necesidades y estados fisiológicos. 1.2. Mostrar conocimientos de las cualidades sensoriales de los elementos que hay al abasto, a nivel de percepción o de experiencia.
2. Control global y segmentario del cuerpo.	2.1. Controlar la adecuación del ajuste corporal que facilita la matización y armonía de diferentes movimientos que se producen en una acción. 2.2. Recordar posturas, movimientos y acciones realizadas anteriormente. 2.3. Mantener el equilibrio estático en diferentes posturas durante un tiempo previsto. 2.4. Demostrar un equilibrio dinámico en situaciones y desplazamientos sobre materiales y recorridos preestablecidos. 2.5. Realizar marchas en diferentes direcciones y velocidades controlando el inicio y el final. 2.6. Controlar la coordinación global y segmentaria con inhibición voluntaria de alguna parte del cuerpo. 2.7. Utilizar, con preferencia, un lado del cuerpo para adecuar la postura y el movimiento que se requiere en la multiplicidad de acciones. 2.8. Controlar la respiración distinguiendo entre la bucal y la nasal. 2.9. Mostrar adecuación de los movimientos oculares a las necesidades de movimiento. 2.10. Aplicar la simultaneidad de dos movimientos diferenciados entre los brazos y las piernas y entre una parte y la otra del cuerpo en algunas actividades motrices conocidas.
3. Estructuración del espacio: orientación, situación, dirección.	3.1. Organizar las relaciones espaciales respecto al propio cuerpo y a los objetos del entorno inmediato.
4. organización de habilidades motrices básicas.	4.1. Aplicar una postura correcta en situaciones determinadas en función del objeto utilizado y la acción efectuada. 4.2. Utilizar con precisión materiales de juego y

	<p>utensilios de trabajo de uso cotidiano.</p> <p>4.3. Experimentar posibilidades del espacio gráfico ensayando formas, posiciones y orientaciones.</p>
5. Percepción temporal en relación con las actividades cotidianas.	5.1 Aplicar nociones de organización temporal en las actividades cotidianas.
6. Aplicación de los hábitos de autonomía personal.	6.1 Demostrar autonomía en los hábitos relacionados con la propia limpieza, higiene y salud.
7. Expresión y manifestación corporal.	7.1. Mostrar las emociones, los intereses y las preferencias utilizando el lenguaje corporal como medio de expresión y comunicación.
8. Imitación, imaginación y simulación.	<p>8.1. Reproducir, mediante el juego simbólico, escenas cotidianas reales o de ficción.</p> <p>8.2. Manifestar, por medio de dramatizaciones, la capacidad de moverse en el medio social de las personas adultas.</p>

<b>Contenidos de hechos y conceptos</b>	<b>Objetivos terminales</b>
1. Posibilidades del propio cuerpo: perceptivo-motrices.	<p>1.1. Reconocer las posibilidades y los límites del propio cuerpo en relación con los conocimientos adquiridos respecto a la estructuración espacio-temporal.</p> <p>1.2. Identificar que elementos corporales se han de utilizar para obtener informaciones perceptivas y sensoriales.</p> <p>1.3. Explicar las preferencias, los intereses y las emociones en ámbitos cercanos.</p> <p>1.4. Reconocer que por medio de las actividades sensoriales y motrices se incorporan nuevas nociones y nuevas informaciones.</p>
2. El propio cuerpo: esquema corporal.	<p>2.1. Enumerar partes externas del cuerpo y algunas de sus funciones.</p> <p>2.2. Interpretar la noción global y sincrética de la función de alguna de las partes internas del cuerpo y conocer el nombre.</p>
3. El espacio: orientación y organización.	<p>3.1. Adquirir nociones espaciales para orientarse en entornos habituales.</p> <p>3.2. Identificar situaciones espaciales teniendo en cuenta dos o más puntos de referencia.</p>

	3.3. Identificar la propia derecha e izquierda.
4. Nociones temporales.	4.1. Aplicar nociones de ordenación y organización temporales en las rutinas cotidianas.
5. Noción de identidad.	5.1. Mostrar un conocimiento de uno mismo y de las otras personas a partir de las experiencias sensoriales, motrices y expresivas.

<b>Contenidos de actitudes</b>	<b>Objetivos terminales</b>
1. Iniciativa y constancia en la acción.	<p>1.1. Tener iniciativa en la demanda de ayuda por resolver las necesidades afectivas y fisiológicas</p> <p>1.2. Participar en las actividades organizadas y colaborar en su realización.</p> <p>1.3. Esforzarse por controlar la propia acción.</p> <p>1.4. Mostrar gusto y satisfacción por la quietud y el reposo en contraste con la actividad motriz fuerte.</p> <p>1.5. Ser constante en aquellas actividades que requieren un esfuerzo.</p> <p>1.6. Disfrutar de los propios descubrimientos en el juego motor, perceptivo y simbólico.</p>
2. Autoprotección delante de peligros.	2.1. Ser consciente de las situaciones que pueden comportar un peligro, tomar las precauciones necesarias para evitarlo cuando estas están al abasto y pedir ayuda a los adultos cuando haga falta.
3. Esfuerzo por vencer dificultades superables.	<p>3.1. Esforzarse por dar respuesta adecuada a situaciones y dificultades que se planteen.</p> <p>Disfrutar de las situaciones satisfactorias, de los descubrimientos y de las conquistas.</p>
4. Valoración de uno mismo.	4.1. Darse cuenta de las capacidades sensoriales y motrices adquiridas y confiar en ellas.

## **2.10. La educación física en la etapa de la educación infantil en la LOE y en la LOMCE**

La Ley Orgánica de Educación, según se pone de manifiesto en el mismo preámbulo de la ley (Preámbulo Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo), fue creada para dar respuesta al bajo nivel educativo constatado en nuestro país a partir de los resultados de las diferentes evaluaciones realizadas, en especial las del informe PISA. Y por su parte la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre), tras el cambio de tendencia política, surge nuevamente con la voluntad de mejorar la calidad educativa.

En relación a la LOMCE, cabe destacar que en relación a la etapa de la educación infantil, se mantienen los mismos principios generales, objetivos generales de etapa, la ordenación y principios pedagógicos, tal y como están regulados en la LOE, en los artículos 12 a 15. Y por tanto, la LOMCE no incorpora cambios ni novedades en el currículo educativo de la educación infantil.

Asimismo, las diferencias que encontramos en la LOE respecto a la LOGSE, son más estructurales que no pedagógicas y curriculares, ya que para la etapa de la educación infantil se mantiene la misma fundamentación psicopedagógica y por tanto principios educativos, sin producirse cambios significativos en el currículo. Como es recurrente en las diferentes leyes, en el primer principio de la Ley se mantiene la exigencia por proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. En el segundo principio también se mantendrá la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. En el tercer principio que inspira esta Ley, y de forma novedosa, se establece la necesidad de crear un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea.

Los dos primeros, tal y como avanzábamos anteriormente, también los encontramos en la LOGSE, y el tercero aparece a partir de la necesidad de desarrollar una convergencia europea en materia educativa. En este sentido, a nivel ideológico la LOE no introdujo cambios significativos a nivel pedagógico, pero tras el análisis de su funcionamiento y aplicación, por parte de la administración, se constató la necesidad de introducir algunas mejoras. De esta manera, cabe destacar las mejoras que hacen referencia a la incorporación del alumnado a la educación infantil, en la que se establece la necesidad de que esta fuese gradual y positiva, y a tal efecto, se incorporan unos nuevos mecanismos que favorezcan la coordinación de los proyectos educativos de

los centros que imparten el primer ciclo, con aquellos que imparten el segundo ciclo de la educación infantil (Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo); y también mejoras con el propósito de corregir la separación existente entre las etapas de infantil y de primaria, con el objetivo de que éstas guarden una mejor relación entre ellas. De esta manera, en la Orden Ministerial (ECI/3960/2007, del 19 de diciembre), se establecía que: “Los centros que impartan Educación infantil y Educación primaria establecerán, asimismo, mecanismos de coordinación entre el profesorado de Educación infantil y el profesorado del primer ciclo de Educación primaria” (Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre).

Este hecho es remarcable puesto que promovía una mejor relación entre ambas etapas educativas, con propuestas que de una forma secuenciada debían de transcurrir entre el segundo ciclo de la educación infantil y el primero de la educación primaria, y para que ello fuese posible, tan solo cabía respetar el proceso madurativo de los alumnos. Esta pretendida mejora daba respuesta a un modelo y a una propuesta de educación física que se debía desarrollar de los 0 a los 12 años, en coherencia con el modelo de educación física y en coherencia con las bases psicopedagógicas y epistemológicas de los currículos educativos de la educación infantil y de la educación primaria.

### **2.11. La educación física en los planes de estudio del grado de educación infantil de las diferentes universidades catalanas<sup>2</sup> y perspectivas de futuro**

Todo este recorrido nos lleva a la situación de los planes de estudio, en relación a la formación inicial del profesorado en el grado de magisterio de educación infantil. De esta manera, a continuación presentamos los planes de estudio que hacen referencia a la educación física, durante la formación inicial del profesorado, en las diferentes universidades catalanas. Y para ello haremos referencia a las asignaturas vinculadas al ámbito corporal y motriz, así como a las menciones.

---

<sup>2</sup> Referencias Planes Estudio Grado Educación Infantil en la bibliografía.

### 2.11.1. Universidades con una propuesta formativa a partir de la educación física

Universitat de Barcelona (UB).

- Didàctica de l'educació física en 3er curso (9 cr.).
- Menció: Motricitat infantil en cuarto curso.

Universitat de Girona (UG).

- Música, expressió plàstica i corporal, en el segundo curso (15 cr.)
- Menció: Educació Física (3-12) (21 cr.). Cuarto curso.

Facultat de Psicologia i de Ciències de l'educació i de l'esport Blanquera (FPCEEB).

- Educació física (6 cr.) en el primer curso.
- Menció: Educació Física en el cuarto curso.

## 2.11.2. Universidades con una propuesta formativa a partir de la psicomotricidad o en la que se imparte psicomotricidad

Universitat de Vic

- Desenvolupament psicomotor i expressió corporal en el segundo curso. Obligatoria.
- Menció: El cos i la música
  - Optativa: Intervenció psicomotriu.

FUB. Universitat de Manresa

- Didàctica de l'expressió corporal en educació infantil. Obligatoria. 3er curso
- Educació psicomotriu en els centres d'educació infantil. Obligatoria. 4arto curso.
- Desenvolupament psicomotriu. Optativa. 4arto curso.
- Expressió corporal. Optativa. 4arto curso.

Universitat Internacional de Catalunya (UIC)

- Música expressió plàstica i corporal I, II, III. Obligatoria.

**Presentació expressió corporal:** Pretén donar als alumnes els recursos teòrics i pràctics necessaris per arribar a conèixer el desenvolupament psicomotriu de la persona.

Està pensada perquè tots els alumnes siguin conscients de la importància que té l'evolució i la pràctica psicomotriu. Ofereix els coneixements necessaris per realitzar un programa d'actuació psicomotriu.



Universitat de Barcelona

- Psicomotricitat i expressió. Assignatura optativa de 3er curso.

Universitat de Lleida

- Música, expressió plàstica i corporal I. Primer curso. Obligatoria.
- Música, expressió plàstica i corporal II. Segundo curso. Obligatoria.
- Música, expressió plàstica i corporal III. Tercer curso. Obligatoria.
- Descriptors assignatures:
  - Intervenció psicomotriu/pràctica psicomotriu.
  - Exploració i balanç psicomotor.

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

- Didàctica de l' expressió corporal en l'educació infantil en el tercer curso. Obligatoria.
- Educació Psicomotriu en els centres d'educació infantil en el cuarto curso. Obligatoria.
- Joc i moviment en educació infantil. Cuarto curso. Optativa.

Universitat Abat Oliba

- Desenvolupament psicomotor. Obligatoria. 3er curso.

Universitat de Tarragona (URV)

- Ensenyament i aprenentatge de la música, expressió plàstica i corporal I, II, III. Obligatoria.
- Menció: Educació psicomotriu.
  - Optatives:
    - Didàctica de l'educació psicomotriu.
    - Desenvolupament psicomotriu.
    - Educació psicomotriu.

**Descriptor:** Amb aquesta menció de 27 ECTS Optatius, i 3 Obligatoris, l'estudiant coneix i comprèn significativament els diferents continguts de la psicomotricitat i la seva vinculació al concepte de globalitat de la persona, la dimensió aplicada de la psicomotricitat, i identifica activitats psicomotrius, per, finalment, dissenyar activitats psicomotrius per a nens entre 0-6 anys.

Los planes de estudio de las universidades catalanas nos muestran como 25 años después de la aprobación y aplicación de la LOGSE, aún son pocos los centros universitarios que contemplan una formación de educación física para los estudios de grado de magisterio de educación infantil, siendo la formación en psicomotricidad la más extendida. A su vez, y como un claro indicador de la situación de ambigüedad, reinante en el mapa universitario, en relación a la presencia de la psicomotricidad (a pesar de no contar con un reconocimiento oficial) en la formación de los maestros de educación infantil, nos encontramos con centros universitarios que ofrecen una formación en educación física en los estudios de grado, y una formación en psicomotricidad en los estudios de postgrado, a través de un máster oficial, y por tanto con el reconocimiento y aprobación por parte de la administración. Este es el caso de la FPCEEB, en la que se realiza una formación en educación física, a través de una asignatura obligatoria en el primer curso del grado, la menció en educación física en el cuarto curso (a través de una asignatura optativa, el prácticum y el trabajo de final de grado), y el mencionado máster en educación física y psicomotricidad de 0 a 12 años.

### **2.11.3. Reflexiones que se desprenden del análisis: Situación actual**

En los planes de estudio de las universidades catalanas que ofrecen estudios de Grado de Magisterio en educación infantil, se puede percibir la progresiva presencia de la educación física en el ámbito de la educación infantil. Por otro lado, a pesar de la importancia que el currículo de la educación infantil otorga al desarrollo motor, aún hoy en algunas universidades, sea a través de la educación física o psicomotricidad, las asignaturas destinadas a la formación en este ámbito son mínimas, siendo un indicador de la poca importancia que algunos centros responsables de la formación del profesorado otorgan a la educación corporal y motriz en estas primeras edades.

Tal y como hemos presentado, en la actualidad, el paradigma de educación física se encuentra enmarcado en un contexto global de educación, en el que se integran las diferentes corrientes motrices y corporales, y en el que se adecuan sus propuestas didácticas a las características y necesidades de los niños; y por tanto presenta unas grandes y valiosas posibilidades para la educación infantil. En este sentido se expresan Mendiara Rivas y Gil Madrona, 2003, citados por Gil Madrona y Gómez Barreto, 2013, al considerar que:

En este marco, la propuesta global de actuación pedagógica de la Educación Física en la Educación Infantil se dirige al desarrollo global del niño, y en consonancia con los aspectos que componen esa globalidad se organiza adecuadamente en torno a los aspectos perceptivomotores (percepción del propio cuerpo, percepción espacial, como la situación, la dirección o la orientación, percepción temporal, como la duración o el ritmo, conocimiento del entorno físico y desenvolvimiento en el medio social); a los aspectos físico-motores (cuerpo instrumental físico, locomotor, adquiriendo patrones motores y habilidades motrices básicas a medida que la motricidad evoluciona, y a los afectivo-relacionales (creatividad, confianza, sus tensiones, sus pulsiones, sus afectos, sus rechazos, sus alegrías, su enfado, su socialización) (p. 26).

Pero a pesar de ello, su presencia en el ámbito escolar y universitario es mínima, dándose situaciones que son un claro indicador de la confusión existente. De esta forma, destacamos como a nivel universitario, a pesar de su inclusión en los planes de estudio de tres universidades: Universitat de Barcelona, Universitat Ramon Llull-Blanquera

(FPCEE), Universitat de Girona; nos encontramos que en la Universitat de Barcelona también se ofrece una asignatura de psicomotricidad en el tercer curso, y en la FPCEE, a pesar de una formación de educación física en el grado, se ofrece una formación en psicomotricidad en un postgrado y en la actualidad, en un máster oficial. Por su parte la Universitat de Girona es el único centro que ofrece una formación que integra la educación física de infantil y la de primaria, a partir de una mención 3-12.

De esta manera, aún hoy en día, a pesar de que la psicomotricidad no cuenta con ningún reconocimiento oficial, y a pesar de que nos encontramos con un modelo de educación física integrado en el marco educativo general, nos encontramos que la formación en psicomotricidad es mayoritaria, y con la dicotomía educación física y psicomotricidad, puesto que ambas comparten como objeto de estudio, el cuerpo y el movimiento (Pastor Pradillo, 2007), con las consecuencias que ello genera: confusión social, confusión terminológica, conflictos profesionales, etc.

Antaño la psicomotricidad educativa se diferenciaba claramente de la educación física tradicional, en un claro intento de superar los planteamientos mecanicistas y dualistas de esta, pero en la actualidad ya nadie puede negar que la educación física se ocupa de la totalidad de la persona a partir de las diferentes y variadas posibilidades corporales y motrices (Pastor Pradillo, 2007). Pero es importante recordar que a pesar de los cambios teóricos, favorecidos por una importante labor científica, a la educación física le ha costado mucho superar los tradicionales planteamientos mecanicistas y dualistas. También cabe resaltar que la educación física, a pesar del progresivo desarrollo de la educación física de base, durante largos periodos tan solo estuvo interesada por las enseñanzas medias, y posteriormente también por la educación primaria, pero olvidando casi por completo la educación infantil, siendo la educación psicomotriz la responsable del ámbito corporal y motriz en esta etapa. De esta manera, la corriente psicomotriz ocupó este vacío, desarrollándose como una disciplina independiente de la educación física durante los últimos 40 años, teniendo una gran tradición en la educación infantil, tanto en el ámbito universitario como escolar.

Con la integración en la educación física de los postulados psicomotrices, así como de las diferentes corrientes corporales y motrices, y ya dentro de un marco psicopedagógico constructivista, en el que se contempla la globalidad y unidad de la persona, se hace difícil justificar en la actualidad la presencia de la psicomotricidad en el ámbito educativo, ya que el mismo término implica un dualismo ya superado, situándonos en un paradigma educativo que ya no existe. En este sentido se expresa

Pastor Pradillo (2005a) al considerar que: “Aceptado genéricamente el paradigma unitario en el universo científico, no parece existir razón alguna para que la psicomotricidad pretenda mantener su posesión en exclusiva ni para que la comprensión de la educación física deba seguir argumentándose desde el paradigma dualista” (p. 3). Es por ello que Pastor Pradillo (2005a), sostiene la tesis de que:

La psicomotricidad, o como convenga denominarla en adelante, ha de proceder a una revisión conceptual y epistemológica que determine, finalmente, su naturaleza o su condición como rama del conocimiento. Deberá deducirse cuál es su elemento nuclear y diferenciador con relación al resto de las acciones o de las técnicas, cual es su objeto de estudio característico y cuales sus ámbitos de actuación exclusivos. En otro caso, reducida a un sistema, perspectiva o técnica concreta, deberá encontrar el procedimiento de integración multidisciplinar que permita la aplicación de sus propuestas (p. 3).

De esta manera, un modelo de educación física integrado en el modelo general de educación y sustentado en un importante cuerpo científico, adquiere una especial relevancia en la educación infantil; y en este sentido, Gil Madrona y Barreto (2013) consideran que por fin parece reconocerse desde todos los ámbitos que la educación física debe de ocupar el lugar que le corresponde en la educación infantil. En este sentido afirman que:

Estamos convencidos de que en ninguna otra etapa de la vida es tan importante la educación física como en los años de la educación infantil. La clave para este desarrollo es la creación de nuevos escenarios y aportar una apropiada variedad y cantidad de propuestas motrices (p. 26).

Una vez abordado en profundidad el desarrollo, el modelo y la situación actual de la educación física en la educación infantil, consideramos necesario abordar el origen, el desarrollo y la situación actual de la psicomotricidad, con el objetivo de conocer las causas que nos llevan en la actualidad a una situación de confusión social e incluso de conflicto, al compartir educación física y psicomotricidad el mismo objeto de estudio: el cuerpo y el movimiento.

## 2.12. A modo de resumen

La educación física desde el siglo XIX hasta nuestros días ha recorrido un largo trayecto en busca de su identidad y de su reconocimiento institucional como disciplina. De esta manera, en este recorrido, se ha ido desarrollando dentro de ámbitos tan diversos como el de la higiene y la salud, el militar, el deportivo y el pedagógico, entre otros. Y exceptuando contadas excepciones, con unos profesionales que recibían una escasa y pobre formación, con el consiguiente desprestigio de la profesión y el escaso reconocimiento social de la misma. A su vez, la formación recibida por estos profesionales, era llevada a cabo en centros con unos planteamientos dispares, llenos de contradicciones, conduciéndola a una falta de identidad, así como a una indefinición y a un vacío profesional.

La educación física, durante largos periodos, ha estado alejada del ámbito educativo, recibiendo incluso el rechazo por parte de pedagogos y de maestros. Sus profesionales provenientes del ámbito de la salud, militar y deportivo, son considerados primero como instructores y después como especialistas, recibiendo una formación específica, fuera de las escuelas de magisterio; y ello les lleva a crearse una imagen de técnicos, pero no de maestros, preocupados básicamente por el desarrollo de unas habilidades motrices y por la mejora del acondicionamiento físico.

En su evolución histórica, la educación física se ha ido desarrollando como disciplina, construyendo un importante cuerpo científico a partir de la integración de saberes provenientes de disciplinas científicas, tales como: la biología, la psicología, la medicina, la sociología, la filosofía. En este proceso, ha superado las limitaciones y el reduccionismo del paradigma cartesiano, así como la concepción mecanicista del movimiento humano, para situarse en la actualidad, dentro del marco general educativo, en el cual se concibe a la persona como una unidad y al cuerpo como un todo integrado, dando lugar a una educación física que por sobre de todo es educación, cuya meta es la de contribuir al desarrollo de la totalidad de las potencialidades del ser humano, con la única singularidad que para ello utiliza la motricidad.

La importancia de favorecer el movimiento y de contribuir al desarrollo motor en las edades de la educación infantil siempre ha sido reconocido y se ha considerado como fundamental a nivel pedagógico, pero a nivel legislativo se le ha prestado poca importancia, quedando ello reflejado en las disposiciones de las diferentes leyes; desde las primeras a mediados del siglo XIX y también en la actualidad. De esta manera la poca atención prestada a la formación de sus profesionales, así como la escasa dotación de recursos económicos y una deficiente regulación, son una constante en esta etapa educativa.

El modelo de educación física mecanicista, y asentado en un paradigma dualista, más preocupado por el puro acto motriz y por la condición física, con unos planteamientos y propuestas metodológicas poco adecuados para esta etapa, apenas tuvo incidencia en la educación infantil, siendo la corriente psicomotriz la que desde la década de los años 70, tradicionalmente se hizo cargo del ámbito corporal y motriz en esta etapa.

La educación física en su desarrollo como disciplina científica y como área curricular, ya dentro de unos nuevos planteamientos psicopedagógicos, integra los contenidos psicomotrices, así como los biomotrices y los sociomotrices, ocupándose de la persona en su totalidad. De esta manera, en la actualidad la educación física, fundamentada en un paradigma holístico, sustentada en el conocimiento científico acerca de la génesis y el desarrollo de la motricidad humana, así como en el conocimiento global de la persona, por su trascendencia, en ninguna etapa de la vida es tan importante como en los años de la educación infantil.

## CAPÍTULO 3

### PSICOMOTRICIDAD EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA NECESARIA CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL

#### 3.1. Justificación de la necesidad de una clarificación conceptual

Una vez abordada la evolución y desarrollo de la educación física, tal y como hemos podido constatar, en la actualidad aún son evidentes los viejos problemas de antaño, ocasionados por la recurrente dificultad de limitar el campo de trabajo de la psicomotricidad (Lázaro, 1989), así como a la confusión terminológica (Murcia, 1997) que proviene del hecho de entender la psicomotricidad tanto como una disciplina (la ciencia del movimiento), como una técnica (la práctica o terapia psicomotriz), o como sinónimo de la actividad corporal (la destreza psicomotriz) (Pastor Pradillo, 2005a). En este sentido el mismo Pastor Pradillo considera que:

Esta ambigüedad conceptual, de manera general, se manifiesta en aspectos tan heterogéneos como es la misma calificación sustancial del término Psicomotricidad que, en ocasiones, parece aludir a una noción y, en otras, a una ciencia, a una técnica, a una función o a un determinado tipo de formación en la que sus fines y objetivos tampoco son generalizables (2005a, p. 6).

Como consecuencia de ello, se puede entender que a pesar de las constantes reclamaciones de sus profesionales, que desde hace más de 20 años persiguen que sea reconocida oficialmente (Fernández; Palomeo & Aranda, 1988), esta no haya recibido el consiguiente reconocimiento universitario, ya que esta ambigüedad ha provocado enconados enfrentamientos dialécticos con otros profesionales, entre los cuales encontramos a fisioterapeutas y profesores de educación física (Berruezo, 2000).

A pesar de estas reclamaciones, a lo largo de todos estos años, la psicomotricidad no ha tenido un reconocimiento oficial en nuestro país, y por tanto los diferentes títulos de psicomotricidad adquiridos a través de una formación de postgrado, hasta la fecha, carecen de validez a efectos de habilitación oficial (Berruezo, 2000). Pero por otra parte,



es importante recordar que la psicomotricidad tiene una tradición en nuestro país de más de 40 años, y durante este largo periodo, se han realizado numerosos cursos de formación de especialistas en psicomotricidad, con el propósito de formar a profesionales en el ámbito reeducativo, terapéutico y educativo, a través de seminarios, cursos de formación permanente, cursos de postgrado. Así mismo se han publicado numerosos libros, artículos en revistas, tesis doctorales y organizado congresos. De esta manera, por una larga tradición psicomotriz, y por una falta de tradición de la educación física de esta etapa, las propuestas psicomotrices y el término “psicomotricidad” son los más utilizados en la actualidad en la educación infantil, aunque se manifiesta una gran dificultad para diferenciarla de la educación física; siendo este hecho constatado por Serrabona (2003), en las conclusiones de su tesis doctoral, en las que establece que:

A través, principalmente de las entrevistas, hemos constatado que existen dificultades para entender las diferencias entre la educación física y la psicomotricidad, al tener el objeto de estudio común: cuerpo y movimiento.

Esto puede provocar situaciones de confusión y enfrentamiento entre ambas disciplinas; sería conveniente un debate profundo sobre los puntos de convergencia y divergencia de la psicomotricidad y otras disciplinas, especialmente la educación física (p. 449).

En los últimos diez años se ha ido extendiendo la presencia de la educación física en la educación infantil, y de esta manera, según Gil Madrona y Barreto (2013), tanto en lengua hispana como anglosajona, encontramos cada vez más bibliografía en relación con el papel que desempeña la educación física en la educación infantil, pero aún nos encontramos con el problema de que dentro de este ámbito, existe una gran diversidad de profesionales, que con una formación inicial y procedencia muy diversa (educación, asistencia social, psicología, pediatría, medicina, educación física, neurología o psiquiatría, especialmente) no logran ponerse de acuerdo sobre la terminología a utilizar. De esta manera, se continúa manifestando una variedad terminológica, en referencia al ámbito corporal y motor en la etapa infantil, siendo los principales términos utilizados, según Gil Madrona y Barreto (2013, p. 25): “psicomotricidad, educación motriz, motricidad en infantil, educación psicomotriz, psicomotricidad educativa o educación física en infantil”.

La administración educativa por su parte no ha contribuido a esclarecer esta situación, sino más bien todo lo contrario, ya que pese a no reconocer oficialmente a la psicomotricidad, a través de diferentes medidas, ha acentuado esta confusión, que no es tan solo terminológica, sino epistemológica y conceptual. Es en este sentido, que en el Real Decreto (2059/1995), que establecía el título de Técnico Superior en Educación Infantil a través del BOE (22/02/96), correspondiente a los ciclos formativos de la nueva formación profesional, se reconocía la práctica de la psicomotricidad, atribuyendo al profesional que había recibido esta formación, la capacidad de aplicar la educación psicomotriz en los centros educativos. Haciendo una revisión del Decreto del BOE (22/02/96), encontramos las siguientes referencias a la psicomotricidad:

1. En relación a las capacidades terminales establece que los alumnos deberán (p. 6577):

- a) Aplicar la educación psicomotriz como la necesidad de exploración del ser humano que le lleva al conocimiento de sí mismo y de su entorno para situar su acción educativa.

2. En relación a los criterios de evaluación se hacen las siguientes referencias (p. 6577):

- a) Analizar diferentes proyectos, programaciones y sesiones de psicomotricidad realizados en centros infantiles.
- b) Observar sesiones de psicomotricidad realizadas con niños mediante la utilización de medios audiovisuales.
- c) Elaborar proyectos o programaciones de psicomotricidad en función de las características del grupo de niños y de distintos materiales.
- d) Realizar y analizar sesiones de psicomotricidad según diferentes bases técnicas y metodologías.
- e) Diseñar un proyecto globalizador para llevar a la práctica, de educación psicomotriz, teniendo en cuenta:
  - La edad de los niños o de las niñas
  - Objetivos
  - Contenidos
  - Distribución temporal

- Actividades
- Distribución de espacios y recursos materiales
- Evaluación

3. En relación a los contenidos básicos establece que estos han de ser (p. 6578):

- La psicomotricidad
- La práctica psicomotriz

Y posteriormente, para la misma titulación de técnico superior en educación infantil, en el Real Decreto (1394/2007), a través del BOE (24/11/2007), también encontramos diferentes referencias a la psicomotricidad. De esta manera en el módulo profesional de desarrollo cognitivo y motor en relación a los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación (p. 48156), encontramos las siguientes referencias:

a) Planifica estrategias, actividades y recursos psicomotrices, realizándolos con los principios de la educación psicomotriz y las características individuales y del grupo al que va dirigido.

- Si han identificado los principios de la educación psicomotriz.
- Si han identificado las características psicomotrices de los destinatarios en función de la edad de los mismos.
- Se han formulado objetivos acordes a las características psicomotrices de los destinatarios en función de la edad de los mismos.
- Se han seleccionado actividades apropiadas a las características psicomotrices de los destinatarios en función de la edad de los mismos.
- Se han seleccionado recursos apropiados a las características psicomotrices de los destinatarios en función de la edad de los mismos.
- Se han organizado los espacios adecuándose a las características psicomotrices de los destinatarios en función de la edad de los mismos.
- Se ha establecido una distribución temporal de las actividades para adaptarse a las características psicomotrices de los destinatarios en función de la edad de los mismos.

- Se han identificado los principios y ámbitos de actuación de la educación psicomotriz.
- Se ha valorado la importancia de la psicomotricidad en la educación infantil.

Y en relación a los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación en la planificación de estrategias, actividades y recursos psicomotrices, encontramos las siguientes referencias en el BOE de 24/11/2007 (p. 48157):

- La psicomotricidad: características y evolución.
- Valoración de la función globalizadora de la psicomotricidad y su desarrollo cognitivo, afectivo y motriz.
- La práctica psicomotriz: objetivos.

Por otro lado en el año 2005, en pleno proceso de elaboración de los nuevos planes de estudio de grado de magisterio de educación infantil, esta situación de contradicción se evidenciaba en las fichas técnicas<sup>3</sup> (Ver anexo I), que el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) envió a los diferentes centros universitarios para la elaboración de los planes de estudio de Grado de maestro en educación infantil. Según establecían las fichas, las universidades a partir de algunas directrices iniciales dadas por el Ministerio de Educación, podían escoger y determinar las menciones que se impartirían en sus estudios.

Una primera ficha técnica de propuesta de título universitario de grado para la especialidad de maestro de infantil (RD 55/2005, de 21 de enero), en el apartado que hacía referencia a las destrezas, capacidades y competencias generales, en el primer punto establecía como objetivo: “Promover y facilitar aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva”.

En el apartado de recomendaciones para la elaboración y desarrollo de los planes de estudios conducentes a la obtención del título se establecía que:

---

<sup>3</sup> Fichas adjuntadas en el anexo I

Convendría que las universidades diseñaran sus planes de estudio de forma que los alumnos que cursan el grado de Maestro en Educación Infantil, pudieran cursar, para completar el total de créditos del grado, materias de las menciones cualificadoras del grado de Maestro en Educación Primaria (RD 55/2005, de 21 de enero).

Según esta recomendación, los alumnos del grado de educación infantil debían de poder recibir una formación a partir de asignaturas de la mención de educación física del grado de primaria. Siguiendo esta recomendación de mejorar la relación y la coordinación entre las dos etapas, en la educación infantil cobraba todo el sentido realizar una propuesta formativa fundamentada en la educación física, dentro del contexto de globalidad e interdisciplinariedad propios de la educación infantil, y mediante la adecuación de las propuestas didácticas a las características y necesidades de los niños de esta etapa.

En una segunda ficha técnica de propuesta de título universitario de grado (RD 55/2005, de 21 de enero), para la especialidad de educación infantil, se proponían menciones específicas para la educación infantil, y una de ellas era la mención en psicomotricidad (0-6 años). De esta manera la ficha establecía que:

Convendría que las universidades diseñaran sus planes de estudio de forma que los alumnos que cursan el grado de Maestro en educación Infantil pudieran cursar, para completar el total de créditos del grado, materias de las menciones cualificadoras del grado de Maestro en Educación Primaria o bien la mención específica de:

- a) Psicomotricidad (0-6 años)
- b) Atención temprana (0-3 años)
- c) Lengua extranjera en Educación Infantil.

Dichas menciones han de quedar convenientemente acreditadas.

Para la obtención de tales menciones las universidades establecerán los correspondientes requisitos que garanticen la adquisición de los conocimientos, aptitudes y destrezas necesarios y les asignarán un mínimo de 30 ECTS

adicionales a los contenidos formativos comunes (RD 55/2005, de 21 de enero).

De esta manera, en primer lugar, el propio MEC recomendaba que las universidades planteasen para el grado de educación infantil, una formación a partir de asignaturas de la mención de educación física, y a posteriori recomendaba la realización de una mención específica para la etapa de la educación infantil en psicomotricidad. Ante esta situación creada por la administración, finalmente cada universidad realizó su propia propuesta formativa, muy condicionada por la procedencia formativa de sus profesionales.

De esta forma, se contribuía a acrecentar la confusión, puesto que una vez acabados sus estudios, en función de la formación recibida, unos maestros realizarían sus propuestas educativas fundamentadas en la psicomotricidad, y otros fundamentarían sus propuestas educativas a partir de la formación recibida en educación física.

Ante esta situación, hemos considerado que se hace necesario aclarar la confusión terminológica, así como la epistemológica y conceptual, ya que de ellas se derivan importantes consecuencias que afectan al propio desarrollo de la educación física en la educación infantil. Es por todo ello, que en el presente capítulo nos marcamos como objetivos:

- a) Conocer los diferentes significados que en la actualidad se atribuyen al término psicomotricidad.
- b) Conocer los orígenes, la introducción y el desarrollo de la psicomotricidad en nuestro país.
- c) Analizar las aportaciones realizadas por la educación psicomotriz a la educación física y su integración en la misma.

### **3.2. Orígenes del término y su desarrollo en el ámbito educativo**

En el marco del desarrollo científico de la medicina y de la psicología que tienen lugar a lo largo del siglo XIX, aparece por primera vez el término de psicomotricidad, en un contexto marcado por el dualismo cuerpo-mente. De esta manera Arnaiz (1991), establece que:

Para entender y comprender mejor los orígenes y el sentido del término “psicomotricidad”, tenemos que remontarnos a finales del siglo XIX, en donde nos encontramos con un modelo científico que concebía y consideraba el cuerpo humano como una estructura anatómico-fisiológica y por otro lado y separado del cuerpo y ligado al espíritu, el pensamiento (p.15).

A través del desarrollo de las diferentes disciplinas vinculadas al ámbito médico y psicológico (patología cortical, neurofisiología, neuropsiquiatría...), se empieza a configurar una nueva idea de cuerpo, y es aquí cuando empieza a utilizarse el nuevo término que permitirá entender al cuerpo humano como una unidad, en donde todas sus partes estarán integradas, y en donde la motricidad tendrá un papel clave en su desarrollo. En este contexto, será en los estudios realizados por el neurólogo Landois, cuando se utilice por primera vez el término “psicomotor”. De esta manera, Rigal (2006) establece que el término psicomotricidad:

Apareció por primera vez en los escritos en el año 1872, cuando el neurólogo Landois (citado por Vigarello, 1979) designó con este término un área cortical cuya estimulación eléctrica genera el movimiento de una parte del cuerpo. En aquellos momentos, intentaba tratar la histeria, afección “órgano-psicológica” que limita la motilidad de la persona afectada. La representación de la acción no producía la acción al faltar la voluntad de actuar. La ausencia de voluntad de acción llevará directamente a la neurología a investigar los centros nerviosos responsables del paso de la representación de la acción a la acción propiamente dicha (p. 31).

Según el mismo Rigal (2006), fue a principios del siglo XX, en relación con la educación física, que en 1919 en Francia el médico Philippe Auguste Tissié, miembro de la sociedad de gimnasia “*La Bastidienne*”, y creador de la “*ligue girondine d’éducation physique*”, establecerá que usando transformaciones sistematizadas de movimientos (gimnasia médica-psicológica), se actúa sobre la actividad global del sujeto. Tissié sostendrá que los ejercicios repetidos están regidos por los centros psicomotores, y que estos pueden impedir la aparición de trastornos mentales o incluso eliminarlos. De esta

forma Tissié instauró el vínculo entre el pensamiento y el movimiento, y su contribución a hacer del paciente una persona autónoma.

También en los albores del siglo XX, al igual que Landois y Tissié, en el campo de la neuropsiquiatría, el médico francés Ernest Dupré, introdujo el término “psicomotricidad” en sus estudios sobre la debilidad motora en los enfermos mentales, “exponiendo por primera vez lo que denominaba psicomotricidad infantil” (Arnaiz, 1987a, p. 14). Dupré defenderá la existencia de una unión íntima y un gran parecido entre ciertas alteraciones mentales y motrices, dando lugar a lo que el convendrá en denominar parejas psicomotrices. En sus estudios realizados con psicópatas (Dupré, 1925), llegó a la conclusión de que cuanto más se estudiaban los desórdenes motores, más se llegaba a la convicción de las estrechas relaciones que existían entre las anomalías psíquicas y las anomalías motrices, estableciendo con ello, que eran la expresión de una solidaridad original y profunda entre los movimientos y el pensamiento (Rigal, 2006; Vázquez, 1989).

Según Da Fonseca (2000), el gran pionero del desarrollo de la psicomotricidad en el campo científico fue Henri Wallon, el cual en sus investigaciones sobre el desarrollo psicológico del niño publicó en 1925, “*l’Enfant Turbulent*”, y en 1934, “*Les origines du caractère chez l’Enfant*”. Wallon era médico de formación, psicólogo y también pedagogo, y ya desde sus inicios estuvo interesado en el estudio de la reeducación a partir del movimiento. A partir de sus investigaciones, Wallon (1925), consideraba que el movimiento era la única expresión y el primer instrumento de lo psíquico, llevándole a sostener que el desarrollo psicológico del niño es el resultado de la oposición y sustitución de actividades que preceden unas a las otras (Wallon, 1929). De esta manera, intentó demostrar la acción recíproca que se establecía entre las funciones mentales y las funciones motrices, argumentando para ello que la vida mental no resulta de relaciones unívocas o de determinismos mecanicistas, si no que la vida mental está sujeta al determinismo dialéctico de ambas funciones.

Todo ello le llevó al concepto de esquema corporal, como una construcción básica para el desarrollo de la personalidad del niño (Da Fonseca, 2000). Wallon, renunció al abordaje unidimensional o sectorial, contemplando el estudio del niño en toda su totalidad, estableciendo la relación directa entre la actividad psíquica y la actividad motriz, y en donde el movimiento, por tanto se convertía en parte integrante del comportamiento de la persona.



Como consecuencia de sus trabajos, Wallon es considerado la piedra angular del nacimiento del movimiento de la psicomotricidad, sin olvidar lógicamente el importante papel de las obras de Piaget, Freud y de Ajuriaguerra (Da Fonseca, 2000). De esta manera, Wallon tendrá una importante influencia en Guilmain, del que destacan sus trabajos sobre los tipos de acción reeducativa y sus orientaciones metodológicas sobre reeducación psicomotriz, llevándolo a publicar en 1935 una obra que llegó a ocasionar un gran impacto en el ámbito científico, y que hoy en día es considerada un clásico: *“Fonctions psychomotrices et troubles du comportement”*.

Wallon también, según el mismo Da Fonseca (2000), ejerció una importante influencia en Ajuriaguerra, en sus estudios clínicos sobre los síndromes psicomotores del: infantilismo motor, la asinergia extrapiramidal inferior, la extrapiramidal media y la extrapiramidal superior, así como en el síndrome cerebeloso, la hipertonía, el automatismo emotivo-motor y de insuficiencia frontal. Estos estudios le permitieron avanzar en las relaciones entre la acción motriz con la inteligencia, la afectividad y la sociabilidad.

Ajuriaguerra como psiquiatra infantil de renombre mundial, dirigió la clínica de Bel-Air en Ginebra, siendo considerado el líder de la escuela francófona de psicomotricidad, en la cual desarrollaría una intensa actividad científica que le llevó a la publicación de varios trabajos sobre el tono y el desarrollo de métodos de relajación. En sus investigaciones Ajuriaguerra fue consolidando los principios y las bases de la psicomotricidad y juntamente con Hécaen, publicó obras de gran relevancia científica que contribuyeron a extender y a definir el concepto de psicomotricidad. De las diferentes obras cabe destacar: *“Méconnaissances e Hallucinations Corporelles e Le Cortex Cerebral”*.

También es importante constatar la influencia generalizada de la obra de Wallon en las diferentes investigaciones realizadas en los campos de la psiquiatría, de la psicología y de la pedagogía. De esta manera, corrientes médico-pedagógicas, como la de Descoedres, y de la Educación Física, como las de Demeny, Hébert y Dalcroze, entre otros, se verán influenciadas por el pensamiento original de Wallon.

Por último, cabe destacar la influencia que Wallon ejerció en el campo educativo, y de forma destacada en la psicocinética de Le Boulch, en la educación de las actitudes de Ramain, así como también en la Sociedad Francesa de Educación y Reeducación Psicomotriz, creada en 1968 por Vayer, Lapierre y Aucoeur, y que contribuirá a la transformación de conceptos vinculados a la “gimnasia correctiva”, y ejercerá una gran

influencia en la mayoría de las escuelas francesas, belgas, suizas e italianas. La influencia de Wallon la continuaremos viendo en el pensamiento psicológico de la década de los 70, sobre todo en los diferentes estudios llevados a cabo sobre la comunicación afectiva, la socialización y las emociones.

Con todo ello, podemos afirmar que Wallon contribuyó de forma significativa a la valoración y al reconocimiento de la psicomotricidad en el ámbito educativo, al establecer la estrecha relación entre la actividad psíquica y la actividad motriz, y el papel del movimiento como parte integrante del comportamiento del niño. De esta manera la psicomotricidad será concebida como la integración superior de la motricidad, siendo esta producto de una relación inteligente entre el niño y el medio, e instrumento privilegiado a través del cual la consciencia se forma y se materializa (Da Fonseca, 2000).

### **3.2.1. Aportaciones del psicoanálisis, de la neurofisiología, de la psiquiatría y de la psicología genético-cognitiva en el desarrollo del término**

Dentro del proceso de desarrollo conceptual de la psicomotricidad, debemos considerar las diferentes aportaciones científicas que la fundamentarán. De esta manera, el desarrollo de diferentes campos científicos permitirá descubrir un nuevo cuerpo, y ayudará a superar el clásico dualismo cartesiano y a transformar la idea imperante hasta al momento, de un cuerpo separado de la mente. Con ello también cambiará la significación del acto motor, para de esta forma, tal y como establece Pastor Pradillo (2002): “dar lugar a la importancia del movimiento como instrumento de construcción de la inteligencia humana” (p. 233). Este hecho contribuirá a que a partir de estos momentos, el centro de interés esté en el sujeto con un cuerpo en el que el movimiento incidirá en la totalidad de su ser.

Dentro del campo de la psicología cabe destacar la influencia en el desarrollo de la psicomotricidad, a parte de la ya mencionada de Wallon, la del enfoque genetista de Piaget, la del organodinámico de Ajuriaguerra, la del evolutivo de Gesell y Guilmain, del psicoanalítico de Freud, de Klein, de Lacan y de Reich, la holista de Golstein, la psicobiológica de Meyer; así como otras derivadas de los estudios sobre el condicionamiento de Pavlov y de las teorías del aprendizaje, destacando, las aportaciones conductistas de Skinner y los enfoques interconductuales de Kantor y el psico-social de Bandura (Méndez, 1989).

Según establece la misma Méndez (1989), otras importantes influencias han sido las derivadas de la integración y aplicación a la propia Psicología en otros campos, como: el de la filosofía existencial con el concepto de “cuerpo vivido” de Marcel, el análisis de la corporeidad de Sartre, el cuerpo fenoménico de Merlau-Ponty, el de la Cibernética a partir de Wiener, el de la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy, el de la Teoría de la información de Shannon y el de la Lingüística de Bloomfield y el de Sapir, que influirán en la Cinésica de Birdwhistell. También cabe señalar la importancia de los diferentes enfoques de la Filosofía y de la Medicina orientales, así como los de la Etología, la Ecología y las aportaciones de la Neurología y la Psiquiatría. La conjunción de todas estas influencias traerá consigo la transformación de la propia concepción de persona, y contribuirán a lo largo del siglo XX a la aparición y al desarrollo de las diferentes corrientes psicomotrices.

### **3.2.1.1. La influencia del Psicoanálisis**

La Psicología tradicional anterior al psicoanálisis, centraba su interés en los procesos conscientes de la conducta. Por su parte, el psicoanálisis situará en el centro de su concepción al cuerpo, con sus exigencias e impulsos y se preocupará por los procesos inconscientes de la conducta. Ello supondrá una auténtica revolución al mostrarse la estrecha relación entre lo corporal y lo psíquico, dando lugar a lo que vendrá en llamarse, una unidad psicosomática. De esta manera, según Vázquez y Alonso (1986, p. 233): “El psicoanálisis vino a ser algo así como la ruptura de la ruptura, dando al cuerpo el valor y el derecho a existir en sí y de por sí”.

Sigmund Freud, como padre del psicoanálisis, en sus estudios sobre la histeria establecerá las relaciones existentes entre el cuerpo y la mente, y en consecuencia las relaciones entre las enfermedades psíquicas y las enfermedades orgánicas. En sus postulados, Freud (1970) establecerá que la formación del “yo” está conectada con la idea que uno se forma de su propio cuerpo, y por ello el “yo” es sobre todo y principalmente un “yo corporal”. De esta forma Freud convertirá al cuerpo en prioridad, lo dotará de una importante carga libidinal y lo considerará una estructura simbólica que está dotada de espontaneidad, con sus normas y sus intentos constantes de manifestarse. En este sentido, Le Breton (1992), considerará que lo más relevante de la aportación de Freud será la ruptura epistemológica en relación a la corporeidad, y es por ello que de forma textual establece que: *“Opère une rupture épistemologique qui soustrait la*

*corporeité humaine à la langue de bois des positivismes du XIXè siècle*” (p. 17). El psicoanálisis se continuará desarrollando tras la muerte de Freud, y aunque con diferentes matices las diferentes tendencias del psicoanálisis que se van desarrollando otorgarán una gran importancia a lo corporal. De esta forma, destacamos las aportaciones de:

- a) Adler, citado por Vázquez (1989), el cual consideraba que el cuerpo venía a ser el núcleo de la personalidad, concediéndole una gran importancia “a la carga emocional que representaban para el individuo los caracteres de su propio cuerpo” (p. 48).
- b) Yung, el cual añadirá nuevos elementos relacionados con los límites del cuerpo (Rigal, 2006).
- c) Karen Machove, el cual tenderá a identificar cuerpo y yo, de tal manera que el concepto de yo será el resultado de la constante retroalimentación entre el cuerpo, entidad física y el cerebro.
- d) Klein, al abordar el carácter “fantasmático” de la experiencia corporal, siendo el telón de fondo de toda la teoría psicoanalítica sobre el cuerpo (Vázquez, 1989).
- e) Wallon, con la realización de una síntesis de las aportaciones realizadas por el psicoanálisis, colocando al cuerpo en el origen de la personalidad en su contribución en la construcción definitiva de la propia identidad, del otro y del mundo exterior. De esta manera para Wallon el núcleo fundamental de la personalidad del niño se estructura mediante una dialéctica corporal, entre el propio cuerpo del niño y el de la madre, a través del diálogo tónico, “ya que el tono muscular es el núcleo de las emociones” (Vázquez, 1989, p.50). De esta manera, en palabras del propio Wallon (1975):

La noción de cuerpo se adelanta a las demás, pues no hay otra cosa más inmediata e importante en lo tocante a las necesidades interoceptivas y a las relaciones con el mundo exterior, ni más indispensable para los posteriores progresos de la conducta (p. 217).

En consecuencia, la corriente del psicoanálisis a partir de los diferentes planteamientos sobre el cuerpo y sobre la imagen corporal y su papel en el desarrollo

del yo, y su relación con el mundo, permitirá fundamentar algunas de las técnicas psicomotrices más representativas y que más influencia han tenido en el ámbito de la educación infantil. Entre ellas destacamos, por la influencia que ejercerá en las escuelas de educación infantil de nuestro país, la del método propuesto por Bernard Aucouturier.

#### **3.2.1.1.1. Las influencias de: la Neurofisiología, la psiquiatría y de la psicología genética**

Otros campos científicos en los que se llevarán a cabo estudios clínicos en relación al cuerpo y que serán claves para el desarrollo de la psicomotricidad, serán los de la neurofisiología, los de la psiquiatría y los de la psicología genética. De esta forma, a partir de los estudios realizados en relación a los desórdenes motrices se podrá desarrollar un mayor conocimiento sobre el cuerpo y sus implicaciones en el tratamiento de diferentes trastornos.

A partir de las investigaciones llevadas a cabo en estos campos, se pudo establecer una relación directa entre las deficiencias psíquicas y las deficiencias motrices, llevando al surgimiento del concepto de “esquema corporal”, que será introducido por el francés Bonnier, y que se irá desarrollando a medida que vayan surgiendo nuevos estudios y nuevas investigaciones. En este sentido Vázquez (1989), considera que de este modo resulta que:

El esquema corporal ya no debe entenderse como un simple modelo postural de base fisiológica, por tenue que sea, sino que ha de considerarse como una estructura libidinal dinámica, que no deja de cambiar como consecuencia de las relaciones con el medio físico, vital y social; se trata, pues de una estructura que está en perpetua autodestrucción y autoconstrucción interna (p. 49).

La noción de esquema corporal se convertirá en esencial en relación a su contribución al desarrollo de la personalidad del individuo, ya que este se producirá a partir del movimiento, de las sensaciones y del propio pensamiento. Será por ello que el esquema corporal se constituirá como “centro de la conciencia de uno mismo y como centro ordenador de las experiencias humanas primarias” (Vázquez, 1989, p. 49).

Dentro de este proceso de desarrollo del esquema corporal no solo se contemplarán las acciones individuales, sino que en las primeras etapas de la infancia,

se destaca el papel que ejerce para su construcción, las relaciones con los demás; en especial la gran relevancia de la relación con la madre. En este sentido, se expresa Schilder (1958), al establecer que la percepción que tenemos del cuerpo de la otra persona, y de las emociones que este expresa, es tan primaria como la percepción de nuestro propio cuerpo y de las emociones que él expresa.

La corriente de la Psicología genética, desde la vía cognitiva, la vía psicoanalítica y la vía psicobiológica, contribuirá con sus aportaciones científicas a fundamentar las diferentes técnicas y corrientes psicomotrices. En este sentido, Piaget como representante de la vía cognitiva, en su teoría sobre la génesis de la inteligencia del niño, destacará el importante papel del cuerpo y de las manifestaciones motrices en la estructuración del propio yo y del mundo exterior. Piaget (1969), considerará que el sujeto se construye a partir de su propia acción sobre los objetos y sobre los demás. También establecerá que a través de la motricidad se estructurarán también otras dimensiones de la personalidad como es el caso de la inteligencia operatoria, contribuyendo de esta manera, al desarrollo de las formas superiores de pensamiento. Por todo ello Piaget valorará el cuerpo y sus manifestaciones motrices, tan solo en la medida en que éste contribuye al desarrollo de la personalidad a través del desarrollo cognitivo.

Cabe destacar como estas disciplinas científicas rompen con la concepción biológica predominante hasta estos momentos, y ponen de manifiesto una nueva visión intelectualista del cuerpo humano en el que se relacionan los elementos psíquicos y corporales, sentando las bases para una nueva concepción psicosomática. A su vez, también permiten establecer la relación entre las deficiencias psíquicas y las motrices, así como el papel fundamental del desarrollo motor en la construcción de la personalidad y en el desarrollo cognitivo. En consecuencia la psicomotricidad, según Rigal (2006, p. 35), se desarrolla a partir de tres grandes postulados:

- a) La unidad de los componentes bio-psico-sociales de la persona.
- b) La interacción de las funciones psíquicas y motrices.
- c) La importancia que tienen nuestro yo y nuestro cuerpo en las relaciones con nosotros mismos, los demás y el entorno: somos nosotros quienes vivimos las relaciones con nuestro entorno social y físico.

Según Mendiara Rivas y Gil Madrona (2003), todas estas aportaciones provenientes de las diferentes disciplinas científicas contribuirán, por un lado al desarrollo y enriquecimiento de la educación física, y por otro favorecerán el desarrollo de la psicomotricidad en los ámbitos clínico, reeducativo y terapéutico; y crearán las bases para su aparición y desarrollo en el ámbito educativo. El desarrollo de la psicomotricidad en estos ámbitos, por un lado muy cercanos al psicoanálisis, a la psicología genético-cognitiva y a la neuropsicología, y por otro a la pedagogía y a la propia educación física, contribuirán a la fragmentación del término, favoreciendo así la aparición de enfoques y modelos muy variados que implicarán conocimientos divergentes y técnicas de intervención diversas. En este sentido, se expresa Rigal (2006) al establecer que:

Si la unidad psicosomática de la persona constituye el elemento unificador de la psicomotricidad, la fragmentación de esta última hay que atribuirla a la diversidad de los problemas psicomotrices de formación personal e integración social así como a la de las técnicas utilizadas. Pero, ¿se trata, en realidad, de fragmentación de la psicomotricidad? No, puesto que, en el fondo, nunca ha existido “una psicomotricidad”. El mismo término, que caracteriza globalmente la interrelación de las funciones mentales y del comportamiento, se aplica tanto al desarrollo cognitivo-motor del niño como a los trastornos del aprendizaje o a las interacciones con los demás. La unidad psicomotriz seguirá siendo una hermosa utopía (p. 50).

Y también en este mismo sentido se expresa Berruezo (2000), al considerar que estas diferencias de enfoques se fueron consolidando, dando lugar a varias líneas de trabajo y de formación, que desembocaron en un mal entendimiento entre los psicomotricistas formados en estas diferentes escuelas o tendencias, ocasionando “una división entre los profesionales y una falta de corporativismo” (p. 24).

### **3.2.2. El desarrollo de la psicomotricidad como disciplina y sus ámbitos de aplicación: el reeducativo el terapéutico y el educativo**

El desarrollo de la psicomotricidad se ha centrado en determinadas zonas, siendo su evolución desigual en los diferentes países, e incluso estando ausente en muchos otros, principalmente en el mundo anglosajón (Berruezo, 2000).

Hemos de destacar a este respecto, que la psicomotricidad tiene dos puntos de origen y por tanto una doble tradición: la francesa y la alemana. En Francia, a partir de las ideas de Wallon, surge el primer servicio de reeducación psicomotriz en 1947, creado por el eminente psiquiatra español afincado en Francia, Julián de Ajuriaguerra, apoyado en personas de la talla de: Zazzo, Soubiran, Diatkine, Stambak o Jolivet (Hermant, 1994). Cabe destacar que la psicomotricidad en Francia tan solo obtendrá su reconocimiento dentro del ámbito de la sanidad, en 1974 con la creación del Diploma de Estado (en un primer momento denominado Diploma de Estado de psicoeducador y posteriormente en 1985, Diploma de Estado de Psicomotricista).

Por otro lado, en Alemania el término utilizado es el de la motología, no existiendo la psicomotricidad como tal. La motología se desarrollará como una disciplina científica, vinculada a las ciencias de la educación física y al deporte y se fundamentará en los trabajos de Kiphard y Schilling, pretendiendo ser una ciencia del movimiento a partir de la confluencia de la pedagogía, la psicología y la medicina. Kiphard inició en 1955 un trabajo terapéutico en la clínica psiquiátrica de niños y jóvenes utilizando elementos tradicionales del movimiento como ritmo, gimnasia, gimnasia en aparatos (turnen) y deporte.

En los años 60 se reconocían cada vez más los efectos positivos del movimiento en niños con problemas psíquicos. De esta manera Kiphard y Huppertz desarrollaron en 1968 el concepto “educación por medio del movimiento” y más adelante se impuso este concepto en muchas instituciones clínicas-terapéuticas (Fischer, 2000). Y como consecuencia de esta buena práctica, en los años 70 creció el deseo y se multiplicó el esfuerzo para establecer una rama científica que investigara la relación entre la personalidad humana y la motricidad, desarrollándose bajo las bases de las experiencias prácticas, y recibiendo por nombre Motología. Ésta tendrá sus fundamentos teóricos basados en el Círculo de la Gestalt de Weizsäcker (1947) quién formulará la unidad de percepción, elaboración, vivencia y movimiento, dentro de la interacción del individuo con su entorno, no sólo con movimientos reales, sino también mentales (Fischer, 2000).



La motología tendrá su campo de actuación en el ámbito educativo (motopedagogía), y en el ámbito de la rehabilitación (mototerapia). La motología alemana ejercerá una influencia en los países de su entorno, especialmente Holanda, Austria y la Bélgica Flamenca (Berruezo, 2000). De esta manera en la actualidad, con el objetivo de favorecer la unión de todos los psicomotricistas europeos, los alemanes han homologado e identificado su motología con la psicomotricidad, pero conservando sus propias peculiaridades. Con este propósito se construyó el Fórum Europeo de Psicomotricidad, que empezó a trabajar en 1995 con el reto de organizar una estructura común europea que aglutinase a todos los psicomotricistas, e iniciar la celebración periódica de congresos europeos de psicomotricidad. El primero de ellos se celebró en Marburg (Alemania), en septiembre de 1996 (Berruezo, 2000).

Por otro lado, cabe destacar que será en Francia donde se desarrolle la rama educativa de la psicomotricidad que ejercerá una importante influencia en Catalunya, y posteriormente en el resto del Estado Español. Pero según establecen Mendiara Rivas y Gil Madrona (2003, p. 24), “será en los países latinoamericanos donde tendrá una mayor repercusión y en donde calará más hondo”.

La aparición de la educación psicomotriz en Francia, a finales de los años 60, según Arnaiz (1991), está marcada por la confluencia de dos sociedades a partir de las cuales se desarrollarán las dos grandes ramas de la educación psicomotriz. Por un lado encontramos la sociedad de profesores de educación física y médicos, cuyos representantes más destacados eran Wintrebert, Haure, y sobre todo Azemar y Le Boulch, y por otro lado, la sociedad francesa de educación y reeducación psicomotriz (S.F.E.R.P.M), creada en 1968 por André Lapiere junto con otros profesores de educación física, teniendo como representante clave de esta sociedad a Louis Picq y a Pierre Vayer. Cabe destacar que ambas sociedades contemplaban el movimiento no como un fin, sino como un medio “para hacer evolucionar al niño hacia la disponibilidad y la autonomía” (Arnaiz, 1991, p.27), y ambas se oponían a la gimnasia y al modelo deportivo basado en ejercicios estereotipados y repetitivos.

La sociedad formada por médicos y profesores de educación física vinculaba la psicomotricidad con la educación física, fundamentando su teoría en una concepción científica de la educación por el movimiento. Este hecho, según Arnaiz (1991, p. 27), “provoca un distanciamiento con la Sociedad Francesa de Educación y Reeducación Psicomotriz”, ya que esta con una visión diferente de la psicomotricidad, fundamentaba

su práctica en los nuevos datos que ofrecía “la neurofisiología y la psicología del desarrollo (Wallon y Piaget) y también del psicoanálisis” (Arnaiz, 1991, p. 27).

La especificidad de la educación psicomotriz, desarrollada en el periodo que va desde 1945 a 1973, permitió la creación de un nuevo cuerpo disciplinar que irá definiendo el concepto de psicomotricidad, y con ello según Arnaiz (1991, p. 27) se “desarrolla una metodología específica que la diferencia de otras disciplinas”.

Con la publicación de la obra de Picq y Vayer, *Education psychomotrice et arriération mentale* en 1960, según Maigré y Destrooper (1976), la educación psicomotriz alcanza su verdadera autonomía, convirtiéndose en una disciplina diferenciada, con sus objetivos y medios propios.

De esta manera, la educación psicomotriz desde sus inicios se desarrollará en dos direcciones, la primera más vinculada a la educación y la otra al ámbito clínico, reeducativo y terapéutico; y por tanto más médica y psicológica. Por su parte, en relación a la educación física, cabe resaltar que ésta irá integrando los principios psicomotrices, hecho que favorecerá su propio desarrollo y dará lugar a unos nuevos planteamientos metodológicos y a unos nuevos contenidos, que recibirán el nombre de capacidades psicomotrices.

En los ámbitos reeducativo, terapéutico y educativo de la psicomotricidad, aparecerán diferentes métodos con planteamientos y enfoques diversos, que llevarán a la creación de diferentes escuelas (Berruezo, 2000). La diversidad de escuelas contribuirá a la división de sus profesionales y a la dificultad para delimitar su campo de trabajo, entrando en enfrentamientos con otros profesionales como fisioterapeutas o profesores de educación física (Lázaro, 1989).

Con todo ello, cabe destacar como conclusión a este apartado, que la psicomotricidad supuso en sus inicios una bandera de cambio y de ennoblecimiento que pretendió romper con las antiguas estructuras, y dentro del ámbito pedagógico tuvo un importante reconocimiento y aceptación, cosa que favorecerá su rápida integración, siendo su práctica la más extendida en la educación infantil, tanto a nivel universitario (en la formación del profesorado) como escolar, durante los últimos 40 años.

### **3.2.3. La introducción y el desarrollo de la educación psicomotriz en España: Integración en la propia E.F y su desarrollo como disciplina con entidad propia**

En España y especialmente en Catalunya, la psicomotricidad se irá introduciendo poco a poco durante la década de los años 70, a través de la publicación de obras, principalmente de autores franceses, y a través de la realización de diferentes cursos de formación, seminarios, etc. Todo ello contribuirá a generar un clima de aceptación, que llevará a la Organización Internacional de la Psicomotricidad, con sede en París, a proponer la celebración de su Congreso Internacional de Psicomotricidad de 1980 en Madrid (Berruezo, 2000).

En estos momentos, desde mediados de la década de los setenta y a lo largo de los ochenta, la psicomotricidad se irá integrando en el ámbito educativo de la educación infantil, en un intento por romper con el modelo mecanicista y tradicionalmente dualista de la educación física. Una educación física que hasta entonces tan solo había centrado sus intereses, básicamente en la segunda enseñanza, y que había mostrado un escaso interés por la primera y sobre todo por la etapa preescolar (educación infantil). En definitiva, una educación física que se había caracterizado por estar centrada en planteamientos mecanicistas y dualistas, por la diversidad de perfiles profesionales y por una escasa formación de los responsables de impartirla. Y a consecuencia de ello, la educación física tendrá una escasa valoración y reconocimiento social, al encontrarse alejada de los intereses y de los planteamientos educativos de la educación preescolar. En este sentido se expresa Pastor Pradillo (2000) al establecer que: “Hasta bien entrados los años setenta, el objeto de la educación física sigue limitándose a fines excesivamente instrumentales, sin otro fundamento que la motricidad del sujeto concreto” (158).

Ante esta situación, los nuevos planteamientos psicomotrices que se empiezan a introducir en España, son recibidos con gran entusiasmo por parte de los profesionales de la educación y servirán también para ir enriqueciendo la propia educación física, a través de las aportaciones científicas que la sustentan y a través de unos nuevos planteamientos metodológicos para su práctica. De esta manera, según Vázquez (1989), el término psicomotricidad se utilizará: “Como bandera de ennoblecimiento por muchos profesionales de la educación física para justificar definitivamente su inclusión en las prácticas escolares, a la vez que era más aceptable para los otros sectores educativos” (p. 83).

La psicomotricidad en estos momentos será considerada por algunos como la educación corporal entendida como una educación del ser humano considerado como globalidad, basada en el movimiento, y que debía quedar integrada en el conjunto de la educación general, fundamentalmente en preescolar y ciclo inicial de primaria (Fernández Domínguez *et al.* 1988). Su vinculación con los procesos cognitivos y su repercusión en la inteligencia del niño, así como sus beneficios emocionales y sociales, harán que ésta levante unas grandes expectativas a nivel pedagógico, introduciéndose rápidamente en las escuelas universitarias de magisterio. En este sentido se expresa Pastor Pradillo (2000), al establecer que:

Fueron las Escuelas de Magisterio quienes con más entusiasmo recogen esta nueva alternativa y desde donde se pretende una aplicación práctica especialmente dirigida al ámbito escolar y preescolar aunque concebida de manera más o menos instrumental o vivenciada según los casos (p. 518).

En este contexto, según establece Pastor Pradillo (2000), existía la necesidad de formar a los maestros en las propias escuelas de magisterio, pero también se crearán otras vías formativas a través de cursos organizados por los propios representantes de los diferentes métodos psicomotrices. De esta forma, a finales de los años 70 y a principios de los años 80, en España y de forma especial en Catalunya, serán muy frecuentes los cursos de psicomotricidad, con una rápida difusión de sus diferentes métodos y técnicas. André y Anne Lapierre, Bernard Aucouturier, Jean Le Boulch y más puntualmente Pierre Vayer, acudieron con asiduidad para impartir diferentes cursos con el objetivo de formar a técnicos especializados en cada uno de sus particulares métodos. Estos cursos iban destinados a diferentes sectores profesionales y entre ellos encontramos el de los profesores de educación física.

Diferentes instituciones ofrecían formación específica en psicomotricidad para dar respuesta a las demandas de los maestros, entre ellas destacamos: la Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad de Barcelona, los movimientos de renovación pedagógica de las diferentes comarcas y los institutos de ciencias de la educación de las universidades (Viscarro; Antón & Cañabate, 2012).

Según recogen las mismas Viscarro *et al.* (2012), en esta época algunas escuelas de formación del profesorado ya se habían integrado en la universidad, y a partir del curso 1971-72 comenzó un nuevo plan de estudios experimental y universitario que

comprendía tres cursos académicos, y como novedad destacable cabe mencionar la implantación progresiva de las especialidades. En el curso 1973-74, se puso en marcha de manera experimental el plan de estudios de los maestros y maestras de Educación Preescolar en la Escuela de Maestros de Sant Cugat, con la incorporación, de manera experimental, de la asignatura de psicomotricidad en la formación de los nuevos maestros. De esta manera, se cursaba psicomotricidad I en segundo curso, y psicomotricidad II en tercer curso. Y en el curso 1977-78, tras diferentes transformaciones y reajustes, se elaboró el plan definitivo. Y en la Escuela Normal de Tarragona se implantó la educación preescolar en el curso 1978-79, impartándose en el primer curso la asignatura de educación física, y en el tercero la asignatura de dinámica psicomotriz.

A principios de los años ochenta, con la Reforma de la Universidad Española a través de la promulgación de la Ley Orgánica 11/1983, (de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. B.O.E nº 209, de 1 de septiembre), se establece que: “Las Universidades, en uso de su autonomía, podrán impartir enseñanzas conducentes a la obtención de otros Diplomas y Títulos” (Embidi Irujo, 1986, p. 58), lo que se vendrá en llamar cursos de postgrado propios. Y ello dio lugar a que cada universidad, de forma autónoma organizase diferentes cursos propios, siendo uno de los más solicitados el de psicomotricidad.

Estos cursos se impartieron sin existir una homogeneidad de conceptos y planteamientos en torno a las bases epistemológicas de la psicomotricidad, con lo cual las propuestas formativas eran variadas en cuanto a las denominaciones, horas de formación, modelos de intervención, exigencias académicas previas, requisitos de formación para su acceso, etc. En este sentido se expresa Pastor Pradillo (2000) al considerar que:

El interés que despierta entre otros colectivos, especialmente docentes, hará que, desde 1983, se creen distintas escuelas de formación de educadores y reeducadores psicomotricistas que, aún sin reconocimiento oficial, otorgan una capacitación y difunden un campo de actuación profesional que todavía hoy es ambiguo (p. 518).

De esta manera, las universidades españolas, a pesar de lo confuso y de los múltiples significados del propio concepto de psicomotricidad, así como de la falta de

una fundamentación epistemológica, provocada por los diferentes paradigmas de que partía, no tuvieron ningún impedimento legal para iniciar una política de expedición de títulos propios en psicomotricidad.

Cabe destacar que los postulados provenientes del ámbito más “psicológico”, sobre todo los modelos de Lapiere y Aucouturier, y en menor medida los de Picq y Vayer, se irán desarrollando más próximos a las escuelas de magisterio, utilizándose para definir su práctica el término de “psicomotricidad”. Según Arnaud (1983), estos en sus posicionamientos, paulatinamente se irán alejando del desarrollo motor para ir acercándose a planteamientos más “psicológicos e intelectualistas”, provocando que: “La motricidad se convierta en una muleta de la inteligencia en las primeras edades, muleta que será menos útil a medida que los sujetos avancen en su desarrollo intelectual” (Arnaud, 1983, p. 26).

Este alejamiento progresivo del desarrollo motor y su ubicación dentro del ámbito de la psicología, se reflejará en los cursos de formación organizados por las diferentes asociaciones y universidades, en donde encontramos mayoritariamente a un profesorado proveniente del ámbito de la psiquiatría y de la psicología, que impartirán una formación que irá destinada a profesionales de muy diversas y variadas procedencias; de esta manera se podían encontrar, según Fernández Domínguez *et al.* (1988): “Profesores de Educación Infantil y Primaria, Psicólogos, Pedagogos, Logopedas, Médicos, Psiquiatras, Asistentes Técnicos sanitarios, profesores de Educación Especial, Profesores de Educación Física...” (p. 158).

Durante la década de los ochenta, y de forma exponencial, fueron aumentando los cursos en psicomotricidad y debido a la disparidad de procedencias profesionales, estos cursos provocaron una gran diversidad de planteamientos y de propuestas psicomotrices en ámbitos muy diversos, creándose la necesidad de clarificar el ámbito de actuación de unos nuevos profesionales, los psicomotricistas que se encontraban en dificultades para ubicarse profesionalmente, de tal manera que según Vázquez (1989):

[...] la aparición de una nueva profesión, la de “psicomotricista”, que en general es más “psico” que “motriz”, tanto por los objetivos que pretende en su actuación educativa (pasar del acto al pensamiento) como en la procedencia de sus miembros (psicólogos, maestros, pedagogos, etc. (p. 97).

Y con ello, la psicomotricidad fue generando un concepto profesional diferenciado, que se caracterizaba por su interdisciplinariedad y por ser multiprofesional, suscitando entre muchos de sus profesionales, la necesidad de conseguir un respaldo oficial mediante la emisión de una titulación facultativa con un reconocimiento académico (Pastor Pradillo, 2000). Los argumentos más utilizados para justificar esta aspiración según establecían Fernández Domínguez *et al.* (1988, p.155) eran:

Así las cosas, hasta el momento el Consejo de Universidades no tiene previsto proponer la creación del Título de Diplomado o Licenciado en Psicomotricidad, no estando prácticamente incluidos tampoco estos estudios entre los Títulos Propios de las Universidades, salvo alguna excepción. Sin embargo, hay razones evidentes que aconsejan la creación de estos estudios, entre los que destacamos las siguientes:

- a) La importancia de la psicomotricidad en el ámbito socio-educativo y sanitario, como hemos puesto en evidencia a lo largo de este trabajo.
- b) La tipificación del puesto de psicomotricista como una de las categorías profesionales dentro del mercado de trabajo español (Aranzadi, 1983).
- c) La existencia de Diplomados en Psicomotricidad en el área universitaria de la Comunidad Económica Europea.

En función de todo ello proponemos la creación de estudios de Psicomotricidad, en los siguientes términos, dentro de la Universidad española:

- a) Diplomatura Universitaria en Psicomotricidad.
- b) Títulos Propios en Psicomotricidad.

Es de esta manera, según Fernández Domínguez *et al.* (1988), que la universidad española no tenía ningún impedimento legal para iniciar una política de expedición de Títulos Propios en Psicomotricidad. Y como argumento presentaban tres razones:

- a) Por haber constatado que existe una elevada demanda de cursos de especialización en psicomotricidad en todo el territorio nacional, que hasta

el momento vienen siendo impartidos, con o menos éxito, pero con una limitada validez académica, por parte de diferentes instituciones públicas y privadas.

- b) Por considerar necesaria, para un gran número de titulados universitarios y profesionales en ejercicio, la especialización en el campo de la psicomotricidad. Nos referimos aquí a profesionales de los ámbitos socio-educativo y sanitario: Profesores de Educación Infantil y Primaria, Psicólogos, Pedagogos, Logopedas, Médicos, Psiquiatras, Asistentes Técnicos sanitarios, profesores de Educación Especial, Profesores de Educación Física...
- c) Por considerar que la especialización de los profesionales citados, en psicomotricidad, posibilitaría su intervención en orden a su desarrollo integral de la personalidad infantil y en orden a proporcionar ayuda terapéutica a personas con diferentes problemas sanitarios o sociosanitarios en los correspondientes centros: Hospitales, Centros de salud, Psiquiátricos, Insero, Residencias de Tercera Edad... (p. 157-158).

De esta forma, la inicial formación en psicomotricidad que perseguía dotar a profesionales de diferentes ámbitos de unas nuevas técnicas y estrategias de intervención, con el tiempo se convirtió en la reivindicación de unos nuevos profesionales que perseguían el reconocimiento de la psicomotricidad como una disciplina con entidad propia, y diferenciada de la educación física. Este hecho, lógicamente empezó a ocasionar tensiones y conflictos profesionales, especialmente en los ámbitos sanitario y educativo, con fisioterapeutas y profesionales de la educación física.

Cabe destacar al respecto, que la Administración Educativa, por medio del Consejo de Universidades, a pesar de los argumentos expuestos, no propuso la creación del título de diplomado o licenciado en psicomotricidad, siendo incluidos tan solo estos estudios, en algunas universidades como de título propio, a través de cursos de postgrado. Estas reivindicaciones fueron constantes a lo largo de la década de los 70 y 80 y se mantienen en la actualidad, pero según establece Pradillo (2000, p. 520): “La ambigüedad de planteamientos y de objetivos, impiden su ubicación clara en un campo científico determinado y la construcción de uno propio y ajeno a la Psicología a la educación física o a la psiquiatría”.



Pero lejos de abandonar esta aspiración de recibir el reconocimiento oficial con el propósito de crear unos estudios de psicomotricidad, a lo largo de la década de los años noventa y a principios de la primera década del siglo XXI, esta reivindicación será una constante por parte de algunas asociaciones psicomotricistas, y en este sentido destacamos los argumentos de Serrabona (2003), presentados en el marco de las conclusiones de su tesis doctoral:

- a) En el marco educativo podría existir la figura del responsable de psicomotricidad que sería un maestro con formación específica en dicho campo, formación que podría organizarse a través de los postulados o incluso que se convirtiese en una especialidad dentro de la carrera de magisterio en consonancia con otras especialidades (música, plástica, educación física...) (2003, p. 145).
- b) Se abren las puertas (creo que de forma fundamental a la incorporación de otros profesionales dentro de esta etapa educativa, que cuiden y enriquezcan la relación educativa. Desde aquí podríamos enmarcar y reivindicar la necesidad de un responsable del Área 1: “Coneixement del propi cos”. Es decir, un responsable de psicomotricidad.” (2003, p. 78).
- c) En la actualidad existen las condiciones nocionales, técnicas, sociales y materiales para que la psicomotricidad pueda aplicarse como un área propia dentro del marco de la educación infantil (2003, p. 149).
- d) La incorporación de una formación de psicomotricidad en la formación permanente del profesorado, como podremos ir comprobando a lo largo de esta tesis, es necesaria para la mejora de la calidad educativa en estas etapas (2003, p. 81).

Ante tales afirmaciones, se constata la importancia de conocer la evolución del concepto “psicomotriz” y “psicomotricidad”, así como conocer la evolución y desarrollo de la educación física hasta llegar al modelo surgido de la LOGSE. De esta manera, queda constatado como la educación física progresivamente, y en consonancia con las nuevas corrientes psicopedagógicas, fue abandonando los postulados dualistas y mecanicistas, convirtiéndose en una disciplina con un cuerpo científico fundamentado en las aportaciones de la: psicología, la neurología, la biología, la sociología, etc. Y dentro de su proceso de desarrollo, integró las diferentes corrientes corporales y

motrices, entre ellas la psicomotriz, dando lugar con ello a una educación física que concebía al ser humano desde la unidad y la globalidad, teniendo como propósito el desarrollo integral del mismo, y el medio utilizado para ello era una rica y variada gama de contenidos, de métodos de enseñanza y de recursos didácticos. Ante este modelo de educación física desaparecían muchas de las argumentaciones que justificaban la psicomotricidad en el ámbito educativo. En este sentido se expresa Pastor Pradillo (2005b) al considerar que:

La evolución conceptual y epistemológica de la Educación Física, a pesar de la inseguridad que provoca en algunos, ha dejado obsoleta y sin sentido los criterios que la diferenciaban de la Psicomotricidad. Solo a costa de una terquedad inmisericorde es posible mantener el empeño de identificarla exclusivamente con la instrucción deportiva (p. 229).

De esta forma, ante una psicomotricidad pretendidamente educativa (educación psicomotriz), pero que muchas veces, en función del método, se convertía en una simple sesión de experimentación o en una práctica analítica-psicológica, alejada de las necesidades naturales de los niños, y que se enmarcaba dentro del ámbito de la educación corporal, reivindicando su reconocimiento como disciplina que debía de estar integrada en el conjunto de la educación general, se alzaron numerosas voces críticas dentro del ámbito de la educación física. En este sentido Cecchini (1993, 1996), de forma irónica se preguntará si es posible una actividad motora desligada de elementos psicológicos. Y en tal sentido argumentaba, que cabía considerar que la psicomotricidad había aparecido como una reacción contra el dualismo cuerpo-alma y contra el concepto tradicional de educación física, que concebía al cuerpo como una máquina, pero que en la actualidad había potenciado un cuerpo psicológicamente aumentado, pero sociológicamente disminuido que sustituía unos objetivos mecanicistas por otros únicamente centrados en las capacidades perceptivo-representativas.

A partir de esta visión crítica de las propuestas psicomotrices, Cecchini (1993, 1996) consideraba que la limitación más importante de los métodos psicomotores radicaban en que a pesar de defender un planteamiento monista, la mente llegaba a tomar un dominio sobre el cuerpo, convirtiéndolo simplemente en un mediador, un instrumento cognitivo, relacional o funcional.

Por su parte, Denís (1980, p. 84), consideraba que la psicomotricidad había dado lugar al “cuerpo sabio”, y había provocado una represión y un castigo del cuerpo. Así mismo consideraba abusiva la utilización de estos métodos, al tener una base en su utilización eminentemente reeducativa, para la educación de niños “normales”. A esta crítica, según Vázquez (1989, p. 95), “se añadirá también la nueva corriente ideológica surgida de las reivindicaciones del mayo de 1968”. Y en este mismo sentido, según Pastor Pradillo (2000, p. 517), se expresarán diferentes pedagogos:

- a) Rosell (1971), considerará que la educación psicomotriz es la educación del control mental sobre la expresión motora.
- b) Maigré y Destrooper (1976), considerarán que aunque el término psicomotriz hace el esfuerzo de establecer una unión entre psique y soma, por su denominación, continúa diferenciando los dos modos de la actividad del ser.
- c) Vial y Azemar, citados por Pastor Pradillo (2000), también muy críticos con la psicomotricidad, consideran que la noción de psicomotricidad era un concepto confuso y científicamente poco definido debido a la diversidad de formas de estudio y marcos teóricos sobre los que se apoyan sus autores, poniendo en duda su papel en la educación, al considerar que ni siquiera se admite que desde ella se aborde el proceso que relaciona acto y pensamiento, toda vez que en muchas ocasiones, las soluciones metodológicas son puramente conceptuales y carentes de implicación motriz.

### **3.3. La Educación Física de Base: Conceptualización e integración de los postulados psicomotrices**

El término educación física de base, según establece López Sánchez (2006), es utilizado por primera vez en España en los cuestionarios de educación física y deportiva para la educación primaria en el año 1965. Como materia en la formación inicial de profesores aparece en el INEF de Madrid, a principios de los años 70. En el año 1971 también se incluirá en los planes de estudios de las antiguas escuelas superiores de educación física (Academias José Antonio e Isabel la Católica), y en el año 1980 en la primera unidad de la Universidad Nacional a Distancia (UNED), en la que se realizarán

cursos de formación permanente de los maestros especialistas en educación física. Posteriormente, con la Ley de Cultura Física y el Deporte de 1980, la materia se consolida dentro de la licenciatura de educación física, apareciendo en los planes de estudio de los diferentes INEF (Madrid, Barcelona, Granada, Lérida, Vitoria,...). Posteriormente, a finales de la década de los ochenta, aparecerá como materia en los planes de estudio de la recién creada especialidad de educación física, en las escuelas de formación del profesorado de EGB. Por lo que concierne a las publicaciones, entre los primeros libros que hacen referencia a la educación física de base, destacamos los de Mestre (1982): “La Educación Física escolar”, y el de Vaca (1987): “El cuerpo entra en la Escuela”.

La asignatura de educación física de base de los INEF, tenía en esos momentos entre otros contenidos: las capacidades psicomotrices (equilibrio, percepción espacial, percepción temporal, percepción quinestésica, coordinación,...); provenientes de la corriente psicomotriz. Este hecho contribuirá a crear aún más confusión, ya que de forma errónea, según establece Seirul·lo (1991), a la educación física de base se la identificará casi exclusivamente con la psicomotricidad, siendo en realidad “notoriamente distinta” (Seirul·lo, 1991, p. 1).

Según Seirul·lo, cabe diferenciar la educación física de base de la psicomotricidad o de los contenidos psicomotrices, puesto que la educación física de base debe entenderse como un concepto integrador que hace suyos todos los medios de la educación física, y que fundamentaba sus propuestas pedagógicas en el conocimiento del niño, a partir de sus vivencias, de sus intereses y de sus necesidades, para contribuir a la educación integral del mismo.

Es en este sentido que a continuación presentamos las principales definiciones de educación física de base, en unos momentos en los que el enfoque psicomotor se consideraba integrado en la misma:

- a) Seirul·lo (1991), la definirá como: “La ciencia que por medio del conocimiento y el desarrollo de los factores que componen el movimiento humano, se propone la educación del individuo por medio de modificaciones en su conducta motora” (p, 1).
- b) El colectivo de licenciados de educación física de la Universidad de Lovaina (ALEFUCL, 1983), la consideraban una disciplina que perseguía el desarrollo de la personalidad del alumno, y que para ello actuaba a través de la mejora de las

conductas motoras y por medio específico de la actividad corporal; y la definían como:

Una estructura abierta, autónoma, experimental y en continua renovación, apoyada en la reflexión y en la investigación permanente; y que se marca como finalidad conseguir la formación integral (integración cognitiva, afectiva, motriz y social de la persona), y ayudar al niño en su autonomía a través de conocerse, aceptarse y tomarse en cuenta (López, 2006, p. 5).

- c) Julio César Legido, primer profesor de la asignatura de educación física de base del INEF de Madrid a principios de los años 70, según López (2006, p. 6), la definirá como: “aquella especialidad que contribuye a la educación del individuo mediante el movimiento”, a partir de un enfoque psicomotor.

De esta manera, la propuesta educativa de la educación física de base, se concretaba en unos objetivos específicos de aprendizaje, que según Cecchini (1996), perseguían favorecer el conocimiento y control del propio cuerpo, facilitar el desarrollo perceptivo, consolidar la actitud corporal, mejorar los procesos de relajación, controlar la propia respiración, afirmar la lateralidad corporal, mejorar la coordinación dinámica general y segmentaria, desarrollar el equilibrio estático y dinámico, facilitar la estructuración espacial-temporal, desarrollar los esquemas básicos de movimiento (patrones motores y habilidades) y mejorar los factores de ejecución (capacidades físicas básicas).

Para conocer las raíces pedagógicas de la educación física de base, según Seirul-lo (1991), debemos remontarnos a la corriente de la Escuela Activa o Escuela Moderna, surgidas en los años 30, siendo Freinet su gran impulsor, pero las bases educativas sobre la incidencia del movimiento en el desarrollo del niño, las encontramos ya en el Emilio de Rousseau (1762). Pero no será hasta el siglo XX, que a partir de los avances científicos en los campos de la psicología experimental, genética y cognitivista, así como en el ámbito de la pedagogía, que se acabarán de fundamentar y consolidar sus principios pedagógicos. De esta forma, será a partir de 1960 que empezarán a introducirse estas nuevas corrientes en la educación física, y será en 1974 que se publicará en la universidad católica de Louvain el *Dossier Pedagogique* de E.F. de Base

(su traducción llegará a nuestro país en 1983), planteándose por vez primera sus bases pedagógicas.

Según establece el mismo Seirul-lo (1991), el desarrollo de la educación física de base, al igual que el del resto de las áreas educativas, por tanto se producirá a partir de la integración de las nuevas bases psicopedagógicas que ponen al alumno como centro del proceso educativo, propiciando la utilización de unas propuestas metodológicas que se caracterizarán por su globalidad, donde el niño por medio de sus experiencias y a través de unas propuestas didácticas que parten de sus intereses, va auto gestionando su formación personal.

Bajo estas premisas, según Seirul-lo (1991), la práctica del alumno en la educación física de base, debía de ser variada y creativa, con una actitud protagonista que le permitiese resolver los diferentes problemas motrices que se le planteasen. Es en este sentido, que cabe destacar la influencia de los trabajos sobre las condiciones de aprendizaje de Fraisse o de Piaget en Europa, así como los de Bruner y Bugelski en Estados Unidos. También cabe destacar la influencia de las investigaciones de Schmidt y Marteniuk sobre el control motor y los procesos de información, así como también las teorías de la Gestalt y el estructuralismo, desarrollado bajo la perspectiva de la Teoría de los Sistemas de L. Von Bertalanffy. Todo ello hizo cambiar la forma de entender el aprendizaje, transformándolo en un acto dinámico en el que el alumno a partir de la vivencia a lo largo de un proceso descubre y por tanto cambia. En este contexto, la actividad motriz va más allá del mero beneficio orgánico o del aprendizaje de modelos motores y perseguirá el aprendizaje de estructuras de comportamiento motor a partir de la participación activa del sujeto a lo largo del proceso, durante el cual tomará consciencia de lo que le pasa, permitiéndole finalmente realizar propuestas creativas.

Por otro lado, según establece el mismo Seirul-lo (1991), también cabe destacar las aportaciones de la psicología social, siendo relevantes los trabajos de Moreno y Lewin, en relación a sus estudios del grupo-clase, pero sobre todo cabe destacar los trabajos de Erikson, sobre el desarrollo social del alumno. Estos trabajos permitieron valorar la importancia del aprendizaje social, contribuyendo a potenciar propuestas de aprendizaje fundamentadas en la ayuda mutua, el trabajo cooperativo, el trabajo grupal libre, etc. Ello ayudó a romper con los clásicos modelos directivos, fundamentados en unas propuestas únicas para todos los individuos, acercándonos a unos modelos que respetaban la individualidad y que posibilitaban la inclusión a partir de diferentes formas y propuestas organizativas. De esta forma, en este contexto socializador se

desarrollaban diferentes conductas morales y habilidades sociales que conducían al individuo a tener una mayor comprensión de los sentimientos de los demás, y así prepararse para vivir en sociedad. En este sentido, destacamos la influencia de los trabajos de Selman y los de Kohlberg sobre las relaciones con las reglas y la naturaleza de las mismas, así como los de Hoffman sobre el desarrollo moral.

Todas estas aportaciones permitían elaborar una visión del cuerpo más amplia que la de los aspectos puramente biofísicos, propios de la educación física tradicional, provocando una reflexión entre los pedagogos de la educación física que desembocaría en una renovación de la misma, a través de la inclusión en sus programas de unos nuevos objetivos y planteamientos metodológicos. De esta manera, en un contexto educativo con unas claras connotaciones dualistas, diferentes pedagogos perseguían el ideal de una educación integral, donde el movimiento humano fuese considerado, junto con las demás manifestaciones del ser, como agente socializador y configurador de la personalidad (López Sánchez, 2006). Con ello, la educación física de base debía ser la encargada de ofrecer las primeras experiencias motrices al niño, a partir del respeto a su momento madurativo y a sus necesidades.

En este contexto, cabe reconocer, tal y como adelantábamos anteriormente, la labor de Jean Le Boulch, el cual entre los años 1961 y 1968, realizó una serie de investigaciones que le llevaron a establecer la necesidad de la educación física de base para la enseñanza escolar. De esta manera, según Le Boulch (1987), la educación física de base, a partir de unos planteamientos psicomotrices, debía acentuar el aspecto educativo de la enseñanza a través del movimiento voluntario, educar respetando el momento evolutivo del niño, por sus propias vivencias, y que éstas fuesen lo más variadas posibles, persiguiendo la educación integral (promoción y desarrollo de los ámbitos: cognitivo, motriz, afectivo y social).

De esta forma, a principios de los años setenta, con la irrupción de la psicomotricidad en la educación y con el objetivo de diferenciarla de la educación física tradicional, más centrada en el aprendizaje de actividades físicas y deportivas, Le Boulch enmarca su propuesta, llamada psicocinética, dentro del contexto de la educación psicomotriz, y Legido (1995), como primer profesor de la asignatura en el INEF de Madrid, la considerará como una educación física de enfoque psicomotor; hecho que tal y como anticipábamos anteriormente, contribuirá a que se considere a la educación física de base como sinónimo de educación psicomotriz o psicomotricidad.

En este sentido Seirullo (1991), manifiesta que:

Esta situación tiene una clara justificación y es que en nuestro país, el distinto origen de los profesores, y su diferente formación, les hace coincidir sólo en análisis globales, intuyendo un modelo que oscila más o menos en que, sobre una base psicomotriz de aplicación en las primeras edades, se le añaden algunos aspectos de iniciación deportiva, fundamentalmente en la línea de J. Le Boulch, y a este conglomerado lo identifican indiscriminadamente como E.F. de Base. Evidentemente sólo válida para las primeras edades, algo así como una clásica educación psicomotriz más moderna y adaptada (Seirul-lo, 1991, p. 1).

Con todo ello, la educación física de base será la antesala del modelo de educación física que se concretará en la Reforma Educativa de la LOGSE (1990), y que permitirá la adecuación de sus objetivos, contenidos y planteamientos metodológicos a la etapa de la educación infantil y primaria; una educación física que integrará todos estos avances científicos, con el propósito de incidir en la totalidad de la persona, a través del movimiento, en todas sus manifestaciones y expresiones.

### **3.4. Los métodos psicomotrices que más incidencia han tenido en la educación infantil**

La psicomotricidad en el ámbito educativo, tal y como hemos analizado con anterioridad, se empieza a desarrollar en nuestro país durante la década de los años 70, formando parte de un proceso reformista más global enmarcado dentro de las nuevas corrientes psicopedagógicas constructivistas que se fueron desarrollando a partir de las nuevas teorías sobre los aprendizajes escolares que empezarán a surgir a principios del siglo XX, y que tendrán como objetivo una reforma general de la educación. De esta manera, a continuación presentamos los métodos psicomotrices que tendrán una mayor incidencia en la educación infantil de nuestro país y que también influirán, en mayor o menor grado, en la propia educación física.

#### **3.4.1. El modelo psicocinético de Le Boulch**

Le Boulch, inicialmente profesor de educación física, al que su insatisfacción con las prácticas de la educación física y con la educación en general en Francia, le llevaron



a plantearse con rigor el problema del movimiento humano y a desarrollar un nuevo método educativo, la “psicocinética”; el cual, según el mismo Le Boulch (1977) es: “Un método general de educación que, como medio pedagógico, utiliza el movimiento humano en todas sus formas para ayudar en el desarrollo de la persona y como punto de partida de todos los aprendizajes” (p. 19).

Le Boulch pasa de interesarse inicialmente por la educación física a interesarse por el problema educativo en general, y sus indicaciones tienden a suprimir las barreras entre las disciplinas intelectuales y la educación física en las primeras edades, propugnando una verdadera interdisciplinariedad en este ámbito (Vázquez, 1989). De esta manera para Le Boulch el método psicocinético tenía el propósito de contribuir en la formación global del ser mediante el desarrollo de determinadas capacidades psicomotrices y actitudes mentales, persiguiendo que el sujeto adquiriese una estructuración perceptiva, un ajuste postural y un ajuste motor; y para ello, según el propio Le Boulch (1977, p. 18), su método se fundamentaba en:

- a) Una nueva filosofía de la educación, fundamentada en la idea de totalidad de la persona. “El método psicocinético abarca al ser total”. Un método de pedagogía activa.
- b) Un método que se apoya en una psicología unitaria de la persona.
- c) Un método que le da un lugar de privilegio a la experiencia vivida por el alumno.
- d) Un método que se apoya sobre la noción de la “estructuración recíproca”.
- e) Un método que recurre a la dinámica del grupo en la actividad.
- f) Un método que permite desarrollar las capacidades fundamentales y un método que permite lograr una mejor adaptación del hombre al medio social en el plano de la vida profesional, moral y social y también de la preparación para el ocio.

Es importante resaltar a este respecto, que en un principio Le Boulch se desmarca de la educación física que imperaba en Francia en aquellos momentos, e incluso persigue un enfrentamiento entre los sectores de la profesión, animando a un cambio de paradigma y a un nuevo campo de estudio, y con ello a una nueva y mejor formación para los profesionales de la educación física. De esta manera lo expresa Pastor Pradillo (2000):

Le Boulch no dudaba en alentar el enfrentamiento que se iniciaba entre dos sectores de la profesión, y que se reproduciría en España diez años más tarde. En definitiva, lo que muchas corrientes psicomotricistas, como la psicocinética, estaban planteando no solo se refería a una nueva forma de entender la Educación Física sino, también, a la necesidad de diseñar un modelo distinto en la formación de los profesionales que se apoyan mucho más en contenidos científicamente sistematizados, psicológicos, pedagógicos o biológicos, que en los recursos deportivos (p. 518).

De esta forma, Le Boulch pretendía dotar a los profesores de educación física de un nuevo enfoque, de una nueva forma de ver al alumno, situándose en un contexto plenamente educativo del que la educación física tradicional había estado ausente, para así contribuir al desarrollo de un nuevo paradigma de la misma. En este sentido, Le Boulch (1979, p. 18), establecía que: “Mientras los métodos de educación física permanecieron sujetos al dualismo no existió posibilidad alguna de imponerlos como medio de educación fundamental”.

Los trabajos de Le Boulch contribuyeron a abrir una nueva vía pedagógica en la educación física, que recibirá el nombre de educación física de base; siendo concebida, según Vázquez (1989), para favorecer el desarrollo de los factores básicos del movimiento humano, con el fin de dotar al niño de un mayor conocimiento de su “yo corporal y un mejor ajuste a las necesidades del medio” (p. 92). Con este fin, Le Boulch, introdujo una serie de contenidos que recibirán el nombre de “capacidades psicomotrices”, las cuales según el mismo Le Boulch (1977): “Están integradas en el movimiento y contribuyen a la relación entre la motricidad y la psique, constituyendo un medio para desarrollar determinados aspectos de la inteligencia” (p. 30). Según Le Boulch (1977, p. 30), las capacidades psicomotrices eran la:

- a) La coordinación motriz: óculo-manual, dinámica general.
- b) La educación del esquema corporal y ajuste postural. La afirmación de la lateralidad, la representación del cuerpo, el trabajo respiratorio, la relajación, el equilibrio, la conciencia segmentaria.
- c) La Percepción temporal, el ritmo.
- d) La Percepción del espacio, la orientación y la estructuración espacio-temporal.

Estas nuevas capacidades constituían un nuevo contenido de la educación física, y se integraron en la educación física de base, que asimismo será una asignatura obligatoria contemplada en los planes de estudios de los INEF y también en diferentes cursos de formación continuada realizados por los propios profesionales de la educación física. De esta manera lo recoge López Sánchez (2011), al establecer que:

Fue en el año 1967, cuando en el INEF de Madrid se toma como referencia el trabajo de Jean Le Boulch para considerar la educación física de base como una materia dentro del Plan de Estudios de los profesores de educación física, (pp. 2-3).

De esta manera, los profesionales de la educación física que realizaron la asignatura de educación física de base, y que dentro de ella estudiaron las capacidades psicomotrices, entenderán que la psicomotricidad formaba parte de la educación física de base o como sinónimo de la misma, y que sus contenidos eran las capacidades psicomotrices. Este hecho contribuyó aún más a difundir el término psicomotricidad, siendo su utilización generalizada por los profesionales de la educación física, entendiéndola como una parte de la educación física que se llevaba a cabo en las primeras edades, a partir de un tipo de contenidos y métodos de enseñanza que fomentaban el descubrimiento y la creatividad del alumno.

#### **3.4.2. La educación corporal de Pierre Vayer y Louis Picq**

Louis Picq y Pierre Vayer (Picq & Vayer, 1969), procedentes del ámbito de la reeducación, desarrollaron un método propio partiendo de la maduración y evolución del niño. Según Pastor Pradillo (2002), a partir del conocimiento del niño y de sus necesidades establecieron unos medios y objetivos psicomotrices, apoyando sus propuestas en las teorías y planteamientos, sobre todo de Wallon, Gesell y Ajuriaguerra. De esta forma, encontramos que sus objetivos y planteamientos de trabajo psicomotriz están muy cercanos a los de la reeducación. Es en este sentido que Picq y Vayer (1969), se centran especialmente en:

- a) Normalizar y mejorar el comportamiento con el mundo.
- b) Favorecer los aprendizajes escolares ya que su ámbito de aplicación se localiza en la escuela.
- c) Servir de base a la «performance», preparando las aptitudes necesarias para el aprendizaje.

Para Picq y Vayer (1969), la educación psicomotriz era una acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios “de la educación física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño” (p. 9).

Su concepción psicoeducativa es más general que el modelo de Le Boulch, y en sus inicios, tal y como comentábamos, tiene unas claras connotaciones reeducativas. Claro reflejo de ello, es su primera obra: “Educación Psicomotriz y retraso mental”. En ella Picq y Vayer (1969), abogan por una educación psicomotriz, defendiendo y argumentando su papel en la educación del niño. En el mismo sentido que Le Boulch, para Picq y Vayer, la educación psicomotriz implicaba una nueva forma de entender la educación, y la consideraban, como una educación general del ser a través de su cuerpo. Y por tanto, según ellos fundamental y la primera cronológicamente hablando en la educación del niño. Es por ello que la educación psicomotriz en el parvulario, según Vayer, no deberá ser considerada como una disciplina aparte o como una actividad entre otras, “sino que debe ser la actividad educativa del niño” (Vayer 1985, p. 31).

Es de esta manera, que concebirán a la educación psicomotriz como una técnica que contempla al niño desde una perspectiva global, con una incidencia en su potencial intelectual, afectivo, social, motor y psicomotor; aportándole a éste: seguridad, equilibrio y permitiéndole desenvolverse de manera correcta con los diferentes medios (Vayer, 1972). De esta forma el mismo Vayer (1985), marca dos grandes etapas de actuación de la educación psicomotriz:

- a) La primera que iría de los 2 a los 5 años, en donde “el niño hará el aprendizaje del mundo con todo su cuerpo y con todo su ser”. En esta etapa considerada como de la pequeña infancia, según Vayer la educación es educación psicomotriz.
- b) La segunda, entre los 5 a los 8-9 años, “en donde tendrá lugar una educación general del ser a través de su propio cuerpo”. Considerada esta etapa como la media infancia, en ella la educación psicomotriz continua siendo el

núcleo de la acción educativa, aunque ya empieza a diferenciarse en algunos aprendizajes y actividades.

Cabe destacar que la propuesta psicomotriz de Picq y Vayer, se desarrolla a lo largo de la década de los años 70, en el contexto de una educación enmarcada en un paradigma conductista e intelectualista; y también, tal y como venimos insistiendo, con una educación física fundamentada en postulados anatómico-fisiológicos (capacidades condicionales) y deportivos (habilidades motrices). Es por ello que la propuesta psicomotriz realizada por Picq y Vayer, se fundamentará en los avances que en esos momentos se estaban llevando a cabo a nivel científico, y que introducían un nuevo paradigma de persona, entendida como una unidad psicosomática; y en un nuevo paradigma de motricidad, en el que se expresaban y manifestaban todas las dimensiones de la persona.

En este contexto se oponen al modelo dominante de educación física, y diferencian a la educación psicomotriz de la educación física de la época. De esta manera el mismo Vayer (1985), establece por un lado que: “La educación psicomotriz aborda el problema de la educación por el movimiento de una forma fundamentalmente distinta de las de los métodos clásicos de educación física” (p.31). Y por otro lado que: “La educación psicomotriz considera al niño en su unidad: solamente por medio de la educación del ser entero, se puede favorecer el desarrollo armónico de todos los aspectos de la personalidad del niño” (p. 33).

Al igual que sucedió con la propuesta psicocinética de Le Boulch, muchas de las aportaciones de la educación psicomotriz de Picq y Vayer se integrarán en la educación física y contribuirán a su desarrollo y enriquecimiento, manifestándose su influencia en el desarrollo de propuestas educativas para la educación infantil, y sobre todo en el ámbito de la reeducación.

### **3.4.3. Las propuestas de André Lapierre y Bernard Aucouturier**

André Lapierre y Bernard Aucouturier, este último también profesor de educación física al igual que Jean Le Boulch, se opusieron al modelo dominante de educación física y estuvieron muy influenciados por las corrientes psicoanalíticas y por teóricos, tales como Michel Bernard. Este factor, según establece Pastor Pradillo (2002), les hará fundamentar sus propuestas a partir de la dimensión inconsciente de lo corporal y su

consideración como instrumento expresivo de comunicación, cargado de repercusiones afectivas. De esta manera, partirán del ámbito reeducativo y su concepción de psicomotricidad surgirá como resultado de su trabajo con niños de todas las edades y dificultades (Arnáiz 1988).

Desde sus inicios en 1967, Lapierre y Aucouturier, según considera Pastor Pradillo (2002), proponen abordar la psicomotricidad desde la significación de lo vivido, definiendo y conduciendo sus objetivos: “Hacia aquellos aspectos que permitan al individuo el dominio de su cuerpo y de las pulsiones, evitando cualquier mecanismo represivo que impida las más amplias posibilidades de vivencia de la realidad” (p. 225).

Lapierre y Aucouturier (1974), definían su propuesta psicomotriz como de vivenciada y la catalogaban como de unitaria y global, al proporcionar el paso de la vivencia motriz a lo abstracto. Esta educación vivenciada, tal y como hemos visto anteriormente, se fundamentaba en las aportaciones teóricas del ámbito de: la neurofisiología, psicología, epistemología genética, psicoanálisis, lingüística, gramática estructural, pensamiento lógico y matemática. Y de estas diferentes aportaciones teóricas Lapierre y Aucouturier (1974), establecieron los diferentes principios que fundamentarán su propuesta psicomotriz. De esta manera:

- a) De los estudios en neurofisiología establecen que las fases que describen el proceso del desarrollo de la inteligencia son la reacción motriz espontánea y la organización perceptivo-motriz consciente.
- b) De los estudios en psicogenética establecen que el niño organiza poco a poco el mundo a partir de su propio cuerpo.
- c) De los estudios realizados en la semántica establecen que el trabajo fundamental de la educación debe situarse al nivel semántico general, al nivel de los significados que es donde reside la condición primaria para crear y el deseo de adquirir significantes verbales.
- d) De los estudios realizados en epistemología establecen que todas las adquisiciones primitivas y fundamentales nacen de la actividad perceptivo-motriz y que es a través de los procesos de adaptación espontánea como nacerán los procesos de pensamiento.

Y a partir de todo ello, concretan su propuesta de práctica psicomotriz educativa que tendrá como finalidad favorecer la expresividad psicomotriz del niño mediante tres

objetivos: abrir al niño a la comunicación, a la creación y a la formación del pensamiento operatorio. A diferencia de la propuesta de Picq y Vayer, Pierre y Aucouturier en su concepción psicomotriz, ponen gran énfasis en el ámbito emocional, estableciendo a tal efecto, que no es suficiente movilizar la musculatura voluntaria para ejecutar un acto reflexionado, ya que esta no pone en juego más que el sistema cortical; sino que cabe movilizar también y en especial, el sistema hipotalámico de modulación del tono emocional, a través de una vivencia en donde la dimensión afectiva real, profunda y espontánea no quede excluida (Lapierre & Aucouturier, 1977).

Es por ello, que la propuesta pedagógica de Lapierre y Aucouturier se puede definir como de observación, de escucha, en la cual no interesa el resultado inmediato, sino la búsqueda, y la creatividad del niño. En su propuesta psicomotriz se pasa de una aproximación casi intuitiva a una adaptación motriz, y de aquí a una expresión y a una representación gráfica y verbal. Para ello, según Arnaiz (1988), el recurso utilizado será el del juego espontáneo a través de diferentes objetos y materiales, “donde el profesor dará unas consignas para que los alumnos lleguen a la abstracción” (p. 33). Y será en este sentido, que para Lapierre y Aucouturier (1974): “No interesa el resultado inmediato, el éxito en el ejercicio en sí, sino la búsqueda, la marcha creadora del niño y del grupo frente a una situación dada (p. 16).

En la ideología pedagógica de Lapierre y Aucouturier no se impone nada a los niños, sino que se aborda cada situación partiendo siempre de lo que el niño propone, pretendiendo evitar todo condicionamiento intelectual. Apuestan por una pedagogía de observación, de escucha, de respeto al niño y al grupo. De este modo esta propuesta psicomotriz, según Lapierre y Aucouturier (1974), pretende: “Servir de base a una enseñanza sin barreras, unificada, global, en la cual todo está relacionado, desde la educación motriz al estudio de la lengua, pasando por la educación matemática y artística y sin olvidar el equilibrio afectivo” (p. 18).

El espacio apropiado para tal actuación será la sala de psicomotricidad, que tendrá un papel fundamental, y para ello quedará dividida en tres espacios: sensoriomotriz, afectivo o de juego simbólico y de distanciaci3n o espacio pedag3gico.

Según Arnaiz (1988), en su evoluci3n el modelo psicomotriz de Pierre y Aucouturier ir3 evolucionando, impregn3ndose cada vez m3s de los postulados psicoanal3ticos “a partir de la exploraci3n del inconsciente y de los complejos mecanismos psicol3gicos” (p. 45), dando cada vez m3s importancia a la actividad espont3nea del ni3o y centr3ndose finalmente en el movimiento y la acci3n. Es decir,

sobre la actuación del niño y no exclusivamente sobre su cuerpo. En esta evolución, pasarán a contemplar la concepción fantasmática corporal, la cual “aboga porque el maestro permita al niño vivenciar su cuerpo en el plano pulsional, afectivo y fantasmático” (Arnaiz, 1988p. 42).

Finalmente, Lapierre y Aucouturier seguirán caminos diferentes, continuando no obstante con sus investigaciones y propuestas psicomotrices. Aucouturier sobre todo, continuó realizando cursos de psicomotricidad en nuestro país, teniendo una gran influencia, siendo su “método psicomotriz” el más extendido en los cursos de formación de profesorado, y también el más utilizado en las escuelas de educación infantil.

Es importante destacar en la propuesta psicomotriz de Lapierre y Aucouturier su progresivo distanciamiento de la educación física y también su progresivo acercamiento al ámbito más preventivo y “psicológico” del movimiento, estando cargada su propuesta de un elevado componente psicoanalítico, quedando reflejado este hecho en las expresiones utilizadas por Aucouturier para definir su modelo psicomotriz en los diferentes seminarios impartidos en las escuelas de formación de su método (ASEFOP), (Aucouturier, 2007). Entre ellos destacamos los siguientes:

- a) La psicomotricidad es la expresión, la pulsión de la personalidad y su historia a través de la vía del cuerpo y sus producciones (voz, mirada, gestos, etc...) y todas las relaciones con el mundo exterior.
- b) La psicomotricidad es la manera de estar en el mundo, la manera de ser tónica y corporal.
- c) La psicomotricidad es un estado de la persona, es la unión indisociable que existe entre el cuerpo y el espíritu.

### **3.5. La integración de los términos psicomotriz y psicomotor, así como de algunos principios psicomotrices en la educación física**

Las diferentes corrientes psicomotrices, sobre todo las propuestas psicomotrices desarrolladas por Jean Le Boulch, tal y como hemos podido constatar, tendrán una gran repercusión y contribuirán al enriquecimiento y al desarrollo de la propia educación física, y a su inclusión dentro de la educación física de base.

Los cambios ideológicos entorno a la idea de educación ya se empezarán a manifestar en la Ley General de educación Básica (1970), en la que empezamos a



encontrar la influencia de las diferentes investigaciones científicas llevadas a cabo en torno al ámbito educativo, y que permitirá ir incorporando sus propuestas pedagógicas, quedando ello plasmado en el texto de la nueva Ley. De esta manera la Ley General de Educación Básica, en el artículo primero del título preliminar, destaca “la formación humana integral y el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad... (p. 12527). Por otra parte, en el capítulo primero de las disposiciones generales, en su artículo noveno, se establece que, “el contenido y los métodos educativos de cada nivel se adecuarán a la evolución psicobiológica de los alumnos (p. 12528). En este mismo sentido destacamos el siguiente fragmento del BOE (del seis de agosto de 1970, Número, 187):

Para intensificar la eficacia del sistema educativo la presente Ley atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno, evitando, al propio tiempo, la ampliación creciente de los programas y previendo la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza: la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional, y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo, que evitará la subordinación del mismo al éxito en los exámenes (p. 12526).

En relación a la influencia de la corriente psicomotriz, en los objetivos de la Ley General de Educación Básica, para la etapa preescolar y para la primera etapa, ya se puede apreciar esta en el establecimiento de los contenidos, utilizándose en referencia a los mismos el término “psicomotriz” (Pastor Pradillo, 2000). De esta forma, los contenidos psicomotrices propuestos eran los siguientes (Pastor Pradillo, 2000, p. 318):

- a) El desarrollo de la percepción psicomotriz.
- b) El conocimiento del esquema corporal y conciencia de su propio ser.
- c) Agilidad articular y utilización de unas capacidades físicas.
- d) Equilibrio y sentido de la orientación. (Pastor Pradillo, 2000, p. 318).

Será en el área de Expresión Dinámica dónde se integrará el ámbito corporal y motriz a través de los siguientes contenidos: la educación del movimiento, el ritmo, la expresión corporal, la dramatización, los juegos, la gimnasia, los deportes, etc. Todo ello a través de unos métodos de enseñanza, según se expresaba en el mismo B.O.E (1970), que debían de ser predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad de los niños.

Ante las Nuevas Orientaciones Pedagógicas y los cambios estructurales que la nueva Ley implicaba, las Delegaciones Nacionales de la Juventud y Sección Femenina, a través de sus Servicios de Educación Física y Actividades Deportivas, con el asesoramiento del Gabinete de Educación Física del Instituto de la Juventud, confeccionaron una Guía Didáctica para la programación de la Educación Física y Deportiva en la Primera Etapa de la EGB (DNEFD, 1972). Y como posibles actividades para la edad de preescolar proponía:

- a) De dos a cuatro años: En esta edad el niño aprenderá juegos sencillos que faciliten su desarrollo físico y el dominio gestual. Cuando también se programase algo de gimnasia, se practicaría esta de forma espontánea, con ejercicios de movilidad general principalmente, es decir, ejecutados en forma de “diversión gimnástica” (cuento - lección o imitación).
- b) De cinco a seis años: Empleo, un poco ordenado, de la Educación Física por medio de juegos, paseos, cantos y bailes, entre otros ejercicios. Los movimientos serán desarrollados buscando efectos higiénicos. Los ejercicios se construirán por imitaciones, atendiendo al equilibrio, elasticidad, destreza y coordinación, así como a la expresión y creatividad que sean capaces de desenvolver los alumnos.

Respecto a las actividades para la primera etapa proponía: Educación Física de Base, Juegos y Predeportes, Atletismo escolar, Natación escolar y Aire Libre.

Aparecía como novedad el término Educación Física de Base, que se consideraba como una parte de la Educación Física General que debía ser aplicada sobre los alumnos de la Primera Etapa de Educación General Básica, en razón de las necesidades naturales de esta edad, definiéndola como: el conjunto de actividades, que tienen por finalidad el desarrollar y perfeccionar las capacidades psicomotrices del educando, con la intención

de prepararlo adecuadamente para recibir una formación físico - deportiva posterior (DNEFD, 1972).

Después de la Guía para la primera etapa, y siguiendo las últimas orientaciones de la nueva Ley de Educación, se presentó al profesorado una Guía Didáctica para la Segunda Etapa (DNEFD, 1974), en la que se planteaba como necesario, que previo a toda actividad de esta segunda etapa, se debía conseguir el grado óptimo de desarrollo de las diferentes capacidades del niño basándose en las nociones fundamentales de la psicomotricidad. En este punto encontramos la primera finalidad de la Educación Física Básica para la segunda etapa educativa, estableciéndose que: Cuando se detecte y, tras examen, se averigüe el tipo de inadaptación o punto débil en el desarrollo de un alumno, se procederán a elaborar los programas precisos con fines de recuperación; es decir, programas especiales encaminados a rellenar las lagunas de conocimientos.

En este plan de reeducación quedaban incluidos el grupo de alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje y en el caso de las inadaptaciones de tipo patológico, se establecía que era necesaria una actuación especial por parte del profesor, a través de un programa para cada alumno, y a través de un tratamiento clínico si se consideraba necesario. De esta manera, aparecerán por primera vez las nociones fundamentales de la psicomotricidad para el desarrollo de los fines de la Educación Física de Base:

- a) La cristalización del desarrollo de las capacidades básicas con planes de recuperación y reeducación para los más deficientes.
- b) La aplicación de la Educación Física de Base para los aprendizajes técnicos de actividades complejas de equipo e individuales.

En 1977, en la Orden de 13 de junio, sobre las directrices para la elaboración de los Planes de Estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB (BOE de 25-VI-1977), se presenta la implantación de un nuevo plan en el que la educación física se contemplará de manera común y troncal para todas las especialidades, con la denominación de Didáctica de la Educación Física. En educación preescolar y en educación especial aparecerán diferentes materias con denominaciones tales como: “Psicomotricidad y Educación Psicomotriz” (Pastor Pradillo, 2000, p. 332).

En este sentido, Odena (1979) y también Antón (1979), hacen referencia a la psicomotricidad como una metodología. Odena, (1979), fundamentará su propuesta en

el desarrollo de la postura, el desplazamiento y la motricidad manual, utilizando como herramienta principal para ello el juego; y por su parte Antón (1979), propondrá como contenidos: el esquema corporal, la marcha, la orientación espacial, el trabajo con objetos y la vivencia de las grafías.

A principios de la década de los ochenta, serán frecuentes las reflexiones sobre el concepto de educación física y sobre el perfil de sus profesionales; en este sentido Ruiz Pérez (1980), expone cómo debía de ser concebido un profesor de educación física, y entre otros aspectos, considera que este debía estar apto para manejar diferentes temas, siendo uno de ellos el desarrollo psicomotor.

Por otro lado, en la Resolución de la Dirección General de Educación Básica de 16 de Abril de 1980, sobre la convocatoria de cursos de especialización y perfeccionamiento, en que a través de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), se convocan cursos de perfeccionamiento de Educación Física y Deportes (200 plazas) por la modalidad a distancia. El programa de estos cursos hace referencia a: Psicomotricidad, Juegos, Gimnástica, Deportes.

Otra referencia a la Psicomotricidad la encontramos en la Resolución de la Dirección General de Educación Básica (de 11 de febrero de 1981, de la Orden del 17 de enero de 1981), que regulaba las enseñanzas de educación preescolar y ciclo inicial de la educación general básica, en la que se establecía que la educación física debía de consistir principalmente en actividades psicomotrices a modo de juegos, donde los alumnos de forma libre, inventasen sus propios juegos o jugaran a aquellos que ya conocían; y otras propuestas en las que el propio profesor debería de proponer juegos para estimular el conocimiento del mundo que rodea a los niños, así como el desarrollo de su imaginación, de su creatividad y la iniciación en actividades colectivas, etc. Se establecía en la misma resolución el papel del profesor en esta etapa, considerando que éste debía de ayudar a los niños a progresar en el dominio y en el control voluntario de su cuerpo; estableciendo este propósito como el principal de la educación física y psicomotriz.

El término “psicomotor” también es utilizado para el ciclo medio cuando en una Orden de 6 de mayo de 1982 (Real Decreto 710/1982 de 12 de febrero), se proponía que la Educación Física:

Ha de contribuir, con su acción e influencia en el aspecto psicomotor de la persona a la maduración progresiva del alumno y procurará el desarrollo de las

aptitudes perceptivas y de las cualidades físicas del niño, poniéndole en situación de dominar y coordinar sus movimientos; de situarse y organizar el espacio, manteniendo las distancias, el ritmo y el equilibrio en sus desplazamientos; de actuar con agilidad y potencia en sus acciones y de realizar en las marchas o paseos ejercicios de rastreo y orientación (p. 12.585).

En las Orientaciones de la Primera y Segunda Etapa (Folletos Magisterio Español, 1982 y 1983) se incluían las orientaciones generales para el ciclo básico y se definían los objetivos generales de la EGB, que se relacionaban con el "desarrollo del dominio cognoscitivo, dominio afectivo moral y dominio de automatismos, destrezas y hábitos". A partir de estas premisas se concretaban como objetivos: el desarrollo físico, la adquisición de destrezas sensomotrices, la agilidad, la fuerza corporal y los valores de la educación deportiva.

El proceso de integración en la educación física de los postulados psicomotrices, así como el de las diferentes corrientes corporales y motrices (expresión corporal, sociomotricidad, etc), culminará con la Ley de la LOGSE (1990). Dichos contenidos pasarán a llamarse capacidades perceptivo motrices, y estarán dentro del bloque de contenidos de "*control i consciència corporal*" (Generalitat de Catalunya, 2004) y de "El Cuerpo: Imagen y Percepción" (MEC, 1992).

El nuevo modelo de educación física, enmarcado en la nueva corriente psicopedagógica, se definirá (al igual que todas las áreas curriculares) como "integral", abordando a través de la motricidad todos los ámbitos de la persona. Por tanto a partir de la LOGSE el prefijo "psico" perderá todo su sentido, ya que al hablar de motricidad en el ámbito educativo se hace referencia a lo "psico", a lo "bio", a lo "socio" a lo "cognitivo"...; y en consecuencia a todas las dimensiones y ámbitos del ser humano (mental, psicológica, biológica, sociológica). De esta forma, para Pradillo (2005b, p. 24): "En la actualidad, la Psicomotricidad no constituye otra cosa que la concreción de un determinado modelo basado en el paradigma unitario y globalista".

Y en consecuencia, según el mismo Pradillo (2005b, p. 241): "Podemos observar que las diferencias entre Educación Física y Psicomotricidad parecen diluirse", y de esta forma "la educación corporal es entendida como globalidad basada en el movimiento y que debe quedar integrada en el conjunto de la educación general" (Pastor Pradillo, 2005b, p. 242).

### **3.6. La psicomotricidad: Conceptualización y diversidad de significados**

Tal y como hemos ido constatando, uno de los problemas que ha planteado el término de “psicomotricidad” es el de las dificultades epistemológicas que implica su conceptualización. De esta manera, la psicomotricidad se desarrolla en diferentes ámbitos (reeducativo, terapéutico y educativo), presentando diferentes y variadas finalidades, así como diferentes planteamientos metodológicos (Vázquez, 1989).

En este sentido, para responder a la pregunta de ¿qué es la psicomotricidad?, se hace necesario conocer las principales definiciones y conceptualizaciones del término, ya que tras este concepto se esconde una clara polisemia que aporta evidencias de una amplia diversidad de usos y significados, que cabe esclarecer. De esta manera, tras el concepto de psicomotricidad encontramos una gran diversidad de conceptos que admiten diferentes interpretaciones, algunas de ellas enfrentadas entre sí. De esta manera se expresa Pradillo (2005a), al establecer que:

Tras el concepto Psicomotricidad se esconde una clara polisemia que evidencia una amplia diversidad en el uso de los elementos descriptivos de una metodología. Esta ambigüedad conceptual, de manera general, se manifiesta en aspectos tan heterogéneos como es la misma calificación sustancial del término Psicomotricidad que, en ocasiones, parece aludir a una noción y, en otras, a una ciencia, a una técnica, a una función o a un determinado tipo de formación en la que sus fines y objetivos tampoco son generalizables (p. 6).

A continuación presentamos diferentes definiciones y conceptualizaciones del término “psicomotricidad”, con el propósito de conocer las diferentes acepciones del mismo. De esta manera podremos conocer los diferentes significados asociados al término psicomotricidad, seleccionando para tal propósito los principales referentes nacionales e internacionales, así como las Federaciones Psicomotricistas más representativas. En este sentido encontramos las siguientes definiciones y concepciones en torno al término de psicomotricidad:

- La Federación de Asociaciones Psicomotricistas del Estado Español (FAPEE), entienden la psicomotricidad, partiendo de una visión global de la persona, considerando que ésta desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico de

la personalidad (Berruezo, 2000). En este sentido, para esta Asociación, el término “psicomotricidad” integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial.

- Serrabona (2003), considera que la psicomotricidad educativa, más que unos ejercicios, más que una técnica, más que un método, es una actitud, un talante, una forma de entender la educación, y no pertenece a un área determinada ni excluye a ningún educador. Para Serrabona la psicomotricidad va más allá de la educación física y reivindica su consideración como área al mismo nivel que el resto, dentro de una educación general, especialmente centrada en la educación infantil y en el primer ciclo de primaria. (Serrabona 2003).
- Mendiara Rivas y Gil Madrona (2003), definen la psicomotricidad educativa como una forma de entender la educación, basada en la psicología evolutiva y en la pedagogía activa (entre otras disciplinas), que pretende alcanzar la globalidad del niño (desarrollo equilibrado de lo motor, lo afectivo y lo mental) y facilitar sus relaciones con el mundo exterior (mundo de los objetos y mundo de los demás). En este sentido consideran que:

La psicomotricidad, al introducir la idea de globalidad corporal (como el estado de unión de lo motor, lo cognitivo, lo afectivo y lo relacional), ha resultado ser un concepto clave para entender y estimar el papel preponderante que hoy día tiene el cuerpo como totalidad (lugar de encuentro simultáneo y unitario de movimiento, emociones y pensamiento) y como eje central sobre el que gira la construcción de la personalidad (Mendiara Rivas & Gil Madrona, 2003, p. 17).

- Lozano Martínez (1997), considera que la psicomotricidad es toda práctica educativa, concebida en un marco que garantice la seguridad afectiva y la evolución del niño. Parte de la consideración del niño teniendo en cuenta su motricidad y sus “afectos” principalmente los de placer. Considera que, desde una perspectiva de coherencia pedagógica, la psicomotricidad debe formar parte del proyecto educativo, al menos en la etapa de educación infantil y primer ciclo de la educación primaria (Lozano, 1997).

- Arnaiz, entiende la práctica psicomotriz como un itinerario madurativo que se fundamenta en la expresividad motriz del niño con tres finalidades: que llegue a comunicarse, a ser creativo y a desarrollar la capacidad de descentración, que le llevará a adquirir el pensamiento operatorio (Arnaiz, 1987b, 1988, 1991; Arnaiz & Lozano, 1996).
- Berruezo (1995), considera que la psicomotricidad es un enfoque de la intervención educativa o terapéutica cuyo objetivo es el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del cuerpo, lo que le lleva a centrar su actividad e interés en el movimiento y el acto, e incluyendo todo lo que se derive de ello.
- García Núñez y Fernández Vidal (1994), consideran que la psicomotricidad es el conjunto de técnicas que tienden a influir en el acto intencional o significativo, para estimularlo o modificarlo, utilizando como mediadores la actividad corporal y su expresión simbólica. El objetivo, por consiguiente de la psicomotricidad, para ellos, es el de aumentar la capacidad de interacción del sujeto con el entorno.
- Pastor Pradillo (1994), considera que el término psicomotricidad se refiere a una concepción de la naturaleza humana definida de un modo global y unitario, que permitirá en el universo de la educación, sustentar diversas estrategias educativas y elegir unos determinados objetivos educativos, sea cual fuere el medio elegido (el matemático, el sonoro, el musical, el plástico, etc.) , y que en nuestro caso es el de la educación física; la cual expone la vertiente psicomotriz en su aplicación al mundo educativo, a través del movimiento.
- Rota (1994). Según Rota, pondríamos el objetivo general de la intervención psicomotriz como el proceso hacia una realidad corporal integrada, situando los términos “realidad corporal” e “integración” en el contexto teórico de la totalidad corporal.
- Chokler (1988), describe la psicomotricidad como la disciplina que estudia al hombre desde una articulación intersistémica (sistemas anatómo-fisiológicos, psicológicos y sociales) descodificando el campo de significación generados por el cuerpo y el movimiento en relación, y que constituyen las señales de su salud, de su desarrollo, de sus posibilidades de aprendizaje e inserción social activa; y también las señales de la enfermedad, de la discapacidad y de la marginación.



- De Lièure y Staes (1992), consideran que la psicomotricidad es una aproximación global a la persona, que se puede calificar como una unción del ser humano que sintetiza psiquismo y motricidad, a fin de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio próximo. Así mismo, la consideran como una técnica que utiliza como instrumentos específicos el cuerpo, el espacio y el tiempo, y que organiza las actividades de manera que permite a la persona conocer sus ser y su entorno inmediato y de actuar de forma adaptada.
- Cobos (1995), la califica como disciplina que tiene por objeto el estudio de las interacciones y la coordinación de las funciones motoras y de las funciones psíquicas, así como el tratamiento de sus trastornos. A su vez, la considera una práctica educativa dirigida a favorecer el desarrollo de la comunicación, la creación y la operatividad y con ello, a prevenir posibles trastornos.
- Basquin (1995), considera que el desarrollo psicomotriz es un proceso evolutivo y de adaptación estructurante que interviene en la modelación del cuerpo y de su manera de estar en el mundo y es base para el desarrollo de otras funciones.
- García Olalla (1995), considera el desarrollo psicomotriz como un proceso de ayuda que acompaña al niño/a en su propio itinerario reeducativo y que va desde la experiencia motriz y el movimiento, hasta el acceso a la capacidad de descentración.
- Pertejo, Margas y Manninp (1983), la consideran como un estudio de la evolución y de la forma de manifestar las vivencias del individuo consigo mismo y con el medio ambiente, expresadas a través del cuerpo (un cuerpo que en psicomotricidad ha de ser considerado como órgano de expresión, relación y comunicación).
- Morales y García Núñez (1994), la contemplan como un conjunto de técnicas que tienden a influir en el acto intencional o significativo, para estimularlo o modificarlo, utilizando como mediadores la actividad corporal y su expresión simbólica.
- Seisdedos (1988), la define como una técnica educativa, reeducativa o terapéutica que actuando sobre la globalidad del ser y a través del movimiento, tiende a desarrollar las capacidades motoras, socioafectivas e intelectuales.

- Justo Martínez (2000), considera que la psicomotricidad es una metodología psicoeducativa integral que se caracteriza por la utilización de la actividad corporal para favorecer el desarrollo armónico de los diferentes aspectos de la personalidad infantil.
- Rosell (1971), considera que la educación psicomotriz es una educación del control mental sobre la expresión motora y que en consecuencia, el movimiento no ha de ser considerado como el fin inmediato, sino el medio a través del cual se aborda o se accede a la dimensión psíquica, y la psicomotricidad como la educación o la reeducación del movimiento, que procura una mejor utilización de las capacidades psíquicas.
- Lagrange (1976), establece que la psicomotricidad es una educación global que al accionar los potenciales intelectuales, afectivos, sociales, motores y perceptivos del niño, le da una seguridad, un equilibrio y permite su desenvolvimiento al organizar de manera correcta sus relaciones con los diferentes medios en los que está llamado a evolucionar.
- Lara Gimeno (1982), considera que la educación psicomotriz potencia las organizaciones básicas, que están en el hombre y que le permite satisfacer las necesidades propias de la existencia humana. Como educación pretende una modificación del comportamiento a través del aprendizaje o reaprendizaje de funciones mentales básica.
- Muniain Ezcurra (1997), contempla a la psicomotricidad como una disciplina educativa/ reeducativa / terapéutica / concebida como diálogo, que actúa sobre la totalidad del ser humano a través de las sensaciones, movimientos y juegos y su posterior representación, con la finalidad de que el individuo establezca una relación positiva consigo mismo, con los objetos, con el espacio – tiempo y con los demás; mediante métodos activos de mediación principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral.

De esta forma, y a modo de generalización, a partir de las diferentes definiciones y descripciones de la psicomotricidad, podemos destacar que los dos rasgos que definen a la psicomotricidad son:

- a) La comprensión unitaria y global de la persona, considerando la psique y el soma como una única realidad.
- b) Una renovación de la metodología de intervención basada en principios experienciales, activos y vivenciales muy alejados de las propuestas de la educación física tradicional.

También hemos podido constatar, a partir de las diferentes concepciones sobre el concepto de psicomotricidad, que los elementos sobre los que se hace un mayor énfasis son: la metodología, el ámbito de aplicación, la edad de los sujetos para quienes está diseñada la estrategia de intervención, los recursos empleados, la función que desempeñan, los objetivos y su cualificación técnica, etc. (Pradillo, 2005a). De esta manera, y a manera de síntesis, a partir del análisis de las diferentes definiciones presentadas, nos encontramos que la Psicomotricidad en sus diferentes conceptualizaciones es considerada como:

- a) Una rama del conocimiento. En este sentido diferentes autores han pretendido que la psicomotricidad sea considerada como una ciencia con entidad propia. Un amplio sector de autores, entre ellos destacamos a: Pertejo (1983); Chokler (1988); De Lièure y Staes (1992); Pilar Cobos (1995), han defendido esta idea. También del mismo parecer era el mismo Jean Le Boulch, el cual en sus inicios, definía su propuesta psicocinética como una ciencia distinta a la educación física. Este hecho ha contribuido a que sectores muy concretos, según Pradillo (2005a), casi siempre ajenos al ámbito de las Ciencias de la Actividad Física, hayan argumentado la necesidad de crear unos estudios universitarios de Psicomotricidad, que sirvieran como base para delimitar un espacio profesional propio. Este es el caso de Fernández Domínguez *et al.* (1988), que tal y como constatábamos anteriormente realizaron una propuesta para la creación de los estudios de psicomotricidad en la universidad española.
- b) Un proceso evolutivo y de adaptación (desarrollo psicomotor). En este sentido, tal y como se desprende de algunas de las definiciones presentadas, algunos autores consideran que la psicomotricidad es un proceso que

interviene en el desarrollo de las diferentes funciones corporales de la persona, influyendo en la manera en que esta, está en el mundo.

- c) Una técnica, conjunto de técnicas o metodología. Estas se aplican en los tres ámbitos de la intervención psicomotriz: el reeducativo, el terapéutico y el educativo. En todos los casos permanece como característica común el paradigma unitario, concibiendo al niño en su globalidad. En este caso, dentro del ámbito educativo, muchos de los autores al entenderla como una técnica o metodología, la conciben como parte de la educación física.
- d) Un proceso educativo. De esta manera, algunos autores la consideran como una preparación para la vida de adulto (Vayer, 1977), otros como una educación global (Lagrange, 1976), al incidir esta en los diferentes ámbitos de la persona, proporcionándole seguridad, equilibrio, y favoreciendo su desenvolvimiento en los diferentes medios en los que se relaciona. En este caso es concebida dentro de un contexto educativo global e integral.

### 3.7. A modo de resumen

Por las repercusiones que está teniendo para el desarrollo de la educación física en la educación infantil, se hace necesario clarificar los diferentes significados que se le atribuyen al término psicomotricidad, así como su vinculación con la educación física y su desarrollo como disciplina con entidad propia.

Más allá de una pura cuestión terminológica, la confusión tiene una raíz conceptual con unas importantes implicaciones profesionales y para el propio desarrollo de la educación física. De esta manera, en la actualidad la psicomotricidad amparada en una ambigüedad conceptual favorecida por la propia administración, se la concibe de diferentes maneras: como una técnica o metodología, como un proceso madurativo (desarrollo psicomotor), como un contenido (capacidades psicomotrices), y como una disciplina que persigue su reconocimiento oficial y diferenciada de la educación física.

Es en este sentido que aún en la actualidad, de forma mayoritaria en el ámbito universitario y más aún escolar, después de una tradición de más de 40 años, la psicomotricidad es considerada como la disciplina encargada del ámbito corporal y motriz en la educación infantil, siendo ello favorecido por el propio Ministerio de Educación (fichas para la elaboración de los planes de estudios de grado de educación infantil, como asignatura en los planes de estudio de los ciclos formativos de técnico superior en educación infantil). Ello entra en contradicción con el actual paradigma de educación física, el cual ya desde hace más de tres décadas ha integrado el ámbito psicomotriz dentro de sus contenidos y planteamientos pedagógicos.

Esta situación de confusión y de ambigüedad se acrecienta por el hecho de que en los planes de estudios de grado de gran parte de las universidades catalanas exista una formación a partir de la psicomotricidad, y en un porcentaje mucho menor también de educación física. A su vez la administración, amparándose en la larga tradición en psicomotricidad (de más de 40 años), continúa favoreciendo en la actualidad su presencia en la educación infantil, a través de la aprobación de los planes de estudio de grado y de másters oficiales (en el caso de la FPCEE), en los que consta la psicomotricidad como “la disciplina”, aunque no oficialmente, sobre la que recae la responsabilidad de la formación de los maestros de educación infantil.

## CAPÍTULO 4

### **ANTECEDENTES E INFLUENCIAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: BASES PARA LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA**

Para entender el presente de la educación física en la etapa de la educación infantil, y para contribuir a su desarrollo en el futuro, consideramos necesario conocer la evolución de la propia educación infantil y el papel que los principales referentes pedagógicos han otorgado al ámbito corporal y motriz.

El desarrollo pedagógico en la etapa de la educación infantil se produce a medida que se van integrando en la misma, las aportaciones de las diferentes ciencias que estudian al ser humano, y el sentido de su propia existencia (medicina, biología, psicología, sociología, filosofía, etc.). Destacamos en este sentido, que los principales referentes pedagógicos que han contribuido al desarrollo de la educación infantil, tenían una formación rica y profunda en estos diferentes campos del saber, disponiendo de un conocimiento global del ser humano y un paradigma de vida, que les permitió desarrollar propuestas pedagógicas que diesen respuesta a las necesidades educativas de los niños, en edades comprendidas entre los 0 y los 6 años de edad.

Los grandes pedagogos y referentes científicos en el desarrollo de la educación infantil, de los cuales a continuación presentaremos sus principales aportaciones en ámbito de la educación física, estaban conducidos por unos ideales de transformación social y de desarrollo del género humano. Sus ideales sobre educación han llegado hasta nuestros días, quedando plasmadas muchas de sus ideas en los actuales currículos educativos, trascendiendo de esta manera la propia modernidad.

Los grandes representantes pedagógicos enmarcados en nuestro ámbito cultural occidental, nos muestran como la sabiduría, la pasión, la sensibilidad y la innovación en materia educativa son atemporales, ya que los grandes ideales y principios educativos no conocen de modernidad, sino que la fuerza que los mueve es el amor por la infancia y el deseo de construir un mundo mejor. De esta forma, a lo largo de la historia se han sucedido grandes pensadores y grandes autoridades en el ámbito educativo, cuyas aportaciones, por su propia humanidad y por su elevado conocimiento de la realidad

humana, suponen una permanente innovación, puesto que se fundamentan en un genuino interés y en un profundo respeto por la infancia.

En este sentido, hemos realizado una selección de aquellas personalidades que han sido pilares en la historia de la pedagogía de la educación infantil, y cuyas aportaciones han contribuido a su desarrollo y han trascendido hasta nuestros días. Personalidades que a su vez, en relación a la educación física en la educación infantil, han manifestado un especial interés por el desarrollo del ámbito corporal y motriz, a causa de sus importantes implicaciones para el desarrollo integral del niño en estas primeras edades.

De esta forma, en el presente capítulo también nos marcamos como objetivo mostrar como el ámbito corporal y motriz, ya desde hace siglos, ha sido reconocido y valorado como esencial en las primeras edades, por los principales referentes de la educación infantil, a partir del conocimiento de las trascendentales repercusiones que este tiene en el proceso de desarrollo. Y dentro de la educación física, a partir de los contenidos que la integran, mostraremos la especial importancia otorgada a lo largo de la etapa infantil al juego, a la expresión corporal, a la estimulación sensorial, al desarrollo de unas habilidades motrices, etc. Y también a la importancia de unas propuestas educativas llevadas a cabo en un ambiente afectivo, rico en experiencias, fundamentadas en el respeto por la libertad, en el descubrimiento, en la exploración, en la alegría y en la fantasía.

Es por todo ello, que hemos querido destacar en este capítulo, de forma particular a Jan Amós Comenius, por el valor que ha supuesto su obra en pos de la creación de una ciencia educativa y en la fundamentación pedagógica y didáctica de la educación infantil, así como por la importancia por él otorgada al ámbito corporal y motriz en los primeros años de la infancia. Por la magnitud de su obra y por lo que ésta ha representado para la educación infantil, sirviendo de inspiración a la mayoría de los grandes pedagogos del siglo XVIII, XIX y XX, consideramos que su análisis requiere de una especial atención, y en consecuencia abordaremos su obra de una forma más exhaustiva.

Cabe mencionar que los diferentes planteamientos pedagógicos que abordaremos en este capítulo, en ocasiones presentan algunas diferencias, pero debemos entender que la educación es un fenómeno complejo en el que intervienen diferentes variables individuales y sociales, y que por tanto estos diferentes planteamientos pedagógicos se complementan y se enriquecen entre sí; derivándose de ello, la importancia de concebir

la educación como un proceso dinámico y flexible, siempre condicionado por la propia realidad individual y social.

De esta forma, cabe considerar que en España la educación infantil se desarrolla a lo largo del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, en un contexto social, cultural e ideológico propio, pero totalmente influenciado por las principales corrientes pedagógicas europeas. Es por ello que según Sanchidrián y Berrio (2010), para entender la evolución de la educación en la etapa infantil en esta época, además de conocer las particularidades nacionales, necesitamos integrar los acontecimientos acaecidos en los otros países de nuestro entorno, así como las aportaciones de los principales referentes pedagógicos. Y es de esta manera, que a continuación presentamos las principales figuras que han contribuido al desarrollo y enriquecimiento de la educación infantil, así como de la educación física dentro de esta etapa educativa:

- a) Jan Amós Comenius
- b) Jean Jacques Rousseau
- c) Johann Heinrich Pestalozzi
- d) Friedrich Fröebel
- e) John Dewey
- f) María Montessori
- g) Ovide Decroly
- h) Édouard Claparède
- i) Jean Piaget
- j) Lev Semionovich Vigotsky

#### **4.1. Jan Amós Comenius: Los inicios de una ciencia educativa que persigue una formación humana integral desde la infancia**

Por su extraordinario valor pedagógico en primer lugar destacaremos la figura de Jan Amós Comenius (1592-1670). Comenius contribuyó a crear una ciencia de la educación, y puso los cimientos de una educación para todos los hombres y para todos los pueblos, y así mismo planeó la organización internacional de la instrucción pública en la forma como la realiza hoy en día la Unesco (Piaget, 1957). Es por ello que Comenius está considerado como el gran precursor de los designios contemporáneos de colaboración internacional sobre el terreno de la educación, de la ciencia y de la cultura;



sirviendo su obra de inspiración a autores como Francke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Herbart, Fröbel y Krause, entre otros.

A nivel biográfico hemos de señalar, para una mayor comprensión de su obra, que Comenius nace en el seno de una familia cristiana protestante, de discípulos de Jan Hus, el gran reformador Checo del siglo XV, y será de sus convicciones cristianas fundamentadas en las escrituras, de donde partirán sus ideales y su concepción de persona, vida y sociedad. De tal manera que sus ideales cristianos, lejos de ser unas meras creencias y dogmas religiosos, surgidos de la tradición y de su educación, parten de una genuina espiritualidad que alimenta todos los ámbitos de su vida.

La propuesta educativa de Comenius, por su profundidad y por el grado de respeto que muestra por la infancia, ha de ser calificada como de “ejemplar”, y considerada como un gran legado para las futuras generaciones. Su propuesta pedagógica, partiendo de sus ideales de persona y de vida, está sustentada en los conocimientos provenientes de diferentes ramas de la ciencia (biología, medicina...). Pero lejos de ser unos ideales separados de la realidad vivida, su obra es un ejemplo de coherencia entre el pensamiento teórico y su aplicación en un contexto social, marcado por la dureza y la crueldad de la guerra; siendo por ello su vida un ejemplo de testimonio personal, al estar totalmente comprometida con el desarrollo individual y social a partir de la educación, y muy en particular durante los primeros años de la infancia.

Para el desarrollo de su propuesta pedagógica, que servirá de base para la creación de una ciencia educativa, Comenius partirá de unos principios, que hoy en día llamaríamos holísticos y que están fundamentados en el conocimiento de la propia naturaleza y en el conocimiento de la condición humana. De esta manera el propio Comenius (1986), establece que:

De todo esto se deduce que ese orden que pretendemos que sea la idea universal del arte de aprender y enseñar todas las cosas, no debemos ni podemos tomarle de otra parte que no sea de la enseñanza. Organizado cuidadosamente, tan suave y naturalmente se desarrollará lo artificial como suave y naturalmente fluye lo natural. Sabiamente dice Cicerón: Nunca erraremos si llevamos a la Naturaleza por guía. Y en otra parte: Con la Naturaleza por maestro no se puede errar en modo alguno.

Así lo esperamos también nosotros y observando los procedimientos que sigue la Naturaleza en sus operaciones intentaremos proceder de manera semejante (p. 109).

En su propuesta educativa para la educación infantil cabe destacar los siguientes aspectos: el desarrollo de unos principios pedagógicos generales, la trascendencia otorgada a la educación durante los primeros años de vida del niño, la relevancia otorgada al papel de lo corporal, al reconocimiento de la función de maestro y a su modelo de escuela infantil. Es por todo ello que a Comenius le debemos la recuperación de la idea de una formación humana integral y la revalorización del saber. Y es en este sentido, que destacamos el siguiente fragmento (Comenius, 1989):

Tota l'esperança de l'esmena universal depèn de la primera educació.

La infància és la primavera de la vida, en què no s'ha de deixar passar l'ocasió de preparar el petit camp del talent... Com les llavors de la futura collita se sembren a la primavera (si no s'ha fet la tardor passada), així les llavors d'una vida honesta s'han de sembrar a les primeries de la vida (pp. 118- 119).

Comenius consideraba que la existencia humana debía de ser un camino hacia la perfección, que empieza con el nacimiento, se dirige a la vejez, y de aquí a la muerte y a la eternidad. Ante esta realidad, para Comenius lo importante es el tiempo de que disponemos, y el gran objetivo de la vida es el de “hacer aquellas cosas que a la hora de la muerte desearías haber hecho” (Comenius, 1989, p. 52). Por ello, según Comenius (1989), el hombre sabio ha de tener la muerte delante de sus ojos y ha de conocer la finalidad de su vida, trazando su camino y haciéndose con los medios necesarios que le conduzcan a la perfección. Un ejemplo de ello lo encontramos en el siguiente fragmento:

Verdadero es lo que afirma Séneca: Bastante larga es la vida si sabemos emplearla, y si toda se utiliza bien, es suficiente para la ejecución de grandes cosas: En esto estriba todo: en que conozcamos el arte de utilizarla bien. Y esto es lo que hemos de investigar (Comenius, 1986, p. 119).

#### **4.1.1. Ideales de persona, vida y sociedad**

En su concepción de persona, Comenius basándose en los principios establecidos en las escrituras (Biblia), contempladas por él, como la palabra revelada de Dios al hombre, así como fundamentándose también en el conocimiento científico y en los principios de la naturaleza, consideraba que era necesaria una reforma universal, y que esta debía de empezar con la reforma global de cada individuo: “La reforma de la mente, del corazón y de la voluntad” (Comenius, 1989, p. 52). De esta forma Comenius, y como base de su propuesta educativa, concebía al hombre como un microcosmos en el que se manifiestan los mismos principios del universo y de la naturaleza, y al mundo como un todo interrelacionado e interdependiente.

En su concepción de hombre Comenius (1989), consideraba que el ser humano debía vencer su corrupción inicial, que tenía como base el egoísmo (el ego) y también el orgullo. De esta manera, compartía el clásico aforismo de Séneca, según el cual las personas pretenden educar al otro, viendo en él sus defectos, pero nadie es lo suficientemente humilde para ver sus propios defectos y educarse a sí mismo.

Es por ello que Comenius consideraba que antes de pensar en una reforma social, se debía de pensar en una reforma personal e individual. Y ello lo expresaba mediante la frase: “yo soy mi propio prójimo” (Comenius, 1989, p. 145); a través de la cual daba a entender que todo empieza con el amor a uno mismo, al prójimo y a Dios. De ello se desprende, que el fin de la vida para Comenius consistiese en alcanzar erudición, virtud y piedad. Y para que ello fuese posible, todo hombre debía de ser instruido, tendría que luchar por la perfección, por emanciparse moralmente del egoísmo, de la hipocresía y del orgullo: “de forma gradual, pero continuamente durante el ejercicio entero de la vida” (Comenius, 1989, p. 31). Como ejemplo de ello destacamos el siguiente texto:

El mal siempre atrae con tenacidad y mayor facilidad a causa de la corrupción de nuestra naturaleza. Hay por lo mismo que apartar de la juventud con decidido empeño de todas las ocasiones de corrupción, como son las malas compañías, las conversaciones imprudentes y los libros necios. Los ejemplos viciosos que entran en nosotros por los ojos o los oídos son como veneno para el alma (Comenius, 1986, p. 231).

La educación de la moral constituye para Comenius la base sobre la que se podrá sustentar la auténtica libertad del ser humano, ya que esta tan solo se podrá conseguir a partir del autoconocimiento, de la autonomía y del autodomínio. Es en este sentido, que Comenius (1989), establecía que es: “El dominio de uno mismo elemento necesario para que el hombre pueda gobernarse a sí mismo; y quién puede gobernarse a sí mismo rectamente, se convierte en persona idónea para gobernar a los demás” (p. 81).

Respecto al papel del hombre en la sociedad, Comenius (1989) ya partía del principio moderno de interdependencia, al considerar que el hombre debía vivir en la luz pública y al servicio del público, de manera que se pudiera decir de él que era bueno porque servía al bien común. En consecuencia, el fundamento de la vida no estaba en vivir en la ociosidad, sino en estar ocupado en un trabajo útil y beneficioso para el bien común. Y en este sentido, abogaba por una educación para todas las clases sociales, para hombres y mujeres por igual, con el objetivo de que todo el género humano se desarrollase y se educase íntegramente, “no en una u otra disciplina, sino en todas las que perfeccionan la naturaleza humana en beneficio de la propia comunidad” (Comenius, 1989, p. 88). De esta forma se planteaba la siguiente pregunta:

¿Por qué, pues, así como los talleres forman los artesanos, los templos conservan la piedad y las curias administran la justicia, no han las escuelas de avivar, depurar y multiplicar las luces de la sabiduría, y distribuirla en todo el cuerpo de la comunidad humana? (Comenius, 1986, p. 69)

Comenius dentro del contexto científico actual formaría parte de lo que venimos a llamar un paradigma holístico, puesto que concibe el universo como un todo armónico, en el que se asocia el conocimiento de la naturaleza con el conocimiento del hombre total y de la sociedad total. A partir de este conocimiento, se marca como gran objetivo el de descubrir las leyes que gobiernan el desarrollo del hombre y el desarrollo de una sociedad pacífica (Comenius 1989).

Y para ello elabora su filosofía sobre el universo (la pansofía). En base a la pansofía consideraba que el universo era una unidad orgánica, y que sus partes principales eran: “la naturaleza, el hombre y Dios” (p. 35). Y en su aplicación al mundo de la educación, establecía que la pansofía era: “la suma del conocimiento válido de las cosas del mundo tomado como un todo” (Comenius, 1989, p. 38). De esta forma, cada una de las diferentes esferas del conocimiento abría una visión parcial y específica del

mundo concebido “como un todo”. Es en este sentido que Comenius desarrolló su teoría educativa a partir de la base filosófica de la metafísica pansófica, fundamentada en las leyes naturales que gobiernan la realidad y que determinaban los objetivos, el contenido y los métodos de la educación; y que a su vez provenían de los requerimientos de todos los hombres, sin discriminar a ninguno de ellos. Todo ello con el propósito de: “aprendre tot allò que és important per a la vida humana de tal manera que s’incrementi el desenvolupament humà –és a dir, la raó, la parla i els poders d’acció- i dirigir-los al bé comú” (Comenius, 1989, p. 36)

#### **4.1.2. Teoría Educativa de Comenius: La educación como labor humanizadora**

El gran objetivo de la educación para Comenius era “el perfeccionamiento de la humanidad” (Comenius, 1989, p. 43), y el “desarrollo de toda su personalidad” (Comenius, 1989, p. 47). Para tal propósito, Comenius consideraba que al ser humano le es dado un tiempo valioso, y cuanto antes empiece en el camino de la perfección, antes gozará y más aprovechará este regalo precioso al que llamamos vida. Y en este sentido destacamos el siguiente fragmento:

Vigileu, estimats, que no us passi el que passa a la majoria dels mortals, que durant la vida no comencen a tenir seny! O el que passa a uns quants, entre els quals a mi mateix, que justament comencem a viure quan és hora de plegar. Oh tu, home jove, siguis qui siguis que escoltes aquests consells, comença més aviat! Comença a aprofitar-te de tu diligentment, per tal que algun dia puguis fruir de tu mateix dolçament! Si perds el temps et perds a tu mateix. I si et perds a tu mateix, qui et restituirà a tu mateix? (Comenius, 1986, p. 202).

Como podemos percibir, su teoría educativa era de una gran riqueza, tanto por su humanidad como por los principios sobre los que estaba fundamentada; hecho que contribuyó a que se extendiese por diferentes países del centro y del norte de Europa, ejerciendo una importante influencia en el pensamiento y en la obra de buen número de pedagogos del siglo XVIII y XIX.

A partir del análisis de sus principios pedagógicos, destacamos que para Comenius (1989) toda teoría educativa debía de tener su relación con la práctica y con los conocimientos particulares provenientes de las diferentes materias o asignaturas

específicas. De esta manera el conocimiento especializado era considerado por Comenius como otro camino hacia la verdadera sabiduría de la vida humana, ya que contribuía en la mejora completa del individuo, y por consiguiente establecía que: “no se tendría que aislar de las cuestiones fundamentales de la vida humana” (p. 40). En este sentido, pensaba que se debía unir la educación con la vida en pos del desarrollo de los talentos y las capacidades del alumno, haciendo que estos se concentrasen en los hechos, en los detalles y en el proceso educativo.

En su concepción holística de la educación, Comenius (1989) en su obra de la *Schola Pansofica*, establecía que para el conocimiento de las leyes universales “debemos unir los significados filosóficos, teológicos, pedagógicos, sociales y metodológicos” (p.41). Es en este sentido que para él, eran esenciales la interrelación entre el estudio y el juego, y entre el trabajo y el tiempo libre. Y en su obra de la *Physicae synopsis*, veía al hombre como un microcosmos dentro de un macrocosmos, resaltando la importancia para su desarrollo del papel de la voluntad, de las interrelaciones entre la razón y la voluntad, y de los factores emocionales.

Comenius pensaba que la causa fundamental de la corrupción de las acciones humanas residía en la falta de conocimiento, y por consiguiente de una adecuada educación; y es por ello que consideraba que la adquisición de conocimiento y una educación eficaz eran esenciales en pos del desarrollo de la humanidad y de la paz universal. De ello se deriva que en la cuarta parte de su obra de la “Consultatio”, “la Pampédia” (educación universal), estableciese que todos los hombres tendrían que aprender todo aquello que es importante para la vida humana (“universalmente”), para desarrollarse y cultivarse totalmente. En consecuencia consideraba que: “toda la vida humana es una escuela y por tanto todo ha de tener un carácter educativo” (Comenius, 1989, p. 51). Y ello le llevaba a establecer que el objetivo de las diferentes disciplinas científicas era el de contribuir a la mejora de la vida de todas las personas; y que para ello debían de partir de los problemas que se relacionan con la base de la humanidad.

En relación al respeto por la individualidad y por las diferencias entre las personas, Comenius ya consideraba que la educación debía de ser, en términos actuales, “inclusiva”. En este sentido, en su obra de la didáctica Magna (1986), establecía que la educación no podía ser uniforme y tratar a todos los alumnos por igual, ya que la educación según él, debía de ser para todos y debía atender las diferencias propias en todo ser humano. Para este propósito consideraba que eran necesarios unos métodos que posibilitasen la adecuación de la tarea educativa a las diferencias entre los alumnos, y en

consecuencia que tanto padres y maestros debían de “bajar” hasta el nivel de los niños y ayudarles en su comprensión (Comenius, 1989).

Así mismo defendía la idea de una educación global, en donde todos los hombres debían de aprender todas las cosas importantes para la vida, desde el nacimiento hasta los 24 años. Esta idea la expresaba con la frase: “omnes omnia omnino (todos, todo, totalmente)” (Comenius, 1989, p. 39). Y en su obra de la didáctica magna, se hacía la pregunta: “¿Cuál es la escuela que exactamente responde a su fin? Y en respuesta a esta, respondía: “Escuelas en las que se enseñe todo a todos y totalmente” (Comenius, 1986, p, 82.). Como ejemplo de ello destacamos el siguiente fragmento:

Puesto que toda la vida depende de la primera edad y de su educación, se habrá perdido si todos los espíritus no fueren aquí preparados para todas las cosas de la vida. Y como en el útero materno se forman a cada hombre los mismos miembros, manos, pies, lengua, etc. Aunque todos no han de ser artesanos, corredores, escribientes u oradores, así en la escuela deberán enseñarse a todos cuantas cosas hacen referencia a hombre completo, aunque unas hayan de ser después de mayor uso para unos que para otros (Comenius, 196, p. 81).

En el arte de la educación Comenius (1986), consideraba que el aprendizaje se tenía que secuenciar conforme a la edad: “de tal manera que no se proponga nada que el niño no esté en condiciones de recibir” (p, 123). Y para ello, en primer lugar consideraba que se debían ejercitar los sentidos: “cuantos más sentidos se utilicen mayor facilidad en el aprendizaje” (p.151), y después: “se ha de ejercitar la memoria, a continuación el entendimiento y por último el juicio” (p, 147).

Para facilitar el aprendizaje del alumno, Comenius ya pensaba que a éste se le había de mostrar la aplicación que en la vida cotidiana tenía todo lo que se enseña; llevándole a afirmar que: “Nada se enseñe sino para su uso inmediato” (Comenius, 1986, p, 152). De esta forma, consideraba que como prioridad educativa en las primeras edades, en primer lugar se debían aprender “las buenas costumbres”, ya que sin éstas “la sabiduría se aprende torpemente” (Comenius, 1986, p. 152). En este sentido Comenius (1986) citando a Cicerón, establecía que: “la filosofía moral prepara los ánimos para recibir las semillas” (p. 140).

En referencia a la motivación como aspecto fundamental del aprendizaje, consideraba que era prioritario despertar en los niños el deseo de saber y de aprender. Y

para que ello fuese posible establecía que: “El método de enseñar debe disminuir el trabajo de aprender de tal modo que no haya nada que moleste a los discípulos ni los aparte de la continuación de los estudios” (Comenius, 1986, p. 141).

Para ello abogaba por la necesidad de que el método educativo fuese natural y por una educación que se caracterizase por: la tranquilidad, la paciencia y por la calma. Ello le hacía afirmar que: “lo que es natural marcha por su propio impulso (Comenius, 1986, p. 143), argumentando en este sentido que: “la naturaleza no se precipita; procede por el contrario, con lentitud” (p. 148) y también que: “no produce sino lo que puede salir por sí una vez maduro interiormente” (p. 149). Y ello le llevaba a afirmar que el final del proceso acaba cuando el alumno consolida y aplica lo aprendido; es decir, cuando es capaz de enseñar a otros. Y como ejemplo, tenemos el siguiente fragmento:

Pedir mucho, retener lo pedido y enseñar lo retenido, hacen al discípulo superar al maestro. Pedir es consultar al maestro, a los condiscípulos o a los libros respecto a lo no sabido. Retenerlo es encomendar a la memoria lo conocido y entendido, o para mayor seguridad consignarlo por escrito (ya que son pocos los que poseen tan feliz disposición que pueden retenerlo todo de memoria). Enseñar es exponer nuevamente a los condiscípulos u otros cualesquiera todo lo aprendido... El que a otros enseña a sí mismo se instruye (Comenius, 1986, pp.169-170).

En relación a la significatividad y al sentido del aprendizaje, Comenius consideraba que toda acción educativa debía de tener una finalidad, un propósito, debiéndose definir las metas a las cuales habían de llegar los alumnos, tanto de año en año como de día en día (Comenius, 1986). También pensaba que era necesario determinar los caminos y los procedimientos a utilizar para poder llegar a los objetivos planteados, así como la necesidad de unir, globalizar y no separar, puesto que según él mismo afirmaba: “todo está naturalmente unido” (Comenius, 1986, p. 174). Y en este sentido, establecía que se aprende a través de la acción, afirmando que: “Las virtudes se aprenden ejecutando constantemente obras honestas” (Comenius, 1986, p. 230). Y para ello argumentaba que:

Lo cognoscible se aprende conociendo y lo que ha de hacerse haciéndolo. Y de igual manera que los niños se enseñan a andar, andando; a hablar, hablando; a



escribir, escribiendo, etc.; así aprenderán la obediencia, obedeciendo; la abstinencia, con la sobriedad; la veracidad, diciendo siempre la verdad; la constancia, perseverando en todo, etc., con tal que haya quien les dirija con la palabra y el ejemplo (Comenius, 1986, p. 230).

#### **4.1.3. Argumentos sobre la importancia y trascendencia de la Educación Infantil: Propuesta de un modelo de escuela infantil, fundamentado en el principio de globalidad**

Comenius (1989), consideraba que la educación en los primeros años de vida era esencial y la contemplaba como un proceso natural para el desarrollo de la naturaleza infantil. Establecía que para tal fin, se debían acomodar los métodos educativos, y proponía para ello: “la periodización cuidadosa de la educación preescolar” (p. 52). En sus argumentos hacía referencia a la plasticidad del cerebro infantil y a la gran capacidad para el aprendizaje que este tenía, y en tal sentido afirmaba que el cerebro: “está húmedo y blando en la edad pueril, dispuesto a recoger todas las impresiones” (1986, p. 63), y también que: “únicamente es sólido y estable lo que en la primera edad se asimila (p. 64).

Comenius (1989), valoraba y reconocía la trascendencia de la educación infantil a partir de unos argumentos sólidos, en unos momentos en los que su valoración era mínima. En este sentido afirmaba que la educación infantil: “Es una etapa significativa en el desarrollo humano, una fuerza positiva en el desarrollo posterior del individuo y en ella recae la esperanza de una sociedad mejor” (p. 37), y también que la educación en los primeros años de vida: “Se asemeja en su función a los efectos de la primavera, que es un tiempo de brotes y florecillas; ella cuida arbolitos plantados a tiempo, bien arraigados, y que comienzan a producir pequeñas ramas” (Comenio, 1992, p. 196).

Y dentro del poco valor que en aquellos momentos se otorgaba a la educación infantil, Comenius (1986), también justificaba y argumentaba sobre el por qué de la importancia de la educación artística y de la educación corporal, estableciendo que: “El que ha de hacer grandes adelantos en el estudio de la sabiduría debe dedicar a ello sus sentidos en la niñez, durante la cual hay mayor ardor, ingenio rápido, memoria tenaz (p. 63). De esta manera, consideraba a la infancia como un periodo en el que no se podía dejar pasar la ocasión de educar al pequeño en los rudimentos básicos del conocimiento, pero según él mismo afirmaba: “de una manera erudita, con visión de conjunto y con

prudencia” (Comenius, 1989, p. 118), ya que :“las primeras impresiones de tal manera se fijan que casi es un milagro que puedan modificarse, y es conveniente dirigirlas desde la primera edad hacia las verdaderas normas de la sabiduría (Comenius, 1986, p. 64). Y en este mismo sentido, en su acostumbrado lenguaje poético, destacamos el siguiente fragmento:

Una planta que ha nascut malament als inicis no esmena pas fàcilment el seu defecte, i de cap manera si creix sense esmena i s’endureix en el defecte. Igualment l’home envelleix amb els defectes a què s’ha avesat en la seva edat primera. Els vicis de la primera educació ens acompanyen durant tota la vida. La principal vigilància al gènere humà s’ha d’exercir en el bressol i, administrada amb cura, aprofita admirablement a les edats següents; negligida, danya. Per arribar a la meta, convé molt d’emprendre la cursa des de bon principi (Comenius, 1989, p. 119).

Consideraba de esta manera, que en estas primeras edades se había de priorizar el cultivo y la vigilancia de los sentidos, así como el desarrollo del amor, la honestidad y la rectitud, ya que para Comenius (1989), este era el momento en que los niños eran más dóciles y estaban más predispuestos, ya que: “S’avesen a conversar, jugar, cantar, comptar, conrear la moral i la pietat i exercitar els sentits i la memòria (abans d’aprendre a llegir i a escriure)” (pp. 121-122). En este sentido, también establecía que:

Aprofitarà durant tota la vida a aquestes criatures de tenir els sentits enganxats a les coses. Perquè sols així s’avesaran a assentir a la veritat explorada i a recolzar, en qualsevol tema, en el propi judici. Aquesta manera d’aprendre és la més perfecta i l’única legítima; com que comporta la facultat d’examinar-ho tot amb els propis sentits, farem no esclaus d’opinions (alienes o pròpies), sinó recercadors de la veritat, petits candidats de la vera saviesa, lliures de jutjar respecte a les coses, persones que no admetran res que sigui fals, va, irracional, atesorant per a ells només els sòlids aliments de la veritat i de la saviesa. Per tant, essent així que ha esta observat correctament per part dels filòsofs més sensats que el règim de tota la vida depèn dels sentits, si rectifiquem aquestes guies farem que tot procedeixi rectament (Comenius, 1989, p. 120).

De esta forma, la educación de los sentidos era considerada por Comenius (1986), de vital importancia, al considerar que el conocimiento empieza por los sentidos. Y ello le llevaba a afirmar que: “la verdad y la certeza de la ciencia no estriban más que en el testimonio de los sentidos” (p. 199). Es de esta manera que según Comenius (1986), la educación se debía iniciar mediante la experimentación y las vivencias de los niños y no a través de “la narración verbal” (p. 199). Y en este sentido, consideraba que:

Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo.... De este modo las escuelas no serán sino talleres destinados a los trabajos. Así todos experimentarán en la práctica la verdad de aquel proverbio: Construyendo construimos (Comenius, 1986, p. 209).

A nivel didáctico, Comenius (1989), apostaba por el uso equilibrado de la mente, la lengua y las manos, a partir de ejemplos, reglas y ejercicios. Consideraba que por tres pasos se llega al conocimiento, a la comprensión y al uso de las cosas: “el primer paso es el de saber o conocer, el segundo el de entender y el tercero el de hacer y disfrutar” (p. 55). Y en este sentido argumentaba que:

Perquè sense exemples no s'aprèn res fàcilment; sense regles, res raonablement; sense pràctica, res sòlidament. De fet, les orelles creuen els altres; els ulls, a si mateixos; en canvi, les mans, la llengua i la ment s'apoderen de l'objecte, per la qual cosa s'ha de procurar que les coses passin de les orelles als ulls, i d'aquí a les mans (Comenius, 1989, p. 107).

Y todo ello en un contexto de una educación global (síncrisis), no parcializada, ya que según Comenius (1989), la recomposición de las partes en un todo ayuda a afirmar el conocimiento de las cosas, y las partes consideradas separadamente no tienen ninguna utilidad, ni es fácil saber para qué sirven: “no cadascun per separat, sinó en conjunt al llarg de les set edats de la vida...” (p. 104).

Para Comenius (1989), que el niño supiese el significado y el sentido de lo que hacía era fundamental, ya que afirmaba que: “saber para qué sirven las cosas, es el grado supremo o corona de la ciencia (p. 63). Y para ello consideraba que era preciso crear unas condiciones que favoreciesen que el niño estimase el aprender, a partir de su

motivación y sus propias ganas. Y en este sentido afirmaba que: “aquello que uno hace de buena gana, raramente lo hace en vano” (Comenius, 1989, p. 63). Y para que ello fuese posible, consideraba que en las primeras edades se debían proporcionar estímulos ricos, que favoreciesen el desarrollo del talento del niño, debiendo los educadores ser conscientes de su importancia y utilizar para este propósito herramientas didácticas adecuadas. De esta forma aconsejaba a los educadores: “esmola el talent (memòria, mans, llengua) amb un exercici freqüent i prepara’l per a una capacitat sempre major” (Comenius, 1989, p. 64).

Sobre las importancia de aprovechar las vivencias y las diferentes situaciones acontecidas en la escuela, Comenius (1989) era de la opinión de que cuanto más se trabaja el talento más se desarrolla éste, debiéndose de aprovechar todas las oportunidades y situaciones que se producen en el día a día y en cualquier actividad. De esta forma afirmaba que: “ni el paseo, ni la comida o la cena, ni ninguna situación se vaya sin ningún provecho” (p. 64). También consideraba que para favorecer el desarrollo del talento no se debía de forzar a los niños, y que se debía favorecer el descanso y toda clase de situaciones vivenciales y experienciales, adecuadas a sus capacidades y a su edad. También era de la opinión de que se debía evitar ofrecer a los niños aquello que estuviese por encima de sus capacidades o aquello que fuese prematuro a su edad. Y ello lo argumentaba estableciendo que:

El talent, com més coses penetra més en pot penetrar; igual com la memoria, com més coses capta, més en pot captar; i encara les mans i la llengua, com més coses fan, més en poder fer). Tanmateix, procura que el talent no s’enflaqueixi abans d’hora per culpa de forçar-lo massa. (Un arc que es tensi massa, es trenca; les coses moderades duren; cal donar respir i descans) Intenta que s’adoni de seguida de la utilitat de les coses que li ensenyas, i s’alegrarà (Comenius, 1989, p. 64).

El respeto al proceso natural de desarrollo del niño era básico para Comenius; y a este respecto consideraba que es de sentido común: “no abrumar al discípulo con asuntos ajenos a su edad, inteligencia y condición actual” (Comenius, 1986, p. 211). Y ello lo argumentaba de la siguiente manera:

No forcem la natura, avançant-nos-hi; ajudem-la quan s'esforça a obrar, i tot anirà endavant. (Amb cap mena d'art no aconseguiràs que vinguin per la primavera les cireres, les pomes o el raïm; ni aconseguiràs que deixin de madurar a l'estiu i a la tardor). A les primeres edats res més que les coses que entrin pels sentits (Comenius, 1989, p. 71).

En las propuestas didácticas Comenius (1989), consideraba que para favorecer el aprendizaje y la enseñanza, el niño debía de verse empujado a aprender lo desconocido a través de lo conocido, siempre paso, a paso, sin saltarse ninguna etapa y con una actitud de gozo. Así mismo promovía una educación donde el maestro acompañase al alumno, pero que en última instancia fuese el alumno el responsable de avanzar en pos de su autonomía y de su responsabilidad. Y en este sentido establecía que:

Fes-lo adonar que pot avançar fent-se de guia ell mateix i sense seguir res més que els seus propis ulls, orelles i mans, i serà un plaer d'avançar activament; és més, per als talents vigorosos no avançar serà motiu de dolor (Comenius, 1989, p. 65).

También cabe destacar su propuesta de crear una escuela infantil dividida en seis clases, a partir de las características y de las necesidades de los niños. De esta manera, Comenius (1992), organizaba las clases a lo largo de los seis primeros años de edad, en:

- a) La clase puerperal, hasta la edad de un mes y medio.
- b) La clase de la lactancia, hasta el año y medio.
- c) La clase del balbuceo o de los primeros pasos. Destacamos en esta clase las recomendaciones de “permitirles y fomentar el movimiento y la actividad; todo ello mediante preceptos, ejemplos y práctica, en el momento oportuno y de modo adecuado”.
- d) La clase del lenguaje y de la percepción sensible, en la cual “es preciso ayudar y estimular a los pequeños examinen todas las cosas con sus sentidos y a que fundamenten su propio juicio sobre las cosas”.
- e) La clase de las buenas costumbres y de la piedad.
- f) La clase de las primeras letras o primera clase colectiva para niños y niñas entre los 4 y los 6 años “donde los niños se habitúan a convivir, a jugar, a

cantar, a contar y a cultivar las buenas costumbres y la piedad y a ejercitar los sentidos y la memoria (antes de comenzar a leer y a escribir).

(pp. 196-212).

Consideraba que la escuela para poder cumplir con su función de facilitar la educación de los niños, debía de cumplir una serie de requisitos ambientales, debiendo de “estar en un lugar tranquilo, separado de las turbas y barullos”; “brindando encanto a los ojos por dentro y por fuera” (Comenius, 1986, p. 135). Y en este sentido nos presenta la siguiente propuesta:

Por dentro será una sala llena de luz, limpia y adornada de pinturas por todas partes... Al exterior debe tener la escuela, no solo una gran plaza donde expansionarse y jugar, sino también un jardín en el que de vez en cuando dejen saciarse a sus ojos con la vista de los árboles, flores y hierbas (Comenius, 1986, p. 143).

#### **4.1.4. El perfil de los educadores en la educación infantil: Un ejemplo de virtudes y transmisores de afecto**

Para Comenius (1989), los educadores debían de ser lo más selecto de los hombres, ya que junto a los padres, tenían un papel clave y trascendente en la formación de los niños. Esta idea la vemos reflejada en el siguiente fragmento:

Será un medio eficaz para estimular a los discípulos hacia la vida honesta el ejemplo de los padres honrados, fieles guardianes de la disciplina doméstica, o de los preceptores, los más escogidos de los hombres (Comenius, 1986, p. 230).

Y para llevar a cabo su labor, consideraba que debían conocer todos los fines de su vocación, todos los medios y los métodos didácticos; debiéndose caracterizar por ser: “piadosos, honestos, diligentes, trabajadores y prudentes” (p.106). Así mismo, establecía que el maestro debía de dar un triple objetivo a su didáctica:

- a) Universalidad, con el fin de que todo el mundo pueda ser educado en todos los aspectos.

- b) Simplicidad, con el fin de que lo sea por medios seguros.
- c) Espontaneidad, con el fin de que todo se haga de una manera suave y agradable, en forma de juego, en donde el acto entero de instruir los hombres pueda llamarse escuela-juego. Para expresarlo en pocas palabras, que sea capaz de enseñar a todos, en todas las disciplinas y de todas las maneras (Comenius, 1989, p. 106).

En cuanto a su responsabilidad social, Comenius (1986), era de la opinión de que los maestros tenían una gran función de servicio a la comunidad, ya que consideraba que era difícil encontrar padres que reuniesen las condiciones y que dispusiesen del tiempo suficiente para educar a sus hijos. Y a este respecto establecía que toda educación empieza a partir del ejemplo de los educadores y de la transmisión de afecto a sus alumnos, ya que con ello: “robarán su corazón de tal modo que preferirán estar en la escuela mejor que en casa” (p. 142). A este respecto consideraba que si el hecho educativo tan solo se basa en los preceptos teóricos, al final poco quedará de estos; pero que si por el contrario los educadores son ejemplo y modelo, los discípulos los imitarán aún sin mandárselo.

#### **4.1.5. La importancia que Comenius otorgaba a la actividad motriz y al juego en la infancia: Bases para una Educación Física en la etapa infantil**

Comenius (1989), tal y como hemos ido presentando, desarrolló su teoría educativa utilizando como fundamento los principios de la naturaleza y reconoció la importancia de la actividad motriz y del juego en la infancia; y todo ello dentro de un contexto de globalidad. A este respecto, defendía la idea de una educación que favoreciese las inquietudes e “instintos” motrices de los niños y que posibilitase el disfrute de estar en movimiento. Y como ejemplo de ello, destacamos el siguiente fragmento (Comenius, 1989, p. 70):

La natura humana gaudeix d'estar en moviment; sempre s'afanya a fer quelcom. Ho veiem en els infant, que gaudeixen girant els ulls ací i allà, tocant les coses, tombant-les, aixecant-les, canviant-les de lloc, cavalcant sobre una llarga canya, fent cases (per instint natural).

Partiendo de su idea global de ser humano y de educación, Comenius (1986) era de la opinión de que el movimiento es necesario para el desarrollo del niño, y que debía de ser estimulado de forma lúdica y a base de ejercicios programados. De esta manera, asociaba la actividad física y el juego con el descanso, y con el bienestar emocional; considerando necesaria e imprescindible la actividad recreativa en estas edades.

Y de forma relevante, cabe destacar que Comenius otorgaba una gran importancia a la actividad motriz en relación con la salud, y consideraba que esta debía de empezar en la infancia, y había que acompañar a la persona a lo largo de toda su vida. En su didáctica Magna (1986), destacamos las siguientes referencias a la importancia de la actividad motriz y del juego en el desarrollo global del niño:

- a) El árbol también necesita transpiración y vegetación frecuentes por los vientos, las lluvias y los fríos; de lo contrario se marchita y seca fácilmente. Asimismo es de absoluta necesidad para el cuerpo humano el movimiento y la agitación y ejercicios serios o recreativos (p. 116).
- b) En la primera escuela materna se atenderá principalmente al ejercicio de los sentidos externos, para que se habitúen a aplicarlos con exactitud a sus propios objetos y distinguir unos de otros (p. 116).
- c) Aun en el breve intervalo de las horas hay que dar, tanto al entendimiento como al cuerpo, alguna quietud para que nada se haga con violencia, que es contraria a la naturaleza. En medio de los trabajos diarios hay que procurar algún respiro, conversación, juegos, recreos, música u otras cosas parecidas que distraen los sentidos externos e internos (p. 117).
- d) Todo aquel que guarde estos tres principios (nutrir su cuerpo con moderación, ejercitarle y dar ayuda a la naturaleza) conservará seguramente por largo tiempo su salud y vida... Gran parte de la buena organización de las escuelas será la acertada distribución del trabajo y el reposo, o sea de las labores y las vacaciones y recreos (p. 117).



#### **4.2. Aportaciones de Jean Jacques Rousseau a la educación física en la etapa infantil: La importancia del ámbito corporal, dentro de un contexto de desarrollo integral del niño**

Rousseau (1712-1778), es uno de los autores que mayor influencia ha ejercido en el desarrollo del movimiento pedagógico moderno. Sus ideas sobre la infancia y sobre la educación representaron una auténtica revolución para su época y significaron el punto de inspiración para los grandes pedagogos que lo precedieron; y de entre ellos el más ilustre será Pestalozzi. De Rousseau destacaremos el valor que otorgó a la infancia y a la educación en estas primeras edades, en un momento donde tradicionalmente se consideraba a la niñez como un mal necesario y una etapa de carencias. Tradicionalmente la educación olvidaba la condición natural del niño, ya que se consideraba que la niñez era un estado sin substancia propia y una reducción del adulto (Vázquez, 1989).

Rousseau (1989) nos presenta un ideal de educación fundamentado en un ideal de ser humano que había de desarrollarse en libertad; y también la idea de que el aprendizaje debía de tener lugar a partir de las vivencias que tienen lugar en contacto con la naturaleza. Y ello le llevó a concebir el proceso de desarrollo del hombre en varias fases:

- a) Primera: Se inicia por la ejercitación del cuerpo y de los sentidos.
- b) Segunda: Se sigue a través de la ejercitación del espíritu y del criterio.
- c) Tercera: Se combinan el uso de los miembros con el de las facultades, consiguiéndose de esta manera un hombre actuante y pensante.
- d) Cuarta: A través del perfeccionamiento de la razón por medio del sentimiento, se consigue un hombre amante y sensible.

En este ideal de hombre, el desarrollo del cuerpo y de los sentidos tendrá un papel fundamental, de tal manera que para muchos Rousseau será considerado como el padre de la educación física moderna y padre de la educación natural (Vázquez, 1989), quedando sus ideas plasmadas en su obra de referencia: “El Emilio o de la educación” (1762).

En sus aportaciones al desarrollo de la educación física infantil, destacaremos el valor que Rousseau otorga al desarrollo corporal-sensorial y al juego. Y es importante

resaltar a este respecto, que cuando Rousseau hace referencia al cuerpo, lo hace entendiéndolo desde su globalidad, en relación con el resto de ámbitos de la persona, y en sintonía con el modelo holístico actual. Y ello se ve reflejado en el siguiente fragmento: “Així, como més s’entrena el seu cos, més s’il·lumina el seu esperit; la força i la raó se li desenvolupen alhora i s’amplien l’una gràcies a l’altra” (Rousseau, 1989, p. 125).

De esta forma, para Rousseau el cuerpo era el elemento que permitía dirigirse a la unidad total del hombre, y consideraba su ejercitación fundamental para el desarrollo de la inteligencia, para tener buena salud y para llevar a cabo una adecuada educación moral. Y en este sentido afirmaba que: “cuando los brazos trabajan mucho la imaginación reposa, cuando el cuerpo está bien el corazón se sosiega” (Rousseau, 1973, p. 227). Otorgaba un valor primordial a la ejercitación del cuerpo durante toda la vida, pero especialmente en las primeras edades, ya que consideraba que es a través del cuerpo que el niño empieza a conocerse así mismo, y es a través de la estimulación de los miembros corporales que se favorece el desarrollo de la inteligencia. Y en este sentido, Rousseau (1985, p. 13) afirmaba que: “para aprender a pensar es preciso ejercitar nuestros miembros, nuestros sentidos, nuestros órganos, que son los instrumentos de nuestra inteligencia”; y también que: “sólo por el movimiento sabemos que hay cosas que nos son extrañas y sólo por nuestro propio movimiento adquirimos la idea de extensión”.

Muchas de las ideas de Rousseau, fundamentadas en la observación, pero sin los medios científicos actuales, dos siglos después han podido ser demostradas a través de los avances acontecidos en el ámbito de la neurociencia; constatándose de esta manera, la relación entre la actividad física y el desarrollo intelectual, y su importante contribución en el desarrollo integral de los niños durante los primeros años de la infancia. Y a este respecto, destacamos el siguiente fragmento:

No sólo los ejercicios continuos, dejados a la dirección de la naturaleza, fortifican el cuerpo y no embrutecen de ningún modo el espíritu, sino que, por el contrario, ellos forman la única razón posible en las primeras edades y la más necesaria en cualquier edad. Ellos son los que nos ayudan a conocer el uso de nuestras fuerzas, las relaciones de nuestro cuerpo con los cuerpos del entorno... (Rousseau, 1973, p. 145).

Cabe destacar que Rousseau puso de manifiesto el desconocimiento existente sobre la etapa vital de la infancia y el error de “buscar al hombre en el niño”, pues según él: “la naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres” (p. 120). Rousseau proclamaba el respeto por la infancia y establecía la necesidad de conocer a los niños para poder proporcionarles lo que necesitan. Y en este sentido afirmaba que: “Comenzad por estudiar mejor a vuestros alumnos; porque seguramente no los conocéis. Cada edad, cada estado de la vida tienen su perfección conveniente, una especie de madurez que le es propia” (Rousseau, 1998, p. 229).

En relación a la trascendencia de la educación en las primeras edades, Rousseau (1998), defendía la idea de que la educación del hombre empieza al nacer, antes de hablar y antes de oír. Otorgaba una relevancia especial a la educación de los sentidos, puesto que consideraba que cuando la memoria y la imaginación son aún inactivas, el niño o niña ya prestan atención a lo que afecta a sus sentidos, ya que sus sensaciones son los primeros materiales de sus conocimientos. Y para potenciarla, consideraba que a los niños se les debía de permitir tocarlo todo e interactuar con las cosas que le rodean, así como descubrir y hacer más por sí mismos. Y por eso consideraba que en las primeras edades es el momento de ejercitar los órganos y los sentidos, y también el momento de aprender a conocer las relaciones sensibles que las cosas tienen con nosotros mismos. Y ello queda reflejado en el siguiente fragmento:

Així com tot el que entra en l'enteniment humà hi arriba pels sentits, així també la primera raó de l'home és una raó sensitiva; és aquesta raó la que serveix de base a la raó intel·lectual.....

Per aprendre a pensar, cal doncs exercitar els membres, els sentits, els òrgans que són els instruments de la intel·ligència i cal, per treure el partit possible d'aquests instruments, que el cos, que és qui els proporciona, sigui sa i robust. Així doncs, la veritable raó de l'home no es forma de cap manera independentment del cos qui facilita i assegura les operacions de l'esperit (Rousseau, 1998, p. 135).

Rousseau era un acérrimo defensor de una educación basada en la vivencia y en las experiencias, en la que el niño descubriese explorando a partir de su curiosidad innata. Y en este sentido, criticaba la educación tradicional del momento basada únicamente en los libros. Y ello le llevó a establecer que la utilización única de los

libros y la no “ejercitación” del pensamiento propio, contribuían a no aprender a pensar por uno mismo y a depender de la razón del otro; aprendiendo con ello a creer mucho, pero a no saber jamás nada. Estas ideas quedan plasmadas en el siguiente fragmento: “desde que el niño o niña comienza a distinguir los objetos hay que presentarle muchos y variados... conviene ofrecerle sensaciones en un orden conveniente, mostrarle conexiones” (Rousseau, 1998, p.81).

Rousseau otorgaba tanta importancia al desarrollo corporal que afirmaba que: “nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos son nuestros primeros maestros de filosofía” (Rousseau, 1998, p. 81). A su vez, y a partir de su discernimiento, comprendió la gran importancia de la estimulación de los sentidos en los primeros años de la infancia, considerando que estos eran la base de la primera educación. Es en este sentido, que Rousseau consideraba la educación infantil como la educación de la naturaleza, la cual según él: “favorece el desarrollo interno de las facultades y de los órganos” (Rousseau, 1998, p. 81). Y como ejemplo de ello, destacamos el siguiente fragmento:

Com que els primers moviments naturals de l'home consisteixen a mesurar-se amb tot el que l'envolta, i a experimentar en cada objecte que percep totes les qualitats sensibles que el poden afectar, el seu primer estudi és una mena de física experimental relacionada amb la pròpia conservació (Rousseau, 1989, p. 134).

También cabe destacar la importancia que otorgaba a los ejercicios corporales en relación al desarrollo del temperamento y de la salud. Pero tal y como él mismo afirmaba en su época: “esto no lo discute nadie” (Rousseau, 1989, p. 34), puesto que según él mismo argumentaba: “Els exemples de vides més llargues s'extreuen quasi tots d'homes que han fet el màxim d'exercici, que han suportat el màxim de fatiga i de treball” (Rousseau, 1989, pp. 34-35).

Otra idea que cabe destacar del pensamiento de Rousseau, es la referente a la importancia de no proteger a los niños. De esta manera, según Rousseau, al dotar a los niños de experiencias propias, a través de las vivencias del día a día, sin la protección de los padres o educadores, se favorece el desarrollo de unas habilidades que les serán útiles para su protección y seguridad. En este sentido consideraba que:

Els jocs en que la malaptesa no comporta risc es juguen sempre de manera descurada: un volant que cau no pot fer mal a ningú; però res no deixondev tant el braç com la necessitat de protegir els ulls. Anar corrent d'un cap a l'altre de la sala, calcular el bot d'una pilota que encara és a l'aire, rellançar-la amb mà forta i segura; aquesta mena de jocs són menys propis de l'home, però serveixen per a formar-lo (Rousseau, 1989, p. 165).

Rousseau, a partir de su gran capacidad de observación y análisis, estableció un principio para el aprendizaje de las habilidades, que no era otro que el de la estimulación, la ejercitación, y la utilización repetida de las mismas. De esta manera, destacamos el siguiente fragmento:

Els infants no tenen cap habilitat a les mans; és per això que vull que se'ls en proporcioni: un home que s'hagués exercitat tant poc com un nen no en tindria pas més; no podem conèixer la utilització dels òrgans si no els hem fet servir. Tan sols una llarga experiència és el veritable estudi al qual ens hem d'aplicar com més aviat millor (Rousseau, 1989, p. 166).

Relevantes son también las referencias que hace Rousseau al desarrollo de las percepciones a partir de la estimulación sensorial, introduciendo las bases de lo que doscientos años después hemos pasado a denominar "capacidades perceptivo-motrices". Y ello se ve reflejado en el siguiente fragmento:

Com que els judicis de l'esperit depenen de la vista més que de qualsevol altre sentit, cal molt de temps per aprendre de veure-hi; cal haver comparat durant molt de temps la vista amb el tacte per tal d'acostumar el primer d'aquests dos sentits a donar-nos una informació fidel de les formes i de les distàncies; sense el tacte, sense el moviment progressiu, ni els ulls més penetrants del món no podrien donar-nos cap idea de l'extensió.....

Només s'aprèn d'apreciar les dimensions a còpia de caminar, de palpar, de comptar, de mesurar (Rousseau, 1989, p. 161).

Del pensamiento de Rousseau, pues cabe destacar el valor que le otorgaba a la infancia en relación a las elevadas posibilidades de aprendizaje, que según él tenían los

niños en estas primeras edades. Es por ello que las ideas pedagógicas de Rousseau invitan a no infravalorar las posibilidades de los niños y a considerar el elevado potencial de aprendizaje de éstos. En este sentido, Rousseau consideraba que todo lo que se hace es factible, y nada es tan natural como ver niños hábiles y diestros que tienen en los miembros la misma agilidad que puede tener un hombre. De esta manera establecía que: “Tots aquests exemples i cent mil més demostren, em sembla, que la ineptitud que se suposa en els infants per als exercicis que fem nosaltres és imaginària, i que si en alguns no despunten és perquè mai no se’ls hi ha exercitat” (Rousseau, 1989, p. 166).

En relación al gran potencial de aprendizaje que poseen los niños durante la primera infancia, Rousseau consideraba que se les debían proporcionar las experiencias y los estímulos que favoreciesen su desarrollo. Y a este respecto proponía adaptar los materiales y el juego de los adultos a las características de los niños. Ello queda reflejado en el siguiente fragmento:

Jo no dic que hagi de jugar amb els nostres tacs en un billar de tres peus d'alçada; no dic que jugui a pilota amb els nostres trinquets, ni que la seva petita mà carregui una raqueta de professional del frontó; sinó que jugui en una sala que tingui les finestres protegides; que al principi utilitzi només pilotes noves; que les primeres raquetes siguin de fusta, després de pergamí i finalment de corda de budell tibada segons el seu progrés (Rousseau, 1989, p. 165).

Es en este sentido que Rousseau enfatizaba la importancia de no tratar a los niños como adultos, así como de adecuar las propuestas educativas a sus posibilidades y necesidades, por lo que establecía que: “El gran secret de l'educació és de fer que els exercicis del cos i els de l'esperit se serveixin mútuament de descans. Però evitem d'avançar-nos a les instruccions que requereixen un esperit més madur” (Rousseau, 1989, p. 249).

En relación al juego, Rousseau (1998) le otorgaba un gran valor y destacaba su contribución a la risa, al disfrute y a la felicidad que proporcionaba a los niños. Consideraba que para favorecer el juego se debía dejar hacer a la naturaleza, dejar hacer al niño, así como darle ocasión, ya que éste por instinto natural, tiende al movimiento y a disfrutar con él. Un ejemplo de ello lo encontramos en el siguiente fragmento:

Dejad que la naturaleza obre durante largo tiempo antes de que os metáis a obrar en su lugar, a fin de no dificultar sus operaciones... Os alarmáis viéndole consumir sus primeros años sin hacer nada. ¡Cómo! ¿No es nada ser dichoso? ¿No es nada saltar, jugar, correr todo el día? En su vida estará tan ocupado (Rousseau, 1998, p. 146).

Para Rousseau el juego también era un recurso ideal para el desarrollo de las capacidades físicas del niño, y afirmaba que: “quan un nen juga al volant, acostuma la vista i el braç a la precisió; quan fujeteja una baldufa, augmenta la força tot servir-se’n, però sense aprendre res” (Rousseau, 1989, p. 165).

Y para finalizar, destacamos el siguiente fragmento de su libro “Emilio o de la educación” (1989), en el cual, de una forma poética resume su pensamiento pedagógico, en relación a la importancia del aprendizaje a partir de las experiencias en contacto con la realidad que nos proporciona la naturaleza:

Ple d’entusiasme que experimenta, el mestre vol comunicar-lo a l’infant: pensa que el pot commoure fent-li parar esment en les sensacions que l’han commogut a ell mateix. Pura estupidesa! Perquè la vida de l’espectacle de la natura es troba en el cor de l’home, i per veure’l, s’ha de sentir. L’infant percep els objectes, però no pot percebre els lligams que els relacionen, no pot sentir la dolça melodia del seu concert. Li cal una experiència que encara no ha adquirit, li calen uns sentiments que encara no ha experimentat, per sentir la impressió complexa que produeixen totes aquestes sensacions plegades. Si no ha recorregut durant molt de temps àrides planures, si les sorres ardents no li han cremat mai els peus, si no l’ha oprimit mai la reverberació sufocant de les roques batudes pel sol, com podrà gaudir l’aire fresc d’una bella matinada? Com podran captivar els seus sentits el perfum de les flors, l’encant de la verdor, el vapor humit de la rosada, el caminar tou i dolç de la gespa? Com podrà el cant dels ocells causar-li una impressió voluptuosa, si els accents de l’amor i del plaer encara li són desconeguts? Amb quins èxtasis veurà néixer un dia tan bell, si la imaginació encara no li pot representar els plaers amb què el pot omplir? En fi, com es podrà entendre amb la bellesa de l’espectacle de la natura, si ignora quina mà ha tingut cura d’adornar-la? (pp. 198-199).

#### **4.3. Aportaciones de Johann Heinrich Pestalozzi a la educación física en la etapa infantil: La educación física dentro de un contexto integral de educación**

A Pestalozzi (1746-1827), por sus ideales y formación lo podemos considerar como un representante de la ilustración. Como tal, consideraba que la educación era el mejor medio de superar la pobreza del pueblo, y de conducir a éste a la felicidad y a la virtud. Al igual que sus antecesores, consideraba que los niños debían de ser educados desde los primeros meses de vida, quedando ello plasmado en su obra “Cómo Gertrudis enseña a sus hijos” (1801). Pestalozzi, sin duda destaca por el reconocimiento que otorga a la educación en los primeros años de la infancia, al ser consciente de su trascendencia, y al contemplar al niño como a un ser dotado de grandes facultades, de capacidades y disposiciones que cabía desplegar y aprovechar desde su inicio. Y en este sentido destacamos el siguiente fragmento:

Los primeros indicios del sentimiento, los tempranos testimonios de su vida afectiva, el crecimiento corporal y sus aptitudes, la capacidad de observación y memoria, la propia actividad pensante que acompaña ya a menudo no sea más que de un modo imperfecto, los primeros actos del alma infantil (Pestalozzi, 1967, p. 78).

Fue un gran admirador de la obra de Rousseau, e intentó llevar sus ideales a la práctica. Tras sus fracasos iniciales, lejos de alejarlo de la educación, sus experiencias lo estimularon para desarrollar su proyecto pedagógico, el cual se convertiría en la razón de ser de toda su existencia (Lang, 1981).

En los planteamientos pedagógicos de Pestalozzi, nos encontramos con una concepción integral de la educación, en la búsqueda del desarrollo humano, en la que se contemplaba lo sensitivo-físico, lo intelectual y lo moral. La educación de esta manera, era contemplada por Pestalozzi como una ayuda necesaria que se le había de proporcionar a los niños, dentro de su proceso de desarrollo. Y la actividad educativa y docente eran vistas por él como un arte, ya que: “los niños deben de ser educados desde los primeros años de vida, ya que es importante desarrollar sus diferentes capacidades y facultades desde sus primeras manifestaciones” (1967, p. 78).

Desde su concepción integral de educación, Pestalozzi (1967) recomienda a las madres prestar atención desde el primer momento a lo que llama “educación corporal”



de los niños y niñas, de tal manera que según establece Soëtard (1995, p. 54): “Per Pestalozzi la pedagogia és, des de tots els punts de vista, moviment”. En este sentido, Pestalozzi instaba a la implantación de la gimnasia con una graduación natural y progresiva, ya que según él, esta producía un provecho físico y moral importante a nivel de: salud, vigor, habilidad, espíritu de unidad, sentimiento de fraternidad, actividad, etc. De esta manera destaca Vázquez (1989) de Pestalozzi que:

[...] en sus centros, en los que la formación corporal, moral e intelectual constituía un todo, se destina una buena parte del horario a los juegos y ejercicios corporales, hasta 4 ó 5 horas diarias entre higiene, juegos, deportes, trabajos manuales, paseos y estudio del medio y algo de gimnasia elemental (p. 70).

Pestalozzi, al igual que sus predecesores, Comenius y Rousseau, mostraba un gran interés por la educación de los sentidos, abogando por la realización de ejercicios para desarrollarlos y perfeccionarlos; utilizando para ello la música, el dibujo y el modelado. Y para evitar la falta de atención y la desidia recomendaba:

Introducir un mejor método de enseñanza en el que los niños queden menos abandonados a sí mismos, menos obligados a la triste ocupación de escuchar pasivamente [...]; y para eso habrá que estimularlos más por medio de preguntas, despertar su interés con explicaciones y ganarse su simpatía con afabilidad (Pestalozzi, 2004, p. 123)

Para Pestalozzi el amor maternal constituía la fuerza principal de la educación, reconociendo la importancia del ambiente familiar durante estos primeros años de vida. Y para ello, de una forma novedosa y muy actual, manifestaba la necesidad de educar primero a las madres, debiendo aprender estas que el primer y más valioso principio educativo es el de satisfacer las necesidades afectivas de los niños. En tal sentido, consideraba que entre madre e hijo se debía de dar una comunión de sentimientos en la que se manifestasen: la bondad, la confianza y el afecto. De esta forma, Pestalozzi (1967) establecía que: “Los primeros gérmenes del amor, de la gratitud, de la confianza y de la obediencia han sido sólo un simple resultado del concurso de los sentimientos instintivos entre la madre y el hijo” (pp. 255-256).

En relación a su propuesta pedagógica, cabe resaltar que esta estaba fundamentada en sus nobles ideales de contribuir al desarrollo social. Por sus ideales y por su intento de llevarlos a la práctica, Pestalozzi será considerado como uno de los más grandes pedagogos de su tiempo, convirtiéndose en un referente que tendrá una gran influencia en las políticas educativas de gran parte de los países europeos. Sus ideales sirvieron de inspiración, entre otros, a Fröbel y Herbart, y después de su muerte serán sus discípulos los que se encargarán de extender sus propuestas pedagógicas a través de la creación de diferentes institutos inspirados en el modelo de Iverdon. En España, según Vázquez (1989), se crearán tres: el de Santander (1805), el de Madrid (1806) y otro en Tarragona (1803).

#### **4.4. Aportaciones de Friedrich Fröbel a la educación infantil: La educación física dentro del marco de una educación general en la etapa infantil, y el valor pedagógico del juego**

De Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), natural de la región alemana de Turingia, cabe destacar como aspecto que define su personalidad, su aprecio por las ciencias naturales y su variada y amplia formación intelectual. Realizó estudios sobre matemáticas, mineralogía, física y química, arquitectura y derecho administrativo, pero según Ramos (2010), la verdadera vocación de Fröbel a lo largo de su vida, sin duda fue: “la búsqueda del auto perfeccionamiento y la autoeducación” (p. 114).

A nivel profesional ejerció como maestro, lo que le iría acercando a las ideas pedagógicas de Pestalozzi con quién compartiría varias estancias, quedando fascinado por su obra “el Libro de las Madres”. Posteriormente en su retorno a los estudios universitarios, sus inquietudes y fascinación por las ciencias naturales, le llevaron a concebir una teoría clave en sus principios pedagógicos, “la ley de lo esférico”. Para Fröbel la esfera representaba el origen y unidad de todas las formas terrenales y naturales. Es por ello que en su obra pedagógica se repite un principio esencial, el de la unidad del mundo y el origen divino de éste. Este principio se fundamentaba en la idea de que la vida es la unión de lo espiritual con lo material.

Las ideas pedagógicas de Fröbel se basan en los principios de una educación integral, armónica y gradual. Muchos de estos principios son una adopción de las leyes universales de la naturaleza aplicadas al sistema pedagógico. Y como representante de la corriente natural, según Bowen (1985), Fröbel entendía que la ciencia confirmaría la

idea del diseño de la tierra como expresión del orden divino y que el ser humano se aproximaba a Dios en la medida en que su naturaleza espiritual iba dominando a su naturaleza material. Es por todo ello, que según Ramos (2010), para Fröbel el principio básico de toda labor educativa tiene lugar a partir de la perfecta unidad que existe entre Dios, la naturaleza y la humanidad. Y ello queda reflejado en el siguiente fragmento de Hugues, 1925, citado por Ramos (2010, p. 117):

[...] el conocimiento de la Ley eterna, la visión de su origen, de su esencia, de su totalidad, la conexión e intensidad de sus efectos, el conocimiento de la vida en su totalidad, constituyen la ciencia, la ciencia de la vida; y referida por el ser con conciencia de sí propio, con pensamiento y con inteligencia, a la representación y a la práctica mediante y en sí mismo, se convierte en la ciencia de la educación.

Fröbel fue pieza clave en la pedagogía de principios del siglo XIX y nos ha dejado como legado un sistema de educación perfectamente fijado y meditado, destacando de su obra la configuración del primer modelo formalizado de educación infantil, en el que cabe destacar la alta valoración que se le concedía al potencial de los niños. De esta manera, valoraba la capacidad que poseen los niños para percibir, reflexionar y para ejecutar, otorgándoles el papel de agentes creadores que debían ser guiados únicamente por su propia curiosidad e interés, ya que ello les permitía, según el mismo Fröbel, adquirir un mayor conocimiento de sí mismos y también de los diferentes saberes de la naturaleza. En este mismo sentido, según López Serra (1998), un pilar básico de los ideales pedagógicos de Fröbel será la importancia que otorgaba al desarrollo de una actitud responsable y de cooperación entre los niños.

Por su parte Ramos (2010), destaca de la teoría pedagógica de Fröbel el gran respeto que éste mostraba por la personalidad del niño, y por favorecer la espontaneidad infantil. De esta manera, para Fröbel, el maestro a partir del conocimiento del niño se convertía en un facilitador de su autoeducación, creando para ello ambientes y situaciones que la favoreciesen. En consecuencia, Fröbel, citado por López Serra (1998, p. 125), consideraba que: “la libertad del alumno condiciona y determina la actuación del profesor que en su función debe limitar su actividad directiva con el fin de hacer posible la del alumno”.

Es en este sentido, que para Fröbel la idea de la individualidad del educando era clave, llevándolo a considerar que cada niño tenía unas características propias y que por tanto en el proceso educativo se debía partir del respeto a esta individualidad. En consecuencia, según Ramos (2010), para Fröbel la práctica educativa de la individualidad “pone en contacto al pequeño con la esencia divina de su naturaleza” (p. 119). Ello queda reflejado en el siguiente fragmento de Fröbel, 1913, citado por López Serra (1998, p. 10), en donde establece que:

Toda doctrina de la enseñanza demasiado activa, demasiado inclinada a la coacción, demasiado abundante en prescripciones, tiende inevitablemente a anular oprimir y perturbar al hombre en lo que tiene de espontáneo, de originariamente sano en la vida divina que en él se manifiesta.

En la teoría pedagógica de Fröbel está presente la idea de que la naturaleza es el mejor medio de aprendizaje para estimular la actividad creadora del niño, siendo importante para tal propósito el trabajo manual, ya que éste según el mismo Fröbel contribuye: “al desarrollo de la expresión y a la revelación del yo infantil” (López Serra, p. 125). Conjuntamente con Pestalozzi y Krause, Fröbel coincidía en la necesidad de una educación de párvulos con entidad propia en sus métodos y en sus fines, y en donde la actividad física debía de contribuir a la higiene y a la educación de los sentidos, en unas condiciones donde nunca faltasen: “aire puro, luz clara y espacio suficiente” (López Serra, p. 125). Y un ejemplo de ello lo encontramos en el siguiente fragmento donde Fröbel, 1913, citado por López Serra (1998, p. 393) establecía que:

La vida en libertad en la Naturaleza es esencial sobre todo para los jóvenes; sus efectos exaltan y ennoblecen; así todo se hace vida y adquiere significación. Por eso son muy interesantes y esenciales como medio de educación aun en la primera infancia y en la época de la escuela las excursiones.

Fröbel defendía la idea de una educación general mediante el desenvolvimiento de todas las facultades del niño, entendiendo que espíritu y cuerpo se regían por unas mismas leyes. Ello lo llevó a afirmar que el juego era la primera necesidad del niño, ya que lo consideraba el germen de la vida a través de la que se revela lo más íntimo de la naturaleza humana (Lahoz, 1991). Es en este sentido que Ramos (2010), considera que:

El mérito de Fröbel como en otros aspectos de su teoría estriba en haber dado al juego una fundamentación científica y un carácter sistemático, metódico y perfectamente diseñado a nivel teórico y práctico dentro de la labor educativa. El juego, como primera actividad instintiva de la infancia, aparece contemplado como la conexión entre la espontaneidad y la creatividad. A través de él se refleja el grado de desarrollo en el que se encuentra el niño o niña pudiendo manifestar libre y espontáneamente lo que ha aprendido, convirtiéndose en testimonio de su capacidad intelectual, pero también de sus capacidades físicas, estética y moral (p. 124).

La importancia que Fröbel otorgaba al juego queda reflejada en su teoría del juego y en la pedagogía del jardín de infancia (Heiland, 1993). En primera instancia su programa original del juego iba destinado a la familia y finalmente fue introducido en los jardines de infancia, donde los educadores se encargaban de los niños mientras estos jugaban. En el jardín de infancia encontramos tres espacios o “campos”, dos de ellos destinados al juego y el tercero a la jardinería. En los campos destinados al juego, el primero, situado en el centro, disponía de diferentes juegos y medios para jugar, tales como pelotas, bolas, dados, bastones, listones; y al lado los juegos de movimiento, a través de juegos de carreras, danzas y representaciones. De esta forma Heiland (1993), considera que la teoría del juego, en el jardín de infancia fröbeliano, es un modelo de educación esférica que forma una mediación entre el hombre y el mundo que quiere formar el niño, no mediante la enseñanza y la ciencia, sino por la construcción y la acción.

Para los niños de uno a dos años que aún no iban al jardín de infancia, Fröbel elaboró un libro de canciones maternales, donde encontramos juegos de destreza para los dedos, cancioncillas, que ilustraban el entorno del niño; y todo ello teniendo como fundamento pedagógico el amor maternal. En definitiva, el juego para Fröbel es un recurso educativo y el eje principal de su método, el cual permite que los niños en estas primeras edades entren en relación con el mundo exterior y con la naturaleza, favoreciendo la autoexpresión y la auto revelación, así como el gozo, la libertad, la satisfacción, y la paz consigo mismo y con los demás.

#### **4.5. Aportaciones de John Dewey a la educación y a la educación física en esta etapa: Educación globalizada, activa, cooperativa y el valor educativo del juego**

John Dewey (1859-1952), está considerado como uno de los principales representantes de la Escuela Nueva; corriente que se originó en torno al año 1875 y que sentó las bases de la pedagogía contemporánea.

Solo podremos entender las aportaciones pedagógicas de Dewey si comprendemos las circunstancias que rodearon su vida, sus ideales y su formación académica y profesional. Y en este sentido, Guichot (2010), resalta que durante su infancia, Dewey cursó sus estudios en una escuela pública, encontrándose con niños de diferentes procedencias y estatus social. La experiencia positiva de esta rica diversidad será la que lo lleve a defender en sus obras la riqueza de una escuela democrática, sin discriminaciones e igualitaria. A su vez, en su primera etapa escolar tuvo la oportunidad de vivir la importancia de asumir responsabilidades y realizar diferentes ocupaciones (pequeñas tareas agrícolas e industriales); de tal manera que según Guichot (2010): “esta experiencia le llevará posteriormente a valorar su potencial moral y cívico” (p. 182).

A nivel académico, cabe resaltar su interés por la filosofía y la influencia que recibió por parte de Huxley, en relación al principio de interdependencia y a las interrelaciones que se dan en todo proceso vital. Tras su paso por la docencia como profesor de secundaria, volvió a sus estudios universitarios recibiendo la influencia por un lado de George S. Morris, que lo pondría en contacto con las ideas de Hegel y por otra de Stanley Hall, uno de los padres fundadores de la psicología experimental.

Ya en su madurez personal, Dewey mostró una gran inquietud por los problemas sociales de su época; este interés y compromiso social lo acompañarían a lo largo de toda su vida llevándole a participar en diferentes movimientos político-sociales. Hombre de unas grandes inquietudes, se vio atraído por la psicología, estudiando los procesos de aprendizaje y temas como la memoria, la imaginación y el pensamiento. Así mismo, diferentes relaciones y amistades en el ambiente universitario e intelectual fueron contribuyendo a que Dewey fuese desarrollando sus convicciones personales y pedagógicas. Será el nacimiento de sus hijos lo que le permitirá constatar lo que había aprendido sobre la importancia del correcto desarrollo en los años tempranos.

Centrándonos propiamente en las aportaciones pedagógicas de Dewey, destacamos como una de sus principales ideas educativas “la filosofía de la acción”, (Dewey, 1995), fundamentada en las aportaciones de diferentes teorías psicológicas y biológicas de finales del siglo XIX y principios del XX. Su teoría educativa parte de la noción de la experiencia, en donde el sujeto deja de tener un papel pasivo y pasa a ser parte activa del proceso educativo. De esta manera, para Dewey la educación era el medio para asegurar la continuidad de la vida, ya que para él la existencia del ser humano es siempre social, y una sociedad sólo se puede mantener gracias a un proceso de transmisión de hábitos de hacer, de pensar y sentir (Dewey, 1995).

Para Dewey (1995), la persona, fuese niño o adulto estaba consagrada a crecer y a desarrollarse y la educación había de alimentar tal deseo y proporcionar los medios para ello. Es en este sentido, que establecía que la educación: “es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (Dewey, 1995, p 74).

De esta forma, para Dewey (1995) la educación se convertía en el instrumento que permite la plena humanización a través del pensamiento reflexivo, que a su vez será el recurso que permita continuar el proceso de enriquecimiento personal. Ello lo llevará a establecer que el criterio de valor de la educación escolar: “es la medida en que crea un deseo de crecimiento continuado –de aprender- y proporcionar los medios para hacer efectivo tal deseo” (Dewey, 1995, p. 55).

Como podemos observar, Dewey parte de unos ideales pedagógicos en los que educar significará enseñar a vivir, posibilitar una adaptación activa a las nuevas situaciones y contribuir al progreso de la sociedad. Será por ello que para Dewey, una buena educación exigirá de una correcta comprensión del mundo y de los fenómenos sociales, ya que esta es la condición básica para actuar racionalmente. Ante esta concepción educativa la actividad docente para Dewey se fundamentará en la curiosidad del alumno, en su disposición innata a explorar el ambiente, a realizar hipótesis sobre las consecuencias de sus actos y a investigar lo desconocido. Y es en este sentido, que Guichot (2010) destaca como Dewey establecía que: “Gracias al conocimiento de la naturaleza humana, a su preparación en el terreno de la psicología, el docente ha de dilucidar las mejores condiciones ambientales para el fomento del pensamiento reflexivo” (p. 189).

Dewey (1995) realizó una propuesta de secuenciación de contenidos que garantizaba, según él, el mejor aprendizaje, y para ello partía de los intereses de los

alumnos, de sus necesidades y de sus motivaciones. Como actividades pedagógicas proponía las llamadas ocupaciones activas, tales como cocinar, arreglar el jardín, trabajar la madera, etc.; actividades todas con una gran significación para el niño, favoreciendo con ello la estimulación de la observación, el pensamiento lógico, la capacidad creadora y constructiva. Todo ello, según Dewey (1995), respondía al principio de globalización de no compartimentar las materias, de significatividad vital para el educando del contenido, del valor social de la experiencia y de cooperación con los semejantes.

Para llevar a cabo esta idea educativa, Dewey consideraba imprescindible un modelo de docente que fuese responsable en su función de contribuir al desarrollo de auténticos seres humanos y de ciudadanos demócratas, comprometidos con la realidad social que les rodeaba y con la lucha por la justicia para toda la humanidad. Para ello, según Dewey (1995), el educador debía fomentar en el alumno el deseo de aprender y el afán de enriquecerse con nuevas experiencias; y en este sentido el juego se convertía en las primeras edades en un instrumento que contribuía al desarrollo intelectual y social de los niños.

Dewey, alejándose del modelo autoritario reinante, consideraba que el profesor, debía de contar con la autonomía para decidir qué hacer y cómo, sin necesidad de subordinación a otros expertos educativos. También consideraba que debía cuestionarse constantemente su labor educativa de cara a desarrollar y mejorar su trabajo. Y es en este sentido, que en el modelo propuesto por Dewey (1995) nos encontramos con un perfil de educador que se gana el respeto y la autoridad moral de sus alumnos, liderando a través del ejemplo y a través del servicio, prestándoles a sus alumnos la máxima atención para conocer sus necesidades y para saber si comprenden, si se aburren y si se entusiasman.

#### **4.6. Aportaciones de Maria Montessori a la educación y a la educación física en esta etapa: El compromiso social, el respeto por la infancia y la importancia de la educación de los sentidos**

María Montessori (1870-1952), es una de las figuras más influyentes en el ámbito de la educación infantil y cuya obra continúa en la actualidad vigente en muchas escuelas. De ella hemos de destacar su compromiso y sus esfuerzos por desarrollar una propuesta educativa que sirviese para construir los fundamentos de una sociedad en paz.



Para tal propósito fundó la *Case dei bambini*, en la que encontramos los ingredientes que se van repitiendo en los grandes referentes pedagógicos de la época: compromiso social, respeto por la infancia y una formación rica en diferentes campos del conocimiento.

María Montessori era natural de la provincia italiana de Ancona. En 1896 se convirtió en la primera mujer italiana doctora en medicina y la primera que llegaba a ser asistente en la clínica psiquiátrica de la Universidad de Roma. Su labor educativa empezó en el ámbito de la educación especial, en el tratamiento de niños con deficiencias psíquicas; y esta experiencia llevó a afirmar a Montessori, 1909, citada por Prellezo (2010, p. 211) que: “A diferencia de mis colegas, tuve la intuición de que la cuestión de los deficientes era preferentemente pedagógica, más que preferentemente médica”.

A nivel formativo, cabe destacar la formación universitaria recibida en filosofía, psicología experimental y antropología; y a nivel profesional, destacamos sus estudios en antropología y sobre los métodos que los médicos y educadores franceses aplicaban con los niños deficientes, y que posteriormente aplicaría a los “niños normales”. Y según Prellezo (2010), también cabe destacar su labor en la creación de diferentes centros educativos y en la formación de maestras para la puesta en práctica de sus principios pedagógicos, entre los que destacamos:

- a) El papel relevante de las maestras y maestros, a los que califica de “científicos”, y que han de ser los encargados de transformar la educación y la escuela creando ambientes que favorezcan las libres manifestaciones del niño. De esta manera, destacamos el siguiente fragmento de Montessori, 1909, citada por Prellezo, 2010:

Nosotros llamamos científico a la figura de quien en el experimento ha percibido un medio que lleva a indagar las verdades profundas de la vida, a levantar un velo de sus fascinadores secretos: y que, en tal búsqueda, ha sentido nacer dentro de sí un amor tan apasionado por los misterios de la naturaleza que se olvida de sí mismo (p. 213).

- b) El conocimiento del niño. Para poder educar al niño primero hay que conocerlo. Este es uno de los postulados claves al que llegó a través de sus investigaciones.

Montessori, 1921, citada por Prellezo (2010), en relación a la necesidad de conocer al niño y de adecuar las propuestas educativas a sus necesidades, escribió:

En el tratamiento psíquico del niño, no es la educación lo que nos debe preocupar, sino el niño. En cambio, éste, como personalidad desaparece casi completamente bajo la educación; y esto no sólo en las escuelas, sino en todo lugar, en donde esta palabra puede penetrar, y, por lo tanto, en las familias (p. 214).

Según Prellezo (2010), Montessori en la Declaración del Congreso internacional, celebrado en Copenhague en 1937, consideraba a la infancia como: “la gran esperanza de cambio en pos de una mejor sociedad “ (p. 214); y en donde los niños no debían ser considerados como seres débiles e indefensos que tenían solamente necesidad de protección y ayuda, sino que debían de considerarse como embriones espirituales, dotados de vida espiritual desde el nacimiento, y guiados por instintos sutiles a construir activamente la personalidad del hombre. En dicho congreso María Montessori, 1909, citada por Prellezo (2010), insistió en la importancia de:

Dotar de libertad al niño para que este exprese espontáneamente sus propias potencialidades. La clave para el desarrollo de las potencialidades del niño, según Montessori, está en el ambiente. Sería infructuosa una acción educativa que no llegase a “modificar el ambiente de las nuevas generaciones” (p. 214).

Para Montessori la libre expresión del niño no significaba simplemente que los escolares hiciesen lo que quisiesen, puesto que una función importante de la educación, según Montessori, era la de contribuir a su “reconstrucción”, oponiéndose de esta forma a una pedagogía de dejar hacer. Pero por otro lado, también se oponía a una pedagogía represora que impidiese al niño la expansión de su personalidad. Es en este sentido que Montessori buscaba un equilibrio entre esos dos modos extremos de proceder, y que según ella constituían el gran problema de la educación. Por ello según Montessori, 1921, citada por Prellezo (2010, p. 215): “para realizar la libertad del niño es necesario preparar el ambiente conveniente para su progreso”, así como facilitar su libre movimiento y adecuar la escuela a su medida.

A este respecto, Sanchidrián (2003) destaca la importancia que otorgaba Montessori a la autonomía del niño, a partir de ejercicios de vida práctica tales como: “lavarse las manos, barrer y quitar el polvo de la sala, así como gimnasia, juegos al aire libre y cultivo de un pequeño huerto (p, 76), llevándola a considerar la actividad motriz y los ejercicios sensoriales: “como fuentes básicas para el aprendizaje y el desarrollo” (Sanchidrián, 2003, p. 76).

La influencia del método pedagógico de María Montessori en España tuvo una incidencia desigual, ya que por un lado nos encontramos con el entusiasmo despertado en Catalunya, hasta el punto de que la Diputación creó en 1917 una Cátedra de Pedagogía que se transformó en 1918 en Laboratorio y Seminario de Pedagogía, bajo la dirección de la misma María Montessori, y por otro lado, Luzuriaga, 1932, citado por Prellezo (2010, p. 217), destaca la indiferencia mostrada en otros puntos de España sobre su propuesta pedagógica, estableciendo que: “Desgraciadamente este foco no ha alcanzado vida intensa, ni apenas ha trascendido al resto de la Península, donde no pasarán de una docena las escuelas en que se aplique el método Montessori”.

#### **4.7. Aportaciones de Ovide Decroly a la Educación infantil y a la Educación Física en esta etapa: Una escuela por la vida y para la vida, en la que se han de favorecer los intereses de los niños y en donde el juego es la expresión de su propia existencia**

Ovide Decroly (1871- 1932), fue una de las figuras más destacadas de su tiempo, teniendo sus teorías pedagógicas una gran influencia en el marco de la educación infantil. Según Gorp, Simon y Depaepe (2006, p. 17): “ocupa un lugar en el canon de la herencia pedagógica universal”.

También considerado como representante de la Escuela Nueva, Decroly fue muy crítico con la escuela tradicional de su tiempo, considerándola incapaz de ejercer una influencia formativa sobre el juicio, el carácter y la sociabilidad de los alumnos por carecer de una base científica y por estar regida por unas ideas desacertadas acerca de la evolución normal del niño y de su educación (Moreno, 2010). De esta manera, el mismo Decroly, citado por Moreno (2010, p. 226), se preguntaba: “¿No es una insensatez pretender favorecer la evolución de las facultades del niño, condenándolo a la inmovilidad y al silencio durante las mejores horas del día y los años más hermosos de su existencia?”.

Por su parte Besse (2005), considera que la formación de Decroly como médico y su especialización en neurología y psiquiatría le permitieron fundamentar sus propuestas educativas en bases científicas, ya que el propósito de Decroly era el de conocer al niño para educarlo mejor. Y para ello, según establece el mismo Besse (2005), para Decroly: “la investigación científica de la infancia constituía un elemento fundamental” (p. 91).

Las ideas de Decroly se desarrollaron a través del estudio y de la acción educativa llevada a cabo, primero en el instituto de Enseñanza especial destinado a niños con deficiencias y posteriormente en la *École de l'Ermitage* creada en 1907, en donde experimentó en la práctica sus propias conclusiones, aplicando para ello un enfoque científico de análisis del medio escolar. De esta manera, Decroly (1968) se dedicó al estudio de los medios, de las técnicas, de la realidad viva que el niño representaba generando una “pedagogía no dogmática, no rutinaria, sino racional y evolutiva” (Moreno, 2010, p. 230).

La concepción educativa de Decroly partía de la idea de que la educación debía de favorecer la adaptación del individuo a la vida social, al tiempo que el medio se convertía en un recurso de primera magnitud para la formación del niño (Moreno, 2010). De esta manera, aspectos como el respeto a los intereses y tendencias naturales del niño, la individualización, la actividad constante del alumno y el número reducido de alumnos por maestro, se convirtieron en principios clave de su propuesta educativa. Es por ello que su método se caracterizó por llevar a cabo una enseñanza centrada en el niño y la consecución de un ideal, ya formulado en el lema de la *École de l'Ermitage*, que era una “escuela por la vida y para la vida” y también por una escuela que debía de estar concebida desde un profundo respeto al niño.

De los planteamientos educativos de Decroly, destacamos el principio de globalización, del que se desprende que la percepción globalizada aparece con anterioridad a la función analítica (Dubreucq, 1992). De esta manera, Decroly consideraba que la globalización dominaba el pensamiento del niño o niña hasta los seis o siete años de edad, el cual iba desarrollando sus facultades de forma paulatina hasta alcanzar un pensamiento analítico-sintético.

Para ello Decroly, como un elemento de innovación educativa, influenciado por Herbart, utilizó el método de los centros de interés con el que perseguía crear un vínculo común entre todas las materias, hacerlas converger o divergir en un mismo centro, y romper con ello la idea tradicional de materias o disciplinas escolares fragmentadas; de tal manera que consideraba que: “Es al niño hacia el que todo se dirige, es del niño del

que todo se irradia [...], el interés del niño, que es la palanca por excelencia” (Moreno, 2010, p. 236 ).

Para Decroly había dos competencias principales que los niños tenían que desarrollar: el conocimiento de sí mismos y el conocimiento de las condiciones del medio natural y humano en el que vivían. Para ello presentaba un programa organizado en diferentes tipos de ejercicios, entre los que encontramos los ejercicios de expresión, que comprendían los ejercicios de lenguaje, incluidos los de ortografía, los trabajos manuales, el dibujo, el canto y los ejercicios físicos (Decroly & Boon, 1934, citados por Moreno, 2010, p. 235).

Es importante destacar que Decroly tan solo podía concebir la escuela en el campo, al considerar que la obertura a la naturaleza era fundamental en todo proceso educativo. De esta manera Decroly, citado por Pourtois y Desmet (1995, p. 149), afirmaba que: “Es en el campo donde se encuentra el auténtico material intuitivo capaz de desvelar y estimular los potenciales de los niños”.

Decroly presentaba a la naturaleza como un elemento esencial dentro de su concepción global y holística de educación, en donde el niño se encontraba siempre en una posición de descubrimiento y de toma de consciencia de su propia identidad.

De especial interés son las aportaciones realizadas por Decroly sobre el juego y su importancia en la etapa de la educación infantil. Cabe destacar en este sentido como para Decroly (1986), el juego era el medio ideal para favorecer el interés, facilitar el descubrimiento espontáneo y promover una pedagogía activa (Decroly & Monchamp, 1986). Y para ello, según el mismo Decroly, tan solo era necesario crear un medio estimulante que lo favoreciera; y de esta manera, según González Agapito (2003), en las escuelas Decrolyanas era básico el cuidado del material, el mobiliario y el espacio escolar.

En este sentido González Agapito (2003), establece que para Decroly el juego era sinónimo de vida, y es por ello que le otorgaba una gran importancia en el desarrollo de los niños en las primeras edades, y consideraba que se debía potenciar y favorecer su práctica en los centros escolares. Y en este sentido, Moreno (2010), destaca como Decroly en 1914 publicó el libro “Initiation à l’activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs”, abriendo con ello el camino a una importante labor de renovación de la enseñanza de la educación infantil, y de los niños con discapacidades mentales, mediante el uso de los juegos educativos. Entre otros argumentos, Decroly, citado por Moreno (2010), consideraba que:

El trabajo manipulativo realizado por los niños en los juegos, les permitían desarrollar los grandes esquemas de pensamiento, estimulando la percepción de la forma, el tamaño, los colores, la noción de número, el cálculo, la lectura, el tiempo, las relaciones espaciales relacionadas con el esquema corporal, la lateralización, la orientación, etc. (pp. 238-239).

#### **4.8. Aportaciones de Édouard Claparède a la Educación Infantil y a la educación física en esta etapa: partir del conocimiento de las necesidades y de los intereses de los niños, creando ambientes que permitan el movimiento y favorezcan el juego**

Claparède (1873-1940), de profesión era médico y psicólogo, y puso los conocimientos obtenidos en sus investigaciones al servicio de la educación. Fue fundador del Instituto de Ciencias de la Educación Jean Jacques Rousseau, con el objetivo de mejorar la formación psicopedagógica del magisterio y de contribuir con ello al progreso y al desarrollo de la pedagogía científica a partir de un mayor conocimiento del niño.

Según Moreu (2010), el fundamento pedagógico de Claparède parte como condición indispensable de la necesidad de conocer al niño; y el conocimiento de la infancia empezaba por la observación. Con este propósito fundó *la Maison des Petits*, que había de convertirse “en un auténtico observatorio de experimentación metodológica (Moreu, 2010, p. 276). Claparède a través de este trabajo de observación pretendió averiguar qué persigue el niño en su actividad y qué necesidad intenta cubrir en cada momento. Sus estudios le llevaron a proponer una escuela a la medida de cada niño, en consonancia con su nivel de maduración. De aquí se desprenden los principios básicos de su pedagogía: la necesidad y el interés. De esta manera para Claparède, 1905, citado por Moreu (2010):

La pedagogía debe fundarse en el conocimiento del niño como la horticultura en el de las plantas es una verdad que se nos antoja elemental. Y sin embargo es ignorada por la mayor parte de los pedagogos y por casi todas las autoridades escolares (p. 276).

A su vez, Claparède consideraba que los intereses de las personas se orientan sobre las necesidades por las cuales uno estaba dispuesto a consumir energías y a actuar. Y en el niño esta actividad está directamente relacionada con la resolución de los retos procedentes del medio en el que se desenvuelve. Es por ello que Claparède establecía que: “Los procesos psicológicos que generan conocimiento están mediatizados por la necesidad de adaptarse al ambiente. Ésa es su función. Por su parte, el interés viene a ser la manifestación explícita, el anuncio de esa necesidad íntima y personal” (Moreu, 2010, p. 277).

La necesidad, el interés y la utilidad constituían el fundamento de la teoría de la educación funcional que definía la propuesta pedagógica de Claparède, y en este sentido, las directoras de *la Maison des Petits* según Rodrigo, 1926, citado por Moureu (2010, p. 279): afirmaban no haber inventado nada, sosteniendo que: “simplemente hemos estudiado la psicología infantil, supeditando a ella todo nuestro sistema”. Es por todo ello que en *la Maison des Petits*, según Audemars y Lafendel, 1923, citados por Moreu (2010), se constataba la importancia del ambiente, la luz y del jardín como espacio natural para el juego y las directoras del centro describían las instalaciones del centro de la siguiente manera:

[...] viejos árboles donde anidan pájaros de todas clases [...], un jardín florido en todas las estaciones, refugio de numerosos animalillos; allí se preparan para la vida cincuenta niños de 3 a 9 años, y, para su futura actividad, una veintena de jóvenes educadoras manera (p. 278).

En la propuesta pedagógica de Claparède cabe destacar la flexibilidad, desechándose la utilización de un método fijo, persiguiendo con ello, tanto la espontaneidad del niño como de los maestros. La metodología para Claparède tenía que ser dinámica, así como aprovechar las diferentes experiencias y ensayos que se habían demostrado válidos en otros centros. Rechazaba cualquier ley o reglamento que limitase la creatividad y libertad necesarias para desarrollar una tarea educativa en constante mejora (Moreu, 2010).

Y finalmente, como principios que debían definir el quehacer del día a día en el centro educativo, Claparède destacaba la importancia del ambiente y de la disciplina. El ambiente estaba marcado por los juegos de los niños y por la actividad constante. La disciplina y el orden se trabajaban a partir de conducir al alumno al descubrimiento por

sí mismo, a través de las reglas de la vida, en pos de una disciplina interior. Cuando esto no era posible, según Moreu (2010, p. 283), se procedía a la intervención individualizada, concretada con el lema de *la Maison des Petits*: “permitir que el niño recorra su camino (permettre à l’enfant de passer par son chemin)”.

#### **4.9. Aportaciones de Jean Piaget a la Educación y a la Educación Física en esta etapa: Las etapas del desarrollo infantil y el juego como elemento clave en la construcción del conocimiento de uno mismo y de la realidad**

Jean Piaget (1896-1980), biólogo que siempre partió del estudio de los orígenes del conocimiento, aproximándolo también al ámbito de la filosofía y de la psicología, sustituyó a Claparède, su maestro, en el Instituto Rousseau de Ginebra. Continuó con los grandes principios de la teoría funcional que conformaban la psicopedagogía de Claparède, pero los amplió y consolidó con investigaciones y diferentes estudios en el ámbito de la psicopedagogía y de la psicología de la educación. Elaboró la teoría del constructivismo genético, en la que concedía una gran importancia al papel de la educación en la sociedad, llevándolo a considerar que: “Sólo la educación es apta para salvar nuestras sociedades de una disolución posible, violenta y gradual” (Munari, 1994, p. 325).

Según Coll, Palacios y Marchesi (2004), la teoría de Piaget, fundamentada en la psicología y la epistemología genética, es seguramente la que ha tenido una mayor repercusión sobre el aprendizaje escolar en todos los niveles educativos a partir de la década de 1950.

Los fundamentos de su teoría se inician en el ámbito de la psicología evolutiva, y partían de la idea de que el pensamiento del niño no se rige por los mismos esquemas que el pensamiento del adulto, y que estos esquemas tampoco coinciden en las diferentes etapas de la infancia, y de ahí la necesidad de observar los mecanismos que hacen posible el conocimiento, su génesis y su evolución (Moreu, 2010).

De sus estudios se desprenden unas etapas de desarrollo en diferentes estadios que permiten establecer que las acciones que el individuo pone en práctica desde el momento de su nacimiento para conseguir la necesaria adaptación al medio físico y social, generan conocimiento y desarrollan la inteligencia. De esta manera, para Piaget (1975) los esquemas conceptuales o de acción son producto de la interacción con el medio y se organizan estructuralmente y se combinan con diferentes grados de



complejidad, lo que permite ordenar el desarrollo cognitivo en diferentes etapas que pueden identificarse con la edad cronológica, aunque no de forma mecánica, ya que la capacidad cognitiva y la inteligencia no dependen de la edad cronológica, sino del éxito de los procesos de asimilación y acomodación que tienen lugar ante determinados estímulos externos.

Es por ello que según Munari (1994), la teoría constructivista piagetiana es en definitiva una teoría que no estaba pensada ni concebida para su aplicación como método didáctico, pero sí como fundamento para el diseño de los currículos educativos, ya que consideraba a los estadios del desarrollo del niño como una red flexible con una gran capacidad de auto organización, en que los procesos de construcción podían ser provocados o facilitados, pero no mediatizados por ningún tipo de presión externa.

En este sentido, según Carretero (1993), la teoría constructivista de Piaget, partía de la idea de que la persona en su globalidad no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre ambos factores. De esta manera según establece Moreu (2010), en la teoría constructivista:

El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Y por ello el aprendizaje no sería un simple asunto de transmisión, internalización y acumulación de conocimiento, sino que se trataría de un proceso activo por parte del niño que consiste en enlazar, extender, restaurar e interpretar y, por lo tanto, construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe (p. 294).

El elemento clave del constructivismo, en consecuencia, según Chadwick (2001), no está tanto en el resultado del aprendizaje, sino en el proceso de adquisición del conocimiento. Ello convierte al educador de la etapa de la educación infantil no en un transmisor de conocimientos, sino en un guía, facilitador de diferentes instrumentos para que el alumno los construya a partir de su saber previo.

Y el instrumento o herramienta principal, según Piaget, será el juego, ya que a través de éste, el niño construirá el conocimiento de sí mismo y de la realidad. De esta manera, en sus estudios sobre el juego (1932, 1946), Piaget establecerá la relación entre el pensamiento y la acción, planteando que las actividades motrices y sensoriales están en la base del desarrollo de la inteligencia. En este sentido, Piaget (1985) consideraba

que existía una unidad profunda de los procesos sensorio-motores, los cuales eran los responsables de generar la actividad perceptiva, la formación de las hábitos y la inteligencia pre verbal, e incluso la pre representativa. De esta forma establecía que:

Tot el desenvolupament del pensament, del llenguatge al final de la petita infància, és necessari per tal que les estructures sensòrio-motores acabades, i fins i tot coordinades en forma de grups empírics, es prolonguin en operacions pròpiament dites, que constituïran o reconstituïran aquests agrupaments i els grups en el pla de la representació i del raonament reflexiu (Piaget, 1985, p. 54).

Piaget, en su teoría relaciona el juego y la estructura del pensamiento infantil, estableciendo a través del juego la evolución mental del niño. Para ello vincula cada etapa evolutiva a un tipo diferente de juego, de tal manera que consideraba que:

En la mesura que l'assimilació egocèntrica de la realitat domini en l'activitat, l'infant necessitarà símbols: d'aquí prové el joc simbòlic, o joc d'imaginació, que es la forma més pura del pensament egocèntric i simbòlic, assimilació de la realitat als interessos propis i expressió de la realitat gràcies a l'ús d'imatges afaïçonades pel jo (Piaget, 1985, p. 60).

De esta forma Piaget, consideraba que la maduración, la experiencia con los objetos y las transmisiones sociales, que eran los tres factores que tradicionalmente se invocaban para explicar el desarrollo, eran condiciones necesarias, pero no suficientes. Es por ello que Piaget, introdujo otro factor, que denominaba equilibramiento y que estaba relacionado con la adaptación y la auto regulación. Ello constituía la base conceptual de su teoría genética, en la cual establecía que las formas de pensamiento racional arraigaban en las propiedades funcionales de la estructura biológica. Por ello establecía que: “La maduració no ho és tot, sinó que les influències del medi físic i social cada vegada tenen més importància” (Piaget, 1985, p. 89). En este sentido, otorgaba una gran importancia a las experiencias vividas por el niño, las cuales según Piaget, contribuían a su desarrollo, así como a las transmisiones sociales que condicionaban y dirigían el desarrollo del pensamiento racional en la infancia.

La gran importancia otorgada al juego por Piaget en la primera infancia, se comprende a partir del análisis que éste realiza de la influencia de los factores sociales en el desarrollo intelectual del niño. De esta manera consideraba que:

L'èsser humà està submergit des del naixement en un medi social, que actua damunt d'ells de la mateixa manera que ho fa el medi físic. Més encara que el medi físic, en un cert sentit, la societat transforma l'individu en la seva mateixa estructura, perquè no solament l'obliga a reconèixer fets, sinó que li ofereix un sistema totalment construït de signes, que modifiquen el seu pensament, li proposa valors nous i li imposa una sèrie indefinida d'obligacions (Piaget, 1985, p. 99).

A través de sus estudios, Piaget llegará a considerar al juego como un ejercicio preparatorio que permite que el niño adquiera de forma lúdica una gran cantidad de conocimientos, habilidades y destrezas útiles para la vida, así como un instrumento fundamental para el desarrollo de las habilidades sensorio motrices y para la construcción del esquema corporal. También consideraba al juego como un excelente escenario para el desarrollo de la comunicación y del lenguaje, así como un mecanismo para la expresión de las emociones (Piaget, 1932, 1946). De esta manera, Piaget consideraba que “els jocs dels infants són institucions socials admirables” (1985, p. 224), ya que según establecía el mismo Piaget, las relaciones que hay entre la práctica y la consecuencia de la regla son las que van más bien para definir la naturaleza psicológica de las realidades morales. En este sentido, utiliza como ejemplo el juego de las canicas, al considerar que este comporta un sistema de reglas muy complicado, con un código y con una jurisprudencia. Y es por ello que consideraba que:

Si volem comprendre alguna cosa de la moral de l'infant, hem de començar, evidentment, analitzant aquests fets. Tota moral consisteix en un sistema de normes i l'essència de tota moralitat es troba en el respecte, que l'individu adquireix, per aquestes normes (Piaget, 1985, p. 224).

En este sentido, el juego infantil según Piaget es un instrumento, es una pequeña sociedad, que nos permite medir el propio desarrollo del niño y las diferentes fases o etapas del mismo, con las pertinentes transformaciones. En cuanto al desarrollo moral,

el estudio de las reglas del juego, llevó a Piaget a la hipótesis que hay dos tipos de respeto, y en consecuencia dos morales; una moral de la coacción o de la heteronomía, y una moral de la cooperación o de la autonomía. De esta forma, el juego se convierte para Piaget, en un contenido de gran trascendencia durante la infancia, correspondiendo a los educadores favorecer las condiciones que faciliten su práctica. Piaget a su vez, destaca la importancia de que los educadores observen el comportamiento de los niños, así como las situaciones vividas por estos durante el transcurso del juego, a causa de las valiosas informaciones que este proporciona sobre la conducta infantil.

#### **4.10. Aportaciones de Lev Semionovich Vigotsky a la Educación y a la Educación Física Infantil: La importancia del juego para el desarrollo sociocultural y de la imaginación en la infancia**

Vigotsky (1896-1934), a nivel formativo ingresó en la Facultad de medicina, pero apenas un mes más tarde cambiaría la medicina por el derecho. Posteriormente estudiaría psicología y volvería años más tarde a la facultad de medicina preocupado, ya como psicólogo, por el sustrato neurofisiológico de las funciones psicológicas. Es importante resaltar, para acabar de definir el perfil profesional de Vigotsky y para entender sus teorías educativas, según Baquero (1996), su formación humanista en filosofía, historia, literatura, su interés por el teatro y aún por la semiología y por la lingüística.

De esta manera, las primeras inquietudes educativas de Vigotsky tienen que ver con problemas tales como: los métodos de enseñanza de la literatura, el uso de la traducción en la comprensión del lenguaje y la educación de los niños ciegos, sordomudos, retardados, y físicamente discapacitados. Para sus investigaciones, según Baquero (1996), organizó un laboratorio de psicología donde realizó diferentes investigaciones con niños en edad preescolar y escolar. Ello le llevó a elaborar una teoría sociocultural en la que la dimensión social adquiriría un carácter fundamental en la explicación de la construcción del conocimiento y la explicación de la naturaleza humana. De tal manera que en su ley fundamental de los procesos superiores o ley de doble formación, Vigotsky (1979) establecía que: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (p. 94).

Según Vigotsky (1979), todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. En sus planteamientos y sirviendo de fundamento para la educación infantil rechazó la idea de que existiera un mismo principio invariante (o conjunto de principios) que explicase las diferentes fases del desarrollo. En este sentido, según Pérez -López y Juan-Vera (2010), para Vigotsky, a partir de cierto momento del desarrollo, las fuerzas biológicas podían ser consideradas como las fuerzas principales del cambio, pero también en un determinado momento se producía una reorganización de estas mismas fuerzas, dando lugar a que el peso de la explicación pasase de los factores biológicos a los factores sociales.

La aportación más importante de Vigotsky a la psicología, según diferentes autores (Rivière, 1985; Vila, 1987; Wertsch, 1988), es la teoría de la mediación, en la que establece que para comprender la evolución del ser humano, la clave la encontramos en el cambio en las relaciones funcionales o las nuevas formas de mediación, ya que los grandes cambios en el desarrollo coinciden con la aparición de nuevas formas de esta. Y ello nos lleva en consecuencia, a que para Vigotsky (1964), una correcta organización del aprendizaje del niño lleva al desarrollo mental, y activa todo un grupo de procesos de desarrollo.

De esta forma, para Vigotsky, el aprendizaje y el desarrollo son procesos guiados y canalizados por personas más expertas hacia las formas establecidas por la cultura para manejar la situación, siendo el desarrollo el que sigue al aprendizaje y no una consecuencia de procesos espontáneos del sujeto individual (Pérez -López & Juan-Vera, 2010). De aquí se desprende, que para Vigotsky (Palacios, 1987), una condición indispensable para que se produzca el aprendizaje es que la información nueva se amolde al conocimiento que el niño posee, y de esta manera incidir en aquellas circunstancias en las que el niño ha alcanzado un nivel de desarrollo adecuado.

En la teoría desarrollada por Vygotsky el juego ocupará un papel relevante, siendo considerado este como un factor básico y capital en el desarrollo sociocultural del niño. De esta manera para Vigotsky (1982), el juego será clave en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, así como el principal elemento de socialización, ya que a través del juego se favorece la adaptación a la realidad, el sentido de la propia realidad, la actitud científica, así como el desarrollo del razonamiento hipotético.

Todo ello llevará a Vigotsky a sugerir que la imaginación nace en el juego, ya que antes del juego no hay imaginación (Vigotsky, 1982); y a considerar a los juegos como fundamentales para el desarrollo de la fantasía, siendo considerada ésta muy importante

para el desarrollo cognitivo, motivacional y social en la infancia (Vigotsky, 1979, 1982). Es en este sentido, que Vigotsky considera que lo que caracteriza fundamentalmente al juego es que en él se da el inicio del comportamiento conceptual, y que la actividad del niño durante el juego transcurre fuera de la percepción directa, en una situación imaginaria que altera todo su comportamiento, obligándole a definirse en sus actos y a proceder exclusivamente a través de su imaginación.

#### 4.11. A modo de resumen

La innovación educativa y la calidad educativa, son términos que tradicionalmente se asocian a la modernidad, pero tras el análisis de los principales referentes pedagógicos de la educación infantil, llegamos a la conclusión de que el fin de la educación depende de la concepción de persona que se tenga y del papel que se considere que tenga esta en la sociedad. Y del conocimiento de la persona, de sus características y necesidades y de la adecuación de las propuestas didácticas, dependerá en buena medida el éxito del acto educativo. Y tal y como se desprende del análisis realizado, la calidad de la educación, y en particular de la educación física, en la educación infantil, dependerá en buena medida, de su contribución al desarrollo integral del niño, y del valor pedagógico de las propuestas educativas que se hagan.

Con el análisis de los principales referentes pedagógicos, desde Comenius (S. XVII), pasando por Rousseau (S. XVIII) y acabando con Vigotsky (S. XX), se puede constatar la trascendencia que todos ellos otorgaron a la educación infantil, al desarrollo sensorio-motor y a diferentes contenidos de la educación física dentro de la misma, siendo el más destacado de todos ellos el juego.

La riqueza y vigencia de sus propuestas, nos muestran como la innovación educativa y la calidad de la educación son atemporales, dependiendo en gran manera de la figura de los educadores; de su dimensión humana, de su riqueza formativa, del conocimiento y del respeto por la naturaleza del niño, así como de la pasión por ayudarlo a crecer y a desarrollarse como persona.

A partir del conocimiento del niño y de sus necesidades, y de un ideal social marcado por la justicia y la paz, los grandes referentes pedagógicos constatan la trascendencia de la educación infantil y el importante papel que juega en la misma el desarrollo corporal, el juego, el contacto con la naturaleza, la riqueza de las experiencias, la estimulación sensorial, la libertad del niño, la fantasía, la creatividad, el descubrimiento, el aprendizaje a partir de la curiosidad, el respeto por las diferencias, el pensamiento crítico, la adquisición de unos hábitos y la importancia del afecto y la disciplina, etc. En definitiva, las bases sobre las que se ha de sustentar una propuesta pedagógica de educación física, integrada en los grandes ideales de la educación infantil.

## CAPÍTULO 5

### **PARADIGMA DE PERSONA, VIDA Y CUERPO: BASES PARA LA FUNDAMENTACIÓN DE UN MODELO DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA ETAPA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Como hemos podido analizar en los capítulos anteriores, los conceptos de educación y de educación física se han ido desarrollando a partir de la propia realidad social, condicionada por factores económicos, políticos e ideológicos, así como por las aportaciones desde diferentes campos científicos, en relación al conocimiento del propio hombre y a la propia idea de persona y cuerpo. Todo ello ha contribuido a una forma de entender la educación y también la propia educación física.

Y será en este sentido, que la educación física en la educación infantil, cobrará sentido y se convertirá en un área con un gran potencial educativo, en la medida en que comparta los principios pedagógicos de la educación general, así como sus objetivos y finalidades educativas en su contribución al desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 6 años.

En el presente capítulo, partiendo de los grandes ideales pedagógicos presentados en el capítulo anterior, y con el objetivo de fundamentar un paradigma de educación física para la etapa de la educación infantil, y enmarcados dentro de una cosmovisión sistémico-holística, abordaremos el sentido y el significado de lo que entendemos por “persona” y por “cuerpo”; y todo ello dentro de un contexto social que condiciona la construcción del propio paradigma de vida. De cómo concibamos al ser humano, del sentido y propósito que otorguemos a su vida, y del papel que consideremos que juega este en la sociedad, se sustentará todo ideal de educación y en consecuencia también de educación física. De esta forma se expresa Torralba (1997), al establecer que: “A través de la educación no sólo transmitimos técnicas, habilidades, conocimientos teóricos, historias del pasado, en definitiva, el legado cultural del pasado, sino también una forma de percibir y de vivir la vida” (p. 7).

Cabe destacar que en la actualidad, a partir del análisis de los conocimientos aportados por las diferentes ramas de la ciencia: sobre la estructura y función de los diferentes sistemas del cuerpo humano, sobre la estructura del pensamiento y de las



funciones cognitivas, sobre los mecanismos neurológicos del comportamiento y del aprendizaje, sobre los mecanismos de la conducta humana en relación a unos valores y principios morales, sobre la incidencia de la actividad física en el desarrollo infantil, etc; disponemos de más información que nunca sobre la realidad infantil, y por tanto una inmejorable oportunidad para tratar de dar respuesta a las necesidades de los niños y de favorecer el desarrollo de todo su potencial. Pero para ello debemos de convertir esta información en auténtico conocimiento, creando y desarrollando unas propuestas educativas respetuosas con las necesidades de los niños y en pos de un modelo de sociedad construido bajo las leyes de unos principios universales fundamentados en la verdad, la justicia y la paz.

Sustentados en el paradigma sistémico-holístico, desarrollaremos los siguientes apartados con el propósito de establecer unos principios sobre los que se ha de fundamentar un modelo de educación física para la etapa de la educación infantil:

- a) Paradigma de persona y vida.
- b) Concepto de cuerpo.
- c) Análisis sociológico.
- d) Las dimensiones/ámbitos del ser humano.
- e) Ideal de educación.
- f) Ideal de educación física.

### **5.1. El Paradigma Sistémico-Holístico: La Teoría General de Sistemas**

Consideramos que el paradigma sistémico-holístico al sustentarse en “una visión integradora que busca dar explicación y comprender la totalidad y el conjunto con toda su complejidad” (González Garza, 2009, p. 32), es el adecuado para fundamentar una propuesta educativa, y en este caso de educación física para la etapa de la educación infantil.

Fue a principios del siglo XX que se produjeron cambios de pensamiento revolucionarios en el campo de la física, acompañados de discusiones por parte de físicos y filósofos a lo largo de más de cincuenta años. Según Capra (1999), estos cambios llevaron a Thomas Kuhn a la noción de “paradigma” científico, definido como una constelación de logros –conceptos, valores, técnicas, etc.-compartidos por una comunidad científica y usada por ésta para definir problemas y soluciones legítimos.

Los distintos paradigmas, según el mismo Kuhn, se suceden tras rupturas discontinuas y revolucionarias llamadas *Cambios de Paradigma*.

En los años treinta, según manifiesta el mismo Capra (1999), en el estudio de los sistemas vivos, se dan la mayoría de los criterios clave del pensamiento sistémico por parte de biólogos organicistas, psicólogos de la Gestalt y ecólogos. Y será en los años cuarenta cuando Ludwig von Bertalanffy, a través de los conceptos de sistema abierto y de la teoría general de sistemas, establecerá el pensamiento sistémico como movimiento científico mayor. Después de su muerte en 1972, empezó a surgir una concepción sistémica de vida, mente y consciencia que trascendió las fronteras disciplinarias, y posibilitó la unificación de campos hasta ahora separados (Capra, 1999).

Por su complejidad, desde el ámbito científico se llega a la conclusión de la imposibilidad de conocer el universo y al propio ser humano, si no es a partir de la integración de saberes. A este respecto Maturana y Varela (1999), establecieron que no se pueden entender las bases biológicas del conocer sólo a través del examen del sistema nervioso, sino que para ello es necesario entender cómo estos procesos se enraízan en el ser vivo en su totalidad. En este mismo sentido, Rodríguez Delgado (2001), considera que:

El pensamiento sistémico supone una integración de todas las ramas del saber para una mejor comprensión del universo y de nosotros mismos, entendiendo que esto sólo será una aproximación a la realidad, sin llegar nunca a la explicación total (p. 219).

De esta manera, el pensamiento sistémico se caracteriza esencialmente por establecer que los sistemas vivos son totalidades integradas, cuyas propiedades no pueden ser reducidas a las de sus partes más pequeñas. Con ello, la ciencia sistémica pretende demostrar que los sistemas vivos no pueden ser comprendidos desde el análisis, y que las propiedades de las partes no son propiedades intrínsecas, y sólo pueden entenderse desde el contexto del todo mayor. Y por ello Capra (1999), considera que la percepción del mundo: “se establece como una red de relaciones con estructura de redes interconectadas en la que no existen modelos y en la que la identificación de patrones específicos como objetos depende del observador humano y del proceso de conocimiento (p. 60).

En este nuevo planteamiento científico se nos presentan unas relaciones en donde todos los fenómenos están interconectados, y en consecuencia para explicar cualquiera de ellos, se precisa comprender todos los demás. Ello obviamente resulta extremadamente complicado, por no decir imposible, y es de esta forma, que el planteamiento científico sistémico se basa en la idea de que existe el conocimiento aproximado. De esta manera, se admite que todos los conceptos y teorías científicas son limitadas y aproximadas, y por tanto que la ciencia nunca puede facilitar una comprensión completa y definitiva (Capra, 1999).

La idea de que tan solo podremos obtener un conocimiento aproximado sobre una red infinita de patrones interconectados fue expuesta por Pasteur, citado por Capra, (1999, p. 62), al establecer que: “La ciencia avanza a través de respuestas tentativas hacia una serie de cuestiones más y más sutiles, que alcanzan más y más profundidad en la esencia de los fenómenos naturales”.

Otro aspecto que caracteriza al paradigma sistémico es que la epistemología, es decir la comprensión del proceso de conocimiento, debe de ser incluida explícitamente en la descripción de los fenómenos naturales, rompiendo así con la idea de ciencia objetiva (Capra, 1999). Según Rodríguez Delgado (2001) y el mismo Capra (1999), esta integración multidisciplinaria ha sido compartida por grandes pensadores como Banathy, Bertalanffy, Bohm, Bunge, Di Biase, Maturana, Varela, Margulis, Mandelbrot, Kauffman Laszlo, Ortega y Gasset, Prigogine, Pribram, Uexküll, Wilson y Wiener y el mismo Einstein. De esta forma, el mismo Capra (1999), considera que el estudio de los ecosistemas, a partir de la teoría de sistemas ha permitido formular una serie de principios de organización identificables como básicos para la ecología, pero extensivos para otros sistemas, como por ejemplo el educativo. Es en este sentido, que el desarrollo de los diferentes principios de la teoría general de sistemas, en palabras del doctor Rodríguez Delgado (2001).

Favorecerá la integración de las artes y las ciencias, la coexistencia pacífica, la tolerancia internacional y racial, el respeto de ideas y culturas diferentes, la libertad de creencias y de expresión, la disminución de antagonismos y de hostilidades, y otros beneficios para la existencia y la convivencia humana (p. 220).

Y a continuación presentamos los principios de la teoría general de sistemas (Capra, 1999), sobre los que sustentan un paradigma de educación; y formando parte del mismo, también sustentan un paradigma de educación física:

- a) El primero es el principio de interdependencia, que se basa en la idea de que todos los miembros de una comunidad ecológica se hallan interconectados en una vasta e intrincada red de relaciones. Según este principio el éxito de toda la comunidad depende del de sus individuos, mientras que el éxito de éstos depende del de la comunidad como un todo. De este principio se deriva el concepto de sostenibilidad. Este término es definido por Lester Brown, citado por Capra (1999, p. 26) como: “Una sociedad sostenible es aquella capaz de satisfacer sus necesidades sin disminuir las oportunidades de generaciones futuras”.
- b) El segundo principio es el de la naturaleza cíclica de los procesos ecológicos. De aquí se deriva que para ser sostenibles, los patrones de producción y consumo deben ser cíclicos, a semejanza de los procesos naturales. De lo contrario nuestro sistema social corre el riesgo de destruir los recursos para la supervivencia de las futuras generaciones.
- c) El tercer principio es el de asociación. De aquí se derivan la cooperación y la coevolución; es decir la tendencia natural a asociarse, a establecer vínculos y a cooperar. En una verdadera asociación, todos los miembros aprenden y cambian (coevolucionan).
- d) Un cuarto principio será el de flexibilidad, que permitirá a través de un sistema de retroalimentación, restablecer el equilibrio del sistema. Todo sistema fluctúa constantemente, ya que en él se dan una infinidad de variables, y es por ello que la flexibilidad lo capacita para adaptarse a los cambios.
- e) Como quinto y último principio tenemos el de la diversidad. En los ecosistemas, la complejidad de su red es consecuencia de su biodiversidad y una fuente de riqueza, ya que está fundamentada en unos mismos principios. De esta forma, una comunidad ecológica diversa es una comunidad resistente, pero solo si se da en ella el principio de interdependencia, ya que en caso contrario, una comunidad individualista y fragmentada es una fuente de prejuicios y fricciones.

### **5.1.1. Una educación holística: Principios, antecedentes y bases sobre las que fundamentar una propuesta educativa de educación física para la educación infantil**

El término “holismo u holística” deriva de la voz griega “*holos*”, que en castellano se expresa con el prefijo “hol” u “holo” que significa “todo”, “entero”, “total”, y que se emplea para expresar lo íntegro y organizado (González Garza, 2009). La holística sostiene que la totalidad de las propiedades de un sistema, en este caso el educativo, que en sí mismo conforma una unidad, no puede ser determinada o explicada como la suma de sus componentes. La educación holística, en consecuencia, se ha de fundamentar en una actitud integradora y orientada hacia la comprensión de las cosas en toda su complejidad. En este sentido se expresa González Garza (2009), al establecer que:

La educación holística realiza una síntesis multidisciplinar, integrando diversas escuelas y disciplinas psicológicas, filosóficas, sociológicas y antropológicas, así como tradiciones espirituales que abordan el tema sobre el proceso evolutivo del cosmos y la visión antropofilosófica que de éste se desprende (p. 171).

A continuación presentamos las aplicaciones e implicaciones educativas de algunos principios de la holística, según la propuesta realizada por González Garza (2009):

- a) Principio de la unidad. Este principio se fundamenta en la idea que la realidad es una, pero se expresa a través de diferentes manifestaciones y maneras. Las diferentes áreas del conocimiento presentes en el currículum educativo deberán de contribuir a la comprensión de la realidad. De esta manera, la educación física se convierte en un área que ha de favorecer el conocimiento de uno mismo y el conocimiento de la realidad natural y social.
- b) Principio de unicidad. Parte de la idea de la singularidad y la particularidad de todo. De aquí se deriva que a nivel educativo se debe respetar la individualidad, la identidad y la particularidad de cada niño. De esta manera, la educación ha de ser inclusiva, permitiendo el desarrollo de las potencialidades de cada sujeto, con el objetivo de contribuir a su realización como ser humano, sin compararse con los

demás o pretender ser igual a los demás. Seres humanos diferentes, y en consecuencia una educación física que respete la singularidad de cada individuo, y que contribuya a desarrollar los talentos que cada niño posee, en pos de su realización personal y del desarrollo social.

- c) Principio de integralidad. Se refiere al reconocimiento de la realidad como un todo complejo y cambiante. El ser humano es una realidad compleja y para educarlo cabe conocerlo, con la dificultad de que no existen dos seres humanos iguales. La educación abarca a todo el ser, a todas las dimensiones que lo constituyen, las cuales son interdependientes y se interrelacionan entre ellas. La educación física a partir del ámbito corporal y motriz ha de incidir en todas y cada una de las dimensiones constitutivas del ser humano. De esta forma el cuerpo ha de ser entendido como un todo en el que se integran las diferentes dimensiones, y en donde unas tienen una incidencia sobre las otras.
- d) Principio de continuidad. Aquello que se considera un fin, constituye el principio de algo nuevo. En su aplicación al ámbito educativo corresponde a la teoría constructivista del aprendizaje, que sostiene que la capacidad y la habilidad constructiva del alumno se encuentra estrechamente ligada a los conocimientos y aprendizajes previos. Todo aprendizaje acontece a partir de unos conocimientos previos, que a su vez será el fundamento sobre el que se construyan unos nuevos aprendizajes.
- e) Principio de la totalidad y del contexto. Todo individuo se entiende a partir de su contexto y de su realidad social. De esta manera, la cultura, el lenguaje, los valores, las relaciones, forman parte del contexto socio-cultural y surgen y se expresan a partir de múltiples interacciones. Una sociedad se construye a partir de unos principios que ponen las bases para el desarrollo individual que a su vez ha de permitir el desarrollo de toda la comunidad. La gran dificultad en el ámbito educativo estriba en definir aquellos principios sobre los que se ha de sustentar la convivencia social y el desarrollo individual y social, ya que parten de la concepción de vida y de persona que sus diferentes individuos y comunidades poseen. Un mundo globalizado ha intentado consensuar unos principios a través de la declaración de los derechos humanos, pero la dificultad para su aplicación es manifiesta a causa de puntos de vista diferentes sobre la concepción de persona y sobre la concepción de vida.

- f) Principio de la relacionabilidad. Parte de la premisa que sostiene que todo en el universo se encuentra relacionado. Desde esta perspectiva, la educación constituye un acto de relación, y la comunicación una forma necesaria de apertura al otro, a los otros, a la comunidad humana, al mundo y al universo. Toda persona tiene derecho a su individualidad, pero esta encuentra su sentido dentro de la comunidad. Fuera de la comunidad, todo individuo queda aislado y se frustra, ya que no puede realizarse. En este sentido, la educación ha de contribuir a la socialización de los individuos, ya que en la medida en que estos encuentren su sitio dentro del grupo, conseguirán auto realizarse y encontrar la satisfacción y el propósito de su existencia.
- g) Principio del caos. En el contexto educativo se refiere a posibilidades abiertas, expresa la multiplicidad de eventos en una totalidad cualquiera, así como la infinidad de sinergias, relaciones, expresiones y experiencias.

Estos principios nos permiten establecer que la educación holística no se fundamenta en una teoría en particular, ya que parte de una visión de la persona pluridimensional y también transdisciplinar que incluye tanto los procesos de desarrollo cognitivo, como el desarrollo afectivo-emocional, socio-histórico, moral, valoral y espiritual; obligando con ello a la coexistencia de planteamientos que se derivan de distintos paradigmas. Es por ello que la didáctica de una educación holística se encuentra fundamentada en principios unificadores y trasciende los límites de las fronteras disciplinares, acepta la pluralidad, evita la fragmentación, promueve la comunicación, el discurso, la inclusión de contenidos y perspectivas disciplinares en los proyectos de investigación (Schwab, 1974; González Garza, 2009).

Los principios holísticos ponen de manifiesto que la educación persigue el desarrollo natural de las potencialidades humanas a través de: la libertad del alumno, la creatividad, la espontaneidad, la originalidad, la comunicación, el juicio crítico y la expresión del ser. La concepción integral de la realidad hace que a nivel metodológico la educación holística incluya conocimientos, información, habilidades y valores (González Garza, 2009). Y es por ello, que según Joyce y Weil (1985), en una educación holística no debemos basarnos en un único modelo que nos limite a un estilo de aprendizaje determinado, ya que los métodos y las estrategias de aprendizaje son simples herramientas para el logro de los objetivos planteados, por lo que nunca deben ser considerados como fines en sí mismos, que limiten la libertad de los maestros y

alumnos. De esta manera, según Gallegos (1999), y González Garza (2009), a partir de los diferentes principios holísticos expuestos se desprenden los siguientes principios didácticos:

- a) La educación ha de favorecer el desarrollo integral y global de la persona. Una educación para el desarrollo humano centrada en la persona del educando, que satisfaga sus necesidades y no sus deseos. Una educación donde el educando es el protagonista, pero que a su vez, en contribución a su felicidad, él no es el centro del mundo, si no que está en el mundo para contribuir a que éste, mediante una actitud de respeto, humildad y servicio, sea un lugar cada día mejor.
- b) La educación es responsabilidad de los diferentes estamentos sociales y por tanto que todos somos responsables. La educación es la vía que permitirá el desarrollo de las sociedades democráticas. Por tanto se debe desarrollar en una actitud de sinergia (red) entre la escuela, la familia, ayuntamientos, servicios sociales, sanitarios, etc.
- c) Cada persona es diferente y por tanto no se deben hacer comparaciones entre los alumnos. Cada alumno tiene un proceso de desarrollo individual, sin haberse de comparar con los demás. Respeto por la individualidad y por las diferencias individuales. Ello nos lleva al respeto por la diversidad, al respeto por cada niño como una entidad única, con una realidad también única, pero a su vez con unas responsabilidades dentro de la colectividad.
- d) Una educación basada en el principio ganar-ganar. Basado en la interdependencia y en relaciones donde uno mira por el bienestar de los demás y no únicamente en beneficio propio. Y para ello una educación fundamentada en unos valores de servicio y de respeto a los demás; una educación que ha de favorecer el crecimiento personal, entendido este como la capacidad por sentir compasión e interés por los demás, y que para ello ha de ayudar a superar el egoísmo y el orgullo propios de la naturaleza humana.
- e) Aprender es un proceso que implica los ámbitos cognitivo, afectivo, físico, social y espiritual. Es fundamental para ello una educación: vivenciada y rica en experiencias, reflexiva y profunda, que dé respuesta a los retos de la actualidad, así como significativa, con un sentido y propósito.
- f) Aprender a aprender es uno de los grandes propósitos de la educación. Es por ello que se ha de favorecer la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje. La escuela ha de favorecer la curiosidad, la creatividad, el aprendizaje,



en un ambiente marcado por las relaciones afectivas, el esfuerzo personal y no por el miedo al fracaso y la competitividad. La escuela en definitiva, ha de perseguir que el alumno aprenda para la vida y no para complacer a unas instituciones educativas.

- g) Una educación que promueva un cambio en el proceso de percepción que conduce a la modificación de necesidades, motivaciones, comportamientos, actitudes, y valores, transformando la conciencia de sí mismo. Y por tanto, la escuela ha de permitir construir una estima por uno mismo y una estima y respeto por los demás, así como desarrollar una capacidad crítica en torno a modelos sociales, muchas veces fundamentados en la mentira y que conducen a la infelicidad y a la enfermedad de sus ciudadanos. De aquí las grandes plagas de nuestra sociedad: la anorexia, la bulimia, las adicciones a las drogas, a la pornografía, al juego, el materialismo, la corrupción, el individualismo, el hedonismo, etc.
- h) Una educación que promueva la autoevaluación del alumno, para favorecer la toma de conciencia de lo aprendido y de lo que le queda por aprender y mejorar, como un primer paso hacia la autoeducación y al aprendizaje a lo largo de la vida. Todo ello a través del esfuerzo, la disciplina y compromiso personal, pero sin miedo al fracaso, sin comparaciones con los demás, en pos del desarrollo y crecimiento personal.

La mayoría de estos principios educativos ya los encontramos en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). La LOGSE, tal y como analizábamos anteriormente, enmarcada en unos posicionamientos psicopedagógicos constructivistas, partía de la unidad y globalidad de la persona, estableciendo que la educación debía de ser integral (Generalitat de Catalunya, 1994, p. 20). Algunos de estos principios los encontramos en el mismo preámbulo de la ley educativa (LOGSE, 4-X-1990, p. 24172):

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo

de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente, el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales (...).

La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

Con este propósito la Nueva Ley (LOGSE), introducía en su propuesta de promover una educación integral para la etapa de primaria, la idea de transversalidad, con el objetivo de transformar el concepto clásico de las tradicionales asignaturas académicas. Para ello se introdujeron los contenidos transversales, redimensionando todas las áreas de aprendizaje y dándoles significatividad a través de su apertura y de su conexión con la realidad y con los problemas y las exigencias de nuestro mundo contemporáneo (González Lucini, 2001). Y dentro de la educación infantil, perdían sentido las asignaturas y las materias descontextualizadas del sentido de globalidad. Dentro de este principio de globalidad se establecían una grandes áreas que daban respuesta y sentido a las necesidades de desarrollo y aprendizaje en estas primeras edades: *descoberta d'un mateix, descoberta de l'entorn, intercomunicació i llenguatges*.

Por otro lado, también en el currículo de primaria, con el nombre de *eixos transversals* (Generalitat de Catalunya, 1994), se introdujeron diferentes aprendizajes que se integraban en las diferentes áreas con el objetivo de promover un tratamiento interdisciplinar para favorecer la construcción de conocimientos significativos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. De esta manera, según González Lucini (2001):

Con este planteamiento pedagógico no se pretendía renunciar a los contenidos y al rigor de las áreas; no se renunciaba a los contenidos, a los procedimientos y a las actitudes propios de cada área; no se renunciaba, ni se podía renunciar al esfuerzo, al trabajo, al estudio, a la memoria, o a la responsabilidad; a la ética, a los valores, a los comportamientos y a la sensibilidad democrática, al

desarrollo afectivo y a la autoestima, a la capacidad crítica, a la autonomía moral y a la esperanza de que, a pesar de todo, merece la pena vivir y seguir creyendo y confiando en el futuro (p. 141).

La clave, según el mismo González Lucini (2001) estaba en:

Ponerlo todo; áreas, transversales, valores, conceptos, procedimientos, actitudes, comportamientos... ¡todo!, al servicio de las finalidades educativas; es decir, en entender la tarea educativa, en su globalidad, como una tarea humanizadora; en tomar conciencia de que la educación puede seguir siendo el alimento, o el motor, que promueva el progreso, el desarrollo, la equidad, la investigación, y el pensamiento científico y tecnológico; y que despierte, a la vez –en la historia, en el planeta, y en el corazón de todos, y de cada una de las personas que lo habitamos-, palpitaciones de vida, de justicia, de solidaridad, y, sobre todo, de esperanza (p. 141).

Por su parte, posteriormente la LOE (2/2006, 3 de mayo, p. 17165), partiendo de un ideal de ser humano y de un ideal de sociedad, definía los fines de la educación y haciendo referencia a planteamientos holísticos, establecía que el sistema educativo español debía orientarse a la consecución de los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos

y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

- f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- g) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
- h) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

De esta manera, los ideales de persona, vida y sociedad constituyen el fundamento sobre el cual se desarrolla cualquier propuesta educativa, y sobre los que fundamentaremos una propuesta de paradigma de educación física para la educación infantil.

## **5.2. Paradigma de Persona y Vida**

Tal y como establece Fullat (2000), “investigar en torno a la educación es, para comenzar, inquirir acerca del *anthopos*, es ponerse de acuerdo sobre el modelo de hombre” (p. 74). De tal forma, que el conocimiento del ser humano, el modo en que lo vemos y comprendemos, condiciona el sentido de la educación y de todas las propuestas de intervención que se desprenden de ella. En este sentido, según García Aretio, Corbella y García (2009, p. 21): “La educación necesita una imagen del hombre ya que sin ella sería imposible proyectar su actividad”. Y por su parte, en este mismo sentido, Camps (1994, p. 32), considera que: “Si pudiéramos determinar científicamente que es el ser humano y qué necesita, sabríamos con certeza \_ y no con la incertidumbre y vaguedad con que lo sabemos\_ qué debemos hacer para realizar con plenitud y justamente la humanidad”.

En este sentido, Fullat (2000), establece que hemos de considerar que la educación, en relación al ser humano, es “una necesidad, un menester, una exigencia” (p. 75), ya que según él: “el hombre es un animal que tiene que hacerse, tanto si quiere

como si se resiste” (Fullat, 2000, p. 75). Es por ello, que la dificultad de la educación en el ser humano radica en la gran complejidad del mismo, y sin propuestas pedagógicas fundamentadas en un profundo conocimiento, corremos el riesgo de equivocarnos e incluso perjudicarlo. Es de esta manera que para desarrollar todo proyecto educativo, tal y como establecía Einstein, citado por González Garza (2009, p. 46) se ha de partir de la premisa de que “el hombre debe buscar lo que es y no lo que cree que debería ser”.

Poseemos una indefinición biológica que es el soporte básico del proceso educativo, pero esta, tal y como establece Fullat (2000), no nos convierte en seres humanos, puesto que el ser humano se hace. Es por ello que necesitamos que la definición del propio ser humano, provenga de otros ámbitos, y no tan solo de unos preceptos biológicos clásico-deterministas, convirtiendo a la educación en un factor determinante. Es en este sentido, que la realidad social que envuelve al ser humano se convierte en un elemento definitorio, haciendo que todo individuo sea el resultado de una trama “la herencia, y de una urdimbre –medios físico y cultural-“ (Fullat, 2000, p. 76). De esta manera, según el mismo Fullat (2000, p.75):

¿Herencia?, sí. ¿Estímulo?, también. Pero ante cada estímulo parece que se ofrecen dos, tres o más respuestas posibles.

El hombre es imprevisible porque no se haya cerrado en el circuito “un estímulo, una respuesta”, sino que vagabundea en el juego desconcertante de “un estímulo, varias respuestas”.

La realidad del ser humano, aquello que lo constituye, es una cuestión muy compleja, y es en este sentido que encontramos puntos de vista y planteamientos muy diferentes, en función del contexto sociocultural en que nos encontremos, y de las ideologías que prevalezcan. De esta misma opinión es Bouché (2004), al considerar que existen variadas cosmovisiones sobre el ser humano, “que repercuten sensiblemente en la educación” (p. 31). En consecuencia, el objetivo de acercarse a la verdad sobre la realidad humana ha sido y es uno de los grandes propósitos de la ciencia. De los conocimientos obtenidos se ha ido nutriendo a lo largo de la historia el arte de la educación, y el resultado son las diferentes teorías pedagógicas y las formas diferentes de entender la misma. Pero debido a la complejidad del ser humano, para su conocimiento “total”, no es posible conseguir las respuestas a partir de una única disciplina científica, y en consecuencia necesitamos de la integración de los

conocimientos adquiridos por parte de estas. Es por ello que conocer al ser humano implica entre otras cosas, entender:

- a) El funcionamiento biológico de los diferentes sistemas que constituyen su cuerpo.
- b) El funcionamiento de todo su universo cerebral, con todos sus diferentes procesos cognitivos, emocionales, etc.
- c) Las relaciones con sus iguales, dentro de un contexto social y cultural.
- d) El sentido de trascendencia y de propósito de su existencia, ya que el ser humano nace, vive y muere, pero tiene consciencia de sí mismo y persigue comprender el significado y el sentido de su vida. Es en este sentido que el ser humano persigue hacer crecer, desarrollar aquello que lo hace humano y busca ser feliz, pero sin saber muchas veces que es y cómo ser feliz.

Maslow (1908-1970), en sus investigaciones, hacía referencia a la idea de auto realización, como fin último que persigue todo ser humano; y para conseguirla, según establecía el mismo (Maslow, 1971), es necesario satisfacer primero las necesidades fisiológicas más básicas y posteriormente las de seguridad, las de afiliación y las de reconocimiento. Y en la misma dirección, según García Aretio *et al.* (2009, p. 35), para llegar a la auto realización es necesario:

- a) Realizar una serie de funciones vitales.
- b) Conocer sensible e intelectualmente.
- c) Experimentar emociones.
- d) Autodeterminar nuestro actuar.
- e) Dar un sentido a nuestra vida.

En un contexto social, dentro de nuestro mundo occidental, hemos heredado unas líneas ideológicas del pensamiento grecolatino y judeocristiano. De esta manera para algunos pensadores de la Grecia clásica, destacando entre otros a Platón y Aristóteles, y también para el cristianismo, el hombre es un ser compuesto de cuerpo, alma y espíritu. La tradición judía presente en el antiguo testamento habla de tres términos esenciales en la constitución del ser humano: la carne, la personalidad y el espíritu (Bouché, 2004). Y en este sentido Gervilla (2000), establece que: “El ser humano, en el Antiguo Testamento no es cuerpo y alma, sino una unidad psicósomática, dinámica,

multidireccional y sujeta a una triple relación constitutiva: 1) al mundo y a los demás seres vivos (...); 2) al semejante (...); 3) a Dios” (p. 36).

Si entrásemos en otras culturas, encontraríamos variadas interpretaciones sobre la persona (Bouché, 2004). Es de esta manera, según considera Geertz (1994), que la noción de persona puede ser considerada como una palanca que permite observar la forma en que otros pueblos presentan el mundo, regulan sus conductas y definen las relaciones consigo mismo y respecto a los demás. Y según establece Bouché (2004), los factores que contribuyen a estas diferentes formas de pensamiento son variadas, pero fundamentalmente destacamos las ideas sobre: el cuerpo, la mente, el alma, el tiempo, y el espacio. Y es por ello que según establece el mismo Bouché (2004, p. 28): “Las culturas nos presentan concepciones de la persona desde puntos de vista místicos, morales, mitológicos o sociológicos”. Y es por esta razón que este concepto permite deducir el sistema de pensamiento de una sociedad y el de su sistema simbólico.

De esta forma, para poder comprender qué es el hombre es necesario partir del respeto por las diferentes teorías y saberes, tanto del pasado como del presente, ya que los descubrimientos obtenidos nos permiten crear una red de conocimientos y experiencias que nos ayudan a acercarnos al conocimiento de lo humano. Y para el conocimiento del ser humano, según González Garza (2009), es necesario reconocer y aceptar sus tendencias naturales en pos de su pleno desarrollo “así como de las diversas formas a través de las cuales conoce, aprende y aprehende (p. 170). De esta manera, para González Garza (2009), el hombre es:

Es en sí un ser en proceso, un ser inacabado que experimenta una gran pasión por crecer, por ser más; un hambre insaciable por saber, por hacer; una sed infinita de eternidad, de plenitud y un deseo profundo de completarse por medio de algo que lo sea todo {...} La trascendencia del hombre se encuentra dialécticamente ligada a su inserción en el universo. Como microcosmos, se encuentra en correspondencia y en resonancia con el cosmos entero (p. 51).

Por su parte García Amilburu (2003), en relación a las diferentes teorías sobre el hombre, considera que éste es:

(...) un ser corpóreo, pero es más que su cuerpo; se trata de un sujeto individual, pero necesita de la sociedad formada por sus semejantes; sus

capacidades cognoscitivas se orientan no sólo a la contemplación teórica sino también a la acción práctica y a la producción técnico artística; y experimenta una serie de necesidades materiales, biológicas, cognitivas, afectivas, estéticas y trascendentes que tiene que satisfacer (p. 210).

Un aspecto que se repite en los diferentes estudios realizados sobre la condición del ser humano es la influencia de la cultura sobre su propia naturaleza (Torralba, 1997). La cultura, de esta forma se convierte en pieza fundamental sin la cual no podemos entender al ser humano, ya que su desarrollo depende de ella (Fullat, 2000). Y a la cultura tan solo se puede acceder mediante la educación que desarrollan unos individuos sobre otros (Gehlen, 1980; Garcia Amilburu, 2003). Es por ello que el ser humano tiene que aprenderlo prácticamente todo, debido a que la información que se transmite hereditariamente es mínima, “pues al nacer no es más que una posibilidad” (Garcia Aretio *et al.*, 2009, p. 22). En el mismo sentido se expresa González Garza (2009), al establecer que:

Nacemos con disposiciones, no con conductas hechas, por lo que la conducta humana se caracteriza por la plasticidad que le abre a unas condiciones de vida muy diferentes y cambiantes. Esto nos muestra un ser humano plástico, indeterminado, “inespecializado” y abierto a cualquier escenario (p. 22).

Pero los condicionantes genéticos son indudables, tanto físicos como psicológicos (temperamento); de esta manera Hayek, 1990, citada por Marina (2012), considera que: “Nuestra capacidad racional no consiste tanto en conocer el mundo como en ser capaz de controlar nuestros propios impulsos” (p. 35). En este sentido, no podemos olvidar que en el desarrollo madurativo del niño se van manifestando estas marcadas conductas impulsivo- temperamentales, que según los neurólogos están relacionadas con un alto nivel de activación del sistema simpático (elevados índices de adrenalina...); y en su deseo de autonomía y de autoafirmación, según las investigaciones de Dunn, 1993, citada por Marina (2012), ya los niños desde los dieciocho meses:

Perturban intencionadamente a sus madres, disfrutan saltándose las prohibiciones, engañándolas deliberadamente, tanteando hasta dónde pueden infringir las reglas. “Lo sorprendente \_escribe Dunn\_ es que los niños parecen



anticipar el sentimiento de sus madres y encuentran placer en poder afectarles de esa manera” (p. 59).

Por todo ello, una función importante de la educación en la primera infancia será la de contribuir a aprender a controlar y a regular la conducta, muy marcada por la impulsividad en este periodo, ya que según (Marina, 2012, p. 54): “El niño nace con un cerebro impulsivo”. Pero no podemos olvidar que su entorno, y por tanto su educación influyen en su expresión genética. En este sentido, es importante destacar que en los estudios llevados a cabo sobre la evolución del cerebro humano, se constata que éste se mueve por tres deseos fundamentales: el placer, la sociabilidad y la autonomía.

Dentro de este contexto, las actuales investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la psicología, muestran la gran importancia de la construcción de los mecanismos de autorregulación; es decir del aprendizaje del autocontrol o autodominio por parte del individuo (Damasio, 2010). Según lo visto, establecen que el ser humano nace con unos mecanismos biológicos y psicológicos genéticamente establecidos, pero modificables por el ambiente, y en consecuencia una de las funciones de la educación será la de contribuir a que en última instancia la persona pueda tener control sobre sí misma. En este sentido, Fraiberg, 1987, citada por Marina (2012), tras sus investigaciones estableció que:

Todas las cualidades que consideramos humanas derivan de la posibilidad que tiene todo individuo de adquirir control sobre el yo instintivo y de modificar su carácter. Las capacidades humanas no son el resultado de un aparato mental superior al de otros animales, sino del hecho de que este aparato mental adquiere por sí mismo la capacidad de controlar su personalidad mediante el lenguaje (pp. 89-90).

El hombre es un ser inacabado, inmaduro y con un gran potencial de desarrollo a partir de su gran plasticidad y condicionado por el ambiente que lo envuelve, y de forma concreta por la educación. De esta manera, el ser humano nace con unas capacidades y con un elevado “potencial de desarrollo altamente condicionado por la educación” (García Aretio *et al.*, 2009, p 28); y un propósito de ésta ha de ser atender a las diferentes necesidades que contribuyen a su crecimiento, y de forma muy relevante a aquellas capacidades que le permiten ser aquello que realmente quiere ser.

Marina (2012) denomina a estas capacidades, “capacidades ejecutivas”, y las considera responsables del autodomínio y del control de la voluntad. En este sentido, es importante resaltar que un reto para todo hombre es el de ser libre, y para ello necesita conocerse así mismo, necesita conocer el sentido de su propia vida, y necesita tener un dominio sobre sus propios impulsos y emociones. De esta manera lo expresa Claxton, 1984, citado por Marina (2012, p. 149):

Todos elaboramos teorías, vivimos con ellas y las comprobamos. Vivimos en base a una teoría personal \_un mapa personal\_ de cómo son las cosas, y no podemos prescindir de ella. Todo nuestro conocimiento, experiencias, valores, opiniones y prejuicios forman parte de esta gigantesca teoría. Lo que hacemos en el mundo depende de lo que creemos que es el mundo. Nuestra teoría personal tiene que abarcar todo lo importante, toda nuestra experiencia significativa. Podemos dividir este campo en tres partes: teorías sobre el mundo físico, teorías sobre el mundo social, teorías sobre nosotros mismos en relación con ambos.

El entorno ejerce una gran influencia sobre el ser humano, convirtiéndolo en un ser vulnerable y en cierta medida dependiente de los demás. De esta forma, vemos como la educación se producirá mediante unas interacciones que serán el resultado de la combinación de unas disposiciones genéticas iniciales y de la influencia del ambiente (Delval, 1994). Y a los condicionantes genéticos y ambientales debemos añadir la voluntad de todo hombre de llegar a ser lo que él se proponga ser. De esta manera, la voluntad está determinada por los ideales, por las convicciones, por la fuerza interior, así como también por la idea que uno construye de sí mismo y sobre su ideal de vida. Por ello el hombre, según Garcia Aretio *et al.* (2009): “Es el ser que debe responder de sí mismo, responsable de su propia vida, en lo que radica toda la fuerza de la libertad” (p. 29). Pero para ello, la persona debe de conocer el sentido y propósito de su vida, ya que esta condicionará la forma en que pensemos, sintamos, actuemos, y en consecuencia la forma en que eduquemos y seamos educados. En este sentido, en el libro de Eclesiastés (6:12. Reina Valera, 1960), el autor, atribuido al rey Salomón, se hace la siguiente pregunta: “¿Quién sabe cuál es el bien del hombre en la vida, todos los días de su vanidad, los cuales él pasa como sombra? Porque ¿Quién enseñará al hombre qué será después de él debajo del sol?”

Y la respuesta la encontramos al final de Eclesiastés (12:13. Reina Valera, 1960), cuando el autor concluye diciendo que después de todo lo expuesto: “El fin de todo el discurso oído es éste: “Teme a Dios, y guarda sus mandamientos; porque esto es el todo del hombre”. Es por ello que cómo entendamos el sentido y propósito de la vida, tendremos una concepción u otra de educación; quedando ésta, condicionada en última instancia por los ideales y por las convicciones propias de cada educador. De esta manera, para González Garza (2009):

El sentido y el fin último de la vida del ser humano sobre la tierra es llegar a una plena identificación con la sustancia y origen de todo lo existente y, de esta manera, acceder a un conocimiento unificado del fundamento divino del cual toda realidad toma su esencia y su existencia (p. 174).

En el presente capítulo, a pesar de su complejidad, intentaremos abordar estas cuestiones. Para ello empezaremos por el conocimiento del ser humano, en relación a sus diferentes dimensiones y de cómo la educación, y en nuestro caso la educación física, puede contribuir al desarrollo de todo su potencial, en pos de su auto realización, de su plenitud y de la satisfacción por el proyecto de vida realizado. Estas dimensiones, según el paradigma holístico, se encuentran integradas dentro de la globalidad constitutiva de todo ser humano, pero para un análisis más claro y ordenado las abordaremos individualmente.

Para Covehy (1997) y también para González Garza (2009), podemos encontrar cuatro dimensiones: la dimensión física- biológica, la espiritual-trascendente, la mental-psicológica y la organísmico-social. Otros autores las agrupan de forma diferente, pero bajo el mismo planteamiento; es el caso de Garcia Aretio *et al.* (2009), que clasifica las dimensiones en: física, psicológica, afectiva, social, cognitiva y moral. Y lo justifica de la siguiente manera:

Nadie discute que el hombre es un ser sumamente complejo, en el que todas sus dimensiones están perfectamente integradas. Todo en él está interrelacionado. Es un ser individual, que exige la relación con los demás para hacerse a sí mismo. Está capacitado para trascenderse, para abrirse al entorno en el que vive y así desarrollar todas las capacidades que posee en potencia” (Garcia Aretio *et al.* 2009, p. 22).

Esta forma de contemplar al ser humano, desde su globalidad, como un todo integrado, quedó constatado en el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996), en el que se hacía referencia a las diferentes dimensiones a las cuales la educación debía de dar respuesta, para que la persona pudiese desarrollarse de forma integral y plena. Según se muestra en el citado informe, para este propósito la persona debía:

- a) Aprender a ser, para poder afrontar su propio proyecto de vida. De esta manera, se establecía que para aprender a ser, uno se había de conocer así mismo y elaborar una imagen positiva de su persona. Para ello se establece que se ha de educar para la responsabilidad, el compromiso y para el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo.
- b) Aprender a hacer. Ello implica el aprendizaje de unas competencias que engloban: actitudes, valores, conocimientos, diferentes tipos de habilidades....
- c) Aprender a conocer. Un objetivo prioritario de la educación es el de ayudar a la persona a aprender a aprender; ello le permite interpretar, comprender y utilizar la realidad que la rodea, teniendo en cuenta los constantes cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social. Ello a su vez contribuye a que la persona crezca a nivel personal y al desarrollo de la sociedad.
- d) Aprender a convivir. Partiendo del conocimiento de uno mismo podemos conocer mejor a los demás. Conociendo nuestras necesidades, nuestros instintos y desarrollamos la inteligencia ejecutiva, y partiendo de un sistema de principios, aprendemos a tener dirección y control sobre nuestras vidas, posibilitando con ello el crecimiento y desarrollo de aquello que verdaderamente nos hace humanos y que finalmente posibilita el colaborar con los demás, impulsando la realización de proyectos comunes en pos del enriquecimiento de la sociedad.

Y como conclusión a todo lo expuesto, finalizaremos con el siguiente fragmento escrito por Einstein (1934), en el que a partir de una concepción de persona y de vida, nos muestra según él, cual es la gran tarea de la educación:

El ser humano es parte del todo al que llamamos universo, una parte limitada por el espacio y el tiempo. Él se experimenta a sí mismo, a sus pensamientos y

sentimientos, como algo separado de todo lo demás –una especie de ilusión óptica de su propia conciencia-. Esta ilusión es nuestra prisión, restringe nuestros deseos y capacidades personales y nuestros afectos se limitan a aquellas pocas personas que se encuentran cerca. Nuestra tarea debe ser liberarnos de esa prisión a través de la expansión de nuestro círculo de compasión hasta abrazar a todos los seres vivos y al universo todo (p. 43).

### 5.3. Ideal de cuerpo

Al cuerpo tradicionalmente se lo ha considerado uno de los objetos de estudio de la educación física, conjuntamente con la motricidad. La forma cómo se ha contemplado el cuerpo, ha condicionado el modelo y las finalidades de la educación física a lo largo de su historia (Palou, Ponseti, Borrás & Vidal, 2007).

Estamos en el mundo instalados en nuestro propio cuerpo, pero la forma de entenderlo y contemplarlo, según Bouché (2004), ha estado condicionada por factores religiosos, culturales, filosóficos y científicos. En consecuencia se nos plantea el problema, de qué cuerpo educar. Y esto, según Gervilla (2000), resulta obvio, puesto que pueden contemplarse diferentes formas de contemplar el cuerpo: “la física o biológica, la dinámica, la ecológica, la instrumental, la estética, la ética, etc.” (p, 16). En este sentido se expresa Bouché (2004), al establecer que:

Si revisamos la historia, se encuentran sustanciales definiciones sobre el cuerpo. Su valoración ha sufrido los embates del tiempo y del pensamiento antropológico. De su denostación ha pasado hoy (con el postmodernismo, especialmente) a convertirse en centro de placer, exaltación humanista, narcisista y estética (p. 79).

En la Grecia clásica se consideraba la “*physis*” en relación con la naturaleza, pues trataba de la estructura de lo natural y sus modos de ser. Aristóteles escribió que hay varios sentidos de naturaleza:

- a) La generación de lo que crece.
- b) El elemento primero de donde emerge lo que crece.

- c) El principio del primer movimiento inmanente en cada uno de los seres naturales en virtud de su propia índole.
- d) El elemento primario del que está hecho un objeto o del cual proviene.
- e) La realidad primaria de las cosas.

De esta forma, la “*physis*” está relacionada por un lado con la “*dynamis*” (movimiento) y con el “*soma*” (cuerpo). Y en este sentido lo corporal va más lejos de lo material, ubicándose en lo sensible-estimulativo, llegando a constituirse en lo fundamental de los seres vivos, como elemento propio de su autorrealización personal. En este sentido, según Ospina (2007), la corporalidad se convierte en “el primer y fundamental modo de ser y estar del hombre en el cosmos” (p. 155), y ello también le lleva a afirmar que:

Lo corporal constituye la persona humana y esta es impensable sin su cuerpo, ya que la presencia personal de los sujetos se hace evidente desde lo elemental en cuanto a espacio y tiempo, sensación y movimiento, con implicación directa en todas las dimensiones en que se desarrolla la vida del hombre (p. 156).

La realidad social y cultural condiciona la forma de percibir, entender y comprender el propio cuerpo. De esta manera, en nuestro contexto socio-cultural actual, se da culto al cuerpo (Bouché, 2004), ya que a este: “se le exhibe, se le idolatra y se le vigoriza” (p. 82); ocasionando diferentes trastornos y enfermedades tales como: la anorexia, la bulimia y la vigorexia. El cuerpo en la actualidad se comercializa (el mundo de la moda), y es objeto de uso por parte de los medios de comunicación, los cuales son los encargados de transmitir unos ideales de belleza, presentando un cuerpo tan ideal, tan perfecto, como vacío de vida y de alegría, que conduce a la obsesión y a la infelicidad de aquellos que lo codician. Este cuerpo también es comercializado por los mismos medios de comunicación como objeto de placer; y aquí encontramos el cuerpo sexual y la invasión de lo erótico y de la pornografía en nuestra sociedad, y los efectos que se derivan de su consumo (Agustina, 2011).

En consecuencia, el gran dilema que se nos presenta es nuevamente ideológico, ¿Qué cuerpo educamos? La respuesta, en consonancia con los ideales que venimos presentando, ha de ser la educación de un cuerpo que contemple la totalidad del ser humano; es decir un cuerpo: biológico, pensante, expresivo, instrumental, ecológico,

social, afectivo, emocional, ético, estético y trascendente. Es decir, si la educación ha de servir para desarrollar todo el potencial humano, hay que entender la educación física, en relación a toda la globalidad del hombre manifestada en su cuerpo. En este sentido Lagardera afirma que: “es a partir de su contenido etimológico que el término educación física se manifiesta como expresión de una actividad pedagógica que incide de forma total en la educación del ser” (Lagardera, 1992, p. 59). Es por ello, que según Paloma (1985), que cuando hacemos referencia a la persona, lo hacemos como un todo integrado en su cuerpo.

Con la palabra “cuerpo” indico todo el hombre. No sólo su realidad física – su “carne”, su exterior, o el lugar donde reside “lo humano”; ni siquiera su realidad psicofísica sin más, “yo soy mi cuerpo”: ésta es la visión fenomenológica del ser humano (Paloma, 1985, p. 17).

Tras la superación de la idea de cuerpo como simple organismo biológico, apareció, finalmente la concepción basada en su unidad funcional, no tan solo de carácter fisiológico, sino psicoorgánico, viéndose afectado por factores sociales, afectivo-emocionales y morales. Ello ha contribuido a convertir al cuerpo humano en una entidad global en la que confluyen todas las experiencias humanas. Y será por tanto “a partir de la idea de cuerpo que tenemos que podremos concretar qué cuerpo debemos educar” (Gervilla, 2000, p. 16). En este mismo sentido se expresa Yela (1982) al establecer que:

El cuerpo es humano porque la actividad corporal del hombre se desarrolla en forma de estructuras conscientes, directas y reflexivas, que le permiten el encuentro, la personalización y la apropiación del mundo y de sí mismo.

Lo físico en el hombre no es autónomo, como tampoco lo es lo psíquico, y la educación no puede serlo solo de lo físico porque lo físico es un cadáver. La educación física hace referencia al hombre, no solo a su físico; lo que se desarrolla, se educa y se personaliza es al hombre y “el hombre no es consciencia ni cuerpo, si no consciente y corpóreo y como aspiración y meta de todo desarrollo humano, de toda educación, terapia y convivencia no está el cuerpo, si no la consciencia y sus obras (p. 227).

Y para que la persona se conozca a sí misma debe conocer su cuerpo y tomar de esta manera consciencia de su realidad, para poder vivir en plenitud y aprender, crecer, sentir, relacionarse y trascender con él. En este sentido destacamos la forma tan poética de Carme Aymerich de referirse al cuerpo:

Yo soy mi cuerpo con todo lo que lleva implícito de vida, de movimiento, de formas intensas y extremas. Y cuando yo pienso, que es en cada instante, toda yo soy cerebro, soy tacto, soy sangre que circula y soy corazón que palpita. Como también soy movimiento que traduce mis ideas, mis estímulos, mis necesidades y mi alegría (Farreny, 2001, p. 71).

Es por todo ello, que en el tratamiento del cuerpo no podemos aproximarnos únicamente desde una única dimensión, si no que para abordar al ser humano en su totalidad debemos ocuparnos del cuerpo en su totalidad. Un cuerpo que en definitiva, nos permita sentir, experimentar, descubrir, relacionarnos, conocer, conocernos, expresarnos y comunicarnos. De esta manera lo expresa Gervilla (2002): “El cuerpo expresa mi ser en el mundo, mi apertura a él, mi tensión hacia él, me permite estar en el mundo, ser vehículo de nuestro ser en el mundo” (p. 117).

No podemos olvidar que la clásica concepción de persona dividida en partes, trajo consigo una educación parcelada, con asignaturas encargadas de abordar la parte intelectual, otras la física y otras la creativa. De esta misma opinión es Contreras (1998), al considerar que:

Una educación formada por partes dio lugar a una educación también parcelada, así se hablaba de educación intelectual, física, moral, política, etc. Hoy en día no podemos mantener estas distinciones, ya que los diferentes aspectos elementos de la personalidad no están separados. No podemos hablar, por tanto, de educación física como educación de lo físico en contraposición a la educación intelectual, no podemos hablar de una educación física que únicamente tiene como objetivo educar el organismo o el aparato locomotor. El objetivo de la educación física es el ser humano en su unidad y globalidad, si bien, su singularidad radica en que se lleva a cabo mediante la motricidad humana (p. 25).



Por todo ello, el cuerpo humano objeto de la educación y de la Educación Física actual, según Vázquez (1989), ha de contribuir al desarrollo humano, atendiendo a su unidad y ha de ser “el cuerpo que el hombre vive y experimenta como resultado de su experiencia personal” (p. 115), permitiéndole construir ideas, mostrar sus sentimientos, conocer sus deseos y fantasmas, etc. En este sentido, destacamos el siguiente fragmento donde Laín Entralgo (1991), nos presenta una idea clara sobre el significado y sentido del yo corporal:

Mi experiencia de mi cuerpo –lo que mi cuerpo me dice en tanto que mío- me da conciencia clara u oscura de la realidad de mi existir, de mi identidad en el tiempo, de mi estar en la vida, de la realidad del mundo, en tanto que mundo de cosas y en tanto que mundo de personas, de mi situación en él, de mi poder y mi limitación, de mi constitutiva necesidad de vivir expresándome y ocultándome, de mi también constitutiva capacidad para la pretensión y la apropiación, de los múltiples modos en que lo real puede presentármeme (p. 136).

De esta forma, podemos establecer que el hombre para alcanzar su propio destino necesita desarrollar su condición humana, y negar o ignorar su dimensión corporal es poner barreras a su crecimiento personal. Por ello, si el hombre no se apropia de su propio cuerpo, si no lo descubre, si no lo conoce, no puede alcanzar su unidad total como persona; y es así como la ignorancia, el miedo o la inseguridad de la identidad física, bloquean las energías, y la toma de conciencia que capacita para alcanzar la plenitud humana (Spinsanti, 1983). Y en este mismo sentido se expresa Lain Entralgo (1991):

...Mi cuerpo es el que me hace sentir que existo. Para mí, existir es vivir: sólo en tanto que corporal y viviente puedo hablar de mi existencia; si para mí hay o no hay una existencia y una vida allende mi muerte es algo en lo que puedo creer, pero de lo que no puedo tener experiencia. En suma: ejecutando cualquier acto yo siento que existo y que vivo (pp. 140-141).

Es por ello, que el conocimiento de uno mismo, y el consiguiente respeto del cuerpo son básicos para el desarrollo integral. Es en el cuerpo donde reside la totalidad

del ser, incluso el propio espíritu (según el cristianismo); y este cuerpo, por tanto, debe ser cuidado y valorado. En este sentido, Pablo en su carta a los Corintios, en relación a la importancia de cuidar el cuerpo, establecía que: “¿No sabéis que vuestro cuerpo es templo del Espíritu Santo, que está en vosotros, que tenéis de Dios, y que no sois vuestros?” (1 Cor. 6:19, Reina-Valera, 1960). Con ello establece que en el propio cuerpo reside el espíritu y atentar contra el propio cuerpo significa atentar contra el propio espíritu.

Y para cuidar el cuerpo en su totalidad es necesario conocerlo, tanto en sus funciones biológicas, mentales, sociales, espirituales, como expresivas y comunicativas. De esta manera lo expresa Paloma (1985):

Cuerpo son mis brazos y piernas, cuerpo son mis sentidos y mis emociones, es cuerpo mi pensamiento, mis deseos son cuerpo; cuerpo tienen que ser si yo soy mi cuerpo en cuanto que son yo mismo y yo me identifico con ellos. La comunicación existencial no puede dejar de ser comunicación corporal (p. 18).

En tal sentido debemos de contemplar al cuerpo como un todo en el que se integran las diferentes dimensiones constitutivas del ser humano, convirtiendo a la educación física según Lagardera (1992) en: “un quehacer pedagógico renovador y holístico” (p. 59). Y en consecuencia, entendiendo que en el cuerpo se manifiesta la realidad óptica del ser humano, la educación física se ocupa de “educar” a la persona en su totalidad, a partir de unos contenidos donde el cuerpo: piensa, crea, siente, se mueve, se expresa, se desarrolla, se descubre, se relaciona, trasciende...

#### **5.4. Análisis sociológico**

Con el objetivo de aproximarnos a una comprensión de nuestra realidad social, y de cómo esta ha tenido y tiene una influencia en la construcción de la propia identidad y de los ideales de vida y persona, objetos de la educación, a continuación realizaremos un análisis sociológico dentro de nuestro contexto histórico-cultural. Con ello nos marcamos como objetivo: conocer los principios que han fundamentado los ideales sociales y las consecuencias que se han derivado de ellos a nivel educativo. Analizaremos estos principios dentro del contexto socio cultural postmoderno, en

relación a las más recientes investigaciones científicas y extraeremos unas conclusiones y las consiguientes aplicaciones educativas.

Y en relación a la educación física en la etapa de la educación infantil, no podemos olvidarnos de que esta, debe de estar comprometida con el ideal de una educación que contribuya a la construcción de un mundo más humano, más justo, más solidario y lleno de esperanza para la actual y para las futuras generaciones. En este sentido se expresa González Lucini (2001) al considerar que una reflexión sobre los fines y sobre las metas de la educación responde a una doble motivación:

En primer lugar, a la voluntad, universalmente sentida, de proyectar y de hacer posible –porque lo necesitamos- un mundo más vivible, más solidario y más justo, en el que todas las personas que integramos la comunidad humana –sin ningún tipo de exclusión- podamos alcanzar el pleno desarrollo de nuestra personalidad, y podamos disfrutar de las cotas de dignidad y de felicidad que, por el simple hecho de vivir, nos corresponden (p. 21).

De esta forma, la educación en general, y la educación física en particular ha de convertirse en una herramienta que ayude a la plena realización de las personas para que estas a su vez contribuyan al progreso y al desarrollo de la sociedad. En este sentido, según Vilanou (2001), la educación es un reflejo de la cultura, la cual a su vez, según García Aretio *et al.* (2009), estará determinada por los grandes planteamientos filosóficos sobre la idea de persona y vida. Es por ello, que para poder entender la situación educativa actual y tener elementos para mejorarla debemos conocer el contexto socio-cultural que ha condicionado los valores que impregnan nuestra cultura y también nuestra educación. Para tal propósito, necesitamos conocer los principios ideológicos postmodernos, nuestra realidad social actual y las respectivas necesidades que se desprenden. Pero vamos tan deprisa y estamos tan centrados en nuestras urgencias que corremos el riesgo de no disponer de tiempo para observar, reflexionar, pensar y actuar de forma sabia, y dar por sentado ideales que se han instaurado en nuestra sociedad que nos conducen a la infelicidad, a la insatisfacción e incluso a la destrucción de las personas.

No podemos olvidar que tenemos ejemplos de paradigmas de virtud (de principios que se han demostrado eficaces para el desarrollo de lo humano), pero no les prestamos atención porque estamos centrados en nosotros mismos y nos revelamos a dejar de ser

el centro del universo. El miedo a la incerteza del futuro no nos deja prestar atención al presente y no nos deja aprender del pasado; la superficialidad de la imagen, del materialismo nos esclavizan, impidiéndonos gozar de una auténtica libertad, ya que no nos conocemos ni a nosotros mismos. De esta manera disponemos de una gran cantidad de información que está a nuestro alcance de forma inmediata, pero somos incapaces de transformarla en auténtico conocimiento y en desarrollar auténtica sabiduría. Ello nos lleva a que en el ámbito de la educación, muchas veces no apliquemos principios y propuestas pedagógicas fundamentadas en las necesidades de los niños, y en la mejora de la sociedad. Propuestas educativas, que por otro lado, han sido expuestas por reconocidas autoridades pedagógicas desde hace siglos (tal y como hemos visto en el capítulo anterior), y que también hoy en día están plasmadas en las Leyes y Decretos educativos, pero que no están integradas en nuestras mentes y en nuestros corazones, pues nos movemos por el miedo y por el egoísmo. Y ello hace que no escuchemos más allá de nuestros intereses, y ello nos impide avanzar; y tal y como está sucediendo en la actualidad, conduciéndonos a importantes retrocesos. Y todo ello, porque a pesar de toda la información que tenemos, carecemos de lo más importante: del amor por el niño, de un auténtico interés por la infancia y por su educación.

Es por ello que vale la pena detenernos y hacer un análisis de los aspectos que definen nuestra sociedad, con el objetivo de dar respuesta a las diferentes necesidades que se constatan a nivel sociológico; en pos de contribuir a una sociedad que se caracterice por perseguir la verdad, la justicia, la solidaridad, el compromiso social, los valores democráticos. En definitiva una sociedad más humana y en donde valga la pena vivir, siendo su gran riqueza las personas que la forman, y de manera muy especial los niños. En este sentido se expresan: Bouché (2004); González Garza (2009), Yus Ramos (2001), González Lucini (2001), Gervilla (2000), Camps (2000), Guisán (2000). Todos ellos comparten las palabras de Pérez Tapia, 2001, citado por González Lucini, (2001), y que a continuación destacamos, y que fueron pronunciadas en el marco de una conferencia pronunciada sobre la escuela intercultural, en donde acerca del modelo de escuela consideraba que:

Hay que ir a ese mestizaje y la escuela puede hacerlo, debe hacerlo, potenciando los valores democráticos, haciendo que se asuman desde dentro, justificándolos, educando en ellos, generando actitudes, configurando motivos, formando individuos fronterizos en un mundo donde tantas fronteras, si no

desaparecen, por lo menos, hay que relativizarlas. Y generando esa identidad común que podemos compartir como ciudadanos y que puede servir como la plataforma sobre la que se articulen todas las demás identidades personales y colectivas para que podamos vivirlas de manera humanizante. Desde ahí, hablar de mestizaje es contribuir a que cada persona sea una persona capaz de acogida y no de rechazo; de reconocernos como ciudadanos de esta patria común que, si tiene que haber alguna, es el mundo y en la que, de alguna forma, todos somos extranjeros y, desde luego, ciertamente nómadas que estamos de paso.

A que podamos reconocernos unos a otros como humanos en el viaje compartido de nuestras vidas, a que podamos apoyarnos por razones de supervivencia y por motivos de dignidad, a eso apunta el mestizaje del que hablamos (p. 32).

Sabemos hacia donde debemos ir, pero también debemos de ser conscientes de todo aquello que nos lo impide, y con este propósito a continuación analizaremos el contexto socio cultural postmoderno y los grandes ideales que lo han fundamentado, siendo algunos de ellos causa de los grandes problemas que acontecen en nuestra sociedad.

#### **5.4.1. Contexto socio cultural postmoderno: contextualización del término**

El término postmodernidad ha causado gran controversia por su ambigüedad (Fullat, 2002). El término fue utilizado por primera vez por el filósofo alemán Rudolf Pannwitz en el año 1917 para describir el Nihilismo del siglo XX en la cultura Occidental (Figueras, 2007, p. 41), y con ello se empiezan a abrir las puertas a la crítica de la modernidad, y se va abriendo paso a la postmodernidad. De esta manera, Kuhn (2008), entendía la postmodernidad como una ruptura radical con el antiguo paradigma modernista, y otros como una continuación de la modernidad, así como también una segunda modernidad (Beck, 2000).

Por su parte Heller y Fehér (1989) y Figueras (2007), establecen que la postmodernidad no supone un periodo histórico concreto, ni una tendencia con unas características bien definidas, de tal manera que: “La postmodernidad se trata de una condición, que presenta un estado generalizado de desencanto ante las nociones que

habían guiado la humanidad en la modernidad, es decir, la razón, la historia, el progreso y la emancipación” (Figueras, 2007, p. 39). Y por su parte O’Hara y Anderson (1991), consideran que la consciencia postmoderna ha salido: “por el efecto acumulativo del pluralismo, de la libertad religiosa, del consumismo, de la moralidad y del acceso creciente a la información y al ocio” (p. 20).

Cabe destacar, que el Postmodernismo como tal, aparece en Francia en el contexto universitario, en manos de los profesores más jóvenes, como crítica a las estructuras sociales, a la razón imperante y a la autoridad, extendiéndose a lo largo de los años setenta. Un signo de ello lo encontramos en el año 68, con revueltas estudiantiles contra la autoridad en Estados Unidos, Francia y China, entre otras, poniéndose al descubierto el malestar reinante en la sociedad del bienestar y el progreso. Un malestar, por otro lado, provocado por la situación de postguerra, la tensión militar y el miedo a una guerra nuclear y la destrucción del planeta (Figueras, 2007).

La postmodernidad en el ámbito cultural y pedagógico surge como reacción a un mundo moderno marcado, por una parte por la racionalización y por otro por la producción excesiva de saberes, pero de una forma fragmentada y fraccionada a causa de la parcelación de las diferentes disciplinas, corrientes y teorías (Pourtois & Desmet, 2006). De tal manera, que como reacción a las limitaciones y excesos de la modernidad entramos progresivamente en la postmodernidad, en la que se producirá el reconocimiento de las contradicciones culturales y la descomposición del sistema de valores. Es por ello, que según Touraine (1993): “La postmodernidad se verá marcada por el reconocimiento de las contradicciones culturales y por la descomposición del sistema de valores y normas que la escuela, la familia y todos los órganos sociales debían transmitir a los niños” (p. 122). Este hecho ocasiona la pérdida de referentes sobre los que fundamentar unos principios que fundamenten la vida de las personas, por lo que según Pourtois y Desmet, (2006):

Asistimos a la pérdida de la sensación de certeza; al reconociendo del carácter inestable de cualquier conocimiento; al establecimiento de mediaciones entre los hechos contradictorios; al cuestionamiento del saber al mismo tiempo que se continúan haciendo descubrimientos; no rechazando los progresos del mundo moderno, pero sí articulándolos, siendo el resultado un sistema de pensamiento menos disperso, más integrador y por lo tanto más complejo (p. 29).

La cultura postmoderna como consecuencia de ello, creará un sistema de significados que condicionarán el pensamiento y por tanto el comportamiento de los individuos. De este modo los modelos de conducta, las maneras de pensar y ver, las formas de reaccionar generadas en una determinada sociedad les parecerán naturales a quienes han crecido en ella (Gehlen, 1980). Pero analizándolas con la perspectiva que nos permite el tiempo, podemos establecer relaciones causa-efecto entre el sistema de significados del pensamiento postmoderno y el desconcierto que ha vivido la educación en las dos últimas décadas en nuestro país (Cardús, 2000).

En lo referente al ámbito pedagógico y educativo, Morin, 1977, citado por Pourtois y Desmet (2006), ya establecía que la pedagogía postmoderna había de tener la intención de reunir, articular, asociar, pero sin ceder nunca al deseo de totalidad. Y en este sentido Pourtois y Desmet (2006, p. 30) consideran que:

La pedagogía será postmoderna cuando deje de ver a sus maestros identificarse con un modelo particular y por consiguiente, cuando logre finalmente un diálogo fecundo entre sus distintas orientaciones de pensamiento. Todos los pensamientos y teorías pedagógicas tienen cosas que aportar. Ante esta idea podemos afirmar que la pedagogía no es una realidad invariable, es una construcción humana y dinámica. Se elabora constantemente; no constituye un capital almacenado de una vez y para siempre y que hay que defender, es un movimiento de construcción y adaptación constantes. Se elaborará sobre las bases de sus logros anteriores, pero seguirá desarrollándose gracias a permanentes innovaciones que se integrarán a la lógica existente y que le darán cada vez una nueva originalidad.

El gran peligro de este planteamiento pedagógico postmoderno, según Baudrillard (1990), está en que:

Cuando todo es pedagógico, ya nada es pedagógico y la palabra ya no tiene sentido. La saturación de saberes es hoy tal que corre el riesgo de ser funesta, de crear una situación de inercia, de producir pedagogos indiferentes o indiferenciados (p. 17).

Con ello corremos el riesgo de caer en un clima de desconcierto, marcado por la falta de referentes que den respuesta y soluciones a las necesidades sociales actuales. En este sentido, López Quintás (2006) considera que:

La sociedad no suele favorecer la formación de tales líderes pues tiende a cultivar el reduccionismo - la reducción injusta del valor de la vida humana - , la manipulación -el trato de las personas como si fueran meros objetos-, el intrusismo -la osadía de hablar en público de temas trascendentes sin la debida preparación- Y el hedonismo -el afán desmedido de acumular sensaciones placenteras (p. 3).

Finalmente y tras el análisis de los principios ideológicos postmodernos (Fullat, 2002; Rodríguez Delgado, 2001; Colom y Mèlich, 1993; Marina, 2010; Bauman, 2013; Gervilla, 2002; Recalcati, 2011; Siegel, 2014; Lipovetsky, 2003; Torres, 2001; Morin, 2006), cabe destacar tres filosofías que se han ido integrando dentro de nuestro contexto socio-cultural y que han condicionado los modelos de conducta, las maneras de pensar y las formas de actuar y que han tenido una influencia negativa en la educación, se trata del: relativismo, del individualismo y del hedonismo. Cabe analizar sus repercusiones en el ámbito educativo, aprender de los errores cometidos y desarrollar unas propuestas educativas en la etapa de la educación infantil a través de la educación física, que den respuesta a las necesidades de los niños y niñas de 0 a 6 años y a las demandas sociales planteadas.

#### **5.4.1.1. El Relativismo**

Freud (1856-1939) y sobre todo Nietzsche (1844-1900) serán los teóricos más influyentes del pensamiento postmoderno. Según Vattimo (1995), Nietzsche se puede considerar como el padre de la postmodernidad filosófica y es clave para entender el pensamiento postmoderno. Con Nietzsche desaparece toda verdad absoluta que tiene como aforismo “la muerte de Dios”, poniéndose en duda toda verdad preestablecida. Ello, según Vattimo, 1995, citado por Fullat (2002, p. 350): “nos lleva a lo fútil, inmediato, insignificante, anodino y trivial, y en donde las apariencias lo son todo”.

En definitiva, en el pensamiento postmoderno solo hay una certeza universal y es que “todo es relativo”, ya no existen valores absolutos (Fullat, 2002), y como



consecuencia el humanismo constituye una quimera, ya que el ser humano no es más que un desgarro en el orden de las cosas (Foucault, 1980). Es por ello que en el postmodernismo desaparece la idea de “verdad” y no se acepta la existencia de realidad alguna que se presente como absoluta, autónoma y suficiente, trátase de Dios, del hombre o de la razón. “En la postmodernidad se mueven únicamente dioses, individuos humanos y razones intercambiables” (Fullat, 2002, p. 343). Por consiguiente, según establece el mismo Fullat (2002), esta nueva forma de pensamiento nos obliga a replantearnos al ser humano y el sentido de su existencia:

Hay que aprender a pensar el hombre desde lo finito, plural y cambiante. No existe el ser humano paradigmático. Se vive a la deriva, sin norte y sin centro. Y esto trae liberación ya que el concepto de hombre aspiraba a ser el sujeto central y absoluto de la historia con la pretensión de poseer las condiciones de validez, tanto del pensar como de la conducta (p. 363).

La transformación antropológica y filosófica que se produce con el postmodernismo y que tiene como base el cuestionamiento de la realidad, provoca que nos cuestionemos todo aquello que hasta ahora era considerado como verdadero. “La verdad, por tanto, no deja de ser una forma de ficción” (Figueras 2007, p. 43), y acaba siendo el resultado de “interpretación de interpretaciones, perdiendo de tal guisa consistencia y respetabilidad” (Fullat, 2002, p. 343). De este modo, ya no podemos hablar de una única realidad, sino que existirán tantas realidades como interpretaciones se puedan hacer de la misma, dejando esta de ser algo constante y objetivo para pasar a ser “el producto de una construcción social” (Figueras, 2007, p.43). Y lógicamente esta nueva filosofía tiene sus consecuencias sociales y educativas, ya que en palabras del Rodríguez Delgado (2001):

Nos encontramos con una confusión de ideales y de pensamientos, con dudas crecientes respecto del propósito de la vida humana, expresando una falta de confianza en la ciencia y en la civilización que está originando situaciones que no habían estado previstas ni imaginadas. Este panorama poco agradable puede conducir a la búsqueda del misterio de cultos esotéricos, a los paraísos artificiales de las drogas, a la sexualidad desenfrenada y a conductas delictivas

antisociales que con frecuencia originan hostilidades entre razas, naciones, grupos urbanos, religiones, políticas y economías (p. 22).

La pérdida de referentes absolutos obliga a crear nuevos ideales, nuevos valores, nuevas formas de entretenimiento, nuevas formas en que ocupar la vida, y es aquí donde las nuevas tecnologías encuentran un terreno abonado para su expansión. En el nuevo mundo tecnológico que se desarrolla de forma vertiginosa, la información es tal, la variedad de pensamiento es tan amplia que corremos el riesgo de no entrar en la profundidad de las auténticas necesidades humanas y de quedarnos encerrados en nosotros mismos; de tal manera que según De Landsheere (1982). “Las informaciones que poseemos en materia de desarrollo del ser humano se acumulan en tal medida que conducen a la confusión y a la indiferenciación” (p. 630). En el mismo sentido se expresan, Colom y Mèlich (1993, p. 99) al considerar que:

El mismo pensamiento ya no puede fundarse, porque no hay fundamento. Todo es precario, todo es relativo. Si existiese una certeza absoluta, una certeza mínima, esta sería la negación del absoluto. Se inventan nuevos valores, pero todos ellos carecen de fundamentos. Sólo existen las necesidades individuales, que encuentran su proyección y expansión en el uso de la actual tecnología, que es a su vez eminentemente individual. De hecho ha sido la tecnología quién ha posibilitado el desarrollo de la sociedad postmoderna.

El relativismo ideológico también contribuye a una crisis de la ética y con ello a una crisis en el respeto a las normas. Ello hace cuestionar los límites de lo permitido y lo no permitido, “prohibido prohibir” (Martínez Vera, 2006), suele ser un lema que ilustra este principio. Esto nos lleva a un problema educativo y es el cuestionamiento de la autoridad, con la consiguiente confusión e indiferenciación moral, ocasionando la pérdida de libertad y de justicia, claves para el desarrollo de una auténtica sociedad democrática. En este sentido se expresa Marina (2010), al considerar que:

Hay tres clases de normas o deberes: las impuestas por una autoridad, las que se establecen mediante un contrato o una promesa y las que derivan de un proyecto. Las normas morales son de esta clase: si queremos vivir en una sociedad justa debemos seguir ciertas normas (p. 180).

La ausencia de modelos, según Marina (2010), es otra consecuencia evidente del relativismo, contrastando este hecho con “la necesidad de transmitir un modelo de humanidad para el desarrollo de un proyecto educativo” (p. 182). Y cuando la familia y la escuela renuncian a la definición de unos modelos, pierden la seguridad y la capacidad de definir qué quieren ofrecer a las nuevas generaciones (Tedesco, 2000).

Ante esta falta de definición de unos modelos considerados como válidos, los encargados de establecer los referentes morales y los ideales sociales, han sido sobre todo los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y en definitiva otros entes y no la propia familia y la escuela. En este sentido Bauman (2013) hace la siguiente apreciación:

El placer, el confort, lo que nos es conveniente y la reducción del esfuerzo –lo instantáneo de la satisfacción, los sueños que se convierten en realidad y que suavizan las realidades engorrosas lo suficiente como para que las descartemos en tanto sueños (o fantasmas, o invenciones de la fantasía)-, éstas son las promesas, las apuestas, las estratagemas de una economía dirigida por la codicia y gestionada mediante el acto de comprar (p. 136).

Y esto ha dado lugar a modelos de belleza y de felicidad basados en la imagen, la popularidad y el dinero (Rodríguez Delgado, 2001). En este mismo sentido se expresa González Lucini (2001), al considerar que:

La falta de modelos de vida y de comportamientos morales válidos y solventes con los que los niños puedan identificarse a lo largo del proceso de desarrollo de su personalidad, y a los que puedan libremente acudir, cuando lo necesiten, como puntos de referencia, en la construcción de su identidad y de su proyecto de vida personal y comunitario, constituyen la raíz, o el desencadenante de nuevas y muy sutiles situaciones de opresión, alejándose de aquellas necesidades que son más profundamente humanas (p. 23).

De esta falta de referencias y de criterios de valores sólidos se deriva la dificultad de interpretar críticamente los mensajes recibidos por los medios de comunicación, y de discernir y adoptar, frente a ellos, posturas o posicionamientos reflexivos. Esta dificultad para definir unos modelos y unos principios educativos ha contribuido a

generar una situación definida por muchos como de desorientación (Camps, 2000) y desconcierto (Cardús, 2000) en el propio ámbito educativo.

Por otro lado, los diferentes estudios científicos que se han venido realizando sobre la percepción de la felicidad nos muestran todo lo contrario de lo que transmiten la mayoría de medios de comunicación, ya que las personas más felices son aquellas que son más solidarias, aquellas que son altruistas y que tienen un sentimiento de servicio social. De esta manera, según Harrison (2005):

La riqueza que constituye una vida feliz no consiste en un cúmulo de posesiones y placeres, sino en el contacto con aquellos con los que se comparte la vida. En la comunidad de aprendizaje, en la libertad y en la responsabilidad, en la expresión de la creatividad y de la curiosidad, todos somos beneficiarios del conjunto total y, en nuestra expresión individual, también somos sus creadores. Lo que engendra satisfacción y una vida plena, feliz, agradable y creativa es nuestro contacto con los demás, aprendiendo, ayudándonos y amándonos (p. 131).

No nos podemos olvidar que la educación es el fin, la culminación de la filosofía, ya que se encarga de realizar lo que el pensamiento justifica, y cuando el pensamiento es relativo en cuestiones morales, nos hace renunciar a la gran tarea, que sin lugar a dudas es la de contribuir al desarrollo humano (Marina, 2010). En este sentido, para poder comprender como hemos llegado a la situación actual, y las consecuencias del relativismo moral en la educación, cabe destacar la magistral reflexión realizada por Camps (1994), en su obra los valores de la educación, en donde establece que educar es:

Un ejercicio que, sin duda, reprime, coacciona y domina sin disimulo. Pese a lo cual, la nueva escuela moderna convirtió en uno de sus estandartes más celebrados el lema “educar en la libertad”. Educar sí, por supuesto, pero persuasivamente, sin castigos ni disciplinas, buscando más la comprensión del niño o niña que su sumisión ciega. Educar también, respetando las diferencias de cada uno, su carácter, sus propensiones y debilidades, respetando, en fin, la pluralidad de opciones y maneras de ser.

La consigna era correcta. Nos hacía falta, sobre todo a nosotros, acostumbrados a una educación inflexible, confesional, dogmática. Pero el paso de una escuela

a otra fue demasiado brusco. Caímos en el otro extremo. No nos preguntamos si era posible educar sin enseñar nada más que matemáticas, literatura o inglés. Conformes, sin notarlo, con el liberalismo más puro, decidimos que lo otro – los valores, el cómo hay que vivir, las buenas maneras, el respeto-se darían por añadidura. Pero no es así. Incluso la libertad exige una educación a propósito. Porque ser libre no es fácil, hay que aprender a serlo. Aprender –y, por lo tanto, enseñar- a distinguir el para qué de la libertad, el hasta dónde de la libertad, y el sentido de la libertad (pp. 59-60).

De esta manera, según González Lucini (2001), paradójicamente ante la renuncia de educar a partir de modelos de vida y de criterios y comportamientos morales y éticos, como una forma de preservar el derecho a ejercer la libertad personal, hoy en día, los niños y adolescentes, carecen de puntos de referencia sólidos que les permitan fundamentar sus proyectos de vida y sus propias identidades. En este sentido, González Lucini (2001), considera que:

Ante la negación del valor de la autoridad, entendida esta como una imposición, hemos renunciado, en gran medida, a la presentación convencida y apasionada, en el marco de la tarea educativa, de modelos de vida y de comportamiento –en el fondo, de valores de referencia- con los que los niños y los adolescentes puedan identificarse; una renuncia con frecuencia justificada aludiendo al no condicionamiento, o a una concepción, desde mi punto de vista, totalmente equivocada, sobre lo que ha de entenderse como educación en la libertad.

Este hecho es, a la vez, un grave error y una tremenda ingenuidad. Un error, en primer lugar, porque, indiscutiblemente, en la construcción de la conducta humana la interiorización de valores, de actitudes y de criterios morales, de pautas de comportamiento y de modelos o formas de entender la vida son imprescindibles (p. 26).

Ante esta realidad social y educativa, el Informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, establece que: “La educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al

mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él”. Estas Cartas náuticas, según González Lucini (2001):

Han de permitir a los alumnos construir un conocimiento reflexivo y crítico de la realidad, y les ha de proporcionar la brújula que les oriente en sus acciones, y en la creación de sus proyectos de vida, hacia horizontes de dignidad para sí mismos y para los compañeros de viaje, próximos y lejanos; es decir, para toda la humanidad (p. 168).

En este mismo sentido se expresa Castells (1997), al afirmar que en este mundo que nos ha tocado vivir necesitamos contar con una brújula, es decir: educación, formación y conocimiento; y un ancla, o lo que es lo mismo nuestras identidades. Ello nos permitirá saber quiénes somos, saber de dónde venimos y nos guiará para no perdernos a dónde vamos.

Para conseguirlo el ser humano deberá vencer su egocentrismo, su idea de éxito y de triunfo. Ya no se tratará de ganar a costa de que otros pierdan, sino que para ganar nosotros, necesitaremos que también ganen los demás, siendo esta la gran paradoja del éxito y de la felicidad (Hunter, 2002). Si este principio (ganar-ganar) se produce entre los individuos y las sociedades, según Covehy (1997), las dos partes saldrán beneficiadas a largo plazo, tanto material como moralmente.

Por razones de supervivencia el ser humano deberá estar estrechamente intercomunicado y ser interdependiente, de lo contrario el resultado serán las luchas por los recursos naturales, por el poder y control armamentístico, etc. (Covehy, 1997). El principio yo gano- tu pierdes, nos ha ocasionado grandes tragedias, odios y rencores, conduciéndonos a consecuencias dramáticas a nivel medio ambiental, social y político: calentamiento global, destrucción capa ozono, desertización, catástrofes naturales, multinacionales y países que controlan los gobiernos de países subdesarrollados en pos de mantener sus intereses a nivel de petróleo, diamantes y gas, etc. Es por ello que necesitamos un cambio de paradigma sobre la idea de desarrollo, de éxito y de felicidad, que permita que la humanidad se dirija hacia una integración de todos los habitantes del planeta de una forma armónica y justa (Delgado, 2001), para así en palabras de Marina (2010):

Mantener la humanidad de nuestra especie, de garantizar el futuro, de edificar un mundo habitable, y eso libra a nuestras acciones diarias de la insignificancia y el sinsentido. Con la pequeñez de nuestras acciones estamos creando un mundo, haciendo realidad una utopía (p. 188).

#### **5.4.1.2. El Hedonismo**

La búsqueda del placer y el rechazo a todo aquello que no lo produce, ha contribuido al aumento de todo tipo de adicciones y también a la formación de personalidades caprichosas que soportan muy mal el aplazamiento de la satisfacción y la frustración (Marina, 2010). Esta búsqueda del placer inmediato y sin esfuerzo, nos lleva a que muchas personas necesiten estar constantemente entretenidas, sin pensar, pero pasándose bien y de aquí la extensa oferta en televisión, informática, y todo tipo de máquinas que nos entretienen, y de todo tipo de drogas que nos permiten evadirnos de la realidad. Ello nos lleva a un mundo de lo efímero, de lo intenso y de lo desechable cuando ya no produce satisfacción, contribuyendo a una gran dependencia de la parte sentimental y poco de la racional. “Al depender tanto de las emociones y sentimientos, la persona está controlada por las circunstancias, perdiendo el control de su vida” (Covehy, 1997, p. 92). Es la filosofía de lo sentimental, de lo instantáneo, de lo subliminal, de las buenas intenciones, pero también la del olvido del pensamiento, de la reflexión, de la voluntad, del compromiso y del esfuerzo. De esta manera, según Rodríguez Delgado (2001):

Gran parte de la juventud se deleita contemplando un entorno en desintegración lleno de dificultades reales y de una moralidad decadente que incita al placer inmediato y al consumismo, lo cual lleva a existencias vacías y aburridas, sin metas que puedan ilusionar y sin realidades que las apoyen (p. 22).

Otra de las consecuencias del hedonismo, según Gervilla (2002) y Figueras (2007), es la del ensalzamiento del cuerpo. De esta manera Figueras (2007), considera que: “La sociedad postmoderna es una sociedad fuertemente corporeizada, tal y como anticiparon los filósofos Nietzsche y Gasset, se caracterizaría por el siglo del cuerpo” (p. 45). Esta obsesión por la estética corporal, por el cuerpo perfecto esconde por un

lado el miedo al rechazo y por el otro la necesidad de aceptación y reconocimiento social, contribuyendo a la aparición y al desarrollo de enfermedades como la anorexia, la bulimia y la vigorexia. También este hecho contribuye a darle un gran valor a lo joven y a la no aceptación de la vejez. En este sentido destacamos este excelente fragmento de Recalcati (2011):

Existe una conexión entre las epidemias actuales y la vida de las sociedades postindustriales que está fundada en el narcisismo y en el mito del consumo. La bulimia y la anorexia representan la expresión patológica de estos dos mitos de nuestra época. La bulimia manifiesta el mito puro del consumo –los bulímicos lo engullen todo, lo mastican y lo trituran, pero los excesos prueban la imposibilidad de colmar el agujero vacío que se halla en el núcleo de su existencia y revelan el engaño en que se basa el discurso del capitalista-. Todo puede ser comprado, excepto el amor. El amor es un regalo que no tiene precio, no es un objeto lanzado al mercado para que allí se venda al postor más alto, el amor es totalmente gratuito. Los anoréxicos, por otra parte, rechazan la lógica del consumo [...]. Se entregan al culto narcisista de la masa corporal. Es un culto privado, autista y antisocial, un culto letal que conduce a una irreversible pérdida de peso. Es un culto perverso que cultiva la propia imagen y que afecta no sólo a los anoréxicos, sino a todo el cuerpo social [...]. Ésta es la nueva forma histórica que la falsa democracia de los mercados adopta en los países más avanzados industrialmente. A los sujetos se los rellena, literalmente, de placer. Pero al mismo tiempo se les apremia para que consuman más y más, de tal manera que el consumo en sí mismo abre nuevos espacios en los que habrá cabida para otra pseudonecesidad [...]. Esto es lo que Lacan define como la astucia del discurso capitalista. Lo que se nos hace olvidar es que, en el ser humano, las carencias no son un déficit que corregir, sino la condición de toda la creación (pp. 28-29).

De esta forma, según Bauman (2013), esta perversa filosofía de vida contribuye también a producir importantes transformaciones en el campo de las vidas afectivas y sexuales. Curiosamente la infinita libertad de la que gozan los individuos en nuestra sociedad, los conduce a no posponer el placer para construir un mundo mejor, sino a satisfacerlo ahora, aún a costa del futuro de los que vendrán. Esta filosofía del disfrutar,



según Bauman (2013), “ha pulverizado las relaciones de amor tal y como las habíamos conocido tradicionalmente” (p. 122), y nos convierten en eternos adolescentes dominados por la satisfacción inmediata (Siegel, 2014). Y también podemos referirnos a otros síntomas que incluyen el abuso de sustancias, la depresión y los ataques de pánico. Y todos ellos tienen en común, según Bauman (2013), en que “rehúyen establecer relaciones con los seres humanos” (p. 124). En este sentido, destacamos el siguiente fragmento del mismo Bauman (2013):

Las relaciones con los seres humanos son difíciles, arriesgadas e impredecibles, mientras que el apego a los objetos es apaciguador, ya se trate de la botella, de una dosis de heroína, de una raya de cocaína, de un objeto de diseño, de un iPhone, con el que estar conectado con todo el mundo, o de asaltar el frigorífico. Los objetos son fáciles de adquirir e igualmente fáciles de desechar (p. 124).

La filosofía hedonista se contrapone a los principios de la propia naturaleza, donde existe un tiempo para todo, y en donde todo tiene su valor y su sentido. La filosofía del placer conduce a la superficialidad y al abandono de lo profundo. Ello nos lleva a un ser humano que es todo apariencia, pero con un gran vacío interior (Martínez Vera, 2006), puesto que los cimientos de sus ideales son una gran mentira, pues los destruyen y le causan grandes sufrimientos. De ello, no se derivan tan solo unas problemáticas personales, sino también sociales, enfrentándose la humanidad en estos momentos a lo que pudiera ser una gran amenaza para su propia supervivencia. Y la solución pasa por un cambio de paradigma de vida y de persona, así como a nivel educativo ayudar a que el niño tenga autodominio y poner restricciones a sus propios impulsos, deseos y ambiciones personales (Bauman, 2013).

#### **5.4.1.3. El Individualismo**

El ser humano en la sociedad actual se encuentra inmerso en una visión individualista de la persona, que lo conduce a adoptar unas posturas subjetivas en el terreno de la moral y de la ética. Nos encontramos con un individuo que persigue alcanzar su autonomía y su autoafirmación, pero que descuida sus responsabilidades ante la sociedad (Lipovetsky, 2003).

En este sentido Bauman (2007), en su análisis de la sociedad actual, utiliza para definirla el término de “modernidad líquida”, para mostrar la precariedad de los vínculos humanos, en una sociedad que define como individualista, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones. De esta manera, para el mismo Bauman (2007), en esta sociedad individualista, el amor se hace flotante, sin haber una responsabilidad hacia el otro, reduciéndose al vínculo sin rostro que ofrece la Web. En esta sociedad, según establece el mismo Bauman (2007), el olvido y el desarraigo afectivo se presentan como condición del éxito, provocando una insensibilidad hacia el otro. Este hecho ocasiona un debilitamiento en las relaciones, puesto que para conseguir el éxito se debe estar dispuesto a cambiar de tácticas, a abandonar compromisos y lealtades, siendo únicamente importante en las relaciones con los demás los beneficios que se pueden generar. De esta manera, las relaciones se miden en términos de costo y beneficio –“de liquidez” en el estricto sentido financiero. En este contexto Bauman (2007), califica al Estado como de “desperdicio” y de “Estado que pacta con el diablo”, puesto que es mejor desvincularse rápido de los sentimientos hacia el otro, ya que estos pueden crear dependencia. Se potencia, de esta manera, el arte de truncar relaciones, de desconectarse, de anticipar la decrepitud, de saber cancelar los contratos a tiempo, etc. Todo ello conduce al individuo, según expresa el mismo Bauman (2007), a la adicción a la seguridad y miedo al miedo. De esta manera, las personas se sienten atrapadas por sus propios miedos.

Así mismo, el individualismo deriva en comportamientos competitivos, donde el otro es una amenaza para el propio éxito de uno. De esta manera, si entendemos que la competitividad es un comportamiento natural del ser humano, como ya establecía Bovet (1944), la debemos entender como un instinto y como tal, forma parte de la condición humana. Como instinto, tal como afirma González-Agapito (2011), está presente en cada uno de nosotros y nos ha ayudado en nuestra lucha por la supervivencia como especie, pero la competitividad social está alimentada por el egoísmo, la insolidaridad y la codicia, ocasionando unos resultados descorazonadores para la sociedad, ya que las personas se centran en el beneficio propio y no en el bien común. Las consecuencias las hemos recibido a lo largo de la historia, la lucha de unos hombres contra otros, en busca del poder, en busca de la gloria individual; y el precio para conseguirlo, muchas veces no importa; llevándonos a actos vergonzosos que forman parte de la historia de la humanidad.

Una de las grandes paradojas del ser humano, es que éste es una entidad que se encuentra vinculada a otros seres humanos, pero muchas de sus emociones (celos, envidia, codicia, etc.), dificultan su capacidad para cooperar, habiendo de enfrentarse a su propia naturaleza y al contexto social en el que se encuentra. Y este en muchas ocasiones alimenta el individualismo y el egoísmo, llevándolo a construir una idea de felicidad que parte de la satisfacción de sus necesidades e impulsos, y no en función de su condición de individuo que convive con otros individuos y que debe de pensar en los demás.

A este respecto, Siegel y Payne (2013), y Siegel (2014), presentan unos resultados en los que muestran como el cerebro humano es un órgano social, diseñado para recibir señales del mismo entorno social, creado para relacionarse, ya que éste, para su construcción constante depende de las interacciones con otros individuos.

El hecho de que seamos seres sociales, hace que para nuestro crecimiento y desarrollo como seres humanos, tengamos unas necesidades en relación con los demás: la necesidad de aprobación, valoración, reconocimiento, pertenencia, de tener una función o rol social, etc. La satisfacción de estas necesidades, provoca alegría, seguridad, confianza en uno mismo, autoestima, y generan esperanza. Pero por otro lado, el olvido de la amistad, la solidaridad, la empatía y la compasión, han contribuido a que en los últimos 20 o 30 años, según Martínez Vera (2006), se hayan cambiado las psicopatologías, encontrándonos en la actualidad, con un aumento de los trastornos de personalidad, de los sentimientos de vacío interior, de absurdidad de la vida, y de incapacidad para sentir las cosas y las personas. Y ello contribuye a un aumento exponencial de los suicidios en nuestra sociedad, y hace a las personas seres frágiles ante la realidad, ante la necesidad de luchar, ante la frustración, ante cualquier contratiempo. Y este tipo de vida centrado en uno mismo, según la misma Martínez Vera (2006), no es la que el hombre pueda soportar sin enfermar.

Si analizamos el proceso de desarrollo del ser humano, éste pasa por un primer periodo de dependencia en el cual necesita de los demás para sobrevivir y crecer. En un segundo periodo el individuo tiene como meta llegar a la independencia y a la autonomía, y para ello necesita que se respete su individualidad y necesita desarrollar sus diferentes capacidades, para ser capaz de valerse por sí mismo. Y según Covehy (1997), la última fase es la de la interdependencia, en la que el individuo si ha crecido moralmente y espiritualmente posee principios que se manifiestan a través de unos ideales y valores de servicio, así como de responsabilidad con el resto de miembros de

la sociedad. Precisamente el individualismo rompe con este planteamiento, ya que la persona centrada únicamente en sí misma alimenta su “ego”, y no desarrolla la empatía, no pudiendo ser sensible a las necesidades de los demás.

El individualismo en consecuencia, dificulta el desarrollo personal, ya que conduce al egoísmo y al desinterés por todo aquello que les acontece a los demás; y a su vez impide el desarrollo social, ya que los demás no importan, y todo vale para conseguir lo que uno desea. De esta forma, según Marina (2010) y Covehy (1997), los principios y los valores que permiten llegar a la interdependencia, son los que conducen al individuo a la culminación de su desarrollo, al fundamentarse en la compasión, la amistad, los sentimientos pro-sociales y las tareas compartidas. Y ello se manifiesta en individuos que buscan la justicia y presentan unas actitudes de servicio y de cuidado hacia los demás. En este sentido Marina (2010), considera que: “La educación de la libertad se prolonga así con la educación moral, que nos indica los medios necesarios para alcanzar una convivencia justa” (p. 173).

De ello se desprende que somos seres con una identidad individual, pero que necesitamos estar socialmente vinculados y para ello necesitamos de una educación que lo promueva y lo favorezca. De esta forma, los diferentes estudios científicos que se han desarrollado en este campo, establecen que existe una inteligencia social y que a ésta se llega a través del progreso moral. Uno de estos estudios fue llevado a cabo por Hayek, 1978, citado por Marina (2010, p. 175), el cual en sus investigaciones sobre la inteligencia social estableció que: “la capacidad de controlar la propia conducta, lo que llamamos voluntad, había llegado al individuo humano desde fuera, desde la coacción del resto de la sociedad”. De esta manera, Hayek consideraba que la interacción de las inteligencias produce fenómenos de racionalidad emergente; y en ese sentido establecía que:

Nuestra capacidad racional no consiste tanto en conocer el mundo y en interpretar las conquistas humanas, cuanto en ser capaces de controlar nuestros instintos impulsivos, logro que escapa a las posibilidades de la razón individual, puesto que sus efectos abarcan a todo el colectivo (Marina, 2010, p. 175).

Asimismo, Tomasello, 2001, citado por Marina (2010), en sus estudios sobre la aparición de la inteligencia humana, también defiende que la aparición de la especie

humana y su desarrollo dependen de la transmisión cultural y por tanto de la educación, al considerar que: “tal vez el gran cambio en la inteligencia humana se dio cuando adquirió la capacidad de comprender las intenciones de los demás, una habilidad que el niño posee desde los nueve meses” (p. 178).

Ello nos lleva a establecer que el ser humano, partiendo del valor de su individualidad, es un ser social y por ello su desarrollo y crecimiento dependerán de la interacción con los demás miembros de la comunidad. Por eso disponemos de una inteligencia social que se desarrolla a partir de unas actitudes, valores y sentimientos hacia los demás y que ha de ser objeto de la educación; de tal manera que según establece Marina (2010): “En cada niño renovamos el gran proyecto de humanización” (p. 174).

La educación por ello, ha de contribuir a que la persona se integre en la comunidad, a que aprenda a pensar en los demás y a colaborar con ellos, pero en la actualidad la influencia del entorno, de los mensajes promovidos por los diferentes medios de comunicación es abrumadora, y frecuentemente contraria a estos principios. Y una forma de proteger a los niños de esta influencia, y de ayudarles a conquistar una auténtica libertad es a través del desarrollo de la inteligencia crítica (Marina, 2010).

De esta manera, en este camino hacia el desarrollo personal, en busca de la auto realización personal y el bienestar social, como educadores, debemos ayudar a que nuestros alumnos, a partir de unos principios sólidos, alcancen una satisfacción personal, construyan unos vínculos sociales y desarrollen su potencial individual. Y según Martínez Vera (2006), sin duda esta es la mejor forma de combatir la soledad, la depresión y los suicidios, que en la actualidad están asolando a nuestra juventud. De esta manera, las sociedades estúpidas, según Marina (2010): “Son aquellas en que las creencias vigentes, los modos de resolver los conflictos, los sistemas de evaluación y los modos de vida, disminuyen las posibilidades, el bienestar o la sociabilidad de las inteligencias individuales” (p. 174).

En este sentido, Víctor Frankl tras su experiencia en el campo de concentración de Auswitch, y tras analizar en estas condiciones la condición humana, y el sentido de su propia vida, establecía que muchas de las llamadas enfermedades mentales y emocionales son en realidad síntomas de una sensación subyacente de falta de significado, ya que todo ser humano forma parte de una sociedad, y el sentido y significado de su vida viene marcado por su función y su contribución al desarrollo de

la misma sociedad (Frankl, 2009). Y en este sentido, Rodríguez Delgado (2001), considera que:

No hay que caer ni en un relativismo ideológico ni conductual, sino aceptar el impacto del momento actual ya que, utilizando bien el cerebro, los resultados nos darán la mejor comprensión posible de nuestro entorno presente, dejando abierta la posibilidad de un mayor y mejor conocimiento en el futuro y de una mayor felicidad personal. La trascendencia de nuestras efímeras vidas se basa en que la inteligencia y el esfuerzo individual pueden dejar un impacto en la tierra, y hasta quizás en el cosmos, que sea de mayor duración que el límite existencial de nuestra biología (p. 224).

Pero no podemos olvidarnos que la sociedad neoliberal a la que pertenecemos se caracteriza por potenciar las políticas individualistas (Torres, 2001), apoyadas por otro lado, por las empresas de publicidad, medios de comunicación, que alientan al consumismo, al placer y a la satisfacción inmediata. De esta manera, según el mismo Torres (2001, p.180): “Estamos ante una persona que se ve a sí misma viviendo en soledad y que debe buscarse la vida ella sola; los demás no existen o son rivales, competidores a los que es preciso superar y vencer”.

En este mismo sentido se expresa Morin (2006), al considerar que el sentido de solidaridad y responsabilidad se han denigrado, de tal manera que las naciones modernas se ven en la apatía, y ante el gran desarrollo que tiene el individualismo, se ven conducidas a la degradación de sus comunidades.

Esto nos lleva a la necesidad de unas políticas educativas que contribuyan al desarrollo de valores cooperativos, fundamentados en el principio de respeto y desarrollo por la individualidad, pero dentro de un contexto de cooperación y de servicio a la comunidad. En este sentido, ya desde 1898, se han hecho más de 550 estudios experimentales y 100 estudios de investigación correlativos sobre la cooperación, la competencia y el individualismo (Jonson & Jonson, 1999), con unos resultados que demuestran que: “La eficacia del aprendizaje cooperativo ha sido confirmada tanto por las investigaciones teóricas como por la práctica” (p. 11). En este sentido, los mismos Jonson & Jonson (1999) consideran que:

Aprender a realizar actividades juntos, puede tener efectos muy profundos y significativos. A partir de las teorías de Kurt Levin y Morton Deutsch, se puede establecer la premisa de que el tipo de interdependencia que se estructure entre los alumnos determinará su forma de interacción y ésta, a su vez, determinará los resultados educativos en general. Si las situaciones se estructuran cooperativamente, el resultado es la interacción propotora; si se las estructura de manera competitiva, se produce interacción de oposición; finalmente, si se las estructura de manera individualista, no se produce interacción alguna entre los alumnos (p. 15).

De esta manera, el modelo educativo que se aplica en la escuela y que reciben los alumnos, determinará en gran manera el modelo que estos reproduzcan como adultos a nivel social. Cuando se educa a partir del respeto a la individualidad y a la diversidad, pero dentro de un contexto de cooperación entre los individuos, los alumnos se sienten unidos, se crean lazos emocionales entre ellos, y en definitiva se desarrolla una empatía y una preocupación por el otro. Y ello sin duda alimenta el sentido de comunidad y de compartir un destino común, que debería conducirnos a respetar y a ser solidarios con los demás, así como a tener la motivación de construir un mundo mejor. Y un camino para ello es una educación fundamentada en la cooperación, de tal manera que según Jonson & Jonson (1999):

En general, la cooperación produce, por un lado, menor ansiedad y estrés que la competencia y, por el otro, permite la construcción de estrategias más eficaces para enfrentar esa ansiedad, que es uno de los principales obstáculos para la productividad y las relaciones interpersonales positivas, ya que suele favorecer una preocupación egocéntrica, dificultades en el razonamiento cognitivo y evitación de las situaciones que uno teme (p. 20).

### **5.5. Las dimensiones del ser humano: Una necesaria integración**

A continuación, realizaremos un análisis de las diferentes dimensiones constituyentes del ser humano, sin perder de vista que están interconectadas y que se retroalimentan entre ellas. Y todo ello con el objetivo de conocer las necesidades de los niños de 0 a 6 años, y así contar con criterios para contribuir a su educación, y

fundamentar una propuesta de educación física para la educación infantil que contribuya al desarrollo de todo su potencial.

Enmarcados en un paradigma educativo holístico, la educación por definición ha de incidir en la globalidad de la persona (educación integral) y el cuerpo ha de ser concebido como un todo en el que se integran sus diferentes dimensiones (Cecchini, 1996). De esta manera Gervilla (2000), establece que la educación integral es aquella que contempla al hombre completo, en todas y en cada una de sus facultades y dimensiones. Y en este sentido Yus Ramos (2003), considera que: “Una educación integral no se logra por simple yuxtaposición de capacidades, sino por medio de una auténtica integración o interrelación entre las mismas desde la unidad de la persona” (p. 73).

Partiendo de esta idea de unidad, la educación física, según Lagardera (1992): “se manifiesta como expresión de una actividad pedagógica que incide de forma total en la educación del ser (p. 59). Y en este sentido, a continuación analizaremos las diferentes dimensiones, con el objetivo de conocer la incidencia de las mismas en la totalidad “del ser”, ya que no hemos de olvidarnos de que la educación tradicionalmente, ha pretendido separar las diferentes dimensiones, otorgándole a la educación física el papel de disciplina que había de ocuparse de un cuerpo sin mente, de un cuerpo sin sentimientos y emociones y también de un cuerpo intrascendente, sin más sentido que el existir biológico. Ello trajo como resultado una educación física con un escaso valor y con una incidencia mínima en el ámbito educativo, quedando relegada a meros planteamientos biológicos y biomecánicos, centrados básicamente en la adquisición de unas habilidades motrices y en el desarrollo de las cualidades físicas.

Es en este sentido que la negación y el olvido de las diferentes dimensiones del ser humano han significado la negación y el olvido de la propia realidad humana y la consiguiente insatisfacción, al estar sumergidos en una existencia incompleta. El camino para una auténtica y plena educación, tal y como estamos viendo, parte necesariamente del conocimiento del ser humano y del desarrollo de las diferentes dimensiones que lo constituyen. Esta realidad que ha acompañado a la educación en nuestra cultura occidental es expresada de esta manera por las hermanas Aymerich (1974):

En la escuela inglesa de los últimos cien años —escribe M.L. Jacks, director del departamento de educación de la universidad de Oxford— el cuerpo era tarea de monitores; la inteligencia, campo exclusivo de los profesores, y el alma,



terreno privado de directores y sacerdotes. Incluso existía una localización geográfica para las actividades: el campo de deportes, para el cuerpo, las aulas para la inteligencia y la capilla para el alma. Al niño se le ha considerado a veces como un cuerpo desintelectualizado y desespiritualizado, otras veces como un espíritu sin cuerpo y también como un ente aislado. Pero no como un conjunto total (p. 124).

El análisis de las diferentes dimensiones del ser humano, de esta forma, nos permitirá conocer las necesidades de los niños y niñas de los 0 a los 6 años, a partir de las aportaciones más relevantes en los diferentes campos científicos, y así poder fundamentar unas propuestas educativas a través de la educación física que cumplan con su trascendental propósito: contribuir al desarrollo integral de la persona.

### **5.5.1. La dimensión físico-biológica**

Se refiere al cuerpo físico/biológico, que a su vez condiciona y se ve condicionado por las otras dimensiones y ámbitos corporales, ya que como no puede ser de otra manera, la dimensión física está íntimamente ligada al resto de dimensiones. Según García Aretio *et al.* (2009), estas interactúan, “dependiendo la evolución de una de la evolución de la otra” (p. 137).

El ser humano es un ser corpóreo y está sujeto a ese cuerpo y a la evolución propia del mismo. Los estudios neuronales, bioquímicos, sensoriales, psicológicos, motrices, etc., establecen que la dimensión física es determinante en todo el proceso educativo, ya que condiciona las posibilidades de respuesta en cada una de las etapas vitales del individuo, dado el proceso madurativo biológico propio de todo ser vivo, junto con las características específicas de cada uno (García Aretio *et al.*, 2009, p. 136).

Según Hamann (1992), el cuerpo es el primer elemento que determina y a la vez posibilita todo el desarrollo del hombre. De esta manera, desde el cuerpo el hombre vive la vida, capta y se relaciona con el mundo que le rodea y con los otros que viven con él. El cuerpo manifiesta lo que el hombre es, pero también nos muestra lo que ha sido y lo que será. Uno es porque tiene cuerpo, clave para su identidad personal, que nos

condiciona a medida en que evoluciona al pasar por las diferentes etapas vitales, por los diferentes ritmos biológicos desde la concepción hasta la muerte. Cagigal (1979) dentro de la línea del pensamiento Neohumanista ya lo contemplaba, estableciendo que:

El individuo conoce el mundo que le rodea a partir de su entidad corporal. Todo comienzo de contacto con el mundo es sensorial, perceptual, es decir: corporal, físico. El hombre vive toda su existencia no sólo en el cuerpo, sino también con el cuerpo y a través del cuerpo. Toda conducta o actividad que facilite activamente el contacto con la realidad (la propia y la del entorno) se hace cada vez más urgente (p. 38).

Antes de establecer los beneficios de la actividad física a nivel biológico, consideramos importante entender los principios que rigen el funcionamiento del cuerpo humano, ya que nos sirven también para entender los principios que rigen la propia naturaleza y en consecuencia los principios que deberían regir la educación. El ejemplo de la integración de los principios de la naturaleza en la educación, tal y como hemos visto, lo encontramos los filósofos griegos (Sócrates, Platón y Aristóteles), así como en Comenius y Rousseau y toda la pedagogía naturalista del siglo XIX i XX.

La dimensión biológica hace referencia a la estructura y al funcionamiento del cuerpo, y el principio que rige esta dimensión es el de la homeostasia (equilibrio bioquímico). Todos los mecanismos reguladores del cuerpo existen y están comprometidos en mantener la homeostasia o constancia del ambiente interno del cuerpo, a pesar de los cambios en el ambiente exterior. Ello nos lleva a la idea del cuerpo humano como un todo integrado, donde sus diferentes sistemas están interrelacionados e interconectados. En este sentido se expresan Thibodeau y Patton (1995) a partir del siguiente fragmento:

La buena salud y, desde luego la propia vida, dependen de la cantidad correcta y constante de cada sustancia en la sangre y otros líquidos orgánicos. La composición química exacta y constante del medio interno debe mantenerse dentro de límites muy estrechos (normales) o, de lo contrario, el resultado será la enfermedad y la muerte (p. 14).

Partiendo de esta idea, del cuerpo humano como un todo, según Thibodeau y Patton (1995), es importante recordar que nuestro organismo biológicamente se encuentra organizado a partir de elementos más simples y básicos que dan lugar a elementos más complejos y sofisticados:

- a) En primer lugar se organiza a nivel químico, a través de más de 100 bloques de átomos que forman agregados químicos mayores, denominados moléculas, que se combinan entre ellos formando sustancias químicas mayores y más complejas, denominadas macromoléculas.
- b) Las complejas e inimitables relaciones que existen entre átomos, molécula y macromoléculas del material vivo forman un material semifluido, llamado citoplasma, que es el material básico para la vida humana. La adecuada y correcta proporción de los diferentes elementos químicos son los que permiten que surja la vida y también son los que permiten su mantenimiento.
- c) La organización en unidades mayores da lugar a las células, formadas por estructuras diversas que realizan diferentes funciones, llamadas organelas. Las organelas viven en la célula, y la célula no puede vivir sin organelas.
- d) Las células se organizan y se especializan, dando lugar a los diferentes tejidos (epitelial, conjuntivo, muscular y nervioso).
- e) A su vez la combinación de los diferentes tejidos dan lugar a unidades más complejas con una función específica, llamadas órganos.
- f) Y por último la organización compleja de los diferentes órganos (pulmones, corazón, hígado...), da lugar a una organización llamada sistémica, formada por once sistemas.

Las diferentes células con sus tejidos, órganos y sistemas, se han de mantener en unas condiciones constantes, que a su vez son reguladas por ellas mismas. De aquí el principio de autorregulación y auto organización, bajo los que funciona el cuerpo humano, y que nos servirán de base para entender la importancia del ejercicio físico, de la alimentación, del ambiente (aire que respiramos, estímulos que recibimos...) y del descanso. Los diferentes cambios producidos en el medio externo, por ejemplo a través del ejercicio físico, provocarán cambios en el medio interno, aumentando la necesidad de oxígeno y de la eliminación de dióxido de carbono. Y por otro lado, la alimentación y el aire que respiramos serán esenciales, ya que proporcionarán la energía y los

diferentes elementos químicos que permiten la correcta función celular. Y otro factor, muchas veces olvidado, será el descanso, fundamental para la construcción y el correcto desarrollo de los procesos celulares.

A partir de esta premisa inicial, cabe destacar que para el correcto funcionamiento de nuestro cuerpo será fundamental una correcta alimentación, la calidad ambiental, el descanso y también la actividad física, la cual ha estado presente en nuestra historia como seres humanos. En este sentido se expresa Fuster (2006), al establecer que:

Nuestro cuerpo conserva la memoria del 99,6% de la historia de la humanidad en que había que correr cada día para llegar vivo al día siguiente. No hay más que ver el fascinante diseño del pie humano, con la parte delantera más ancha que la trasera para ganar impulso a cada zancada, con su engranaje de huesecillos perfectamente articulados para optimizar la transmisión de energía desde el talón hasta la punta, una máquina construida para correr (pp. 187-188).

Son innumerables los estudios que indican una relación clara entre la actividad física y la salud. De esta manera, Ruiz Juan , Garcia Montes y Piéron (2009), destacan los estudios realizados por : Paffenbarger y Hale (1975); Bouchard, Lykken, Macguez, Segal & Tellegen (1990); Shephard (1995); Piéron y Vrijens (1991); Lee (2003); de Blair, Kohl, Barlow, Pflensbarger, Gibbons & Macena (1995), Berlín & Colditz (1990); Hu, Yagi, Tanji & Zhou (2004); Erikssen (2001); Galvao & Neutonio (2005), entre otros. Estos y otros muchos estudios demuestran los efectos beneficiosos de la actividad física sobre la salud, incidiendo en una disminución de: la mortalidad global, las enfermedades cardiovasculares, el cáncer, la diabetes de tipo 2, la artritis, la osteoporosis, la obesidad, etc.

Asimismo, las evidencias de diferentes estudios muestran de forma clara los importantes beneficios de la actividad física a nivel psicológico y emocional. En este sentido destacamos: la reducción de los estados de ansiedad, las disminuciones en los niveles para moderar la depresión y las mejoras en los índices de estrés (Berger & McInman, 1993). Y a nivel emocional, cabe destacar como el ejercicio físico refuerza el autoconcepto, la autoestima y el autoconocimiento (Campbell, 1990).

Por todo ello, la actividad física es necesaria para el correcto desarrollo del cuerpo humano y para la prevención de diferentes enfermedades, así como permite vivir más y

mejor, ya que favorece el desarrollo de los diferentes órganos y sistemas, retrasando su envejecimiento y contribuyendo a un funcionamiento más eficiente de los mismos. Y el resultado de todo ello es una mejor calidad de vida (Garcés, 2004).

El cuerpo humano agradece y necesita la actividad física a pesar de que una parte de él, el cerebro, a veces “le engaña”. De esta manera, cuando se produce una actividad física, tiene lugar una activación de los diferentes órganos, que se han de adaptar a unos nuevos requerimientos, y la sensación inicial no es agradable, pero esta desaparece a medida que se producen unas adaptaciones y los ajustes pertinentes. De tal manera, que cuanto menos está el organismo acostumbrado a la actividad física “más se queja”, percibiéndola muchas veces con desagrado, pero paulatinamente ante una estimulación progresiva, éste se irá adaptando, encontrando satisfacción en su práctica y con el tiempo reclamará la dosis de actividad física que necesita para mantenerse en buena forma. La explicación biológica de este proceso la encontramos en que la actividad física estimula la producción de diferentes hormonas, entre ellas la serotonina, que contribuye a reducir la ansiedad, el estrés, proporcionando un estado de calma, y la dopamina y las endorfinas, que proporcionan un estado de placer y de bienestar.

De esta manera, la actividad física a nivel psicológico contribuye a reducir el estrés y a combatir los estados depresivos, a través de la descarga de endorfinas en el cerebro que tiene una acción euforizante, así como reduce el riesgo de Alzheimer en un 60%, según un estudio del Instituto Karolinska (Fuster, 2006). En cuanto a los cánceres, se ha observado que la actividad física reduce el riesgo de desarrollar tumores de mama y colorrectales. También previene la osteoporosis, ya que una adecuada actividad física fortalece los músculos, lo que a su vez fortalece los huesos y reduce el riesgo de fracturas (Fuster, 2006).

Según establece el mismo Fuster (2006), los beneficios de la actividad física son múltiples, ya que en relación al sistema cardiovascular, eleva el nivel de colesterol HDL (el bueno) y reduce el nivel de triglicéridos perjudiciales, ayuda a reducir la tensión arterial, ayuda a combatir el sobrepeso y la obesidad, favorece la actividad de la insulina y reduce el riesgo de desarrollar diabetes. Es por ello que tiene una influencia colosal en la prevención de infartos y accidentes vasculares cerebrales, hasta el punto de que las personas que practican actividad física con regularidad a los cincuenta años tienen una esperanza de vida casi cuatro años mayor que las personas sedentarias.

En la actualidad se han encontrado nuevas evidencias de estas afirmaciones, a partir de recientes investigaciones. En este sentido en el 2013, un equipo de científicos

de Harvard, liderados por el doctor Bruce Spiegelman, del instituto del cáncer Dana-Farber, descubrieron una hormona llamada irisina, que se segrega al practicar actividad física, y que según los estudios realizados, ayuda a quemar calorías con eficiencia incluso cuando ya se ha acabado de hacer ejercicio (Moreno, Moreno-Navarrete & Fernández-Real, 2013). Este hecho demuestra el beneficio de la actividad física en personas con diabetes u obesidad, ya que ésta eleva el nivel de irisina en el organismo, haciendo que el metabolismo se vuelva más eficiente, mejorando de esta manera el control del nivel de azúcar en la sangre.

También más recientemente los investigadores del Hospital general de Massachusetts, liderados por el doctor Robert Gerszten, de la división de cardiología y cardiovascular, en unos resultados publicados en el 2014 en la prestigiosa revista *Cell Metabolism*, han contribuido a dar más datos sobre la importancia de la actividad física en el organismo, al descubrir una nueva molécula, llamada Baiba (ácido beta-aminoisobutíric). La baiba, según los resultados obtenidos, se produce en las células musculares cuando se hace ejercicio y se libera después al corriente sanguíneo, distribuyéndose por todo el organismo y llegando de esta manera a múltiples tejidos.

Según se ha podido demostrar, la baiba tiene múltiples efectos beneficiosos para el cuerpo humano al actuar de antídoto contra el sobrepeso y la obesidad, ya que ayuda a controlar el nivel de azúcar en la sangre, a prevenir la diabetes y a mantener a raya los niveles de triglicéridos y de colesterol, reduciendo con ello los riesgos cardiovasculares.

Pero seguramente el beneficio más importante de la actividad física es que “estimula a quienes la practican a responsabilizarse de la propia salud” (Fuster, 2006, p. 189). Y ello nos lleva a un gran objetivo educativo, que no es otro que el de crear en la infancia hábitos de práctica de actividad física y hacer que los niños sean conscientes de sus beneficios, ya que la experiencia nos demuestra que si a los niños se les ofrece la posibilidad de hacer actividad física de manera agradable y gratificante, todos los niños se mantienen activos. En este sentido se expresa Fuster (2006) al considerar que:

Los niños sedentarios tienden a convertirse en adultos sedentarios, mientras que los niños físicamente activos tienen más probabilidades de seguir siendo físicamente activos de mayores. Las pruebas de que la actividad física es beneficiosa son tan irrefutables que la Asociación Americana del Corazón recomienda que todos los niños mayores de cuatro años y todos los adolescentes practiquen por lo menos 30 minutos al día de una actividad física

moderada y divertida y por lo menos 30 minutos de una actividad física intensa un mínimo de tres veces por semana (p. 26).

### **5.5.2. La dimensión psicológico-cognitiva**

Es una dimensión amplia y tan compleja como la propia persona. “Podríamos incluir en esta dimensión toda la conducta humana” (García Aretio *et al.*, 2009, p. 137). Según considera González Garza (2009), la dimensión psicológico-cognitiva: “Hace referencia a los procesos cognitivos y afectivo-emocionales” (p. 52). Por ello en esta dimensión destacamos por un lado la capacidad intelectual, la afectiva-emocional, y la que hace referencia al temperamento y a las cualidades del carácter (Marina, 2012).

Esta dimensión incluye los cambios que ocurren en la personalidad del individuo, como resultado del desarrollo de las facultades cognoscitivas, así como del desenvolvimiento del mundo interno afectivo-emocional y que se encuentra influenciado, más no determinado por el medio ambiente circundante (González Garza, 2009). En este sentido, según Hamann (1992), la inteligencia y la voluntad son las dos facultades humanas que posibilitan el conocimiento (del por qué, para qué...), la comunicación a partir de sistemas simbólicos complejos, la capacidad de conocer, de comprender, de interactuar con el otro y con lo otro. Todo ello implica a cada sujeto en su propio desarrollo. Y es por ello que para Secadas (1995), la dimensión cognitiva hace referencia a un tipo de inteligencia que se entiende como:

La capacidad de comprender y manejar la realidad, resolver situaciones complejas, anticiparse a los efectos prefigurados en la situación, ampliar los dominios del saber y mantener una dirección concertada y eficaz del comportamiento, merced a una selección depurada de experiencias, hábitos y recursos, y a un flexible replanteamiento de coyunturas, disposiciones y actitudes (p. 513).

En esta misma línea, los diferentes estudios realizados sobre el desarrollo mental e intelectual, según Rodríguez Delgado (2001), establecen que su desarrollo no tan solo depende de unos planes genéticos, “sino de los estímulos, de las experiencias y de las enseñanzas recibidas durante los dos o tres primeros años de vida” (p. 123). En este mismo sentido, un estudio realizado por Ramey, Dorval y Baker-Ward (1983, p. 96),

con niños de uno a tres años, en la década de 1970, en la Universidad de Carolina del Norte, demostró que “una buena alimentación, juguetes educativos, maestros excelentes y numerosos y abundantes estímulos sensoriales”, contribuían de forma significativa al desarrollo intelectual de los niños de esta edad. En este mismo sentido se expresa Rodríguez Delgado (2001), al considerar que:

El aprendizaje supone una reorganización de las estructuras y de las conexiones intracerebrales. El número total de neuronas en el cerebro es parecido en un violinista genial, en un albañil o en un campeón en salto de altura, pero las conexiones sinápticas, la complejidad dendrítica y la estructuración anatómica y funcional de sus circuitos nerviosos son muy diferentes. En gran parte estos elementos están determinados por el aprendizaje y por la práctica de cada actividad (p. 44).

De esta manera, en diferentes estudios científicos se ha comprobado como una actividad física adecuada contribuye al desarrollo intelectual, facilitando los procesos de aprendizaje y el desarrollo de la memoria (Gómez Pinilla, 2011). Según estas investigaciones la actividad física aeróbica, a través de juegos o deportes estimula la liberación de una proteína llamada BDNF que actúa como neurotransmisor, ayudando en la comunicación entre las neuronas y en los procesos memorísticos. Es de esta manera, que según el doctor Rodríguez Delgado (2001), en sus argumentos sobre la importancia de los estímulos ambientales, en un principio son los programas genéticos los responsables de dirigir la estructuración inicial del cerebro y de sus complicadísimas interconexiones, pero el ambiente, el descanso, la alimentación y la educación son variables decisivas para adquirir un extenso material que entrará a través de los receptores sensoriales.

Los seres humanos nacen con importantes funciones ausentes (posibilidad de andar, comunicación oral y otras muchas) que ni existen, ni pueden existir porque dependen de la maduración neuronal y de la formación de circuitos nerviosos que aún no han aparecido en el cerebro infantil” (Rodríguez Delgado, 2001, p. 37).



Toda esta información recibida a partir de los órganos sensoriales es almacenada en el sistema referencial, influyendo sobre la estructuración de las vías de comunicación intracerebral. Y ésta constituirá la referencia para comprender las nuevas recepciones sensoriales que progresivamente van formando parte de la evolución cultural de cada individuo; y en el caso que nos ocupa, la actividad física en las primeras edades, a través de la estimulación sensorial, juega un papel relevante en el proceso de desarrollo de la estructuración del sistema nervioso y más concretamente en los procesos cerebrales. En este sentido se expresa Rodríguez Delgado (2001), al establecer que:

Durante los tres primeros años de vida el mundo exterior que es el elemento esencial para la estructuración del cerebro, va penetrando a través de la visión, la audición, el olfato, el tacto y el gusto. Esta etapa es decisiva para el establecimiento de las redes neuronales con sus ramificaciones y conexiones intracerebrales. La inteligencia del niño, y también del adulto, tiene una base genética que no es rígida e inmutable, sino que en gran parte se modifica por el número y calidad de las percepciones sensoriales (p. 20).

Es importante recordar a este respecto, que dentro de este proceso de desarrollo marcado de forma genética, pero condicionado y favorecido por el ambiente, cada niño tiene su ritmo, su propio proceso madurativo. Y será en este sentido, de vital importancia respetar los ritmos particulares de cada niño, ya que para favorecer el desarrollo de sus diferentes capacidades, bastará con satisfacer su curiosidad natural, y el deseo de conocerse a sí mismo y a su entorno. De otra manera, al exigirle al niño unos aprendizajes para los que aún biológicamente no está preparado, lo conducimos al sentimiento de fracaso, con las consiguientes emociones de miedo, angustia y ansiedad. Y con ello destruimos el estado psicológico que conducirá al niño al desarrollo de su máximo potencial: la confianza y la seguridad en sí mismo. Es de esta manera que es fundamental entender que cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje, y que la educación por definición ha de ser inclusiva y respetuosa con las características y necesidades individuales. En estas primeras edades, tan solo se deben crear unas condiciones que permitan a los niños explorar, investigar, experimentar y probarse a sí mismos. En este sentido se expresa Brazelton (2005), al considerar que cada niño en su evolución necesita: “secuencias muy distintas, pero si respetamos las necesidades individuales que cada uno precisa para desarrollar sus aptitudes a su ritmo,

contribuiremos a construir un sentido de dominio y placer, en lugar de alimentar la frustración (p. 177). Y según el mismo Brazelton (2005):

La clave se encuentra en descubrir el mejor modo de caracterizar las capacidades de desarrollo individuales. Si somos capaces de presentar a un niño las experiencias más acuciantes para su momento de desarrollo, le estaremos ayudando a superar los desafíos además de favorecer un desarrollo y un crecimiento sanos (p. 148).

Un factor clave favorecedor del desarrollo afectivo y emocional del niño en estas primeras edades es su necesidad de unos límites, o disciplina positiva. Y es en este sentido que Brazelton considera que: “después del amor, el segundo regalo más importante de los padres al niño es el sentido de la disciplina” (2005, p. 286). Y para ello hace la recomendación de que:

Los límites se han de establecer de manera firme y comprensiva. La disciplina consecuente, reservada para lo que es verdaderamente importante, no es una amenaza para la personalidad del niño. Muy por el contrario, forma parte de la tarea que tiene el niño de conocerse a sí mismo (p. 288).

Por tanto, para educar a los niños en estas edades, según Brazelton (2005), será fundamental el equilibrio entre el amor y la disciplina, entendida ésta como una enseñanza que se transmite con abundante empatía y afecto. De esta forma, según Brazelton: “el amor y los cuidados son la base de una disciplina y un sentido moral duraderos” (p. 177), y por tanto los pilares de la personalidad del niño y sobre los cuales se debe fundamentar el acto educativo. De esta forma, todo aprendizaje comienza con el cuidado afectivo por parte de las personas responsables de la educación, ya que de ellas los niños aprenden a desarrollar: confianza, ternura, intimidad, apego y empatía. A este respecto, es importante considerar que los límites y la estructura empiezan con el afecto y los cuidados, ya que el 90% de la tarea de enseñar a interiorizar límites se basa en el deseo infantil de agradar a las personas de su entorno. Y en este sentido, Brazelton (2005), considera que:

Los niños se sienten bien obedeciendo porque sentir la aprobación de otra persona provoca una sensación cálida y agradable; cuando el niño recibe una mirada de desaprobación siente una pérdida porque echa de menos esa mirada positiva que ha recibido cuando se ha portado correctamente. Si nunca ha recibido miradas de aprobación, no experimentará esa pérdida o decepción que le motiva a cambiar su conducta desde el exterior (p. 177).

Uno de los problemas de la educación en la actualidad está siendo la negación de la importancia de la disciplina, de la necesidad de que los niños tengan unos límites establecidos por parte de una autoridad, ya sean padres o maestros. De esta manera, si tenemos en cuenta la etimología del término “disciplina”, esta deriva del latín *discipulus*, que a su vez era una contracción del verbo *discere*, aprender, y de *pello*, impulsar. Es por ello que el discípulo es el que está impulsado a aprender, y la disciplina es el modo de hacerlo (Marina, 2012). De esta forma la disciplina se convierte en una necesidad vital para el niño. Y es por ello que según Fraiberg (1997), al niño al que no se le ponen límites muchas veces llega a la conclusión de que sus padres no le quieren. Y en este mismo sentido se expresa Pleux (2002), al manifestar que en su consulta de psicólogo ve a muchos adolescentes que no perdonan a sus padres no haberles exigido nada.

Otro aspecto considerado clave para la educación infantil, son las relaciones que se establecerán entre los propios alumnos, pero también la que tendrá lugar entre los docentes y los alumnos. De esta manera, según Rogers (1996), con el objetivo de contribuir al desarrollo de alumnos con capacidad de iniciativa, creativos, auto disciplinados, menos ansiosos y más autónomos, se deberían establecer las siguientes bases en las relaciones maestro-alumno (p. 41):

- a) Lograr que la relación sea auténtica. Cuando uno se muestra tal cual es, ayuda a la otra persona a que busque exitosamente su propia autenticidad. Por tanto lo más importante es ser auténtico.
- b) La aceptación y el respeto hacia un individuo contribuye a crear calidez y seguridad en la relación. Por tanto la seguridad de agrandar al otro y ser valorado como persona constituye un elemento de gran importancia en una relación.

- c) El deseo constante de comprender los pensamientos y sentimientos de la persona y aceptarla, contribuye a un clima de libertad, básico en cualquier relación.

Y a modo de conclusión, cabe destacar el consejo de Brazelton (2001), en el que emplaza a los adultos responsables de la educación de los niños a observar como éstos se comportan, piensan, actúan, reaccionan, juegan y aprenden. Y todo ello con el propósito de conocer su gran potencial y para aprender de ellos. De esta manera, según Brazelton (2001), para poder educar a un niño primero debemos aprender de él y para ello debemos dejar que nos enseñe como es y que necesita. Según sus estudios, Brazelton (2001) considera que el niño nos muestra que lo que más necesita es la ternura, y después la disciplina; también nos muestra que rebosa de una gran energía para enfrentarse con los problemas que le surgen, y nos demanda poder sentir la frustración para crecer más fuerte. Pero esta frustración debe sentirla en un entorno feliz y que le preste atención, y no como un fracaso, si no como una oportunidad de crecimiento personal, creando con ello un marco de seguridad emocional. Es de esta manera como el niño se empeña en andar, mostrando una gran tenacidad, cayéndose una y otra vez, pero sin importarle, ya que sigue adelante, debiendo de ser así toda su vida.

#### **5.5.2.1. La educación emocional**

Según Siegel y Payne (2013, p. 19): “el cerebro determina en gran medida quiénes somos y qué hacemos”, siendo moldeado en gran parte por las vivencias que el niño experimenta. Las experiencias hacen que el cerebro cambie y la educación emocional persigue que el niño se entienda a sí mismo, y que aprenda a actuar de forma eficaz ante las situaciones que tienen lugar en su día a día, en especial las difíciles. En este sentido, las diferentes investigaciones llevadas a cabo en las últimas décadas, demuestran la gran importancia de conocer los principios básicos sobre el funcionamiento del cerebro, ya que ello nos permite entender a los niños y actuar de una forma adecuada ante las situaciones difíciles del día a día, convirtiéndolas en oportunidades para contribuir a su salud social, emocional y mental.

Según establecen Siegel y Payne (2013), el cerebro está formado por diferentes partes y cada una de ellas tiene una función específica, y la clave para su desarrollo es facilitar su integración. La integración implica que las diferentes partes del cerebro

trabajen de forma coordinada, “como un todo integrado”. Es decir que el hemisferio derecho (el emocional) y el hemisferio izquierdo (el lógico), así como las partes inferiores del cerebro (las relacionadas con el instinto, con las reacciones viscerales y la supervivencia), y las superiores (la más reflexiva), se coordinen entre ellas de una forma equilibrada. De esta forma, un cerebro integrado favorece una buena toma de decisiones, un mayor control del cuerpo y de las emociones, y una mejor comprensión de uno mismo. Y a su vez, según los mismos Siegel y Payne (2013), todo ello contribuye a la construcción de unas relaciones más sólidas.

Por su parte Goleman (1996), considera que existe una clara evidencia de que las personas emocionalmente desarrolladas, es decir las personas que gobiernan adecuadamente sus sentimientos, y saben interpretar y relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida, desde el noviazgo y las relaciones íntimas, hasta la comprensión de las reglas tácitas que gobiernan el éxito en el seno de una organización. Por ello, y teniendo en cuenta la plasticidad del cerebro infantil, hemos de considerar esta etapa como crítica a nivel afectivo y emocional, ya que el niño empieza a construir su identidad y la imagen sobre sí mismo. De esta forma, dentro de este proceso la relación con los adultos, y la información que reciba de ellos será fundamental, pero también lo serán las informaciones que reciba de sus compañeros de clase. Y la forma de relación y comunicación más importante en la infancia se produce a través del juego, ya que será mediante su práctica que descubren el entorno, a ellos mismos y a sus iguales. De esta manera, según Marina (2010): “Las creencias e ideas que el niño construye sobre él mismo y sobre el mundo son aprendidas y suscitan sentimientos y comportamientos. Hay creencias inteligentes y creencias patógenas, es decir, que provocan sentimientos o conductas desajustadas” (p. 111).

En este sentido, según los estudios de Bandura (1982), nada influye más en nuestro comportamiento que la idea que tenemos acerca de nuestra capacidad para hacer algo, o para enfrentarnos con algún problema, siendo fundamental en la educación desarrollar en el niño un sentimiento de eficacia y de éxito. Es por ello que la imagen que los niños se crean de la realidad en estas edades permanecerá almacenada en la memoria y será la raíz de donde surjan y se desarrollen nuevas ideas, de tal manera que en la educación infantil se ha de procurar que los niños construyan una adecuada representación de la realidad, sin miedo, sin ansiedad, sin angustia. Por el contrario, se ha de procurar que construyan una realidad llena de esperanza y posibilidades, en un

ambiente que favorezca la seguridad, la confianza y la autoestima. En consecuencia, a través de la educación, y en este caso a través de la educación física, debemos de desarrollar propuestas educativas donde todos estos principios estén integrados, y de esta manera contribuir a desarrollar todo su potencial, y dentro del ámbito motriz, a la adquisición de un abanico amplio de habilidades que favorezcan su inclusión en el entorno social, a partir de la relación con el medio y con los demás. En este mismo sentido ya se expresaba Kelly, 1955, citado por Claxton (1984):

Vivimos en base a una teoría personal –un mapa personal – de cómo son las cosas, y no podemos prescindir de ella. Todo nuestro conocimiento, experiencias, actitudes, expectativas, valores, opiniones y prejuicios forman parte de esa gigantesca teoría. Produce todos nuestros pensamientos, acciones, sentimientos y sensaciones (p. 27).

De esta forma, para contribuir a la construcción de una imagen positiva de sí mismo será muy importante satisfacer las necesidades afectivas, de seguridad y sociales, así como el sentimiento de competencia, a partir de sus progresos exitosos en el día a día. Es por ello, que debemos partir de lo que los niños hacen bien, y trabajar sobre esta base del éxito el resto de sus capacidades. Y para ello los maestros deberán respetar la individualidad de cada niño, evitando su clasificación prematura, y deberán ayudarles a cultivar sus habilidades y sus talentos naturales, ya que “existen miles de formas de alcanzar el éxito y multitud de habilidades diferentes que pueden ayudarnos a conseguirlos” (Marina, 2010, pp. 26- 27). En este sentido, según establece el mismo Marina (2010):

La confianza en sí mismo comienza a establecerse en los primeros años de vida, mediante las relaciones de apego. Después continúa desarrollándose con la adquisición del sentimiento de competencia.

Debemos hacer que el niño sienta que progresa, porque ése es un fantástico premio que le impulsará a seguir progresando.

La confianza en sí mismo debe prolongarse con el sentimiento de la propia dignidad. El sentimiento de la propia dignidad que exige de los demás respeto, es una gran ayuda, porque en él se basa la asertividad, la firmeza ante los demás (p. 60).

Cabe destacar a este respecto que los numerosos estudios científicos realizados sobre la dimensión afectiva y emocional en las últimas décadas, nos permiten establecer que la falta de cariño, y de contacto social pueden producir graves alteraciones que afecten en el crecimiento del cerebro. Este hecho es constatado por Rodríguez Delgado (2001), el cual establece que:

Sin estímulos sensoriales el crecimiento neuronal se reduce a la mitad, aumentando la desaparición y muerte de las neuronas que están sin conectar. El resultado es la pobreza histológica, funcional y mental del recién nacido que se manifestará a lo largo de toda su vida (p. 120).

Según el mismo Rodríguez Delgado (2001), un ejemplo de esta importancia lo tenemos en las estimulaciones cutáneas, transmisoras de afecto, al demostrarse en diferentes estudios que son fundamentales para el desarrollo del cuerpo y del cerebro del recién nacido, ya que en su ausencia se producen retrasos de crecimiento, y trastornos de estructuración que pueden dejar secuelas tanto en el cuerpo como en la mente, las cuales a veces se manifiestan hasta la edad adulta. De esta manera, la experiencia del éxito, el sentimiento de aceptación, así como un ambiente acogedor y afectivo contribuyen a que el niño tenga el equilibrio emocional necesario que despierta la necesidad de descubrir y aprender. Es por ello que Marina (2010), considera que:

Todo proyecto educativo debería estar comprometido con la vida y las personas y así mismo fomentar estilos afectivos que favorezcan el bienestar, la convivencia, el amor y la ampliación de posibilidades. Un proyecto de estas características elimina el miedo al fracaso y desarrolla un ambiente de esperanza que se convierte en un reforzador positivo (p. 72).

De ello se deriva la importancia de la calidad de las experiencias vividas por los niños en la infancia, ya que según afirma Kandel (2007, p. 16): “el aprendizaje a partir de la experiencia es sin duda el aspecto más notable del comportamiento humano”. En consecuencia muchos problemas emocionales y psicológicos son aprendidos, causados en mayor o menor grado por las experiencias vividas. Esta afirmación también es compartida por Kagan (1987), el cual considera que el desarrollo del niño está condicionado por las lecciones emocionales y las respuestas que los niños aprenden

durante su proceso de crecimiento. En este mismo sentido se expresa Rodríguez Delgado (2001), al considerar que:

Todas las experiencias, desde la edad más temprana hasta la más adulta, dejan huellas permanentes en nuestras características físicas y mentales y en el desarrollo de las neuronas y de sus conexiones cerebrales. Por esto la educación tiene una importancia decisiva en la formación física y mental de cada individuo, ya que incide sobre el desarrollo y la estabilidad de la naturaleza humana (p. 80).

Por su parte Siegel y Payne (2013), en esta misma línea, muestran como en las últimas décadas las investigaciones científicas han descubierto que:

El cerebro es un órgano social, creado para relacionarse. Está diseñado para recibir señales del entorno social, y éstas a su vez influyen en el mundo interior de una persona. En otras palabras, lo que sucede entre cerebros tiene mucho que ver con lo que sucede dentro de cada cerebro individual. El yo y la comunidad están interrelacionados a un nivel fundamental, ya que cada cerebro se construye continuamente a través de sus interacciones con los demás (p. 167).

Por tanto, el cerebro está diseñado para “la integración interpersonal” (Siegel & Payne, 2013, p. 167). Es decir, cada cerebro individual está diseñado para trabajar conjuntamente, para relacionarse con el cerebro de cada persona con la que interactúa. Y ello se produce hasta tal punto que podríamos afirmar que el cerebro se va configurando continuamente por medio de las experiencias; de tal manera que según afirman los mismos Siegel y Payne (2013):

Eso significa que cada conversación, discusión, broma o abrazo que compartimos con otro altera literalmente nuestro cerebro y el de la otra persona. Después de una conversación muy trascendente o de un rato en compañía de una persona importante en nuestra vida, tenemos un cerebro distinto (p. 171).



La explicación de ello, según recientes investigaciones puede estar relacionado con las neuronas espejo, las cuales según Siegel y Payne (2013): “pueden constituir en el cerebro humano la raíz de la empatía, y por tanto contribuir a la visión de la mente” (p. 169). Y ello nos permite entender a las otras personas e influirnos unos a otros. De esta manera, el desarrollo de la visión de la mente del niño, en cuanto a la capacidad empática a la que nos estamos refiriendo, dependerá en gran manera de la calidad de las relaciones afectivas con las personas que lo educan. Y en este sentido se expresan los mismos Siegel y Payne (2013), al establecer en relación a la educación emocional de los niños que los tipos de relación que experimenten ahora determinará la manera en que se relacionen con los demás durante el resto de su vida.

La clase de relaciones que proporcionemos a nuestros hijos tendrá un efecto en las generaciones venideras. Podemos ejercer un impacto en el futuro del mundo ocupándonos debidamente de nuestros hijos y ofreciéndoles de manera intencionada los tipos de relaciones que valoramos y queremos que consideren normales (Siegel y Payne, 2013, p. 173).

#### **5.5.2.2. La educación de las capacidades ejecutivas**

Tradicionalmente y durante siglos se ha asociado la inteligencia únicamente con la función de conocer, y por tanto tan solo se contemplaba una inteligencia cognitiva. Más recientemente se ha reconocido la importancia de la inteligencia emocional, en relación a la influencia demostrada de las emociones en el comportamiento humano, y actualmente desde diferentes campos de investigación también está emergiendo la idea de la inteligencia ejecutiva, como aquella “que organiza todas las demás y tiene como gran objetivo dirigir bien la acción” (Marina, 2012, p. 11). El concepto de inteligencia ejecutiva no es nuevo, Fraiberg (1987), ya consideró, a partir de sus estudios que todas las cualidades que consideramos humanas derivan de la posibilidad que tiene todo individuo de adquirir control sobre el yo instintivo y de modificar su carácter. Ello nos permite entender la globalidad del término inteligencia, necesitando para su comprensión de todos los campos científicos ocupados en el estudio del ser humano. Campos en apariencia tan distantes pero que ahora se han de unir como es el caso de la neurología y la ética, dando como resultado la neuro-ética. Y ello nos lleva a un modelo de inteligencia, que en un primer nivel genera ideas, sentimientos, deseos,

imaginaciones, impulsos; y en un segundo nivel (en el que se enmarca la inteligencia ejecutiva), en el que intenta controlar, dirigir, corregir, iniciar y también apagar las operaciones mentales.

De ello se desprende, que del correcto desarrollo de la inteligencia ejecutiva dependerá que las personas puedan inhibir las respuestas, puedan iniciar una acción, puedan tomar decisiones, y que puedan mantener y cambiar las metas previamente establecidas. De esta forma, una deficiente inteligencia ejecutiva, será causa de posibles trastornos vinculados con: la impulsividad, la compulsión, los automatismos, las obsesiones, las adicciones, las abulias (experimentar deseos pero no poder pasar a la acción), y la incapacidad para tomar decisiones (Marina, 2012).

Datos relevantes sobre los antecedentes de la inteligencia ejecutiva los encontramos en los estudios realizados por Mischel, 1960, citado por Goleman (1996), sobre la importancia de la autorregulación emocional, es decir la capacidad para demorar una recompensa. Mischel regaló caramelos a un grupo de niños de cuatro años de edad y luego los dejó solos en la habitación, prometiéndoles que si algún niño no se comía los caramelos hasta que él volviera (15 a 30 minutos más tarde), los recompensaría con otro caramelo. Años más tarde (10 años), Mischel pudo comprobar que los niños que triunfaron en este desafío de controlar su deseo, al llegar a la edad de 15 años, coincidían con que eran los más equilibrados social y emocionalmente, al mismo tiempo que académicamente también eran más competentes. Y los resultados llevaron a la conclusión de que la habilidad para aplazar la recompensa contribuye poderosamente al potencial intelectual, y que un pobre control de impulsos en la infancia es también un predictor muy fiable de la delincuencia posterior.

Una aproximación actual al concepto de inteligencia ejecutiva nos la proporciona Marina (2012), el cual llama “ejecutivas” a las operaciones mentales que permiten elegir objetivos, elaborar proyectos y organizar la acción para realizarlos. De esta manera según Marina, las operaciones ejecutivas: “Son las destrezas que unen la idea con la realización. Están por lo tanto presentes en todos los momentos de nuestra vida, y es importante que las eduquemos bien” (p. 21). Según el mismo Marina (2012), podemos establecer que las funciones básicas de la inteligencia ejecutiva son: la capacidad de inhibir la respuesta a un estímulo (autocontrol), la activación de la memoria de trabajo, el establecimiento de proyectos, la organización de los medios, el control de la atención, la autorregulación emocional, la iniciación de la tarea, la persistencia, la gestión del tiempo, la flexibilidad y la metacognición.

Curiosamente los grandes problemas que encontramos en nuestra sociedad tienen que ver con la poca importancia dada a la inteligencia ejecutiva, y ello según Marina (2012), se manifiesta en los fracasos educativos: las conductas impulsivas, la agresividad no controlada, el consumo de drogas, los déficits de atención, los problemas de desorganización, la falta de constancia, la procrastinación (posponer tareas urgentes a realizar por otras más agradables), la mala gestión del tiempo, la pasividad, actitudes de dependencia de otras personas, las obsesiones, la rigidez en el pensamiento y en el carácter.

Ya algunos autores, dentro de la propia inteligencia emocional, integraban diferentes habilidades, hoy en día enmarcadas dentro de la inteligencia ejecutiva. De esta manera Goleman (1996), ya establecía que “la infancia es una etapa que ofrece unas grandes posibilidades para asimilar los hábitos emocionales fundamentales que gobernarán el resto de nuestras vidas” (p. 16). En sus estudios, Goleman (1996), defendía la tesis de una inteligencia emocional que se ve representada por habilidades tales como: el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo. Y ello le llevó a afirmar que: “Quisiera imaginar que, algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás” (Goleman, 1996, p. 17).

Se hace evidente la interrelación entre el ámbito emocional y la inteligencia ejecutiva, ya que el desarrollo emocional y el desarrollo de habilidades vinculadas a la inteligencia ejecutiva serán fundamentales de cara a poder conseguir una auténtica libertad. De esta manera, para llegar a alcanzar la libertad es indispensable dotar a los niños durante la educación infantil, de los hábitos y de las actitudes que les permitan ser autónomos, tener asertividad, enfrentarse a los problemas con una actitud proactiva, ser optimistas y confiar en sus posibilidades, así como tener capacidad para resistir la frustración y las dificultades que se presentan en la vida. En este sentido se expresa Marina (2010), al considerar que:

La importancia de la capacidad de soportar el esfuerzo. La voluntad no es un misterio, es un conjunto de hábitos fuertes, aprendidos, para inhibir el impulso de la motivación, movilizar recursos cognitivos, apelar a un criterio superior de evaluación, comparar, aceptar o rechazar (p. 155).

Asimismo, los diferentes estudios científicos llevados a cabo en este ámbito, establecen que la educación de la personalidad a través del desarrollo de habilidades ejecutivas tales como la proactividad, la responsabilidad, la perseverancia, el emprendimiento y el sentido del deber, tiene una importante función preventiva en relación a futuras dependencias, depresiones o actitudes antisociales, contribuyendo con ello al desarrollo de cualidades de carácter. De este modo, en los estudios realizados por Holder, Goleman y Wallace (2011), sobre la felicidad de los niños, llegaron a la conclusión que el temperamento de los niños es un importante pronosticador de su felicidad, ya que los niños más felices resultaron ser los más sociables y los menos tímidos.

Los hábitos y actitudes que configuran la inteligencia ejecutiva se van construyendo a lo largo de la infancia de una forma progresiva, de tal manera que en primer lugar, el niño ha de aprender a obedecer las órdenes de su madre, pasando a continuación a darse órdenes así mismo. Pero importantes corrientes sociales, tal y como ya estableció Lipovetsky (1992), se oponen a estos principios y ensalzan las actitudes hedonistas, lo que nos ha conducido a una sociedad del post-deber, que ensalza el placer y rechaza el deber, la responsabilidad y el compromiso. Y ello ha contribuido a la pérdida de libertad y de felicidad de los individuos, y ha ocasionado importantes problemas educativos y sociales.

La inteligencia ejecutiva, en consecuencia, tal y como sugiere su nombre es fundamental, ya que de ella en gran manera, dependerá el desarrollo del resto de inteligencias. De esta forma, según Marina (2012), la inteligencia ejecutiva está formada por una serie de habilidades que el niño tiene que aprender, a partir del control de la propia conducta, de la regulación de las emociones y del acatamiento y seguimiento de unas normas que le ayudarán a pasar del control exterior al control interior. Es decir: “de la disciplina interna a la autodisciplina” (p. 55), siendo la obediencia a uno mismo el camino hacia la autonomía. En este sentido, encontramos como para muchos especialistas en la educación infantil, la construcción de las estructuras de control es el proceso central del desarrollo (Schore, 1994; Pahl & Barrett, 2007; Krystal, 2005). De esta forma Duckworth y Seligman (2005), afirman que la autodisciplina es lo que nos da poder, argumentando que:

El bajo rendimiento de la juventud estadounidense suele achacarse a la ineptitud de los maestros a los libros de texto aburridos y al número elevado de

alumnos por clase. Nosotros sugerimos otro motivo por el que los estudiantes no alcanzan su potencial intelectual: la falta de ejercicio de la autodisciplina...Creemos que a muchos jóvenes estadounidenses les cuesta tomar decisiones que exijan sacrificar el placer a corto plazo por el beneficio a largo plazo, y que los programas que fomenten la autodisciplina pueden ser la vía para aumentar el rendimiento académico (Duckworth & Seligman, 2005, pp. 939-944).

Para el aprendizaje de la inteligencia ejecutiva, hemos de señalar que tanto Skinner en sus estudios del condicionamiento operante, como posteriormente Eysenck (1987), señalaron que los sistemas de autocontrol se inculcan por procedimientos muy elementales parecidos a los automatismos lingüísticos, ya que la conciencia moral surge en el sujeto por un procedimiento de condicionamiento pavloviano. Por tanto, el comportamiento moral es condicionado en vez de enseñado, de tal manera que una educación basada en experiencias, y en vivencias será clave para su construcción y desarrollo. Por tanto, no se trata de diseñar una actividad concreta para desarrollar habilidades ejecutivas, sino de un sistema de entrenamiento constante a partir de las diferentes tareas y propuestas educativas planteadas por los educadores en el día a día, a través del cuidado de los pequeños detalles y de la gestión de las vivencias del niño.

Las necesidades sociales actuales, tal y como analizábamos anteriormente, y las manifiestas problemáticas educativas, nos plantean la necesidad de “elaborar una pedagogía de la atención, del autocontrol y de la perseverancia” (Marina, 2012, p. 182). Y por tanto cabe incluir en el ámbito competencial curricular, la educación de cualidades de carácter, definidas por Marina (2012), como la personalidad aprendida. Es decir, todo aquello que a partir del propio temperamento, heredado genéticamente, uno ha ido adquiriendo a lo largo de su vida, y que constituye la personalidad.

La palabra carácter procede del griego y significa “lo que está grabado”, es decir lo que los griegos consideraban “la ética”. Y ello es el resultado de nuestros hábitos, de nuestro comportamiento diario. El término carácter al igual que el término disciplina ha sido uno de los más olvidados en el actual sistema educativo, ya que se ha asociado más a la instrucción de épocas pasadas que a la educación. Tradicionalmente, no hemos de olvidar que uno de los pilares de la educación griega era la educación del carácter, siendo las virtudes consideradas como fundamentales para su desarrollo: la fortaleza, la prudencia, la templanza y la justicia. Y de estas derivaban otras virtudes actualmente

rescatadas por las evidentes necesidades individuales y sociales, como son: la magnanimidad, la valentía, la resistencia, la resiliencia y la determinación (Marina, 2012). La educación de estas cualidades de carácter no es fácil, ya que frecuentemente es costosa para el alumno, puesto que requiere de un esfuerzo, de una constancia y de un autodomínio y superación personal. De esta manera, según establece Camps (1994), el autodomínio es costoso y nos pide sacrificio y también: “Nos pide fortaleza de ánimo, “templanza”, una virtud tan ignorada que la palabra que la nombra hay que entrecomillarla, pues ya ha dejado de formar parte de nuestro vocabulario corriente. No hay ética sin una cierta disciplina” (p. 14).

Es por todo ello que debemos considerar la educación de cualidades de carácter como una prioridad educativa, ya que según establece la misma Camps (1994): “educar es formar el carácter” (p. 11). Pero para llevar a cabo este proceso de educación de cualidades de carácter, el acto educativo ha de estar fundamentado en unos valores y principios de carácter universal, tales como la justicia, la solidaridad, la honestidad, el respeto y la búsqueda de la verdad. Principios que nos humanizan y valores que contribuyen al crecimiento individual y al bienestar social. Y a este respecto Camps (1994), establece que:

Formar el carácter, en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales (Camps, 1994, p. 11).

### **5.5.3. La Dimensión social-moral**

El desarrollo de esta dimensión persigue la socialización del individuo a partir de su integración en el grupo y en la comunidad en la que se encuentra. Para que ello sea posible, en nuestro caso los niños, necesitan de unos hábitos sociales y morales, de unas actitudes y de unos valores, tales como la aceptación, la comprensión empática, el respeto, la tolerancia, el diálogo, la compasión y la justicia. La dimensión social y moral se construye a partir de la influencia que el individuo recibe de su entorno (familia, escuela, medios de comunicación, etc.); viéndose de esta manera influenciada por las normas y convencionalismos sociales.

Los valores se fundamentan en una educación moral que según García Aretio *et al.* (2009): “es el eje de la educación, porque aporta el sentido de toda acción humana” (p. 141). Es por ello, que en todo acto educativo siempre se educa moralmente, no pudiendo existir una educación neutra. Por su parte Hamann (1992), considera que la vida en el hombre no es una vivencia solitaria, sino que exige ser una convivencia solidaria que nos posibilite desarrollar todas y cada una de nuestras capacidades. Es por ello, que según el mismo Hamann (1992), a medida que vamos descubriendo en el otro un igual, vamos descubriéndonos a nosotros mismos.

En consecuencia, la dimensión social del hombre no es un añadido más, sino algo propio de nuestra naturaleza, algo implícito en ese proceso complejo de convertirse en persona. En este sentido, no podemos perder de vista la importancia de educar en una libertad solidaria, en la que se una el desarrollo individual y social de cada persona. De este parecer son García Aretio *et al.* (2009), al considerar que:

Cada persona tiene una identidad específica, diferente a la de los demás seres humanos, que debe desarrollar y consolidar. Por ello todo sujeto es un ser único que debe afrontar su vida como su propia tarea, desarrollando todas sus posibilidades para alcanzar el qué debemos y qué queremos ser. El hombre es un ser, por consiguiente, que se hace en soledad, ya que es él mismo el que debe decidir y actuar, contribuyendo, o no, a su continuo proceso de formación. Pero se trata de una soledad solidaria, ya que nadie alcanza su pleno desarrollo sin la ayuda solidaria de los otros (p. 22).

En este proceso de socialización es necesario que el individuo pase por una serie de etapas o fases. Necesariamente, en primer lugar el individuo ha de pasar por una etapa de dependencia, en la cual necesita para sobrevivir y empezar a desarrollarse, recibir de los demás (padres, maestros, etc), tanto a nivel fisiológico como psicológico, afectivo, emocional, moral y espiritual. En segundo lugar, a partir del desarrollo de sus capacidades y talentos, de su personalidad, de la adquisición de diferentes habilidades y conocimientos, el individuo llega a ser independiente y puede gozar de autonomía, en busca de la autorrealización, pero para ello necesita dar. Y es así como llegamos a la tercera fase, en la que lo que el individuo ha recibido y construido a nivel individual, ahora revierte en la propia sociedad, ya que a través de un espíritu de servicio, y de un desarrollo personal (en todos los ámbitos), el individuo ahora puede dar, aportar y

enriquecer aquella sociedad que previamente ha hecho lo propio con él (Covehy, 1997; García Aretio *et al.*, 2009). En este sentido, Siegel y Payne (2013), establecen que:

Los estudios sobre la felicidad y la sabiduría demuestran que un factor básico del bienestar depende de la cantidad de atención y pasión dedicados a hacer el bien a los demás en lugar de centrarse únicamente en las preocupaciones individuales y aisladas del yo particular: El “yo” descubre el significado y la felicidad uniéndose y perteneciendo a un “nosotros” (p. 167).

### **5.5.3.1. La educación en valores**

Que la educación debe de estar comprometida con unos valores éticos, es una idea compartida por toda la comunidad educativa. De tal manera, tal y como establece Gervilla (2000b), hablar de educación y de valores lo debemos considerar una redundancia, puesto que todo acto educativo implica de forma explícita o implícita, de unos valores. De tal manera que la educación moral, a través de unas normas de convivencia y a través de unas actitudes y valores, por su importancia y trascendencia, en pos del desarrollo de unas sociedades más justas y solidarias, ha sido una constante en la educación a lo largo de la historia. Sócrates, por su parte ya consideraba y afirmaba que la virtud es conocimiento, y que el que obra mal es porque no sabe, y por tanto lo hace porque es ignorante. A su vez Platón, en sus “Diálogos” (1992), establecía que se debe de dar al alma y al cuerpo la máxima perfección y belleza posibles, considerando que la virtud se puede enseñar, pero que para ello se necesita un modelo-paradigma de virtud que nos la enseñe, de la que podamos partir. Y Aristóteles, en su obra “Ética a Nicómaco” (1970), dentro de la educación, otorgaba igual importancia a la educación moral y a la intelectual, y consideraba que al niño pequeño se le debe educar moralmente por medio de la costumbre, sin necesidad de dar razones y explicaciones.

El niño debe aprender a obrar por máximas, cuya justicia comprenda él mismo. Fácilmente se ve, que es difícil conseguir esto con los niños pequeños, y que la educación moral exige la mayor ilustración de parte de los padres y de los maestros (p, 69).



Para Aristóteles los valores tenían su inicio en los hábitos de la infancia, y esto le llevaba a considerar que si éstos no se inculcaban durante su transcurso, se corría el riesgo de que ya no apareciesen nunca. Y en este sentido Camps (1994), considera que:

Como ocurre con las demás virtudes, la solidaridad sólo depende de la creación de hábitos: hábitos cívicos, rutinas que muestren la deferencia y el respeto que nos merece el otro, porque le cedemos el asiento, no lo atropellamos, procuramos no molestarle con nuestros gritos, le echamos una mano si se ve desvalido, le sonreímos, le saludamos (p. 116).

Tanto Sócrates, como Platón y Aristóteles, confiaban en el hecho de que las buenas leyes de la sociedad contribuyesen al clima moral. Su idea básica era que el ser humano moral sólo puede formarse en una sociedad buena y justa. Y por otro lado, y tal como analizábamos en el capítulo anterior, Comenius, Rousseau, y los grandes pedagogos del siglo XVIII y XIX, coincidían en considerar a la educación moral y a la educación de las virtudes como fundamental en las primeras edades. Por su parte, ya en el siglo XIX-XX, Durkheim (1858-1917), consideraba la necesidad de otorgar un fundamento moral a la acción social de los individuos (Durkheim, 2002).

La controversia en relación a la educación en valores la encontramos en la universalidad de los mismos, ya que tal y como establecía Aristóteles (1970), la formación moral consiste en ligar los afectos a la idea del bien. De tal manera de cómo concebamos el sentido y propósito de la vida humana, así como “la verdad” de su propia realidad y existencia, tendremos unos valores u otros. Por otro lado, abordar la educación moral, presenta la dificultad de conciliar la cuestión de la libertad y autonomía individual, y el carácter imperativo-constrictivo de las reglas colectivas en las que se estructura la moral vigente en esas mismas sociedades (Durkheim, 2002).

En relación a la idea de unos valores universales, Camps en la actualidad, afirma que: “contamos con un conjunto de valores universalmente consensuales” (1994, p. 15). Estos valores, producto del desarrollo de la civilización, se han recogido en los llamados derechos fundamentales, y aceptados como universales, que permitieron redactar la carta de los derechos humanos en 1948. Pero la necesidad de ser considerados y aceptados como universales, hace de ellos que sean muy generales y abstractos (Camps, 1994), siendo difícil un consenso social sobre qué valores se deben transmitir y por tanto susceptibles del acto educativo.

En relación a la libertad individual y a las reglas colectivas, hemos de concebir la educación moral a partir del derecho de todo ser humano a decidir (Camps, 1994). De tal manera que los valores no son normas, no son hábitos y tampoco son actitudes; los valores, son una expresión de libertad del ser humano, puesto que éste, los hace suyos de una forma libre, y los expresa con sus actos. De esta manera, cuando los valores se interiorizan no solo verbal sino afectivamente, se desarrolla la conciencia moral, que supone un enriquecimiento individual, que a la postre lleva al crecimiento y al desarrollo social. Pero finalmente, en el interior de cada ser humano reside la voluntad y la libertad para tomar unas u otras decisiones, y en este sentido destacamos la Oración de Pico Della Mirandola (1463-1504), citado por Camps (1994), acerca de la dignidad humana, en la que nos muestra su capacidad de ser muchas cosas distintas, en la libertad para poder escoger su forma de vivir y su especial manera de ser:

Oh Adán, no te he dado ni un lugar determinado, ni un aspecto propio, ni una prerrogativa peculiar con el fin de que poseas el lugar, el aspecto y la prerrogativa que conscientemente elijas y que de acuerdo con tu intención obtengas y conserves. La naturaleza definida de los otros seres está constreñida por las precisas leyes por mí prescriptas. Tú, en cambio, no constreñido por estrechez alguna, te la determinarás según el arbitrio a cuyo poder te he consignado. Te he puesto en el centro del mundo para que más cómodamente observes cuanto en él existe. No te he hecho ni celeste ni terreno, ni mortal ni inmortal, con el fin de que tú, como árbitro y soberano artífice de ti mismo, te informases y plasmases en la obra que prefirieses. Podrás degenerar en los seres inferiores que son las bestias, podrás regenerarte, según tu ánimo, en las realidades superiores que Son divinas (Camps 1994, p. 30).

Es por ello que según Marina (2010), para poder llevar a cabo una educación en valores cabe “definir primero el modelo de sociedad, de personalidad y de comportamiento que se pretende alcanzar” (p. 182). El mismo Kant (1724-1804, citado por Marina, 2010), llevado por la desconfianza de la realidad humana, de sus pasiones y egoísmo, creía que la educación moral era un deber, y que primero se habían de definir unos principios en que fundamentarla, de tal manera que:

El hombre tiene que ser educado para el bien, pero quien debe educarle es, a su vez, un hombre, el cual debe llevar a cabo en otros, aquello que él mismo precisa para sí. El mayor y más arduo problema que se le puede plantear al hombre es la educación (Marina, 2010, p. 179).

Tal y como se constata, el concepto de valor es multidimensional, pero como pilar necesario en el desarrollo de toda persona y de toda sociedad, para llevar a cabo una educación en valores cabe partir de un paradigma, de un ideal de verdad y de un compromiso por parte de los responsables de la educación. Los valores se pueden conceptualizar, pero su educación parte necesariamente de personas que a partir de un ideal de virtud, y de forma libre, los han interiorizado, y partiendo de su ejemplo de vida, los transmiten a los demás. Es por ello que la educación en valores exige de unas convicciones y de unos ideales personales, que parten necesariamente de un paradigma de virtud que ha sido escogido de forma libre. De esta manera, los valores, según García Aretio *et al.* (2009, p. 201) se caracterizan por:

- a) Ser proyectos ideales, en cuanto que son apreciados, deseados y buscados.
- b) Ser opciones, que la voluntad busca y elige.
- c) Ser creencias, que se integran en la estructura del conocimiento dándole un sentido.
- d) Ser patrones, que guían la conducta y decisiones de todo ser humano.
- e) Ser características de toda acción humana, que mueven a la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.

Se hace por ello necesario establecer, en primer lugar, que virtudes permiten al ser humano crecer y desarrollarse, para que éste libremente decida convertirlas en la base de donde partan, sus comportamientos y acciones, muchas veces enfrentadas a sus propios deseos. De esta forma, encontramos que valores tales como el respeto, la generosidad y la solidaridad entran en lucha con emociones y conductas humanas tales como la codicia, la vanidad, el placer y el egoísmo. Y para ello, según González Garza (2009), debemos de formularnos preguntas tales como: ¿quién es el ser humano?, ¿dónde radica su humanidad, su dignidad y su capacidad de ser consciente?, ¿quién es el responsable de su ser, estar y actuar en el mundo?, ¿Cuál es la esencia constitutiva del hombre en la que todos coincidimos? En función de estas respuestas, tendremos unos u

otros valores, y unos u otros ideales de vida. Y es en este sentido, que en nuestra cultura occidental judío-cristiana, cabe destacar las enseñanzas de Jesús de Nazaret en las que se establece el paradigma sobre el que se sustenta el ideal cristiano de vida y el pilar de dónde parten la mayoría de valores de las sociedades occidentales, y sobre los que se fundamentan sus Constituciones (por ejemplo la americana). Y para ello hemos seleccionado el siguiente versículo del Evangelio de Mateo (22, 36-40. Reina Valera, 1960):

Maestro, ¿cuál es el gran mandamiento de la ley? Jesús le contestó: Amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón y con toda tu alma y con toda tu mente. Este es el primer gran mandamiento. El segundo es parecido a este: Amarás a tu prójimo como a ti mismo. Todas las leyes y profetas dependen de estos dos mandamientos.

Y según el mismo Jesús de Nazaret, en relación al significado de Dios, en el Evangelio de Juan (4, 24. Reina Valera, 1960), establece que: “Dios es Espíritu” y también en el Evangelio de Juan (3, 16. Reina Valera, 1960), que: “Dios es amor”. Y en Corintios (13, 4-7. Reina Valera, 1960), el apóstol Pablo define el amor de Dios de esta manera:

El amor es sufrido, es benigno; el amor no tiene envidia, el amor no es jactancioso, no se envanece; no hace nada indebido, no busca lo suyo, no se irrita, no guarda rencor; no se goza de la injusticia, mas se goza de la verdad. Todo lo sufre, todo lo cree, todo lo espera, todo lo soporta.

Es por ello que cuando hacemos referencia a valores cristianos, hemos de tener en cuenta que estos están fundamentados en un ideal de Dios dónde éste es Amor y es Espíritu. Y por tanto una concepción de Amor, muy alejada de las connotaciones propias de nuestra sociedad occidental, muy marcada en la actualidad por los sentimientos y las emociones, y muy poco por la voluntad. De tal manera, que una cosa es el valor de referencia y otra muy distinta es tener la capacidad para ponerlos en práctica, ya que en muchas ocasiones entran en lucha con las propias emociones y sentimientos humanos. En este sentido, a nivel biológico, el concepto de amor se lo ha caracterizado como un fenómeno integral que involucra nuestro cerebro y nuestros

órganos productores de hormonas, como la hipófisis y la glándula adrenal; Así como, con varios mensajeros químicos que proporcionan una gama de sensaciones (emociones) que van desde el placer, la euforia, la confianza y la seguridad, hasta la ansiedad, la obsesión y la depresión. De tal manera, que al amor se lo considera como un fenómeno en el que se integran patrones conductuales, cognitivos y también emocionales.

También a nivel biológico, pero ya en relación al proceso madurativo del niño y al aprendizaje de unos valores, en relación a las investigaciones científicas llevadas a cabo en este campo, cabe considerar que las experiencias emocionales que el niño recibe en los primeros años de vida, sobre sí mismo y sobre el mundo que le rodea, serán claves para la construcción de su identidad, pero también serán fundamentales para la construcción de lo que Rodríguez Delgado denomina “sistema referencial de valores” (2001). Sistema que condicionará su conducta y será parte esencial de su personalidad (Rodríguez Delgado, 2001; Goleman, 1996). De tal manera que Goleman (1996), a este respecto considera que:

El olvido de un sistema de valores que favorecen el desarrollo de nuestra humanidad, así como el olvido de la dimensión afectiva y emocional de la educación contribuye en la población infantil al aislamiento, a la depresión, a la ira, a la falta de disciplina, al nerviosismo, a la ansiedad, a la impulsividad y a la agresividad (p. 14).

El sistema de valores personales se establece, según Rodríguez Delgado (2001), principalmente a partir del impacto emocional de las percepciones sensoriales, soliendo ocurrir durante el primer ciclo de la etapa de la educación infantil, “antes de los tres años” (p. 154). Este sistema es parte esencial de su personalidad y es modificable por la educación y evoluciona a través del tiempo. En este mismo sentido se expresa Goleman (1996, p. 14), al afirmar que: “existen las evidencias de que las actitudes éticas fundamentales que adoptamos en la vida se asientan en las capacidades emocionales subyacentes”. De la misma opinión es Rodríguez Delgado (2001), al considerar que:

Desde el punto de vista neurobiológico la conducta de niños y de adultos se caracteriza por el sistema de valores que existe en el cerebro, formando el sistema referencial a través del cual se comprenden las recepciones sensoriales,

se modula la emocionalidad y se influencia la conducta. Este sistema es una parte esencial de la personalidad, es modificable por la educación y evoluciona a través del tiempo, pudiendo definirse como la influencia presente y futura de las recepciones sensoriales inculcadas en el cerebro, principalmente durante la etapa infantil (p. 154).

La falta de compromiso y de consenso social para la concreción de unos valores, al estar inmersos en una sociedad regida por unos ideales postmodernos de relativismo moral, ha tenido una influencia negativa en la educación. De esta manera González Garza (2009), considera que:

Uno de los problemas educativos actuales es precisamente la falta de compromiso y definición social de unos valores, contribuyendo de este modo a que el niño carezca de bases para tomar decisiones conscientes y responsables y haciendo que se convierta en una veleta que se dirige hacia el punto que la corriente la lleva, haciendo suyos los valores de los individuos o grupos con los que esté en ese preciso momento o situación (p. 362).

Es por ello que Rodríguez Delgado (2001), considera que el origen de los valores no está en la herencia genética, sino en el medio ambiente, y en consecuencia la educación constituye un elemento fundamental en el establecimiento y en la dinámica de los valores, ya que “en ausencia de un plan educativo, serán la casualidad, internet, las compañías, la televisión..., los que dirigirán el desarrollo mental del niño” (p.167). Pero más que unos valores teóricos, plasmados únicamente en unos currículos educativos, para su puesta en práctica en una sociedad que aún se encuentra influenciada por el relativismo postmoderno, se necesita del compromiso, de las convicciones y de los ideales de unos educadores, ya que según considera Rodríguez Delgado (2001):

Nos encontramos con informaciones de todo tipo sobre las ideas de éxito, felicidad o sobre el sentido y propósito de la vida humana. Y sabiendo que desde el punto de vista neurobiológico la conducta de los niños y de los adultos se caracteriza por el sistema de valores que existe en el cerebro, formando el

sistema referencial a través del cual se comprenden las recepciones sensoriales, se modula la emocionalidad y se influencia la conducta (p. 153).

En este sentido, cabe destacar las aportaciones de Covehy (1997), el cual considera que para establecer unos valores correctos debemos primero definir los principios en los que se fundamentan. Covehy entiende que “los principios son leyes naturales que no se pueden quebrantar y que gobiernan el desarrollo y la felicidad humanos” (p. 42), y por tanto, son verdades profundas, fundamentales, y de aplicación universal. De esta manera, los principios para Covehy (1997), emergen a la superficie una y otra vez, y el grado en que los miembros de una sociedad los reconocen y viven en armonía con ellos determina que avancen hacia la supervivencia y la estabilidad o hacia la desintegración y la destrucción. Y acaba definiéndolos como: “directrices para la conducta humana que han demostrado tener un valor duradero, permanente. Son fundamentales. Son esencialmente indiscutibles, porque son evidentes por sí mismos” (Covehy, 1997, pp. 42-44).

En consecuencia, para Covehy, los principios forman parte de la condición, conciencia y moral humanas, de tal manera que: “Son verdades profundas, fundamentales, de aplicación universal” (1997, p. 43). Como ejemplo tenemos los principios de rectitud, equidad, de justicia, integridad y honestidad. Es en este sentido que para Covehy (1997) y para Rodríguez Delgado (2001), el conocimiento de la naturaleza humana, y el conocimiento de las leyes que gobiernan el universo nos permitirán establecer los principios sobre los que se construirán unos valores que contribuirán al desarrollo humano. En consecuencia, para la educación y desarrollo de la persona se ha de partir del conocimiento de su naturaleza, de sus necesidades, de sus tendencias y de la aplicación de aquellos principios que se han demostrado beneficiosos a lo largo de toda la historia de la humanidad.

Las evidencias nos muestran que en todo ser humano hay un gran potencial, tanto para hacer el mal, como para hacer el bien; lo que este reciba de su entorno social, de su voluntad, así como de su capacidad para gestionar las emociones, contribuirá a construir un tipo de personalidad marcada por unas u otras tendencias. De tal manera, que unas permitirán ver al otro con compasión y respeto, y otras con indiferencia, rechazo o incluso odio. Por eso Dag Hammarskjöld, citado por Covehy (1997), Premio Nobel de la Paz en 1961 y secretario de las Naciones Unidas desde 1953 hasta 1961, escribió:

No podemos jugar con nuestro animal interior sin volvernos animales, ni jugar con la falsedad sin perder el derecho a la verdad, ni jugar con la crueldad sin perder la sensibilidad del espíritu. Quien quiere conservar su jardín florido no reserva una parcela para la maleza (p. 396).

De todo ello se desprende que la elección de valores y la voluntad de ponerlos en práctica es necesaria para la organización y dirección de la conducta, ya que según Rodríguez Delgado (2001, p. 150): “de ello depende el desarrollo de las personas, y en definitiva el desarrollo de la sociedad”.

Por otra parte, y en relación a la educación moral y de valores, los psicólogos que han estudiado la formación de la conciencia moral en el niño, han establecido el salto de una moral heterónoma a una moral autónoma. De esta manera, Piaget (1932) y más recientemente, Kohlberg (1981), coinciden en afirmar que la formación de la conciencia moral tiene diversas etapas de desarrollo que culminan cuando el individuo acepta autónomamente sus normas, que son asumidas no porque estén impuestas, sino porque se consideran válidas y dignas de ser tenidas en cuenta.

Y en la vertiente social, según González Garza (2009), las interpretaciones del valor hasta ahora se ubicaban en dos grandes vertientes, “la de los valores subjetivos y la de los valores objetivos” (pp. 350-351). La primera sostiene que el ser humano valora aquello que le gusta, satisface, hace sentir bien y le interesa, basándose en reacciones fisiológicas y psicológicas. Y la segunda sostiene que el valor de cualquier cosa es independiente de la estimación personal, y que no se ha de confundir valoración con valor. Desde esta segunda perspectiva, la verdad no se fundamenta en la opinión de las personas, sino en la objetividad de los hechos. Y la pregunta que cabe formularse al respecto es: ¿Qué es la verdad? ¿Se trata de algo relativo o de algo absoluto?

De esta manera, según González Garza (2009), con el objetivo de superar las posturas subjetivistas y objetivistas, surgió la perspectiva integral de la axiología formal desarrollada por Robert Hartman a mediados de la década de 1950, en la que se integraban ambas teorías. La axiología formal partía de tres puntos clave: La evidencia de que existen cosas buenas o valiosas (valor fenoménico), la certeza de contar con un término específico para nombrar las cosas valiosas (valor), y la combinación de ambos valores que constituyen el valor axiológico.

Según González Garza (2009), es por ello que podemos considerar el concepto de valor como: “el Bien al que todo ser humano tiende de manera natural, a lo bueno por



excelencia” (p. 354). En consecuencia, según la misma González Garza, los valores se van desarrollando a lo largo de toda la vida, y su proceso de construcción se inicia a partir del cumplimiento de unas normas consideradas como básicas para la convivencia social y la dignidad personal. De esta forma, desde un paradigma holístico, respecto a la concepción de la naturaleza humana, González Garza (2009, p. 356), establece que la esencia verdadera del desarrollo de los valores se produce a partir de:

- a) El reconocimiento del valor único de cada ser vivo.
- b) La veneración a la vida.
- c) La resignificación de la búsqueda de la verdad.
- d) La compasión.
- e) El amor trascendente por todo lo creado.

Y en este sentido, Peterson y Seligman (2004), en sus estudios sobre las virtudes en todas las culturas, establecen que en las diferentes culturas se encuentran seis virtudes que pueden ser consideradas universales: valentía, justicia, humanidad, templanza, trascendencia y sabiduría.

Y para poder desarrollar la tarea educativa, de llevar a cabo una educación en valores, Maslow (1971), consideraba que los maestros debían aprender sobre el crecimiento personal, en qué dirección crecer, qué elegir y qué rechazar, siendo fundamental la educación durante los primeros años de vida. En tal sentido, Cox (1991), considera que: “es clave la enseñanza temprana, ya que favorece la construcción de la identidad psicológica y biológica” (p. 386).

Vivir al nivel de las necesidades superiores significa mayor eficiencia biológica, mayor longevidad, menos enfermedad, mejor sueño, apetito, etc. La búsqueda y la gratificación de las necesidades superiores representan una tendencia general hacia la salud y a alejarse de la psicopatología.

Las gratificaciones de las necesidades superiores producen resultados subjetivos más deseables, es decir, más felicidad profunda, más serenidad y riqueza de la vida interior (Cox, 1991, pp. 88-92).

Solo después de los primeros meses de vida, cuando el niño tiene satisfechas las necesidades fisiológicas y de seguridad, muestra las primeras señales de lazos

interpersonales y de cariño selectivo. Solo así, una vez satisfechas podremos ver los impulsos hacia la autonomía, la independencia, los logros y el respeto y la alabanza por encima de la seguridad y del cariño paternal (Cox, 1991).

En el proceso de desarrollo de las necesidades de la persona, hacia la consecución de aquellas consideradas superiores, que conducen a la autorrealización, según ya establecía Maslow (1968), se requieren unas buenas condiciones externas que lo hagan posible. En este proceso de desarrollo, el niño irá perdiendo su natural egocentrismo y egoísmo, creando lazos emocionales que le permitirán identificarse con las otras personas. Por ello los niños que han construido unos lazos emocionales reaccionarán a las necesidades del otro, siendo la necesidad de uno la necesidad propia del otro. Por ello podemos afirmar que el desarrollo de las necesidades y la búsqueda de aquellas superiores tienen consecuencias cívicas y sociales deseables. En este sentido se expresa Lowry (1979), al establecer que: “Las personas auto realizadas son creativas -artística y científicamente, o de mil maneras- pero siempre creativas; y esta creatividad ayuda a preparar a las personas para lo desconocido” (p. 18).

Las personas que llegan al nivel más alto, es decir al de la autorrealización, se han desarrollado primero a nivel personal y ello les permite amar a la humanidad. Esto apoya totalmente el argumento de Fromm (1979), de que el amor propio (o mejor, el respeto propio) es sinérgico con el amor por los demás en vez de antagónico. Y de esta manera el desaparecido doctor Hans Selye, 1950, citado por Covehy (1997 ), en su investigación sobre el estrés llegó a la conclusión de que: “Una vida larga, sana y feliz es el resultado de realizar aportaciones, de tener proyectos significativos que sean personalmente estimulantes y mejoren y hagan feliz las vidas de los otros” (p. 387).

Y es por ello que para Selye (1950), las personas para ser felices deben de desarrollar una ética que parta del principio de ganarse el amor del prójimo, contribuyendo de esta manera al florecimiento de unas cualidades que hacen del ser humano un ser maravilloso. De aquí la afirmación de Maslow, 1968, citado por lowry, (1979, p. 816) en la que establece que:” Toda la vida es educación y todo el mundo es maestro, y todo el mundo es siempre alumno”. Es en este sentido que la educación en valores nos conduce hacia el desarrollo de una conciencia humana de respeto, solidaridad y de compasión hacia los otros seres humanos. De esta manera Marina (2010), considera que: “De cómo sea un niño dependerá del modelo que decidamos transmitirle. Es nuestra gran tarea. Nuestra gran decisión. Nuestra gran esperanza.

Nuestro gran riesgo. En cada niño renovamos el gran proyecto de humanización” (p. 173).

Es por ello, que hemos de tener presente que el aprendizaje de unos valores se realiza a través de un proceso que se inicia desde el nacimiento, y que para su educación se requiere de constancia, ya que se educa a partir de los pequeños detalles del día a día, reforzando las actitudes adecuadas y poniendo límites y corrigiendo las consideradas como no adecuadas; y todo ello con el objetivo del desarrollo de nuestra humanidad; manifestándose ésta en la construcción de un mundo más compasivo, más justo y más solidario. En este sentido, según Marina (2010):

La educación en valores es la base del desarrollo de aquello que nos hace humanos, y sin duda es nuestra gran esperanza de desarrollo individual y de supervivencia colectiva. Para ello se deben premiar las conductas adecuadas; la imitación, proporcionando ejemplos; las creencias, insistiendo en las ideas de respeto y humanidad; los sentimientos, eliminando aquellos que impiden la compasión, como el resentimiento o el odio (p. 92).

Por todo lo expuesto, la educación en valores ha de ser una prioridad en un momento en que a nivel social gran parte de los problemas con los que nos encontramos: crisis económica, crisis medio ambiental,..., tienen como raíz la falta de un auténtico conocimiento de quienes somos, y de unos valores que partan del respeto y la estima por la vida propia y la de los demás; es decir, la justicia, la verdad, la paz, la solidaridad, la compasión... De esta manera, según Marina (2010):

La vinculación social se mantiene mediante el amor, la amistad, los sentimientos pro-sociales y las tareas compartidas. Adquiere su culminación en la búsqueda de la justicia y en las actitudes de cuidado hacia los demás. Estos son hábitos que deben enseñarse desde la infancia (p. 186).

#### **5.5.4. La Dimensión espiritual**

La idea de una educación integral, que incida en la totalidad de las dimensiones de la persona, es compartida y forma parte del consenso de la comunidad educativa, pero según Yus Ramos (2003) y también Torralba (2007), este consenso desaparece cuando

se hace mención a la dimensión espiritual, al ser confundida, sobre todo en nuestro contexto social, con las creencias religiosas y la enseñanza de la religión. De tal manera que según Yus Ramos (2003), la dimensión espiritual se percibe de una forma un tanto distorsionada a causa de:

La desafortunada experiencia de la intromisión en el ámbito educativo de una determinada confesión religiosa aliada al poder (nacionalcatolicismo), que utilizaba la retórica de la educación integral para justificar la presencia de la religión católica como asignatura obligatoria y evaluable en todos los cursos de los niveles no universitarios (p. 74).

Torralba (2007), considera que en todo ser humano existen cuatro órdenes de necesidades: de carácter físico, psíquico, social y espiritual. Y por tanto como necesidad común a todo ser humano debe de ser desarrollada la dimensión espiritual, sino corremos el riesgo de vivir una vida sin sentido y vacía de propósito.

Es este sentido, que cabe considerar, según Yus Ramos (2001), que el desarrollo de la dimensión espiritual no es exclusivo de la religión, habiendo otras formas, como es el caso de la llamada espiritualidad laica. Estos prejuicios, por otro lado comprensibles en nuestro contexto socio-cultural, han ocasionado que algunas propuestas de educación integral eludan el espinoso aspecto de la espiritualidad. Un ejemplo de ello lo encontramos en autores tales como: Santos Rego (2000), Gervilla (2000b), y Busquets (1998). De esta manera, según considera Yus Ramos (2003), algunas propuestas realizadas en pos de una educación integral, tan solo contemplan los aspectos intelectuales y los afectivo emocionales, olvidándose de los espirituales.

Miller y Drake, 1994, citados por Yus Ramos (2003), manifestaban tras sus investigaciones que los educadores tienden a evitar la palabra “espiritual”, ya que les hace sentir incómodos, corriendo el riesgo con ello de no entrar en cuestiones fundamentales de la vida tales como: “¿Cuál es el propósito de la vida humana? ¿Cuál es nuestro papel en el universo? ¿Cuál es la naturaleza de la realidad?” (p. 76).

Es en este sentido, que Torralba (2007), considera que vivir con sentido es una necesidad de orden espiritual y que durante mucho tiempo se ha reprimido e incluso ocultado la potencia espiritual de la persona. De esta manera Torralba (2007), considera que a la persona se la ha intentado comprender, única y exclusivamente en términos de

materia y movimiento, como un ser puramente biológico. En este sentido Torralba (2007), argumenta que:

Tot i els reiterats intents d'explicar en termes purament materials, físics i orgànics la complexitat de la condició humana, una i altre vegada, irrompen fenòmens i processos que no poden encabir-se en una imatge purament materialista i mecànica del món (p. 115).

En una sociedad marcada por una idea de ciencia muchas veces alejada de los grandes interrogantes de la humanidad, al no poder dar respuesta a través del “método científico”, se han escondido de la educación las grandes preguntas que acompañan al ser humano en su caminar por la vida. De esta forma, según Torralba (2007, p. 118), la ciencia puede aclararnos como es el mundo, en relación a la parcela de la realidad microscópica y macroscópica, pero no puede responder sobre qué sentido tiene nacer, morir, luchar y amar. Pero algunos grandes científicos han sido los primeros en romper con la tiranía de la “ciencia”. De esta manera Albert Einstein, citado por Torralba (2007, p. 119) expresaba lo siguiente:

L'experiència més bella i profunda que pot tenir un home és el sentit d'allò misteriós... percebre que darrere d'allò que podem experimentar, s'amaga quelcom inassolible als nostres sentits, quelcom d'una bellesa i d'una sublimitat que s'assoleix només indirectament i com si es tractés d'un pàl·lid reflex.

En este sentido Stephen W. Hawking, seguramente la mente más lúcida de la física de la segunda mitad del siglo XX, aclara que hasta ahora los científicos se han preguntado por aclarar el cómo de las cosas, pero han rechazado ocuparse del por qué, y por tanto de su sentido. De esta manera Hawking, citado por Torralba (2007, p. 120), considera que para abordar el cómo y el por qué, hace falta de la colaboración entre filósofos y físicos. Y si finalmente fuésemos capaces de dar respuesta al cómo y al por qué, sugiere Hawking, esto representaría el triunfo de la razón, porque, tal y como afirma, conoceríamos el pensamiento de Dios.

Con ello, cabe destacar que fuera de nuestro contexto socio-cultural, son muchos los autores aconfesionales que han defendido la necesidad de una mayor atención a la

educación de la dimensión espiritual, este es el caso de Kessler (1999). Y en este sentido también se expresa Torralba (2007), al considerar que la necesidad espiritual no es propia ni exclusiva de las personas religiosas, sino de todo ser humano. De tal manera que según el mismo Torralba:

Darrerament, pensadors de diferents procedències filosòfiques i d'àmbits culturals distints reivindiquen una espiritualitat per a l'èsser humà al marge de les religions, les confessions i les esglésies. Fins fa ben poc, referir-se a la potència espiritual de la persona era propi del pensament confessional, però en el darrer decenni, s'ha reivindicat aquesta capacitat humana des de perspectives agnòstiques, atees i irreligioses. Es defensa una espiritualitat sense Déu, al marge de les institucions tradicionals i dels òrgans de poder (Torralba, 2007, p. 116).

Cabe considerar que todo ser humano, tal y como afirmaba Víctor Frankl, necesita dotar de sentido su existencia, ya que la voluntad de sentido está latente en toda persona. De esta manera, Kessler (1999) asocia las problemáticas de los jóvenes, en relación a conductas autodestructivas y violentas, con la ausencia de atención a sus necesidades espirituales. En este sentido, según Yus Ramos (2003), muchos problemas que manifiestan los jóvenes en relación con las drogas, el sexo, la violencia pandillera, e incluso el suicidio, pueden deberse a una búsqueda de conexión y significado, así como a una escapatoria del miedo de no tener una fuente auténtica de plenitud espiritual.

Sin duda es una necesidad humana encontrar respuesta a los grandes interrogantes de nuestra existencia, y es en la juventud cuando hay un despertar de las grandes cuestiones sobre el significado y propósito de la vida humana. Es en este sentido que Kessler, 1999, citada por Yus Ramos (2003), sostiene que si estamos educando para una ciudadanía plena, el desarrollo espiritual pertenece a las escuelas, argumentando que:

Lo más importante como profesores, es que debemos respetar el reto de cada estudiante de encontrar lo que da sentido e integridad a una vida y lo que permite a cada uno de ellos sentirse conectados con lo que es más apreciado. En la búsqueda de sí mismo, la gente joven descubrirá lo que es sagrado en la vida, lo que es sagrado en sus propias vidas y lo que les permite llevar sus más

sagrados regalos a nutrir el mundo (Kessler, 1999, citada por Yus Ramos, 2003, p. 76).

Es por ello que según Torralba (2010), hemos de considerar la dimensión espiritual como aquella que manifiesta la capacidad de todo ser humano por preguntarse por el sentido de su propia existencia, así como de valorar éticamente los propios actos, de darse a los demás, de plantearse las últimas preguntas y de convertir la vida en un proyecto personal. En este sentido Torralba (2007, p. 122), es de la opinión de que: “Cada ésser humà és un món de possibilitats, un ric univers espiritual que desitja sortir de si mateix, expressar-se, manifestar-se i projectar-se cap a fora”. Por su parte, Gardner (2007) utiliza el término trascendente, considerando la espiritualidad como la capacidad para situarse uno mismo con respecto al cosmos, y respecto a los rasgos existenciales de la condición humana. La espiritualidad también, según el mismo Gardner (2007), permite buscar el significado de la vida y de la muerte, el destino final del mundo físico y psicológico, así como encontrar sentido a experiencias profundas de amor por los demás. En este mismo sentido se expresa Hamann (1992), al establecer que el hombre es un ser trascendente, en el sentido de que necesita conocer el propósito de su existencia, y por ello se busca a sí mismo y su lugar en el mundo.

Covehy (1997) por su parte, considera que la dimensión espiritual es un área muy privada de la vida y de una importancia suprema, ya que según él: “bebe en las fuentes que nos inspiran y elevan, y que nos ligan a las verdades intemporales de la humanidad” (p. 378). De esta manera, la dimensión espiritual para Covehy, constituye el núcleo, el centro de toda persona y representa el compromiso con su sistema de valores, teniendo en cada individuo un carácter muy distinto y diferente. Y debido a su gran importancia Covehy considera que a la dimensión espiritual se le debe dedicar tiempo, y se la debe cuidar, ya que condiciona el desarrollo de las otras dimensiones. Y en este sentido establece que:

Hemos de dedicar tiempo a sumergirnos en el centro de nuestras vidas, en lo que la vida es en última instancia, consiguiendo con ello que lo esencial de nuestras vidas se despliegue como un paraguas y cubra todo lo demás. Por ello el desarrollo de la dimensión espiritual nos renueva y nos refresca (Covehy, 1997, p. 380).

Con todo ello, hemos de considerar que la dimensión espiritual es del todo imprescindible en pos de una vida con sentido y propósito, ya que parte de la necesidad del ser humano de conocerse a sí mismo, y de sentir que su vida trasciende su propia individualidad. La espiritualidad según Torralba (2010) y Covehy (1997), ayuda a la persona a superar su egoísmo y egocentrismo naturales, y contribuye a que ésta se sienta parte de un todo, a desarrollar la tolerancia, la satisfacción personal, la plenitud y a conseguir la autorrealización, ya que según el mismo Covehy (1997, p. 380): “La dimensión espiritual permite trascender y llegar a la autoconsciencia y autorrealización. Se desarrolla a partir de la integración y de la significación de los valores humanos más elevados”. Torralba (2007), por su parte expresa de esta manera la dimensión de la fuerza espiritual:

La força espiritual és el nucli més profund de l'èsser humà, és el que fa intangible la persona. Aquesta força l'empeny a emprendre projectes, petits o grans, a arriscar-se, a realitzar tasques que creu, que al final, tindran sentit. No podem avortar aquesta força espiritual, però tampoc podem creure que és omnipotent (p. 123).

Una constatación de la importancia de esta dimensión a nivel educativo en la infancia, la encontramos en los estudios llevados a cabo por Holder, Coleman y Wallace (2008), sobre la relación entre la espiritualidad y la felicidad de los niños. En dichos estudios se llegó a la conclusión de que el cultivo de la dimensión espiritual de los menores era un factor decisivo para que estos se sintiesen felices, ya que según sus conclusiones, ésta contribuye a generar el sentimiento de vivir una vida con sentido, estimula la esperanza, permite la captación de valores y la intuición de la belleza y la profundidad de las relaciones.

De estos estudios, según los mismos Holder, Coleman y Wallace (2008), se desprende que la espiritualidad, por un lado, incide en los aspectos personales de valoración de la propia vida, y de percibir que esta tiene sentido, y por otro lado, incide en los aspectos comunitarios, en cuanto a la calidad y a la profundidad de las relaciones interpersonales. Estos dos aspectos, el personal y el comunitario, según los investigadores, fueron potentes pronosticadores de la felicidad de los niños. Y finalmente, y como aplicación educativa, Holder, Coleman y Wallace (2008), establecían que para contribuir a que los niños se sientan más felices, se debían



potenciar las actitudes de expresión de amabilidad hacia los demás, de altruismo o de práctica de voluntariado o acciones de servicio social.

De esta forma, llegamos a la conclusión de que de la dimensión espiritual, lejos de considerarla como un conjunto de creencias irracionales, constituye la esencia de los grandes principios que rigen la vida de las personas, tales como el sentido y el propósito de la propia existencia, y sobre la que se fundamenta todo sistema de principios y valores. En este sentido se expresa Torralba (2007), al considerar que:

Vivim a les palpentes, sostinguts per un alè que no ve de nosaltres, però que ens empeny, des de el fons de l'èsser, a desitjar més, a estimar més, a ser més, a transcendir-nos, a superar-nos il·limitadament, a transgredir els límits de la finitud (p. 124).

Y concluiremos este apartado utilizando las palabras de George Bernard Shaw, premio Nobel de literatura en 1925, citado por Covehy (1997), en donde nos muestra los principios que rigen su vida, y la trascendencia de la dimensión espiritual:

Éste es el verdadero goce de la vida, el de ser utilizado con un propósito que uno mismo reconoce como importante. Ese ser una fuerza de la naturaleza, y no un montoncito febril y egoísta de malestares y molestias que se queja de que el mundo no se consagra a hacerlo feliz. Soy de la opinión de que mi vida pertenece a toda la comunidad, y de que mientras viva es mi privilegio hacer por ésta todo lo que pueda. Cuando muera, quiero estar completamente agotado. Pues cuanto más duramente trabajo, más vivo. Gozo de la vida por la vida misma. Para mí la vida no es una pequeña vela. Es una especie de antorcha espléndida que por el momento sostengo, con fuerza, y quiero que arda con el mayor brillo posible antes de entregarla a las futuras generaciones (p. 387).

## **5.6. Modelo de Educación sobre el que fundamentar un ideal de Educación Física**

Tal y como hemos visto, en función de cómo contemplemos al ser humano y de cómo contemplemos el sentido y propósito de su vida, tendremos un modelo u otro de educación y de educación física. El posicionamiento en un paradigma holístico que concibe al ser humano como una unidad, nos ha conducido a la necesidad de adentrarnos en el conocimiento de sus diferentes dimensiones, ya que esta es la base para poder desarrollar una educación que tal y como afirma González Garza (2006), incida en toda la profundidad de su humanidad. A su vez, el conocimiento de la realidad social, nos desvela los principios e ideales que rigen el pensamiento de los individuos, y las consecuencias que se derivan de los mismos. Con todo ello, y dentro de una concepción holística del ser humano, hemos abordado el estudio y el análisis de cada una de sus diferentes dimensiones, dentro del contexto social actual, pudiendo constatar y determinar unas necesidades y unas consecuencias educativas, que nos han de permitir fundamentar una propuesta de educación física para la etapa de la educación infantil, que realmente incida en aquello que es valioso para el crecimiento integral de los niños y niñas de esta etapa educativa.

### **5.6.1. Modelo de Educación**

La unicidad del ser humano y el desarrollo integral del mismo, define el modelo de educación y de educación física que a continuación concretaremos. De esta manera, la función última de la educación, y de forma particular de la educación física, ha de ser la de contribuir en el desarrollo de todo el potencial que la persona posee en su propia naturaleza, trascendiendo su propia individualidad. Y todo ello a partir de los medios y recursos que proporciona la educación física, vinculados con las diferentes manifestaciones corporales y motrices.

Tal y como se desprendía del estudio de los antecedentes pedagógicos de la educación física en la educación infantil, la educación como acto intencionado y favorecedor del desarrollo integral de la persona, por sus implicaciones, es de una gran trascendencia en los primeros años de vida. En este sentido se expresa Rodríguez Delgado (2001), al considerar que:

La etapa más importante para el aprendizaje es precisamente los primeros meses y años de existencia. Gran parte de lo que entonces se aprende queda almacenado en el sistema límbico cerebral para aparecer más tarde como intuiciones, deseos, creencias y emociones que modulan y colorean las reacciones tanto conscientes como subconscientes (p. 121).

La educación desde los grandes filósofos griegos (Sócrates, Platón y Aristóteles), pasando por Comenius y los grandes pedagogos del siglo XVIII y XIX, hasta los pedagogos actuales, es considerada como una tarea humanizadora que ha de perseguir el desarrollo de todo el potencial humano en pos del enriquecimiento individual y social. De esta manera, González Lucini (2001), establece que:

La educación debe de tener como finalidad en primer lugar la voluntad de proyectar y de hacer posible un mundo más vivible, más solidario y más justo, en el que todas las personas que integramos la comunidad humana podamos alcanzar el pleno desarrollo de nuestra personalidad, y podamos disfrutar de las cotas de dignidad y de felicidad que, por el simple hecho de vivir, nos corresponden (p. 19).

Este ideal de educación, que nos hace entender el acto educativo como una auténtica fuente de riqueza, tanto individual como social, según González Garza (2009), nos permite plantear cotas más altas de desarrollo y de convivencia, siendo la gran esperanza de una humanidad que anhela la paz y la libertad. De esta manera, la transformación social tiene su inicio en la transformación individual. Y no puede existir una sociedad justa y solidaria, donde valga la pena vivir, si sus individuos no son ni justos ni solidarios. Y en este compromiso deben de estar implicados todos los estamentos sociales, y a nivel educativo, todas las disciplinas educativas, ya que todas ellas disponen de unas herramientas propias y únicas que deben ser utilizadas con este fin. En este sentido, el manifiesto de la UNESCO (Delors,1996), establecía que la esperanza de las sociedades, en especial de la juventud, en una vida más digna, más democrática y más próspera, está ligada a la educación, considerada esta como instrumento principal de desarrollo de la humanidad.

Los principios que la UNESCO estableció para la educación (Delors, 1996), y que fundamentaban las bases de un modelo educativo que contribuyese al desarrollo de las

diferentes sociedades, en busca de un beneficio común, el desarrollo de la propia humanidad, eran los siguientes:

- a) La educación como proceso de desarrollo integral de la persona en cuanto totalidad que da unidad a las diversas partes o manifestaciones que la integran. Por tanto implica mejora y perfeccionamiento.
- b) La educación como proceso humano que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Por tanto podemos entender la educación como una tarea humanizadora.
- c) El acto educativo ha de partir del respeto a la dignidad de la persona a la que se dirige.
- d) La persona no es una suma de partes, sino la relación de éstas en la unicidad de su ser y todas y cada una de éstas se entienden en la medida en que interaccionan con las otras.
- e) La unidad es un rasgo definitorio fundamental de todo ser humano que está presente en la aparente diversidad concreta de sus actos. Es una unidad en cuanto que todo lo que le ocurre se combina y constituye incidiendo y repercutiendo en ese mismo ser.
- f) Todo educando es diferente en capacidades, motivaciones, intereses y experiencias. Cada persona tiene algo excelente algo en lo que sobresale.
- g) La educación ha de perseguir la autoeducación; es decir el compromiso de todo ser humano en su propio desarrollo y crecimiento en pos de la autorrealización y en pos de su libertad.

De esta forma, la educación es la gran herramienta de transformación y de esperanza, en pos de un mundo en el que resplandezca aquello que realmente nos hace humanos: el amor, la justicia y la búsqueda de la verdad. De tal manera que según Bouché (2004): “El pasado nos informa, el porvenir nos espera con indudables sorpresas. Y esta espera nos lleva hasta la esperanza en un mundo que, no por más problemático y confuso, no pueda contar con un rayo de luz” (p. 210).

En tal sentido, consideramos que sobre la base de estos principios y de estos ideales debe de construirse la propuesta de paradigma de educación física para la etapa de educación infantil. Y utilizando las ideas de Postman (1999), y también de Dewey (1995), consideramos que:

La educación ha de fundamentarse en propósitos trascendentes, honrosos y emancipadores, en su contribución al desarrollo de los individuos, con el propósito de que lleguen a ser buenas personas y buenos ciudadanos; activos, críticos y comprometidos tanto con su desarrollo personal como con el social.

### **5.6.2. Modelo de Educación Física para la etapa de la educación infantil y el perfil del educador**

A partir de todo lo analizado hasta ahora, consideramos que la educación física en la educación infantil debe ser entendida como una disciplina educativa que dentro del marco educativo general, se integra en las grandes áreas del currículum de esta etapa, se compromete en la consecución de los objetivos generales, y de forma específica, en el desarrollo de aquellas capacidades vinculadas con el ámbito motriz, que a su vez inciden en los diferentes ámbitos de la persona.

De esta forma, en un paradigma educativo que contempla a la persona como una unidad y en donde sus diferentes contenidos, fundamentalmente motrices, tienen una incidencia en los diferentes ámbitos de la persona, la educación física en la educación infantil se convierte en una disciplina con un elevado valor pedagógico. Es en este sentido, que cuando hacemos referencia a la motricidad, cabe contemplar su incidencia en la totalidad de la persona, dando lugar a una educación física que en esencia es: bio-motriz, socio-motriz, psico-motriz, expresivo-motriz...; y que contribuye a unos aprendizajes valiosos que tienen lugar a partir de las vivencias y experiencias acontecidas en la propia práctica.

Por tanto, una Educación Física, utilizando las ideas de González Lucini (2001), que “debe estar totalmente al servicio del desarrollo humano” (p. 32), y que contribuya al crecimiento de todas sus capacidades. Y en palabras de Bouché (2004), una Educación Física que: “aborde los asuntos más preocupantes de nuestro tiempo y del futuro que ya estamos viviendo” (p. 210). Y también, según Lagardera (1992), una educación física que se “ocupe de estimular y operar aprendizajes que sean decisivos para la existencia humana, que afecten por lo tanto a la totalidad del ser” (p. 64).

Este modelo de educación física, en el contexto de la educación infantil, utilizando las ideas sobre educación de Marín Ibáñez (1993), de García Aretio *et al.* (2009), y de González Lucini (2001), lo concebimos de la siguiente manera:

La educación física debe ser valiosa, y para ello ha de contribuir al desarrollo del potencial humano, y de esta manera en la etapa de la educación infantil, a la formación y al desarrollo integral de la personalidad de los niños y niñas de 0 a 6 años. Será en este sentido, que la educación física debe poner al servicio de la educación infantil toda su riqueza pedagógica en pos del desarrollo de las diferentes capacidades, que han de permitir a los alumnos de esta etapa alcanzar una vida plena, ayudándoles a desplegar sus virtudes dormidas, ayudándoles a ser todo aquello que pueden y deben ser, construyendo desde el respeto a su individualidad, en cada uno de ellos, una lograda personalidad, ayudándoles en definitiva, a vivir con alegría, a cultivar la fantasía y a ver su futuro con esperanza.

Ante esta idea de educación física, el perfil de maestro ya no puede ser el de aquel “especialista” que centra únicamente sus propuestas educativas en unos contenidos motrices-mecánicos, olvidándose del resto de ámbitos y de capacidades. Y es en este sentido que según González Lucini (2001):

Se debe estar dispuesto a asumir un tipo de misión y de responsabilidad profesionales que van mucho más allá de los tradicionales, y poco cálidos, conceptos de instrucción o de enseñanza. Es urgente en todos los niveles del sistema educativo, la presencia de educadores que, además de poseer un adecuado saber técnico, tengan una sólida capacitación pedagógica y una gran sensibilidad humana (p. 42).

Tampoco puede ser la de un maestro que desconoce la importancia de los contenidos de la educación física, y la importancia del desarrollo motor en estas primeras edades, y que delega la responsabilidad de este ámbito a unos profesionales, que puntualmente, una hora a la semana, se hacen cargo del trabajo motriz. Debe tratarse de un maestro que a partir de un profundo conocimiento de los niños y niñas de 0 a 6 años, y de un dominio de los contenidos y de las bases didácticas de la educación física, cree y desarrolle propuestas educativas que se integren en el contexto globalizador de la educación infantil.

La educación física, de esta manera, deja de ser una simple materia que se imparte durante una o a lo sumo dos horas a la semana, y pasa a ser una disciplina educativa

integrada en las diferentes áreas del currículum de la etapa, poniendo al servicio de la educación infantil, sus diferentes contenidos, metodologías y recursos didácticos. En consecuencia, una educación física presente e integrada en el día a día, y llevada a cabo de forma interdisciplinar, dentro de un marco educativo global. Y en este mismo recogemos el siguiente fragmento de las hermanas Aymerich (1974), donde en relación a la expresión corporal, muestran nuestro ideal de educación física:

Al considerar al hombre como una unidad dinámica, es preciso revalorizar ciertas actitudes, derribar viejos mitos. Pensemos en el aprendizaje de la iniciativa; la educación, hoy, es esencialmente activa, y a través de ella el niño aprenderá a operar sobre sus conocimientos, a aplicarlos en situaciones nuevas y a pensar y a actuar por sí mismo. No se trata de sustituir recetas viejas por recetas nuevas, porque toda receta es, por definición, anti educativa. El objetivo primordial es que cada educador puede volver a inventar, incesantemente, la educación. Por eso es preciso trabajar la imaginación, la creatividad; y es necesario reunir todos los matices y aprovechar todas las motivaciones con el fin de que las clases sean vivas y participativas. Entonces no es solo el niño o la niña quien entra en un proceso de crecimiento, sino también el educador, el cual se realiza plenamente (p. 124).

Por todo ello, la riqueza de la educación, y en este caso de la educación física, dependerá del valor de las propuestas y de su adecuación a las necesidades y características de los niños. Y ello a su vez dependerá de la riqueza del propio maestro, tanto a nivel de conocimientos, como a nivel de sensibilidad y de compromiso por el bienestar y desarrollo por cada uno de sus alumnos. De esta manera, la educación física no deja de ser una disciplina con unos contenidos y recursos que ofrecen unas grandes posibilidades educativas, pero cabe recordar, que finalmente son los maestros, los que con sus propuestas, sensibilidad, compromiso y dedicación, llevan a cabo la labor educativa, haciendo o no que ésta realmente sea valiosa.

Los maestros, tal y como establecía el mismo Platón (1992) y también Comenius (1989), son un modelo y educan a partir del ejemplo de sus vidas, de sus actos y de los pequeños detalles acontecidos en el día a día, percibidos y muchas veces copiados por sus alumnos.

De esta manera, el maestro es el elemento clave para conseguir, lo que convenimos en denominar “calidad educativa”, puesto que todo lo que él es, todo lo que ha vivido, todo lo que ha construido en su interior, y todo lo que hace y dice, tiene unas importantes repercusiones en sus alumnos. Será por ello, que de sus conocimientos, compromiso, sensibilidad y afecto, dependerá que tenga o no la capacidad de contribuir al desarrollo integral de cada uno de sus alumnos. Y por consiguiente, tal y como afirmaba Fromm (1991), hacer posible el cambio en el corazón humano y posibilitar la transformación y el desarrollo social, contribuyendo con ello a abordar los grandes problemas de nuestro tiempo. En este mismo sentido se expresa González Garza (2009) al considerar que:

El verdadero educador se distingue por ser él mismo, es decir, no necesita vestirse o actuar como maestro, sino ser un testimonio vivo que siente, vibra y vive la acción educativa. En otras palabras, el ropaje del maestro es su piel, el aula es el escenario y sus herramientas de trabajo son las técnicas, recursos y estrategias didácticas que, como se verá más adelante, nunca constituyen fines en sí mismos, sino tan sólo los medios para alcanzarlos (p. 315).

Aranguren (1998), a este respecto considera que para que ello sea posible los maestros han de tener una actitud genuinamente moral, han de estar vigilantes, ser entusiastas, desencantados e inconformistas con la realidad social, pero optimistas y siempre prestos al reencantamiento, críticos y esperanzados, desmitificadores y creyentes, escépticos y utópicos; para que de esta manera, según González Lucini (2001): “Poder afrontar críticamente y resolver de forma creativa y pacífica los grandes conflictos sociales que hoy salpican y ensombrecen nuestra vida cotidiana: violencia, racismo, xenofobia, pobreza, deterioro del medio ambiente, etc.” (p. 71).

En este mismo sentido Mello (1987), considera que “la educación no debería ser una preparación para la vida; debería ser vida” (p. 11), de tal manera que a partir del reconocimiento de su realidad individual, y de la voluntad de mejora, el niño pueda asumir el reto de comprometerse en su desarrollo personal y de participar en la construcción de un mundo mejor. De esta forma, en palabras de González Garza (2009):

En el marco de una educación holística, el educador es sabedor de que los valores constituyen la base del proceso evolutivo de la consciencia que se



desarrolla desde lo individual hasta lo trascendente, y es por ello que toda acción que llevamos a cabo en nuestro doble papel de educador-educando implica una opción fundamental en lo que se refiere a la construcción de un mundo mejor (p. 365).

Pero la figura del maestro que estamos presentando, fundamentada en la vocación de darse y dar a sus alumnos, cada vez está más ausente en una sociedad donde el individualismo, y el mirar por uno mismo, es una de las máximas que transmiten los medios de comunicación y que se está instaurando a nivel social (Morin, 1996). De esta manera, el maestro muchas veces se encuentra solo ante los intereses del mercado, ante los intereses de unos medios de comunicación que intentan seducir a los consumidores, incidiendo en sus necesidades más básicas vinculadas con el tener, con el placer, con estereotipos de belleza que conducen a la obsesión, con el satisfacer los deseos individuales sin pensar en los demás, y con una sociedad que tiene la obligación de hacerlos felices, etc. Es por ello, que el maestro ha de hacer frente a unos valores sociales (representados por los medios de comunicación), que muchas veces van en contra del mensaje de desarrollo humano que estamos hablando. En este sentido, la UNESCO, en el informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Delors, 1996), haciendo referencia a la función docente, resumía lo expuesto hasta ahora, a través de la siguiente consideración:

Se exige mucho al docente, incluso demasiado, cuando se espera que colme las carencias de otras instituciones también responsables de la enseñanza y la formación de los jóvenes. Mucho se le pide, mientras que el mundo exterior penetra cada vez más en la escuela, en particular a través de los nuevos medios de información y comunicación. Así pues, el maestro se encuentra ante jóvenes menos apoyados por las familias o los movimientos religiosos, pero más informados. Por consiguiente, debe tener en cuenta ese nuevo contexto para hacerse escuchar y comprender por los jóvenes, para despertar en ellos el deseo de aprender y para hacerles ver que la información no es conocimiento, que éste exige esfuerzo, atención, rigor y voluntad.

Con frecuencia, el maestro tiene la impresión de estar solo, no únicamente por que ejerce una actividad individual, sino debido a las expectativas que suscita

la enseñanza, y a las críticas, muchas veces injustas, de que es objeto. Ante todo, desea que se le respete su dignidad.

En consecuencia, la función docente no puede ser una labor individual, donde cada maestro intenta cambiar el mundo por su cuenta. De ser así, los frutos serán escasos y de un gran desgaste personal, por la tremenda dificultad que supone luchar solo, ante una sociedad que ejerce tan magna influencia sobre el niño. Y es por ello, que tal y como expresa el viejo aforismo africano, “para educar a un niño hace falta toda la tribu”; y para ello la tarea docente se ha de desarrollar en equipo y ha de integrar a los diferentes estamentos sociales. Se deben buscar lazos de comunicación y complicidad con la propia familia, y con el resto de estamentos de la sociedad (ayuntamientos, organismos de salud), desarrollando así un trabajo en “red”. En este sentido, González Lucini (2001) considera que:

El maestro ha de ser un modelo de identidad y un guía en el proceso de aprendizaje. Hablamos de escuela y de educación escolar como parte de un proyecto educativo, que ha de estar diseñado, compartido y asumido globalmente por toda la comunidad escolar. Para ello es necesario potenciar el trabajo profesional en equipo para lograr unos resultados colectivos de gran calidad (p. 43).

Pero como hemos podido comprobar, en la historia de nuestro país hay un gran distanciamiento entre los planteamientos teóricos de las leyes educativas y las condiciones reales que se crean para su aplicación. Para poder hacer frente a los retos actuales, se debe empezar por una buena formación de los docentes, fundamentada en el sentido profundo de la práctica educativa, y no en meros aspectos superficiales. Y también cabe dotar a los centros educativos de los recursos humanos y materiales necesarios para poder llevar a cabo la labor encomendada, así como concienciar y comprometer a toda la sociedad en la educación de los más pequeños, como la mejor inversión para la construcción de un mundo mejor. En este sentido González Lucini (2001), considera que:

La capacitación del docente es la que nos permite establecer un puente entre la teoría pedagógica y la práctica educativa. De lo contrario, cuando no se crean

las condiciones para que un proyecto educativo se pueda llevar a la práctica se cae en el abismo de la ineficacia, del inmovilismo y de la frustración (p. 71)

Para reflejar de forma esquemática todo lo expuesto en relación al perfil de los educadores, mostraremos las sugerencias que se hicieron al respecto en la 45 reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE, 1996) que se celebró en Ginebra del 30 de septiembre al 5 de octubre 1996, sobre el tema: “Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante”, y en la cual se propusieron diferentes medidas para conseguir los mejores maestros (pp. 21-31):

- a) Atraer a la docencia a los jóvenes más competentes.
- b) Formación inicial; mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora.
- c) Asociar el dominio de los conocimientos que el docente ha de transmitir con el de los métodos de enseñanza y aprendizaje.
- d) Desarrollar en los docentes las competencias básicas para el ejercicio de su papel.
- e) Desarrollar en los futuros docentes las actitudes que favorezcan el éxito del aprendizaje de sus alumnos.
- f) Formar docentes aptos para responder a las necesidades de los diferentes grupos étnicos y culturales.
- g) Formación en el servicio: derecho pero también obligación de todo el personal educativo.
- h) Participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: Autonomía y responsabilidad.
- i) Los docentes y los actores asociados en el proceso educativo: la educación, responsabilidad de todos.

Estas diferentes medidas constituyen la base sobre la que se consigue la tan ansiada “calidad educativa”, y que en definitiva parten de la calidad de los propios maestros, y de una necesaria coyuntura social que facilite su labor y no la entorpezca. Y ello empieza por la honestidad y compromiso de los estamentos políticos, que en última instancia son los responsables de crear las leyes educativas, así como de establecer los mecanismos para su puesta en práctica.

Es por todo ello, que en primer lugar necesitamos un maestro con vocación, y por tanto comprometido con su desarrollo personal, preservador de su dignidad como persona, y que fundamente su vida en unos principios de respeto y afecto por sus alumnos, siendo de esta manera un referente y un espejo donde éstos puedan mirarse y un modelo de humildad a quién puedan seguir. Y en segundo lugar, necesitamos un maestro que tenga una excelente formación, y que por tanto conozca y comprenda en profundidad la compleja naturaleza humana, que conozca las necesidades y características de los niños de los 0 a los 6 años, que cuente con estrategias y fundamentos didácticos, y que domine y se entusiasme con los contenidos de las diferentes disciplinas curriculares. Y en relación a la especificidad de la educación física, ésta será una disciplina valiosa para la educación infantil, en la medida que los maestros hagan un adecuado uso de sus ricos y variados contenidos, poniéndolos al servicio del desarrollo de todo el potencial que el niño lleva en su propia naturaleza, en pos de una sociedad más humana más justa y más solidaria.

## 5.7. A modo de resumen

Necesariamente toda propuesta de educación física debe de enmarcarse en un paradigma general de educación; y a su vez, todo paradigma de educación ha de partir del conocimiento del ser humano, en cuanto al modo en que lo vemos y lo comprendemos y del sentido y propósito que otorgamos a su propia existencia. De esta manera, posicionándonos en un paradigma sistémico-holístico, entendemos al hombre como una unidad en la que se integran sus diferentes dimensiones: La dimensión físico-biológica, la dimensión mental-psicológica, la dimensión social/moral y la dimensión espiritual/trascendente. Tradicionalmente, se ha tendido a separar estas dimensiones, dando lugar a la idea de una educación intelectual y física, desconectadas entre sí, llevándonos a un cuerpo desintelectualizado, desespiritualizado y sin emociones, como un ente aislado.

En este sentido, la educación física como área, tiene como objeto de estudio el cuerpo y el movimiento, desde un paradigma sistémico-holístico. De esta manera, cuando hacemos referencia al cuerpo hacemos referencia a todo el hombre en su cuerpo, y no solo a su dimensión física aislada y desintegrada del resto, puesto que lo físico sin lo psíquico, sin lo social y sin lo espiritual es un cadáver. La educación física es la “educación” de un cuerpo que se mueve, que siente, que piensa, que se expresa, que se comunica, que se relaciona, que trasciende, que descubre y que aprende y aprehende, y que se desarrolla a partir de sus experiencias. Ello da lugar a una educación física que se ocupa del hombre en su globalidad, con la única singularidad que lo lleva a cabo mediante la motricidad humana.

## **CAPÍTULO 6**

### **EL DESARROLLO INFANTIL DE LOS 0 A LOS 6 AÑOS: RIQUEZA Y ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Tal y como hemos podido constatar, tan solo a partir de un modelo rico y valioso de educación podremos fundamentar un paradigma rico y valioso de educación física para la etapa de la educación infantil, y que a su vez tenga continuidad en la etapa de primaria, dando lugar a un planteamiento global de educación física 0-12. Partiendo de una educación física comprometida con el desarrollo de los diferentes ámbitos de la persona (físico, psíquico, social y espiritual), y sensible con las necesidades sociales, a continuación abordaremos el conocimiento del niño, de los 0 a los 6 años, así como una profunda reflexión epistemológica y metodológica sobre la adecuación y secuenciación de los contenidos de la educación física a lo largo de la etapa de la educación infantil. Es en este sentido que en el presente capítulo, nos marcamos como objetivos:

- a) Analizar las necesidades y características de los niños de 0 a 6 años en relación al ámbito corporal y motor.
- b) Analizar los diferentes contenidos de la educación física y mostrar sus aportaciones y posibilidades educativas, así como su idoneidad en la etapa de la educación infantil.
- c) Establecer las consecuencias pedagógicas y los principios que han de regir las propuestas didácticas.

#### **6.1. El desarrollo infantil de los 0 a los 6 años**

En este apartado analizaremos las características y las necesidades de los niños de las edades comprendidas entre los 0 y los 6 años de edad, prestando especial atención al desarrollo motor, y de cómo este incide en el resto de ámbitos, con el propósito de fundamentar una propuesta de objetivos y de contenidos, así como los diferentes planteamientos didácticos-metodológicos de educación física para esta etapa educativa.

### **6.1.1. El Periodo 0-3: El desarrollo motor y rasgos de personalidad**

Está ampliamente constatado que el desarrollo motor durante esta primera etapa es de vital importancia por sus implicaciones cognitivas, biológicas, psicológicas, sociales y también afectivas y emocionales. Y es por ello que será de gran importancia que el ambiente que rodea al niño favorezca y permita este desarrollo, aportándole: seguridad, confianza y el apoyo necesarios para lanzarse confiadamente a la aventura de crecer (Gassier, 2002).

Durante el primer mes de vida la motricidad es todavía primaria ya que según Gassier (2002, p. 13): “los movimientos de brazos y piernas están aún controlados por los reflejos arcaicos”. Pero a través de la ejercitación y la práctica los niños empezarán a controlar estos reflejos y a desarrollar el tono muscular, adquiriendo con ello una mayor solidez y consistencia, así como les ayudará a perder la fragilidad inicial del momento del nacimiento.

Según Papalia, Olds, Feldman y Cross (2005), los reflejos arcaicos tienden a desaparecer hacia las 8 semanas, lo que le permitirá hacer movimientos con brazos y piernas cada vez con más soltura. Poco a poco, a partir de tener las necesidades básicas cubiertas, el bebé busca nuevas estimulaciones en su entorno por lo que su desarrollo sensorial dependerá de todo aquello que toca, ve, huele, saborea y escucha, ya que los diferentes sentidos se desarrollan rápidamente durante estos primeros meses de vida.

De esta manera, en estos primeros meses los bebés sienten una gran atracción por los espacios ricos en colores, y es por ello que Gesell y Thompson (1929), ya establecían que la experiencia visual de los colores luminosos tiene tanta importancia para el niño como el alimento para el estómago, ya que favorece un avance psicomotor que ellos consideraban que va de entre las 8 a las 9 semanas. Es en este sentido, que Gassier (2002), considera ya en la actualidad, que durante estas semanas iniciales el bebé necesita un “ambiente marcado por la tranquilidad y la calidez” (p. 16).

Con la desaparición de los reflejos arcaicos, a consecuencia de la maduración cerebral, se pasa del control reflejo al control voluntario de los músculos con un mayor movimiento de brazos y piernas, que posibilita el descubrimiento del propio cuerpo. Cabe destacar que en este periodo, la boca y los ojos se convierten en el primer instrumento para conocer el propio cuerpo, y los objetos del entorno. Y en este sentido, la relación mano boca será clave para el desarrollo de la percepción del espacio, de las formas, y de aquello que forma parte de él, y de aquello que no es él. Es por ello que a

los bebés les encanta la exploración manual, y también jugar e interactuar con las personas próximas.

También les gustan los actos repetitivos y rutinarios, las manipulaciones a un mismo ritmo, así como los gestos a las mismas horas y los juegos que comienzan sin cesar. Y en este sentido, Anna Freud (1949), ya consideraba que el mundo del bebé debía de ser previsible para ellos, ya que a través de estos actos repetitivos descubre los principios de causa efecto y los memoriza. Y es por ello que Gassier (2002), considera que el tipo de objetos y juguetes adecuados para esta edad son: los sonajeros musicales, las tiras de bolas multicolores, los móviles, pequeños animales de plástico y las cajas de música; pero sin olvidar nunca que la mejor estimulación afectiva es la que recibe con el contacto de su madre.

Hacia las 16 semanas, el desarrollo neuromuscular del niño le permite mantener la cabeza erguida, siendo la espalda y la nuca mucho más sólidas, pero la región lumbar todavía es débil, con lo cual aún necesita ayuda para sostenerse. Por otro lado, esta edad es considerada como de pleno apogeo de la socialización, ya que al bebé todo le interesa y no deja de observar lo que acontece a su alrededor con gran curiosidad. Es por ello, que según Gassier (2002): “El niño descubre el mundo partiendo de sí mismo, de sus manos, de su interacción con los objetos..., los mira, los palpa largo rato y se los lleva a la boca” (p. 24).

En consecuencia, hemos de destacar del desarrollo motor durante este primer periodo que transcurre de forma relativamente lenta, ya que al nacer el niño dispone de pocos movimientos que se regulan principalmente a través de los centros nerviosos subcorticales. De esta forma, según Meinel y Schnabel (1987), cuando el niño está despierto se observan principalmente movimientos masivos incontrolados, y hacia el final de este periodo se comienzan a reconocer los primeros movimientos rígidos.

A partir de los cuatro meses, según Papalia *et al*, (2005), el bebé empieza a dirigir la atención hacia el exterior y comienza a interesarle el mundo y a participar en él (Brazelton, 2005). Y hacia los cinco meses se da la prensión voluntaria, lo que le permite obtener una independencia manual, y el desarrollo neuromuscular ya le permite adoptar una posición de sentado y darse la vuelta, contribuyendo ello a que el bebé quiera manipularlo todo, y probar así nuevos movimientos. La posición de estirado, por su parte, favorece la tonificación de la musculatura de su espalda y contribuye a que disminuyan las acciones de succión con las manos.



Hacia los 7 meses, según Meinel y Schnabel (1987), las habilidades motoras, junto con una mayor conciencia cognitiva, hacen que el bebé controle mejor su entorno. Así mismo el aumento del control del tronco le permite más libertad de exploración con las manos, y la emergencia del movimiento de pinza le permite usarlas con más eficacia. A su vez, se puede observar como los bebés exploran con más propósito, mostrando más interés por la manipulación de objetos, y por el descubrimiento de sus propiedades físicas; aspecto que favorece el aprendizaje de la prensión dirigida y de los primeros movimientos locomotores independientes. Cabe destacar, que dentro de este proceso de desarrollo, se pueden producir diferencias individuales significativas respecto al tiempo que se necesita para adquirir un determinado nivel evolutivo, aspecto que está condicionado casi siempre, por las particularidades del medio ambiente material y humano.

Hacia los nueve meses estas habilidades motoras ocupan el primer plano de la actividad y cabe destacar que ya pueden ponerse de pie, pero aún no mantienen el equilibrio suficiente para andar. También pueden gatear o arrastrarse y llegar a miles de lugares por primera vez. De esta forma, los bebés se inician en el movimiento mediante el gateo, para lanzarse más tarde con los dos pies, dejando las manos libres a fin de manipular y explorar los objetos que tienen a su alrededor. El contacto de los niños con los objetos de su medio implicará que sus respuestas estén gobernadas por dichos objetos. Esta capacidad de moverse en su entorno les permitirá aprender acerca del mundo en el que viven y progresar en el logro de su independencia física.

Es por todo ello, según Papalia *et al.* (2005) y Brazelton, (2005), que del cuarto mes al primer año de vida se produce un desarrollo motor más rápido y visible en el que tienen lugar los primeros movimientos controlados. La motricidad en este periodo se caracteriza por un desarrollo céfalo caudal, con una tendencia al desarrollo central-periférico, con unos movimientos contra laterales conjuntos, y por la hipertonía en las ejecuciones motoras.

A partir del año de edad, según Papalia *et al.* (2005), el niño comienza a explorar las propiedades de los objetos así como de su entorno, llevándolo a experimentar con toda clase de objetos, y a nivel afectivo a buscar la reacción de los demás ante sus acciones y nuevos descubrimientos. De esta manera, necesitará probarse y hacer uso de sus nuevas destrezas, y muchos ya empiezan a andar, si no lo han hecho ya antes, iniciando así un proceso de desarrollo de esta nueva habilidad que le abrirá la posibilidad de descubrir nuevos mundos y posibilidades. A nivel manual también cabe

destacar el aumento de la habilidad para agarrar y soltar pequeños objetos, posibilitándole la realización de diferentes juegos de construcción y manipulación.

Hacia los 15 meses el niño experimenta una explosión física e intelectual, mostrando un gran interés y motivación por todo aquello que le rodea. Sus nuevas habilidades motoras favorecen sus inquietudes por explorar el entorno, necesitando y deseando ejercitarlas. Y será en este sentido, que los adultos deberán favorecer estas motivaciones al tiempo que han de cuidar de su seguridad, y ayudarle a descubrir sus límites y posibilidades.

Hacia los 18 meses, la habilidad para pensar, pasa del aquí y ahora al simbolismo, produciéndose un aumento del uso del lenguaje, lo que le permitirá describir y organizar lo que experimenta y aumentar la sofisticación en el juego imaginativo. Hacia esta edad se produce un marcado cambio de la consciencia de sí mismo, con un conocimiento creciente de las conductas buenas y malas, y la expresión de orgullo ante sus éxitos y ante la consideración y aprobación de los demás; contribuyendo todo ello a un desarrollo del sentido del yo más claro.

Hacia los dos años, según Papalia *et al.* (2005), el niño entra en un nuevo mundo de imaginación, y necesita expresar sus nuevas habilidades físicas cognitivas y sociales, y para ello usa los objetos que manipula para dar sentido a su mundo, empezando a representar las rutinas de su vida y a imitar los papeles de los adultos que le rodean. Al niño de 2 años, normalmente le gusta jugar en compañía de otros niños, pero normalmente lo hacen de forma paralela, jugando muy cerca, pero cada uno a lo suyo, cambiando constantemente de actividades.

El control motor es mucho más avanzado que unos meses atrás, ahora es capaz de subirse a cualquier parte y poder agarrar un vaso con una mano, así como manipular con habilidad objetos pequeños. De esta manera, según Papalia *et al.* (2005), los niños de esta edad muestran más soltura y control de sus movimientos, siendo ello reflejo no tan sólo de la perfección motora, sino de un mayor sentido del yo. La percepción sensorial permitirá a los niños aprender sobre su ambiente, de modo que puedan navegar en él, fortaleciendo con ello su percepción de lo que sucederá y aportándoles una gran cantidad de información útil acerca de sí mismo y de su mundo. Con las experiencias y las vivencias los niños se vuelven más capaces de dominar el ambiente en que se mueven, y de adaptar sus movimientos de manera apropiada a las condiciones cambiantes de su entorno. En este sentido, tal y como sugiere la perspectiva Gibsoniana,

el desarrollo locomotor parece depender de una creciente sensibilidad al ajuste, siendo el resultado de la percepción y la acción.

En este proceso, el desarrollo motor está marcado por un periodo de adquisición de habilidades que van de unas más básicas a otras más difíciles y complejas. De esta manera, cada nueva habilidad que domina el niño, le abre nuevas posibilidades de exploración y conocimiento del entorno y de sí mismo, así como una mayor confianza y seguridad, permitiéndole a su vez, adquirir y desarrollar nuevas habilidades. En este sentido, según Papalia *et al.* (2005), los niños primero aprenden habilidades simples y después las combinan en sistemas de acción cada vez más complejos que les permitirán un rango más amplio o más preciso de movimientos y un control más eficaz del ambiente.

Por otro lado, las actividades de juego del niño están afectadas y condicionadas por su consciencia de las relaciones causa-efecto, que a su vez favorecerán el desarrollo de la inteligencia, así como de los grandes mecanismos de la misma, que según Gassier (2002), en estas primeras etapas de la vida son: “la intencionalidad, la causalidad, el ensayo, el error y la resolución de problemas” (p. 29).

Es por todo ello, que podemos establecer que estos primeros años de vida constituyen uno de los períodos de crecimiento físico más rápidos, produciéndose el crecimiento más acelerado durante los seis primeros meses, para luego entrar en una fase más estable de desarrollo (Gassier, 2002). De tal manera, a través de las interacciones que el niño realiza consigo mismo y con el medio ambiente, adquiere una gran cantidad de conocimientos acerca de sí mismo y del mundo que le rodea. Y en relación a la adquisición de las primeras habilidades motrices, cabe destacar que su adquisición y desarrollo, conlleva implicaciones emocionales y sociales, así como cognitivas (Siegel & Burton, 1999), ya que su realización exitosa incrementará la confianza en uno mismo y ayudará a alimentar la autoestima.

#### **6.1.1.1. La importancia del desarrollo motor en este periodo: Consecuencias educativas**

Durante este periodo son muy importantes los vínculos creados con el adulto (padres y educadores), manifestando el niño una gran necesidad de afecto y aprobación, así como de unos límites; aportándole ello una gran dosis de equilibrio emocional, seguridad y confianza en sí mismo. Por otro lado, durante los primeros meses, la

atención que el niño reciba tendrá un efecto favorable sobre su desarrollo y favorecerá la formación de los lazos sociales y le aportará un gran bienestar emocional. Así mismo, la riqueza de las experiencias vividas, a partir de una variada y rica estimulación sensorial, contribuirá a su desarrollo motor, favoreciendo su “ejercitación” y fortalecimiento permanentes. De esta forma, Meinel y Schnabel (1987), consideran que:

El dar vueltas al niño hacia un lado y hacia el otro durante la higienización, el acostarlo boca abajo, el levantarlo y bajarlo de los brazos, el manoteo y pataleo sin limitación alguna, por la ropa y el baño diario son medios adecuados para estimular el desarrollo motor del niño (p. 318).

Cabe destacar que los juguetes y una rica variedad de objetos estimularán la prensión dirigida, la manipulación y el tacto de los distintos elementos. Y en el momento en que empiezan a aparecer las destrezas de arrastrarse y gatear, se debe colocar al niño sobre superficies donde pueda ejercitar estos movimientos, necesiándose para ello una superficie que no sea demasiado blanda, y objetos de juego adecuados que provoquen la necesidad en el niño de gatear de un lado a otro.

De esta manera, diferentes investigaciones que se han realizado sobre el desarrollo motor en esta edad, demuestran la gran importancia del gateo. Y en este sentido Meinel y Schnabel (1987, p. 319) consideran que: “este tipo de locomoción es muy importante para el fortalecimiento corporal y para el desarrollo motor del bebé”. Por su parte Thelen y Smith (1994), consideran que el gateo se debe favorecer puesto que ejerce una gran influencia en el desarrollo cognoscitivo de los bebés al ofrecerles una nueva perspectiva del mundo y al favorecer la interacción con el medio ambiente. Y para ello proponen facilitar espacios y ambientes que predispongan a la exploración motora. En este mismo sentido también se expresan Papalia *et al.* (2005) al considerar que:

Los bebés se vuelven más sensibles a la ubicación de los objetos, al tamaño que tienen, al hecho de poder o no moverlos y a su apariencia. El gateo ayuda a que los niños aprendan a juzgar las distancias y a percibir la profundidad. La capacidad para gatear pone a los bebés en situaciones nuevas. Aprenden a observar a los cuidadores para obtener información sobre la seguridad o los peligros de una situación. Los bebés que gatean también pueden desarrollar

miedo a las alturas, ya que aprenden a temer a los lugares de donde pueden caer (p. 153).

Posteriormente, una vez superada la fase del gateo, durante el periodo de los primeros pasos también será adecuado colocar al niño en espacios donde haya elementos que le faciliten el erguirse y que le permitan dar sus primeros pasos de forma independiente. Pero por otra parte, continuará siendo importante favorecer el gateo y el arrastrarse para que los bebés desarrollen sus capacidades y amplíen su campo de experiencias motoras.

En esta nueva fase de su desarrollo motor, la adquisición de la marcha, hará aumentar considerablemente las posibilidades del niño en el campo experimental, que unido a la necesidad expresa de movimiento, y a la necesidad de confrontarse permanentemente con el medio ambiente, le llevarán a la adquisición de nuevas y variadas formas motoras. Es por ello que a esta etapa se la denomina “fase de adquisición de formas motoras variadas” (Meinel & Schnabel, 1987, p. 319), ya que en ella tiene lugar el aprendizaje y desarrollo de nuevas habilidades tales como: la marcha, trepar, ascender, correr, saltar, lanzar y recibir, traccionar y empujar, colgarse y balancearse, girar y rolar, llevar objetos y hacer equilibrios.

De todo ello se desprende, que a nivel educativo para favorecer el desarrollo motor del niño durante estos tres primeros años, es importante facilitar los estímulos que los niños necesitan, proporcionándoles espacios adecuados, libertad de movimientos, y un entorno rico que favorezca la adquisición y desarrollo de nuevas habilidades. De esta manera, los niños disfrutarán: corriendo, saltando, trepando, haciendo equilibrios, balanceándose, colgándose, experimentando y jugando con todo tipo de materiales y objetos. Es por ello que los niños, a partir de las posibilidades y de la riqueza de su entorno, tendrán más o menos posibilidades de experimentar con su cuerpo, así como de adquirir y desarrollar un mayor o menor repertorio de habilidades. En este sentido se expresan Papalia *et al.* (2005), al considerar que:

Cuando los niños están bien alimentados, reciben buenos cuidados, tienen libertad física y la oportunidad de explorar sus alrededores, lo más probable es que su desarrollo motor sea normal. A nivel biológico cuando el sistema nervioso central, los músculos y los huesos están preparados, y el ambiente

ofrece las oportunidades correctas para explorar y practicar, los bebés sorprenden a los adultos que los rodean con sus nuevas habilidades (p. 150).

Según Meinel y Schnabel (1987), las actividades más adecuadas para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, son todas aquellas que parten de la espontaneidad del niño, y es por ello que a nivel metodológico es conveniente la conducción pedagógica a través de tareas motoras estimulantes, que permitan que el niño pruebe y descubra. Por otro lado, también se hace manifiesto que el pequeño apoyo del adulto conduciendo brevemente los movimientos del niño y la estimulación verbal, le proporcionará seguridad y contribuirán a ampliar sus posibilidades de aprendizaje. Será por tanto fundamental, a nivel metodológico y organizativo, aprovechar las necesidades de movimiento de los niños, y el carácter estimulante de los materiales, así como tener en cuenta las necesidades de estos en cuanto al cambio de actividad. Y es en este sentido, que la ejercitación deberá ser suficientemente intensa, variada y cambiante. Y es por ello que los mismos Meinel y Schnabel (1987), consideran que:

A lo largo del periodo, la ayuda del adulto es necesaria, especialmente en relación con el levantarse de la posición decúbiteo dorsal y también en el gateo y el arrastrarse, pero para adquirir la postura erguida y sobre todo para aprender a caminar, el niño también necesita una ayuda medida; esta debe dársele con el objetivo de darle los estímulos y la ayuda que necesita para desarrollarse normalmente (p. 318).

### **6.1.2. El Periodo 3-6: El desarrollo motor y rasgos de pensamiento**

Según Papalia *et al.* (2005), hacia los tres años los niños desarrollan una imaginación viva y activa que les permitirá representar en la mente aspectos del mundo y de sus relaciones con los demás. También empezarán a usar la fantasía de un modo que les ayudará a dar sentido a un mundo complejo, convirtiendo el lenguaje en el instrumento principal para relacionarse con los demás y para organizar su mundo. Una característica de esta edad es la curiosidad, el interés por conocer y descubrir, así como no dejar de plantear preguntas a los adultos. Otras características que cabe destacar es que habitualmente hablan consigo mismo en los juegos, utilizando las formas en que los

padres y otros adultos usan el lenguaje, siendo capaces de leer mejor las claves de los demás y comprender así el impacto de su conducta y actuar en consecuencia.

Hacia los cuatro años, ya son capaces de explicar razonando lo que quieren, de usar sentimientos para explicar las razones de un deseo o conducta, y de participar en dramatizaciones interactivas con sus compañeros, y también con adultos. Esta función simbólica introduce a los niños en un mundo nuevo, lleno de imaginación y de color, diferente y alejado del mundo de los adultos. También cabe destacar que son capaces de seguir una conversación lógica, con cuatro o más respuestas sobre temas diversos; que empiezan a desarrollar amistades con sus compañeros, y a ser capaces de explicar sus sentimientos y regular sus impulsos, miedos y ansiedades (controlar su conducta y calmarse con un poco de apoyo).

El desarrollo social de los niños y niñas de esta etapa vendrá marcado por los rasgos de pensamiento, que según Beltrán y Pérez (2000, p. 44) se caracterizan por:

- a) El pensamiento concreto, ya que el niño aún no ha desarrollado la capacidad de abstracción.
- b) Para el niño de esta edad todo es real y le resulta difícil distinguir entre sueño y realidad.
- c) Pensamiento egocéntrico. Es decir la incapacidad de ver las cosas desde el punto de vista de otra persona. El niño ve el mundo solo a través de sus propios ojos. Esto le incapacita para comprender como sus propias acciones pueden afectar a los pensamientos de otras personas.
- d) El animismo. Es la tendencia a dotar a todos los objetos de las mismas cualidades vivas que tiene el niño.
- e) La centración. El niño en esta edad es incapaz de prestar atención a más de una cosa a la vez.

En consecuencia, ya antes de los dos años, según Papalia *et al.* (2005), los niños se asocian con otros pocos niños a lo largo del día para jugar, incrementándose significativamente este número de los cuatro años en adelante. A su vez tienen diferentes estilos de juego, y juegan a diferentes cosas; de tal manera que juegan de diferentes formas, en función de sus intereses, inquietudes, motivaciones y posibilidades. Y en este sentido, identificamos tres clases de juego: el social (en el niño menor de 6 años), el juego paralelo, el juego asociativo y el juego cooperativo. Y hacia

los tres años, los niños ya suelen jugar en grupo, dando lugar al juego asociativo, que algunas veces producirá un contagio social, al aprender unos de otros.

Y en torno a los 4 años ya podremos ver algunos ejemplos de juego cooperativo; este puede ser el caso de un niño columpiando a otro en un columpio, un niño que ayuda a otro que tiene dificultades para subir a una plataforma, etc. Según Beltrán y Pérez (2000), en este periodo que va de los 3 a los 6 años “sobresalen sobre todo las tareas relacionadas con el dominio del movimiento” (p. 56). Y también el juego simbólico y el juego libre, dentro de un marco social. En este sentido, Beltrán y Pérez, destacan como en estas edades los niños disfrutan con el movimiento, en cualquier parte, de cualquier forma y a cualquier hora, no pudiendo estarse quietos. De esta manera, sus logros son impresionantes, pasando en pocos años de aprender a mantenerse en equilibrio a pasearse en bicicleta, a esquiar, a nadar, patinar, etc.

La motivación y la necesidad que manifiestan los niños en estas edades por el movimiento, así como por la exploración, el descubrimiento, el reto y el juego; conllevan la obligación por parte de los educadores de crear y favorecer unas condiciones ambientales que lo permitan. En este sentido se expresa Ruiz Pérez (1994) al establecer que:

Las características principales de su modo de aprender son el ensayo y error, la exploración, el descubrimiento de nuevas formas de actuar, la imitación, en definitiva, el intento de conocer más a fondo el espacio y el medio que le rodea ejerciendo de lleno su capacidad de movimiento (p. 155).

Según Beltrán y Pérez (2000) y también Papalia *et al.* (2005), durante esta etapa, la adquisición y el desarrollo de las destrezas motoras es posible gracias al desarrollo de las áreas sensoriales y motoras del córtex que permiten la conciliación entre lo que el niño siente, lo que quiere y lo que puede hacer. De esta manera, las aptitudes que surgen en esta etapa se construyen sobre los logros de la etapa anterior, ya que las nuevas habilidades se desarrollan a partir de las que fueron adquiridas previamente. Y será así, como las habilidades adquiridas en esta etapa constituirán la base para la adquisición, y el desarrollo de habilidades durante el ciclo inicial de la educación primaria.

Por otro lado cabe destacar que el desarrollo motor a partir de los tres años es muy rápido. Los niños pasan con dos años de la marcha a la carrera, y de forma paulatina y hasta los 5- 6 años: a poder subir y bajar escaleras, a ir en triciclo y en bicicleta, a poder



adquirir una autonomía en el agua, a poder esquiar, manipular con pies y manos diferentes tipos de pelotas y materiales diversos, etc. De esta forma, las diferentes habilidades se adquirirán a partir de la práctica reiterada, y de su aplicación en el juego, llegando a límites increíbles por su complejidad y riqueza. En este sentido, Papalia *et al.* (2005), consideran que:

Parece que no existe, virtualmente, ningún límite en la cantidad y tipo de actos motores que un niño puede aprender, al menos hasta cierto grado, a los seis años de edad. No obstante, los infantes menores de seis años en pocas ocasiones están preparados para tomar parte en cualquier deporte organizado (p. 251).

Será por ello esencial, no limitar e infravalorar las posibilidades de los niños de esta edad, ya que tienen un gran potencial para la adquisición y para el desarrollo de habilidades motrices. Y para desarrollar todo este potencial motor, simplemente necesitan de la compañía de otros niños, de espacios, de materiales y de tiempo para jugar. En este sentido se expresan Papalia *et al.* (2005), al considerar que:

Los niños pequeños se desarrollan mejor físicamente cuando pueden tener actividades adecuadas para su nivel de maduración, en juego libre no estructurado. Los educadores pueden ayudarlos al ofrecerles espacios ricos donde puedan desarrollar sus habilidades (saltar, correr, trepar, hacer equilibrios...) y proporcionándoles materiales variados y adecuados (p. 251).

Y por último, cabe destacar que en estas edades, a parte de los beneficios cognitivos, sociales y emocionales que proporciona el desarrollo motor, no debemos de olvidar la importancia del desarrollo fisiológico, y de cómo la estimulación motriz favorece y contribuye al correcto desarrollo de los diferentes órganos y sistemas de los niños y niñas en estas primeras edades. De esta manera, gracias a la estimulación recibida, a través de unas propuestas motrices ricas y variadas, y gracias también a una buena alimentación y descanso, el sistema inmunitario, los huesos y los músculos se van desarrollando, haciéndose cada vez más fuertes, a la vez que aumenta la capacidad del sistema circulatorio, cardiovascular y respiratorio, permitiendo correr, saltar y trepar

más lejos, más rápido y mejor, así como ser más resistentes a las enfermedades (Brazelton, 2005).

#### **6.1.2.1. La importancia del desarrollo motor en este periodo: Consecuencias educativas**

Según establecen Hoffmann, Paris y Hall (1996), y también Meinel y Schnabel (1987), a partir del tercer año, a nivel metodológico, es conveniente hacer propuestas a partir de la experimentación motriz, del descubrimiento del niño y del juego, así como realizar indicaciones verbales para la regulación de las acciones motoras en combinación directa con una ayuda conductora del movimiento o con una demostración del mismo. De esta manera, las indicaciones verbales deben darse de forma adecuada a la capacidad del niño, y ello favorecerá la atención, la iniciativa y la estimulación del desarrollo del lenguaje.

También es importante considerar, que a partir del tercer año se reducen los cambios continuados de actividad provocados por nuevos y repentinos intereses, y esto posibilita que las actividades y los diferentes juegos se realicen durante un periodo más largo de tiempo, con una mayor concentración y atención. De esta manera, según Meinel y Schnabel (1987): “Se puede comprobar una mayor perseverancia, constancia y capacidad de concentración para perseguir una tarea propuesta” (p. 323).

De todo lo expuesto, se desprende que en el segundo ciclo de la educación infantil, a los niños se les debe proporcionar suficiente cantidad y libertad de movimientos, así como también condiciones apropiadas para su actividad. También se les debe dar la posibilidad de jugar en grupo, puesto que esto está de acuerdo a sus marcadas necesidades de contacto social, proporcionándoles además muchos más estímulos, acentos y ejemplos motores que los que pueden recibir en el juego individual. También se deberían utilizar todas las formas posibles de juego al aire libre para el desarrollo motor del niño, como por ejemplo juegos con pelotas, trepar, correr y saltar, paseos, etc.

Y por último, resaltar que las propuestas educativas tienen que ser inclusivas, han de partir de la capacidad individual de cada uno de los niños y han de aprovechar la marcada necesidad que tienen de movimiento, así como también: la necesidad de variación de la actividad, la necesidad de imitación y la creciente búsqueda de unos retos mayores. Estas necesidades se pueden satisfacer a través de propuestas ricas y

variadas, que contemplen una exigencia creciente de acuerdo a su desarrollo y posibilidades. Así mismo será conveniente hacer consciente al niño de las propuestas que se le ofrecen y hacerlo partícipe de la intencionalidad educativa, informándolo de lo que se hace y de por qué se hace (Meinel & Schnabel, 1987).

## **6.2. Los Contenidos de la Educación Física y su adecuación a la etapa infantil**

Los contenidos de la educación física, ante todo lo expuesto, no tienen un fin en sí mismos, si no que se convierten en los medios y en los instrumentos a utilizar para conseguir los objetivos educativos propuestos. Lo importante es el niño y los contenidos de la educación física son los medios utilizados para desarrollar sus diferentes capacidades. En cada uno de los contenidos reside un enorme potencial educativo y es por ello, que en este apartado nos marcamos como objetivo analizar los diferentes contenidos de la educación física y establecer su idoneidad, así como las posibilidades educativas que ofrecen en pos del desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 6 años.

Los diferentes contenidos de la educación física para su mejor comprensión y estudio, tradicionalmente en los currículos de primaria y secundaria, se han estructurado en bloques de contenidos a partir de los grandes ejes que constituyen los propósitos de la educación física. De esta manera, siguiendo el Real Decreto 1513 (2006) por el que se establecen las enseñanzas mínimas de primaria, los bloques de contenidos de la educación física, se estructuran para dar respuesta a los grandes ejes educativos de la educación primaria que son: El desarrollo de las capacidades cognitivas, las capacidades físicas, las capacidades emocionales y las relacionales. Y para la educación primaria, según el mismo Decreto, los cinco bloques de contenidos son:

- a) El Cuerpo: imagen y percepción.
- b) Habilidades motrices y cualidades físicas básicas.
- c) Actividad Física y salud.
- d) Expresión Corporal.
- e) El Juego.

Uno de los criterios utilizado para la selección de los contenidos, según Ramos y Del Villar (1999), es el psicocéntrico, teniéndose en cuenta para ello: la maduración psicológica, la significatividad psicológica de los contenidos y el desarrollo físico y evolutivo de los niños. Otro criterio es el logocéntrico, en el que se tiene en cuenta la

significatividad lógica que se establece a partir de la lógica interna o estructura científica de los contenidos del área. Y por último nos encontramos con el criterio sociométrico, que se establece entre otros factores, por los espacios del centro y por el contexto socio-económico.

Será en este sentido, que la selección de los contenidos que a continuación analizaremos responde a los criterios establecidos por Ramos y Del Villar (1999), en lo referente sobre todo a la maduración psicológica, y al desarrollo físico y evolutivo de los niños, así como a su significatividad en base a su propia estructura científica, y al contexto socio-cultural. De esta manera los contenidos que analizaremos y que consideramos que han de formar parte de la educación física de la etapa de la educación infantil son:

- a) Aquellos que permiten adquirir y desarrollar un control y consciencia corporal, así como configurar el esquema corporal, y que a nivel del currículo de primaria dan lugar al bloque de contenidos del cuerpo: imagen y percepción. Y en él encontramos a las capacidades perceptivo-motrices o sensoromotrices: Percepción espacial, temporal y kinestésica, equilibrio, control tónico, respiración, lateralidad, actitud postural, la relajación...
- b) Aquellos vinculados al bloque de contenidos de habilidades motrices, cualidades físicas básicas y al de actividad física y salud. En ellos encontramos las habilidades motrices y las capacidades condicionales, en relación a su contribución al correcto desarrollo biológico y psicológico, así como al proceso de adquisición y al desarrollo de la motricidad. Y en este contexto de globalidad, destacamos su contribución en el desarrollo motor, en el desarrollo orgánico y en la adquisición de unos hábitos saludables que han de acompañar a la persona a lo largo de su vida, y que en la etapa de la educación infantil, han de permitir identificar a los niños la actividad física con el placer, la alegría, el bienestar y la salud.
- c) El juego y el deporte. En relación a los contenidos del juego y del deporte, analizaremos en profundidad el papel e importancia del juego a lo largo de la etapa 0-6, destacando su función socializadora, así como la repercusión social del deporte, y la necesidad de iniciar una educación y cultura deportiva a partir de las situaciones que se producen en el mismo juego.
- d) Aquellos contenidos vinculados a la expresión y a la comunicación corporal. Y para ello analizaremos las posibilidades educativas que ofrece la expresión corporal, el

teatro, las danzas. Y todo ello en relación al conocimiento de uno mismo y al de los demás, así como al desarrollo de unas habilidades comunicativas y expresivas.

### **6.2.1. Las capacidades Perceptivo-Motrices o Sensoromotrices**

En función de los autores, aquellas capacidades que integradas en el entramado nervioso-sensorial permiten captar, elaborar, recuperar, organizar y controlar los estímulos provenientes del propio cuerpo o del exterior del mismo, reciben el nombre de sensoromotrices (Meinel & Schnabel, 1987) o perceptivo-motrices (Rigal, 2006).

Castañer y Camerino (1996), consideran que las capacidades perceptivo-motrices parten de la estructura neurológica, siendo dependientes del funcionamiento del sistema nervioso central, y se basan en los diferentes mecanismos perceptivos y sensoriales. De la combinación de estas primeras surgen otras denominadas intermedias, que son: el ritmo, la lateralidad, la estructuración espacial y temporal, el equilibrio y la coordinación, (Castañer & Camerino, 2009). De esta manera, hacen referencia a las relaciones espaciales y temporales, así como al desarrollo del esquema corporal, que integra a su vez, el control tónico y la actitud postural, la respiración y la relajación. Son aquellas capacidades que Le Boulch integró en su propuesta psicocinética, y que en un contexto educativo dualista y mecanicista, recibieron el nombre de capacidades psicomotrices, formando parte de los contenidos de la asignatura de educación física de base.

De esta forma, las capacidades perceptivo-motrices, en una relación de unidad con las llamadas capacidades condicionales o físicas básicas, serán las responsables de la captación de todo tipo de estímulos, de su procesamiento y de la organización y elaboración de las respuestas motoras. Es por ello que a nivel motriz las capacidades perceptivo-motrices y condicionales se interrelacionan, y se encuentran integradas en todo acto motor, y de ellas depende el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades motrices (Castañer & Camerino, 2009).

Para su análisis hemos de partir de la premisa fisiológica de que nuestro cuerpo, a través del cerebro y de todo el entramado del sistema nervioso, tiene una serie de mecanismos y una serie de elementos de control que se activan constantemente cuando se realiza una acción motriz, destacando entre ellos: la atención selectiva, la percepción y la elaboración de la imagen, la toma de decisiones, la memoria, la selección de respuestas y la regulación y retroalimentación. Estos mecanismos obligan a su vez, a la

participación de mecanismos de captación, elaboración, recuperación, organización y control de las respuestas o conductas (Martenieuk, 1976; Held, 1965; Ruiz Pérez, 1994).

Held, 1965, citado por Ruiz Pérez (1994), ya en la segunda mitad del siglo XX, a partir de sus investigaciones sobre las distorsiones visuales, estableció que los sujetos se adaptan mejor si se les permite hacer uso de sus movimientos (movimiento autoinducido), lo que le llevó a sugerir la existencia de un mecanismo de adaptación perceptivo, consistente no sólo en modificaciones en la forma de percibir, sino en la participación importante de los órganos efectores de esa adaptación. De esta manera, Held estableció que:

Los mecanismos de retroalimentación permiten que el niño controle progresivamente sus acciones y adquiera habilidades adaptativas. Este concepto tiene un origen fisiológico. Por lo tanto el feedback sensorial es imprescindible para la adaptación perceptiva (feedback circular motorsensorial) (pp. 206-207).

Toda acción motriz, según Trevarthen (1984) y Rigal (2006), conlleva el procesamiento de una gran cantidad de información que es mucho más que una simple transmisión de estímulos nerviosos que repercuten en los receptores, ya que implica una verdadera actividad sensorio motriz, tremendamente importante en los periodos del desarrollo infantil por su contribución en el desarrollo de las diferentes áreas cerebrales. De esta forma para Rigal (2006):

En el acto motriz se dan diferentes interacciones, ya que conjuntamente y simultáneamente se produce un desarrollo de las funciones sensoriales, sensitivas y conceptuales, habla y pensamiento; y en consecuencia también tiene una incidencia en las cualidades volitivas, en el comportamiento social y moral. La motricidad interviene en la mejora de la coordinación motriz y las acciones motrices en el desarrollo de las funciones cognitivas (p. 93).

Y para Meinel y Schnabel (1987):

El habla y el pensamiento adquieren importancia, por primera vez en la vida del niño, en el proceso de desarrollo de las formas de movimiento y de las

capacidades motoras. El desarrollo motor, el habla y el pensamiento se encuentran en relación estrecha y en interacción permanente entre sí (p. 319).

A su vez, el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices tiene una incidencia en los diferentes ámbitos de la persona. De esta forma, según Ruiz Pérez (1994), las acciones motrices provocan una serie de estímulos y sensaciones que son fuente de motivación, ayudan a mejorar el auto-concepto, también contribuyen a la mejora en el cociente intelectual, favorecen las relaciones sociales y permiten desarrollar actitudes y valores. Es por ello que un retraso en el desarrollo motor general lleva casi siempre a un retraso del posible desarrollo intelectual general, ya que según establecen Meinel y Schnabel (1987):

El reconocimiento sensorial es la forma primaria de conocimiento, la base para la construcción del mundo sensitivo e imaginativo del niño y a su vez un elemento imprescindible de su conducta motora, la cual debe adaptarse cada vez más a las circunstancias objetivas. En este proceso de cambio se lleva a cabo el desarrollo del habla y del pensamiento, quedando así establecida la trascendencia y la importancia de las acciones motoras multilaterales en la edad infantil (p. 41).

Como consecuencia, según Ruiz Pérez (1994), será en esta etapa donde se elaboran las reglas de acción y en donde las experiencias se acumulan como bagaje importante para la adquisición de nuevas habilidades, conformándose así los cimientos de futuros aprendizajes. Cabe destacar que será en el periodo que abarca de los 15 meses a los seis años en que el entramado neurológico que subyace al procesamiento informativo, y al control fino y óculo-manual se conforma. En este sentido el psicólogo soviético Leontjew, 1930, citado por Meinel & Schnabel (1987), ya sostenía que la formación de los procesos intelectuales internos comienzan con el aprendizaje de manipulaciones externas con los objetos. Y de esta forma argumentaba que:

Los procesos intelectuales, por ejemplo, los cálculos matemáticos mentales, las operaciones con proporciones geométricas, etc., son el resultado de una transformación de procesos motrices concebidos originalmente para el enfrentamiento con los objetos externos (p. 43).

Cabe resaltar que los estímulos motrices entran en el sistema nervioso como información auditiva, visual, táctil y quinesésica, y a partir de su procesamiento, contribuyen al desarrollo de las diferentes capacidades. Y su mayor o menor desarrollo estará condicionado, no tan solo por la cantidad de estímulos, sino por la calidad de los mismos, siendo ello determinante para el desarrollo de la capacidad de procesamiento de información. En este sentido Pickenhain (1979), establecía que:

En la perspectiva de un desarrollo motor máximo, es muy importante que el niño pequeño reciba estímulos suficientes, de tal modo que pueda desarrollar las redes de estructuras necesarias para la plasticidad de las áreas cerebrales. En el caso de ausencia de dichos estímulos o cuando se dan en cantidad insuficiente, la infraestructura de las zonas cerebrales concernientes es menos elaborada, con una madurez funcional deficiente (p. 4).

De esta forma, según establece Ruiz Pérez (2004), la capacidad perceptiva aumentará y mejorará a través de una rica y variada estimulación, ya que los receptores táctiles y quinesésicos se nutren con todos los datos que les llegan desde el subsistema cutáneo, subsistema articular o quinesésico, sistema muscular, sistema vestibular, sistema háptico y sistema táctil-dinámico. Cabe resaltar al respecto, que es durante estos primeros años de vida cuando el sistema nervioso tiene una mayor plasticidad, siendo en consecuencia el periodo en que existe una mayor predisposición para el desarrollo de los diferentes receptores, lo que permite una mejor y mayor integración de la información y un mayor desarrollo sensomotor. Es en este sentido, que según Ruiz Pérez (1994):

A partir del quinto año el niño va mostrando los ajustes necesarios tanto equilibratorios como visomotores que le permiten la realización de tareas estáticas y dinámicas de tipo equilibratorio, lo que se traduce en la posibilidad de realizar el espectro completo de habilidades motrices infantiles (p. 170).

Por su parte Meinel y Schnabel (1987), sostienen que será mediante la acción conjunta de los órganos motores y sensitivos que se desarrollará en el niño la comprensión de las relaciones espaciales y temporales, así como la concienciación sobre la existencia y estructura objetiva del ambiente material. De tal forma, que según los



mismos Meinel y Schnabel (1987): “Las acciones motoras asociadas a los objetos enriquecen cognitivamente al niño, así como contribuyen al desarrollo del pensamiento, de la capacidad de abstracción y de la capacidad de generalización” (p 43).

Es en este sentido, según Rigal (2006), la riqueza de las capacidades perceptivo-motrices del niño en estas edades, favorecidas por la estimulación que ha recibido, “determinarán en gran medida su potencial cognitivo futuro” (p. 94). En este mismo sentido se expresan Meinel y Schnabel (1987), al considerar que:

Hoy en día sabemos que un niño que crece en un ambiente natural, con sus juegos y actividad sin límites, con la observación investigadora de los animales y con el análisis curioso de los objetos, a través de ese contacto sensomotor tan variado con el medio ambiente, se forma un cúmulo de sensaciones y conocimientos que es fundamental para el desarrollo intelectual posterior (p. 44).

De aquí podemos deducir que si favorecemos el desarrollo motor durante la infancia estaremos contribuyendo al desarrollo multilateral de la personalidad, pero a su vez, cualquier limitación o descuido del desarrollo motor tendrá efectos negativos en el desarrollo intelectual, ya que según Meinel y Schnabel (1987): “La motricidad representa un fundamento y una condición importante para el desarrollo y el rendimiento intelectual general del ser humano” (p. 44). Y para ello, los niños de estas edades deberán contar con las condiciones ambientales que les permita recibir una rica y variada gama de experiencias motrices. De esta manera, se les deberá facilitar espacios y materiales adecuados que inviten a los niños a: reptar, gatear, voltear, manipular todo tipo de objetos de diferentes materiales y texturas, correr, saltar, trepar, bailar, nadar, caminar por la montaña, etc; estimulando con ello, los diferentes órganos sensitivos y en consecuencia favoreciendo el desarrollo de las diferentes capacidades perceptivo-motrices.

### **6.2.2. Las cualidades físicas básicas o capacidades condicionales**

Las capacidades condicionales o cualidades física básicas, históricamente han estado vinculadas al rendimiento motor, por lo que es un término controvertido en la educación infantil. Pero también han estado vinculadas a la salud, en relación al

desarrollo orgánico-fisiológico, y ya más recientemente se han demostrado sus beneficios a nivel psicológico, emocional y también sus implicaciones sociales. Y es en este sentido que abordaremos su análisis y la importancia de su estimulación en esta etapa.

La concepción del término condición física, ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, de tal manera que hasta los años 60, se vinculaba casi exclusivamente con el rendimiento deportivo. Posteriormente aparecería el término con un sentido más orientado hacia la salud, y que centraba sus objetivos en el bienestar de la persona.

Son muchos los autores que han abordado este campo, dándose entre ellos posturas muy diversas sobre la definición del término “condición física”. De esta forma, hay autores que lo cuestionan al estar vinculado tanto con el rendimiento motor como con la salud; entre ellos destacamos a: Caspersen, Powell y Christenson (1985); Pate y Shepard (1989); Mateo (1990); Delgado, Gutiérrez y Castillo (1997).

En función de si esta vinculación es una u otra variarán sus componentes; de tal manera que cuando la condición física está vinculada con la salud, los componentes sobre los que debe de influir el ejercicio físico son: la resistencia cardio-respiratoria, la fuerza y la resistencia muscular y la flexibilidad. Y es en este sentido, que según Ruiz Juan, Garcia Montes y Piéron (2009), la condición física saludable es: “La capacidad del individuo que le permite realizar de forma normal las tareas y actividades de la vida cotidiana, sin desarrollar demasiada fatiga y en un estado de bienestar” (p. 20). De esta manera, la estimulación de las capacidades condicionales es una necesidad en pos de un desarrollo “normal”, que a su vez tendrá una incidencia en los demás ámbitos de la persona.

En su relación con la salud, la condición física conceptualmente fue introducida por Bouchard, Shepard y Stephens (1994), en el llamado Modelo de Toronto de Condición Física, Actividad Física y Salud. En este modelo se mostraba como la condición física y la salud son directamente proporcionales, ya que la condición física influye sobre el estado de salud de las personas, de tal manera que por los niveles de actividad física de una población determinada, se puede obtener información sobre el estado de salud y la calidad de vida de esa población. En este sentido, Ruiz Juan, *et al.* (2009), consideran que:

Muchos estudios proporcionan una muy fuerte evidencia de que la actividad física regular y un elevado nivel de condición física se asocian a un riesgo

reducido de la muerte prematura procedente de todas las enfermedades y debido a enfermedades cardiovasculares en los hombres y mujeres asintomáticos. Además, una relación dosis-respuesta parece existir, de modo que las personas que poseen los niveles más elevados de actividad física y condición física se sitúan en el más escaso riesgo de la muerte prematura (Ruiz Juan; Garcia Montes & Piéron, 2009, p. 15).

Según Torres Guerrero (2008), cuando la condición física se vincula con la salud, un gran número de autores, apuestan más por términos tales como: aptitud física, condición o aptitud biológica. Otros como (Gunlach, 1968), hablan de capacidades condicionantes, y finalmente otros como: Álvarez del Villar, (1985); Hahn, (1988); Beraldo y Polletti, (1991) y también Torres Guerrero (1996), utilizan el término de cualidades físicas básicas. De esta manera Torres Guerrero (2008), definirá las cualidades físicas básicas como:

Aquellas predisposiciones fisiológicas innatas en el individuo, factibles de medida y mejora, que permiten el movimiento y el tono postural. Son por lo tanto aquellas en que el entrenamiento y el aprendizaje van a influir de manera decisiva, mejorando las condiciones heredadas en todo su potencial (p. 124).

Por su parte, Generele y Tierz (1995), las definen como: “aquellas capacidades sin un proceso de elaboración sensorial muy complejo que configuran la condición física del sujeto, y que son: la resistencia, la flexibilidad, la fuerza y la velocidad” (p. 23).

En el currículum de primaria de la LOGSE, a nivel de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 1994), a estas capacidades se las denominaba capacidades condicionales, formando y constituyendo un bloque de contenidos que tenía el mismo nombre. Por otro lado, en el currículum del territorio MEC (1992), se las denominó capacidades físicas básicas y formaban parte del bloque de contenidos de: “El cuerpo: Habilidades y destrezas”. Posteriormente en el currículum de la LOE de Catalunya pasaron a formar parte del bloque de contenidos: “Habilitats motrius i qualitats físiques bàsiques”, manteniéndose de esta manera hasta la actualidad.

El término de “capacidades físicas básicas”, no deja de ser una abstracción, puesto que toda capacidad es física, ya que pertenece al cuerpo, y también por definición es básica, ya que todas son necesarias en el proceso natural de desarrollo corporal y motriz

de las personas. De esta manera, cuando el nivel de desarrollo está por debajo de unos baremos de normalidad, hablamos de discapacidad física. En este sentido, en mayor o menor medida, cada vez que realizamos un movimiento participan todas las capacidades, y cuando nos referimos exclusivamente a la condición física, hacemos referencia a los diferentes componentes que la constituyen y la integran. De esta forma, para que cualquier acción motriz se desarrolle con eficacia, se necesita de la integración y la manifestación de todas las capacidades, tanto de las capacidades perceptivo-motrices como de las capacidades condicionales/físicas básicas, así como de las motrices coordinativas y resultantes (Castañer & Camerino, 2006; Delgado, 1997; Torres Guerrero, 1996 y Wickstrom, 1990). En este sentido recogemos el siguiente fragmento de Wickstrom (1990), en el que establece que:

La velocidad a la que el niño desarrolla su capacidad de caminar depende, en gran medida, de su velocidad de maduración. No se puede mover sin ayuda en posición vertical hasta haber desarrollado suficiente fuerza muscular, reflejos antigravitatorios adecuados y mecanismos de equilibrio mínimamente eficaces. No puede andar de forma eficaz hasta que el sistema nervioso sea capaz de controlar y coordinar su actividad muscular (p. 40).

Existen diferentes clasificaciones de las cualidades físicas básicas/capacidades condicionales, y en la mayoría de ellas se reconocen como tales a la fuerza, a la resistencia y a la velocidad. Existen discrepancias, respecto a la flexibilidad, ya que según el criterio de algunos autores es una capacidad básica, por estar presente en todo movimiento del hombre, pero no condicional, ya que no se basa en requerimientos de tipo energético (Vargas, 1994; Linner, 1996). Pero según otros autores, existe una gran dependencia entre la flexibilidad y la fuerza, y por tanto la consideran una capacidad condicional. De esta opinión son: Grosser, Starischka y Zimmermann (1988) y Weineck (1988), los cuales la denominan “movilidad”. Y en este sentido nosotros, y en la misma línea marcada por el currículo educativo de la etapa de primaria, consideraremos que las capacidades/cualidades física básicas son: la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad (movilidad).

Por tanto, y en referencia a su papel en la educación infantil, y dentro de una concepción integral y holística, las cualidades físicas básicas las debemos entender como aquellas que a través de una adecuada estimulación posibilitan el correcto

desarrollo de los diferentes órganos y sistemas del cuerpo humano, contribuyendo de esta manera, a la prevención de diferentes enfermedades, a una mejor salud y calidad de vida. Al entenderlas de esta forma, las vinculamos: a tener una buena salud, a la adquisición y al desarrollo de la motricidad, al conocimiento del propio cuerpo (a su valoración y cuidado), a su fortalecimiento y al desarrollo de cualidades de carácter (Marina, 2013), a la seguridad y confianza en uno mismo y a ampliar las posibilidades de relación con los otros y con el medio ambiente. Con todo ello, son evidentes sus implicaciones en la totalidad de la persona, y la importancia de una adecuada estimulación en las primeras edades por sus beneficios tanto a nivel fisiológico, como psicológico, como cognitivo y social (Castañer & Camerino, 2006). En este mismo sentido se expresan Rué y Serrano (2014), al considerar que:

Los beneficios de la actividad física son incuestionables y bien fundamentados, gozando de consenso científico internacional. La participación regular en estas actividades se asocia a una mayor, más prolongada y mejor calidad de vida, a una reducción de los riesgos de padecer una serie de enfermedades, así como un bienestar emocional y psicológico (WHO/ICSSPE, 2004). La práctica regular de deporte y actividades físicas también incide en el desarrollo educativo intelectual y en la inclusión social (WHO/ICSSPE, 2004) (p. 187)

A nivel fisiológico, cabe destacar como ya Hipócrates (aprox. 460 a.c), considerado como el creador de la escuela médica griega, en sus escritos ya hacía referencia al uso médico que podía tener el ejercicio físico. Así en su libro “De las articulaciones” (Hipócrates, 1984), establecía que todas las partes del cuerpo tienen su función y que si se usan con moderación y realizan las funciones para las que están destinadas, llegarán a desarrollarse y envejecerán más tarde, pero si no se usan se desarrollarán defectuosamente envejeciendo rápidamente y enfermando con mayor facilidad. Es así como Hipócrates ya consideraba que para una buena salud era indispensable el equilibrio entre una adecuada alimentación y una adecuada actividad física, mediante: paseos, carreras, ejercicios gimnásticos y de lucha. En base a estos principios hipocráticos, y sobre todo a partir de los avances médicos acontecidos a partir del Renacimiento, se ha ido constatando que una adecuada actividad física estimula el correcto desarrollo de los diferentes órganos, mejora su funcionalidad y retarda su envejecimiento, contribuyendo con ello a una mayor esperanza y calidad de vida.

De esta forma, a modo de ejemplo y ya situados en el siglo XX, en relación a los conocimientos adquiridos a partir de las investigaciones científicas llevadas a cabo sobre los beneficios fisiológicos de la actividad física (capacidades físicas básicas), de forma secuenciada, encontramos las siguientes referencias a su contribución al desarrollo óseo y articular:

- Trueta (1938), establecía que la presión íntegra del cartílago ayudado por la gravedad, el soporte del peso y las acciones musculares eran indispensables para permitir el crecimiento de los huesos en la proporción esperada.
- Larson (1973) era de la misma opinión, al exponer que el estrés dentro de límites funcionales favorecía el crecimiento de los huesos, siendo la inactividad un factor negativo.
- Lapiere (1977) consideraba que la actividad física actúa como moldeador de las articulaciones, realizando en las mismas un auténtico rodaje.
- Mandel (1984), argumentaba que las fuerzas mecánicas estimulan el crecimiento no sólo en longitud, sino también en anchura y en densidad, de ahí que el crecimiento óseo con claro componente genético, estuviese dependiendo de las fuerzas biomecánicas.
- Rougier y Ottoz (1984), consideraban que un entrenamiento bien dosificado favorecía la maduración del sistema músculo-esquelético, dado que este estimula la osteoblastosis, favoreciendo la nutrición del cartílago, induciendo a una adecuada ordenación de las fibras de colágeno y permitiendo una correcta lubricación articular.
- Ruiz Pérez (1994), establecía que el crecimiento longitudinal del hueso se produce gracias a la proliferación de las células subepifisarias, siendo favorecido por la acción excitadora de las presiones.
- Mora Vicente (1995), consideraba que desde un punto de vista exclusivamente biológico e histológico, la influencia del trabajo muscular sobre el aparato locomotor del niño estimula la osteoblastosis, favoreciendo la nutrición de los cartílagos de crecimiento y articulares, induciendo una adecuada ordenación de las fibras de colágeno y produciendo una correcta lubricación de las superficies articulares. Y en este sentido establecía que:

Si el ejercicio no es intensivo, sino moderado, parece haber consenso en cuanto a que favorece el crecimiento óseo hasta su valor normal (potencial genético). Los huesos sometidos a “estrés físico” (estímulos físicos) aumentan su densidad y su diámetro, aumentando su contenido en minerales y disminuyendo su reabsorción. La inactividad física tiene efectos opuestos, habiendo constatado hasta un 5% de pérdida de calcio y un 45% de desmineralización tras 30 semanas de reposo en cama en determinados pacientes (Mora Vicente, 1995, p. 272).

En relación al sistema cardiovascular son numerosísimas las investigaciones realizadas y las evidencias de los beneficios de la estimulación de la resistencia en la prevención, en la mejora de la funcionalidad y en el mantenimiento de unas buenas funciones. Y en este sentido se expresan Mora Vicente (2005), y Generelo y Tierz (1995).

a) Según Mora Vicente (2005), la actividad física a nivel cardiovascular contribuye:

En un incremento en la captación máxima de oxígeno y en la capacidad enzimática oxidativa, reduciendo la frecuencia cardiaca de reposo; en la mejora de la presión arterial y en la actividad ventricular ectópica, incrementando la proporción entre capilares y fibras miocárdicas; en el aumento del gasto cardíaco, incrementando la capacidad de esfuerzo físico. También se ha observado como el ejercicio físico conlleva un incremento de la captación de glucosa por las células mediada por la insulina, así como una mayor fijación de la insulina a los monocitos. A su vez el acondicionamiento físico fomenta el incremento de la actividad fibrinolítica, reacción que podría ser un mecanismo importante para explicar los efectos beneficiosos de la actividad física habitual sobre el riesgo de enfermedades cardiovasculares (pp. 261-262).

b) Según Generelo y Tierz (1995), un ejercicio físico continuado y bien controlado contribuye al buen estado de los órganos y de las funciones vitales para la vida, estableciendo que:

Una práctica física moderada reduce el riesgo de las enfermedades y accidentes cardiovasculares, que tan frecuentes son en nuestros días. Las clásicas pérdidas de movilidad articular y de eficacia en los gestos cotidianos que hemos oído colaborar en acelerar la curva hacia la vejez, también se controlan y suavizan gracias a un oportuno trabajo físico (p. 13).

Asimismo, en la bibliografía médica actual encontramos infinidad de referencias a los numerosos beneficios de la actividad física sobre la salud, y de la importancia de favorecerla en los primeros años de vida (Brazelton, 2001). Por su parte Bayley (1969), ya reconocía este interés por las actividades físicas en la infancia, considerando que es tan importante la cantidad de actividad física que un niño desarrolla como la leche que debe tomar. En este mismo sentido se expresa Mora Vicente (1995), al considerar que:

Ya desde los primeros días los niños realizan ejercicios, digamos “gimnásticos” que fortalecen sus músculos. Rápidamente aprenden a mantener la cabeza erguida y posteriormente el gateo y otros juegos nos ponen en la pista de la necesidad de movimiento que tiene el niño (p. 267).

De los diferentes estudios realizados sobre la importancia de la actividad física en el alumnado preescolar, destacamos los de: Niederer, Kriemler, Zahner, Bürgi, Ebenegger & Puder (2009); Roth, Mauer, Obinger, Ruf, Graf, & Hebestreit (2010); Jones, Riethmuller, Hesketh, Trezise, Batterham, & Okely (2011); Nethe, Dorgelo, Kugelberg, Van Assche, Buijs & Manios (2012). De los resultados obtenidos se constata que los beneficios de una actividad física regular son incuestionables durante la infancia y sus efectos nos acompañan también en la edad adulta. De esta forma se constata que los beneficios de la actividad física en la infancia también influyen positivamente en los resultados de salud de los adultos. En este sentido se expresan Loprinzi, Cardinal, Loprinzi y Lee 2012, citados por Ruéy Serrano (2014, p. 188), al considerar que: “una participación regular en la actividad física durante la infancia tiene no únicamente numerosos beneficios inmediatos sobre la salud, sino que también tiene efectos duraderos en la edad adulta”.

Según se desprende de los resultados de las investigaciones, una actividad física regular en los primeros años de vida provoca una serie de beneficios fisiológicos derivados de la activación de los sistemas: Cardio-respiratorio, articulo-muscular,



neuromotor y energético, y en consecuencia, según Mora Vicente (1995), durante los primeros años de vida: “se admite de forma general que el ejercicio físico es esencial para el desarrollo armónico del cuerpo, y produce una mejora significativa del sistema cardio-respiratorio, metabolismo, tono y desarrollo muscular, etc.” (p. 272).

Y en este sentido la Asamblea Mundial de la Salud (2004), apoyó una resolución (WHA57.17): “Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud”; recomendando el desarrollo de planes de acción y políticas nacionales por parte de los estados miembros para aumentar la práctica de actividad física de sus poblaciones (Rué & Serrano, 2014).

En un intento de síntesis sobre los efectos de la actividad física en la población infantil, a continuación presentamos los resultados de la revisión científica realizada por Strong *et al.* (2005), según la cual una adecuada actividad física:

- a) Ayuda a reducir la grasa corporal y visceral en niños con sobrepeso.
- b) Mejora algunos factores del síndrome metabólico en niños con sobrepeso (nivel de triglicéridos, nivel de insulina y adiposidad)
- c) Perfil lipídico: la AF parece tener efectos en el incremento de HDL\_C y reducción de nivel de triglicéridos.
- d) Incrementa la capacidad cardiovascular.
- e) Mejora la fuerza y la resistencia muscular.
- f) Tiene efectos positivos sobre la densidad mineral ósea.
- g) Posee efectos positivos sobre síntomas de ansiedad y depresión.
- h) Produce efectos positivos sobre el autoconcepto físico y efectos ligeros sobre el autoconcepto académico.
- i) Tiene efectos positivos sobre la concentración, la memoria y el comportamiento durante las clases, y algunos datos sugieren un incremento relativo del rendimiento académico.

Es por ello, que existe un consenso sobre la necesidad de una cantidad mínima de ejercicio para el crecimiento y el desarrollo normales, así como de la existencia de un nivel de ejercicio por debajo del cual se puede retrasar el crecimiento “normal”. De esta forma, los estudios realizados en este ámbito, mostraban como en el año 2002, la *World Health Organization*, estimaba que 1,9 millones de muertes en todo el mundo eran debidas a la inactividad física, y que las enfermedades crónicas como el cáncer, la

diabetes y las enfermedades cardíacas coronarias estaban relacionadas con una actividad física cada vez menor en las poblaciones occidentales (WHO, 2002). En la misma línea, a escala mundial, se constataba que la obesidad infantil y la inactividad física estaban aumentando, de tal manera que según establecían Jansen, Toussaint, Van Willen y Verhangen (2011), se estimaba que en el 2015, uno de cada cinco niños tendría sobrepeso.

Y en este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010), a partir del análisis de las diferentes investigaciones, establecía que la inactividad física era el cuarto factor de riesgo de mortalidad más importante en todo el mundo. Se constataba como una de las causas principales de su aumento, los cambios acontecidos en los estilos de vida, siendo el más significativo el del aumento de las conductas sedentarias (Rué & Serrano, 2014).

En la misma línea, los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013), revelaba la progresión de la obesidad y el sobrepeso de la población española. En los datos obtenidos en la población infantil, de 2 a 17 años, se observaba como el 27,8% de esta padecía obesidad o sobrepeso. Es decir, “de cada 10 niños y adolescentes de 2 a 17 años, dos tenían sobrepeso y uno obesidad” (INE, 2013, citado por Rué y Serrano, 2014, p. 187). De esta manera, los resultados nos muestran como en nuestras ciudades son muchos los niños que se desplazan de casa al colegio y del colegio a casa en coche, sin prácticamente tener que caminar. En los desplazamientos o paseos por la calle, el uso del cochecito infantil es una rápida y cómoda forma de transporte para los padres, pero que impide que los niños reciban los beneficios de la actividad física y contribuye a que perciban con desagrado el hecho de caminar por la sensación de cansancio que produce. Otro aspecto a destacar en nuestro contexto social, son las horas delante del televisor, el ordenador, los video juegos, la sobreprotección de los padres, la falta de libertad de los niños y según Tonucci (2004), la reducción de los espacios para el juego libre de los niños. Todo ello reduce de forma alarmante la actividad física de los niños, y está ocasionando nuevos problemas de salud vinculados al sobrepeso y a la obesidad, pero también al aumento de los trastornos psicológicos.

De esta forma, cada vez a una edad más temprana, algunos niños empiezan a manifestar una actitud negativa hacia el movimiento, ya que éste les provoca cansancio y en consecuencia malestar, frente a propuestas lúdico-tecnológicas divertidas, pero que no representan ningún esfuerzo físico, con la consiguiente escasa motivación para la actividad motriz continuada por el esfuerzo que conlleva. Es por todo ello, que será

fundamental en estas edades que los niños tengan unas experiencias que les permitan disfrutar de la actividad física y de sus variadas posibilidades, llevándola a considerar como fundamental para su salud, al mismo nivel que la alimentación. En este sentido se expresa Mora Vicente (1995), al considerar que:

El inicio de un programa de actividad física regular en edades tempranas y su continuación hasta la madurez es recomendable para reducir los riesgos de cardiopatía. Los autores coinciden con nosotros además en afirmar que “cuanto antes se defina el modelo de vida, más difícil es cambiarlo (p. 261).

Es por todo ello, que ante estos datos se hace necesario fomentar unas políticas que incentiven y promuevan la actividad física desde la etapa infantil, por sus importantes beneficios para la salud a nivel orgánico, pero sin olvidar también sus beneficios a nivel psicológico, cognitivo y social. No hemos de olvidar que a nivel motriz, conjuntamente con las capacidades perceptivo-motrices, las capacidades físicas permiten la adquisición y el desarrollo de habilidades motrices. De esta manera, según Wickstrom (1990):

El niño para correr debe tener fuerza suficiente para impulsarse hacia arriba y hacia delante con una pierna, entrando en la fase de vuelo o suspensión, así como la capacidad de coordinar los rápidos movimientos que se requieren para dar la zancada al correr y la de mantener el equilibrio en el proceso (p. 58).

Y a su vez, la adquisición de unas habilidades motrices tiene unas importantes repercusiones sociales y emocionales, ya que a través de su cuerpo y del movimiento el niño se relaciona con otros niños, se descubre así mismo, explora su entorno y experimenta el placer de sumergirse en un mundo de fantasía y alegría a través del juego.

En relación a como estimularlas y favorecer su desarrollo, tal y como estamos insistiendo a lo largo de este capítulo, hemos de partir de la necesidad y la motivación que los niños tienen por el movimiento en estas primeras edades; y de esta manera simplemente hace falta crear unas condiciones ambientales que favorezcan su práctica natural (Hahn, 1988), proporcionando espacios y ambientes ricos, así como la libertad para que exploren, experimenten y se pongan a prueba. Es por ello que se deben facilitar

espacios para que los niños gateen, se desplacen por el suelo, caminen, salten, trepen, escalen, manipulen todo tipo de objetos y materiales, etc.; y propuestas significativas a partir de: excursiones, danzas, toda clase de juegos, la expresión corporal, actividades en el medio natural y acuático, etc. Y cabe destacar al respecto, la importancia en estas primeras edades de las actividades realizadas al aire libre y en el medio natural, tanto por sus beneficios para la salud orgánica, al estar el cuerpo en contacto con las variaciones climáticas, y fortalecer así el sistema inmunitario y mejorar la termorregulación, como también por los beneficios psicológicos a nivel de reducción del estrés, ansiedad y agresividad.

Es por ello que Ruiz Pérez (1994), considera que: “Las actividades globales en las primeras edades (correr, saltar, lanzar, reptar, trepar, etc.) son estímulos suficientes para el desarrollo de la fuerza” (p. 119). También cabe establecer, que a través de las investigaciones realizadas, se constata la elevada capacidad de desarrollo motriz durante estos primeros años y de cómo desde bien pequeños los niños ya poseen la capacidad de correr, montar en triciclo, bicicleta o nadar, manifestando una progresiva adaptación al esfuerzo de mayor duración. De esta manera, tal y como ya manifestaba Seybold (1974), los niños de forma natural en sus juegos infantiles realizan verdaderos interval-training, y por tanto si las necesidades naturales del niño son tenidas en cuenta, ello favorecerá el deseo de comprobar las posibilidades que le ofrece su cuerpo. Y a partir de entonces, tal y como establecía Oerter (1975), ya no existirá ningún árbol que sea demasiado alto, ningún muro que sea demasiado estrecho, ningún terreno que sea demasiado aventurado, para no ser incluidos dentro de las vivencias motrices y lúdicas.

A su vez, también serán fundamentales los hábitos posturales, ya que según Mora Vicente (1995), en diferentes estudios realizados, entre la tercera parte y la mitad de los escolares de primer curso, inician la escuela con problemas posturales. Y la causa principal es la mala formación del aparato locomotor y de sostén, teniendo como consecuencia malformaciones vertebrales y a nivel de los pies.

Por último, cabe destacar, tal y como anticipábamos anteriormente, que la práctica de actividad física en edades tempranas, se asocia significativamente con la práctica de la actividad física en la edad adulta, y así lo demuestra en sus estudios Telama (1997). De esta forma, de los resultados de uno de sus estudios, llevado a cabo en el contexto de la sociedad finlandesa, se desprende que el nivel de satisfacción que el alumnado experimenta en las clases de educación física en la infancia se relaciona significativamente con la participación en actividades físico-deportivas en su tiempo

libre. Y de aquí se deriva la importancia de que el niño disfrute y tenga unas vivencias positivas en las clases de educación física, así como de que adquiriera unos hábitos saludables y de que lleve un estilo de vida activo. En este mismo sentido, a partir de sus investigaciones Ruiz Juan *et al.* (2009) consideran que:

La influencia de la educación física en el alumnado para crear es éste hábitos saludables de vida e incorporar la actividad físico-deportiva a su tiempo libre es un asunto de gran importancia y relevancia. Más aún en la actualidad, momento en que estas cuestiones han adquirido gran protagonismo, ateniéndonos a los datos que a nivel internacional se publican en relación con la salud (...) (p. 159).

A continuación presentamos un breve análisis de cada una de las cuatro capacidades físicas básicas, con el objetivo de mostrar la importancia de su estimulación en estas primeras edades, siempre dentro de un contexto de adecuación a las características y a las necesidades de los niños de esta etapa.

#### **6.2.2.1. La Fuerza**

La fuerza es una capacidad que implica una tensión intramuscular (Generelo & Tierz, 1995), que se produce a partir de la propia acción de la gravedad. En las primeras edades la fuerza se manifiesta en el propio movimiento (gatear, caminar, manipular objetos, traccionar, saltar, etc.). En función del grado de la tensión muscular y de la duración de la misma, nos encontramos con variaciones en el tipo de fuerza: fuerza-velocidad, fuerza-resistencia, etc.

A nivel general, la fuerza muscular aumenta progresivamente durante el crecimiento en función del incremento de la masa corporal” (Thiebault & Sprumont, 2009, p. 145), y su adecuada estimulación, según García, Navarro y Ruiz (1996), llevada a cabo a partir del propio movimiento y peso corporal, contribuye al correcto desarrollo orgánico, favoreciendo así un desarrollo óseo – articular y muscular armónico, una buena postura corporal y una adecuada adaptación muscular que nos permite prevenir el riesgo de lesiones. Y ello, según Weineck (1988) y Wickstrom (1990), favorece la adquisición y desarrollo de las habilidades motrices y proporciona mayor seguridad y confianza al niño, contribuyendo de esta forma a su socialización.

Para que el niño pueda realizar con éxito la habilidad del salto es necesario que tenga algo más de fuerza para impulsar su cuerpo, además de ser capaz de coordinar movimientos más complejos, mientras mantiene el equilibrio. Aparte de los requisitos físicos también tienen un papel importante el valor y la confianza (Wickstrom, 1990, p. 79).

De esta manera, no se trata de hacer un “trabajo” específico de la fuerza, si no de favorecer su estimulación a partir del propio peso corporal y a través del movimiento expresado de forma natural en situaciones de juego, de danzas, de la exploración del entorno, de las prácticas en el medio acuático... etc. Y en consecuencia, en función de la edad, se deben favorecer: la reptaciones, el gateo, la marcha, la manipulación de objetos, el salto, la carrera, las tracciones. En este sentido se expresa Weineck (1988) al considerar que:

En esta edad, se debe aprovechar el afán natural de movimiento en los niños para obtener un desarrollo general, polivalente y complejo del aparato motor activo y pasivo, dirigiéndoles y colocándoles en situaciones de aprendizaje allí donde los estímulos sean suficientemente elevados para fomentar el crecimiento óseo y el desarrollo muscular. Los ejercicios con obstáculos son muy convenientes a esta edad, en forma de aparatos para trepar, aparatos de apoyo, de suspensión y de tracción que se adapten a todos los niveles de fuerza y soliciten de múltiples maneras los distintos grupos musculares (p. 218).

Con todo ello, el desarrollo de la fuerza se manifestará a partir de un adecuado tono muscular y de un correcto desarrollo óseo y articular. Y a su vez ello tendrá una incidencia a nivel emocional y volitivo, viéndose reflejado en la imagen que el niño construye de sí mismo, ya que un adecuado desarrollo de la fuerza le proporcionará al niño un mayor conocimiento de sus posibilidades y limitaciones, así como una buena autoestima, al aumentar la confianza y seguridad en sí mismo (Ruiz Juan, *et al.* 2009).

#### **6.2.2.2. La Resistencia**

Según Generelo y Tierz (1995), la resistencia es una capacidad que implica una reducción y un retraso en la aparición de la fatiga, permitiendo mantener un esfuerzo de

poca intensidad o de intensidad moderada durante un tiempo relativamente prolongado. De esta manera, Thiebault y Sprumont (2009), establecen que todos los autores coinciden en que: “sea cual sea la edad del individuo este tipo de actividad es la que más favorece los sistemas cardiocirculatorio y respiratorio (p. 128).

Y en esta misma línea se expresan Astrand y Rodahl (1977), al considerar que la práctica de la resistencia está justificada en cualquier edad y que conviene iniciarse en ella de manera precoz, puesto que constituye la base de la condición física y de la salud en general. Por su parte Frolov, Jurko y Kabackova, 1976, citados por Weineck (1988), ya establecían que: “desde la edad preescolar, los niños pueden entrenarse en resistencia general sin que ello produzca secuelas ni trastornos que lamentar, siempre que no se ejerza ningún apremio externo” (p. 145).

Esta postura ha sido secundada entre otros por Astrand y Rodahl (1977), y también por Corbin (1980), al considerar que si el niño en estas edades no posee ninguna alteración cardíaca ni enfermedad excluyente, no existe riesgo para su salud, ya que los fenómenos adaptativos son similares a los adultos, y por disponer estos de un mecanismo de control de la fatiga nerviosa que coadyuva a evitar posibles sobrecargas. Y en consecuencia, según establece Weineck (1988), una elevada capacidad de resistencia general en las primeras edades es una base sólida de protección y de estabilidad para la salud general, lo que se expresa entre otros aspectos por: “un sistema inmunológico más eficaz y una mayor resistencia a las infecciones consideradas benignas” (p. 142). Así como también según Rigal (2006), una actividad física regular permite pensar en otras cosas y liberar endorfinas que provocan la aparición de una sensación corporal agradable, “incluso euforizante, y nos proporciona una impresión de bienestar que actuará sobre la salud mental (p. 109).

En cuanto a su estimulación, es recomendable que se lleve a cabo a partir de propuestas motrices que partan del interés y de las motivaciones de los niños, pero realizadas durante un tiempo prolongado y en donde los niños se auto regulen a partir de las sensaciones que perciben de su propio cuerpo. Y para ello muchas veces es suficiente con fomentar y favorecer la práctica de juegos de persecución, excursiones, danzas, actividades en el medio acuático, etc.

Actualmente, tal y como avanzábamos y argumentábamos anteriormente, han aumentado de forma exponencial las problemáticas vinculadas con el aumento del sobrepeso y la obesidad infantil, con las consiguientes consecuencias fisiológicas y emocionales. Será en este sentido, que las propuestas motrices que implican una

resistencia orgánica contribuyen a su reducción y a la mejora de las condiciones de salud en los años de la educación infantil (Cratty, 1982; Ruiz Pérez, 1994), creando una base que a su vez favorecerá la salud, si se sigue trabajando, para toda la vida. De esta manera, será importante también que en estas primeras edades, los niños a partir del desarrollo de la capacidad cognitiva, vayan asociando la actividad física con la salud y al cansancio con el fortalecimiento y el desarrollo del propio cuerpo.

### **6.2.2.3. La Velocidad**

La velocidad según Generelo y Tierz (1995), es la capacidad que nos permite la reacción voluntaria ante la acción de un estímulo y la realización de uno o varios movimientos en el menor tiempo posible, a un ritmo de ejecución máximo y durante un periodo breve de tiempo. De esta forma, en la velocidad intervienen diferentes factores, tales como: el tiempo de reacción, condicionado por la excitación de los receptores; la transmisión del impulso nervioso hasta el sistema nervioso central; la elaboración de la respuesta motriz y su encauzamiento hasta el músculo; y la velocidad de las acciones motrices, condicionada por la excitación muscular y la ejecución mecánica (Thiebault & Sprumont, 2009).

La velocidad de este modo, se convierte en una capacidad necesaria para la realización eficaz de cualquier movimiento, al contribuir en una mejor calidad de vida y en la consiguiente reducción de accidentes en la vida cotidiana. La velocidad, al igual que el resto de capacidades, es fundamental para un correcto desarrollo motor, al facilitar la adquisición y el desarrollo de las diferentes habilidades motrices. Así mismo en los primeros años de vida, la velocidad de reacción y la velocidad gestual serán fundamentales, ya que le proporciona al niño los mecanismos neuro-motores adecuados para reaccionar y ejecutar rápidamente cualquier movimiento.

Los factores que determinan la velocidad son varios: los receptores sensoriales, las vías nerviosas que transmiten el impulso nervioso hasta el sistema nervioso central, la elaboración de la respuesta motriz por parte de las áreas del sistema nervioso central, su transmisión hasta el músculo, la coordinación intramuscular, la frecuencia de activación de las unidades motrices del músculo por parte del cerebro y la coordinación intermuscular. Es por ello que en el desarrollo de la velocidad existe una interrelación entre factores nerviosos y musculares, siendo importante en estas primeras edades, más que los factores genéticos, vinculados a las propiedades musculares, la calidad y la



cantidad de las experiencias motrices que el niño reciba, ya que estas permiten el desarrollo de las coordinaciones inter e intra musculares (Thiebault & Sprumont, 2009).

En los estudios llevados a cabo por Levi-Gorinewskaja, citado por Meinel (1976), se constataba que en la observación del desarrollo de la carrera en el niño de cuatro años, un 30% de ellos tenían una buena coordinación de movimientos de brazos y piernas; así como que durante el quinto año, esta proporción se elevaba al 70-75%, y ya durante el sexto año era del 90. Es en tal sentido que se constata la importancia de facilitar y favorecer el desarrollo del aprendizaje de la carrera como aspecto clave en la mejora de la velocidad.

Como el resto de capacidades, la velocidad en estas primeras edades se ha de estimular a partir de propuestas lúdicas, pero que inciten a reaccionar rápidamente ante un estímulo, y a realizar movimientos de forma rápida, durante un periodo de tiempo corto, pero a una elevada intensidad. Pero todo ello de forma natural, favoreciendo la riqueza de ambientes, de espacios y de materiales, con los que el niño pueda explorar, descubrir y experimentar; y de esta manera realizar todo tipo de: desplazamientos, carreras, giros, saltos, lanzamientos, manipulaciones con diferentes tipos de objetos, etc.

#### **6.2.2.4. La Flexibilidad**

Según Ruiz Pérez (1994), la flexibilidad es la capacidad que permite la amplitud y la fluidez de los movimientos durante la realización de actividades físicas, lo que mejora la capacidad para evitar lesiones de tejidos blandos, desgarros musculares o ligamentosos. La flexibilidad está limitada por factores tanto mecánicos como nerviosos. Entre los mecánicos cabe citar la elasticidad muscular y de los tendones, así como la capsular y de los ligamentos. De esta forma, por un lado implica al propio músculo en su capacidad para elongarse, y por otro a las articulaciones en su capacidad de movilidad (cápsula articular y ligamentos), proporcionando un buen equilibrio postural y facilitando una correcta movilidad articular. Y en cuanto a los factores nerviosos cabe destacar que estos están relacionados con la capacidad de relajarse del sujeto. Y es en este sentido, que los diferentes estudios neurofisiológicos han demostrado que la capacidad de relajarse influye en la posibilidad de estiramiento muscular (Thiebault & Sprumont, 2009).

Según Weineck (1988), normalmente se distingue entre flexibilidad general y flexibilidad específica. La primera hace referencia a la movilidad global de las

principales articulaciones (columna vertebral, articulación femoral, etc.), y la segunda concierne a una determinada articulación. Debido a su ontogénesis, la flexibilidad es una capacidad regresiva, que coincidiendo con el desarrollo muscular hacia la primera etapa de la educación primaria, aumenta significativamente su pérdida. En este sentido, será necesario realizar un trabajo compensatorio, ya que con la edad, los tendones, las aponeurosis, los ligamentos y revestimientos musculares pierden progresivamente su extensibilidad, debido a la alteración de las propiedades elásticas de las fibras de colágeno.

A diferencia de lo que ocurre con las otras capacidades, el niño posee desde el nacimiento una gran plasticidad músculo-ligamentosa, siendo por tanto el objetivo del trabajo de la flexibilidad en estas primeras edades, la adquisición de unos buenos hábitos posturales así como una base de flexibilidad general que contribuya a un adecuado equilibrio y desarrollo corporal. Estas alteraciones posturales, muy habituales a partir de la adolescencia, inciden directamente en malformaciones óseas, diferentes patologías y lesiones de la columna vertebral. De esta forma una buena higiene postural, una correcta tonificación muscular y un desarrollo adecuado de la flexibilidad son el mejor medio de prevención. Así mismo, la adecuada estimulación de la flexibilidad permitirá al niño conocer mejor su cuerpo y le proporcionará un mayor bienestar, siendo para ello necesario que las propuestas se lleven a cabo en unos ambientes marcados por la tranquilidad y la calma, así como con un buen trabajo de la respiración, que contribuya al control respiratorio, a la relajación y a la liberación de tensiones (Weineck, 1988).

### **6.2.3. Las Habilidades Motrices**

El periodo de la educación infantil se caracteriza por ser la época de la adquisición de las habilidades motrices básicas, conductas motrices o movimientos fundamentales (Gallahue, 1983; Rarick; Dobins & Broadhead, 1976; Espenschade & Eckert, 1980; Cratty, 1986).

Las habilidades motrices según establecía Seybold (1974), son verdaderos núcleos cinéticos, siendo fundamental su aprendizaje y desarrollo, ya que según Ruiz Pérez (1994), nos encontramos en un momento capital para el desarrollo motor infantil. Es por ello que cabe recordar que la motricidad se adquiere y se desarrolla a partir de la totalidad de procesos y funciones del organismo y su regulación está a cargo del sistema

nervioso. De esta manera, una conducta motriz es un acto voluntario que ha sido planeado conscientemente.

Meinel y Schnabel (1987), consideran el aprendizaje de las habilidades motrices como un complejo proceso fisiológico y bioquímico (energético), conducido y regulado a nivel sensomotriz, "que provoca el movimiento externo por medio de contracciones y relajaciones musculares" (p. 23). Es en este sentido, que las conductas motrices o habilidades motrices, son el resultado de la interrelación entre las capacidades perceptivo-motrices y las capacidades condicionales De esta forma Ruiz Pérez (1994), considera que:

En la habilidad de la marcha se puede destacar la necesidad de una mayor fuerza y un mayor desarrollo de los mecanismos sensoriomotores que permiten mejor equilibración y mayor coordinación neuromuscular.

La fuerza se incrementa permitiendo una más adecuada proyección del cuerpo en el espacio del mismo modo que el factor equilibrio permitirá mejores ajustes en su realización, (p. 160).

Una rica y adecuada estimulación de las capacidades perceptivo-motrices y condicionales, permitirá la adquisición y el desarrollo de habilidades motrices. En un primer momento, de acuerdo a los planes genéticos se adquieren aquellas habilidades consideradas como básicas: gatear, caminar, lanzar, saltar, manipular objetos, etc; cuya adecuación a factores culturales o ambientales, permitirá la adquisición de algunas habilidades motrices más complejas: saltar y lanzar de una determinada manera, deslizarse con unos esquís, nadar con un determinado estilo, ir en bicicleta con dos ruedas, patinar...etc. Es por ello que para la mayoría de autores, y entre ellos Ruiz Pérez (1994), este período de la edad preescolar: "es un período de aprendizajes motrices amplios y polivalentes" (p. 172).

La etapa de la educación infantil, se caracterizará por la adquisición y el desarrollo de la motricidad básica. La adecuación de esta a unos contextos y a unos materiales e implementos, permitirá a su vez el aprendizaje y desarrollo de habilidades más complejas y específicas. Ello es importante de resaltar, ya que en muchos casos se tiende a infravalorar las posibilidades motrices de los niños de esta etapa. Y en este sentido se expresan Papalia *et al.* (2005), al considerar que:

Parece que no existe, virtualmente, ningún límite en la cantidad y tipo de actos motores que un niño puede aprender, al menos hasta cierto grado, a los seis años de edad. No obstante, los infantes menores de seis años en pocas ocasiones están preparados para tomar parte en cualquier deporte organizado (p. 251).

Este periodo destaca por la adquisición de las bases para una motricidad más compleja en el futuro, en donde el niño muestra una gran pasión e interés por probar y descubrir todas las posibilidades que le ofrece el ambiente que le rodea y el material del que dispone (Ruiz Pérez, 1994). De esta manera, los aprendizajes motrices adquiridos en esta etapa, serán la base sobre la que el niño construirá los aprendizajes motrices del futuro (Diem, 1979). Y por tanto, lo que no aprenda en esta edad, le será más difícil aprenderlo en etapas posteriores. Por ello el niño, a partir de unas condiciones ambientales adecuadas, así como de unas propuestas motrices ricas y variadas, generará, según Schmidt (1982), las reglas, fórmulas o programas motrices generales necesarios para aprendizajes ulteriores que se enriquecerán y modificarán posteriormente. Y para ello tan solo, según Ruiz Pérez (1994): “hay que proveer a los niños de la máxima libertad de movimientos y promoverla con espacios, equipamientos adecuados y adaptados a las posibilidades infantiles, respetando su carácter infantil y no estereotipando demasiado pronto sus acciones” (p.172).

Cabe destacar en este sentido, que los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en este campo, permiten establecer que las habilidades motrices no sólo aparecen por efectos madurativos, sino que deben ser aprendidas y por lo tanto practicadas (Rigal, 2006); y todo ello en beneficio del niño, en pos de una riqueza motriz que le permita descubrir, explorar y disfrutar de su entorno y de las posibilidades que este le ofrece. Una de las investigaciones que en sus resultados nos muestra la importancia de favorecer el desarrollo de las conductas o habilidades motrices, fue la realizada por Illingworth, 1983, citado por Ruiz Pérez (1994, p. 223), en la que se establecía que el aprender a aprender habilidades motrices tiene su origen en los primeros 5 años de la vida, de tal manera que el hecho de no proveer de oportunidades de acción o no estimular los deseos de aprender a moverse puede provocar una incapacidad permanente del sujeto para aprender. Por su parte Spitz (1977), en sus estudios resaltaba el retraso en el crecimiento físico y motor a causa de la falta de estimulación, y Kiphart (1976),

mostraba como esta falta de estimulación podía provocar efectos catastróficos en el cerebro infantil.

También es importante considerar que en investigaciones realizadas en el campo del desarrollo motor, desde el primer tercio del siglo XX, ya se constataba la conveniencia de favorecer el desarrollo natural de la motricidad, sin una artificial sobreestimulación, buscando un aprendizaje precoz de habilidades, ya que según: Gessell y Thompson (1929), Minerva (1935), McGraw (1935), Dennis (1940) y posteriormente de Spitz (1977), las conductas motrices que no están controladas por el córtex cerebral, tales como los reflejos, que están regidos por centros inferiores del cerebro, son poco influidas por la práctica temprana, siendo por tanto la maduración la que rige su desarrollo, debiéndose de favorecer su desarrollo natural y no forzarlas. Y en este sentido, podemos considerar que los movimientos rudimentarios tales como: rodar, reptar, andar, no se perfeccionan por la práctica temprana; de tal manera que según Ruiz Pérez (1994): “Los seres humanos no poseen solamente un período crítico, sino que la plasticidad del sistema humano y su maleabilidad determinan la existencia de momentos donde es más fácil aprender una habilidad motriz” (p. 221).

Se considera que de los dos a los seis años es la época de la adquisición y la adaptación de las competencias motrices fundamentales, pero donde cada niño ha de seguir su propio ritmo madurativo a la hora de aprender a: correr, saltar, tirar, golpear, patinar, nadar, etc. De esta manera, según Rigal (2006): “a los seis años, la gran mayoría de los niños han adquirido prácticamente ya los principales patrones motores” (p. 145).

Y durante el proceso cada niño ha seguido su propio ritmo, marcado por sus propias características individuales. Y para llevarse a cabo tan solo es necesario crear unas condiciones ambientales ricas y fundamentadas en lo que nos ofrece la propia naturaleza. Y a partir de aquí el niño, a partir de la exploración, la experimentación y el descubrimiento adquirirá y desarrollará diferentes habilidades que le permitirán interactuar con su propio cuerpo, con el entorno y con los objetos que tenga a su alcance.

También cabe resaltar que en estas edades se empiezan a producir diferencias entre los sexos condicionadas por las influencias sociales y los estereotipos culturales acerca de los roles femeninos y masculinos, así como los estereotipos de cuerpo (Figueras, 2007). De esta manera, en la actualidad ante unas condiciones ambientales tan pobres, se antoja arriesgado dejar únicamente al azar o a las inquietudes y motivaciones de cada niño, condicionadas por estos factores ambientales, las

posibilidades de desarrollo motor; siendo por ello necesario, que a parte de las propuestas metodológicas fundamentadas en la experimentación y el descubrimiento, se realicen propuestas guiadas, siempre fundamentadas en las posibilidades cognitivas y madurativas propias de estas edades (Blázquez, 1982). En este sentido Ruiz Pérez (2004), considera que:

Del mismo modo que su lenguaje o sus aprendizajes más instrumentales no se dejan al azar, no es fructífero, por una caduca concepción de la persona humana, abandonar la motricidad de nuestros preescolares a su suerte. Los programas de educación preescolar deben ser planteados desde la perspectiva de la persona del niño y favorecer su desarrollo, donde la motricidad es un elemento de primer orden (p.155).

Los beneficios del desarrollo de habilidades motrices, tal y como hemos argumentado, implica a todos los ámbitos de la persona, siendo fundamental en los procesos fisiológicos y cognitivos, así como para el establecimiento de relaciones sociales. De esta manera el desarrollo de las habilidades proporciona, a partir de las investigaciones que se han realizado al respecto, autoconfianza y seguridad, así como favorecen la autoestima y la relación con los demás. Sobre estas bases, según Meinel y Schnabel (1987), también se contribuye al desarrollo de diferentes cualidades de carácter tales como: la moderación, la abstinencia, la aplicación, la resistencia, la valentía, la decisión, la audacia y la dureza.

Y también actitudes y valores tales como: la solidaridad, la camaradería, la amistad, la confiabilidad, la caballerosidad en la competencia, el juego y la vida. A este respecto los mismos Meinel y Schnabel (1987) ofrecen los siguientes argumentos:

La autodisciplina adquirida con la capacidad motora es sobre todo una fuerza muy efectiva que se expresa en todo el campo de la conducta humana y que contribuye decisivamente en la estructuración de la personalidad. De ese modo, la capacidad motora es un factor constituyente muy importante en el proceso de desarrollo de la personalidad, acompañando toda la evolución del ser humano desde la niñez y es una cualidad fundamental de la conducta humana, cuyo grado de formación es uno de los factores determinantes para lograr un

desenvolvimiento exitoso en el trabajo, el deporte, la actividad artística, para el reconocimiento y la valoración por parte de la sociedad.

A través de una capacidad motriz se accede a vivencias emocionales profundas y perdurables que sólo pueden experimentarse en la actividad deportiva debido a su carácter formativo de la personalidad y por su efecto estimulante en el marco de las actividades colectivas. Nos abre caminos nuevos para experimentar la belleza de la naturaleza como por ejemplo el alpinismo, el esquí, la navegación a vela, etc. (p.50).

También es importante destacar que el aprendizaje y enriquecimiento de habilidades motrices contribuye, según Meinel y Schnabel (1987): “al desarrollo de la belleza de la constitución humana y en la belleza de la formación corporal” (p. 51). Cabe considerar que una estética motriz asociada al control del propio cuerpo y al desarrollo de variadas y ricas posibilidades motrices, permite que la persona se sienta a gusto con su propio cuerpo, así como apreciar y disfrutar de las posibilidades que este les ofrece. Y ello acontece: saltando, gateando, corriendo..., así como expresándose, o danzando al ritmo de la música.

Para su aplicación educativa, tal y como venimos insistiendo, las propuestas lúdicas en un entorno natural rico, serán un escenario privilegiado donde la motricidad se manifiesta con todo su esplendor y riqueza. Siendo una opinión consensuada por los diferentes especialistas, que las propuestas en estas primeras edades han de ser variadas y ricas, que han de tener lugar en ambientes amplios, naturales, y han de ofrecer todo tipo de posibilidades motrices y favorecer la libre expresión motriz del niño. En este sentido, las propuestas han de ser adecuadas a la edad, partiendo del interés y motivaciones de los alumnos, pero a su vez también es conveniente proponer y mostrar diferentes posibilidades motrices (Ruiz Pérez, 1994), con el objetivo de que todos los niños y niñas reciban un amplio abanico de experiencias que enriquezcan y amplíen sus posibilidades lúdicas.

Propuestas que antaño estaban garantizadas, puesto que los niños vivían en un entorno natural rico, que ofrecía todo tipo de posibilidades motrices, y en un contexto de libertad que les permitía descubrir, explorar, adquirir y desarrollar un abanico amplio de habilidades motrices que aplicaban en todo tipo de juegos. Pero en la actualidad, nos encontramos en un contexto social muy diferente, en el que los niños se pasan la gran parte del día en los centros escolares, en algunos de los cuales incluso se

penaliza el movimiento, y en donde su práctica se reduce a breves periodos de recreo. Y fuera de los centros escolares los niños carecen de la libertad y de los espacios naturales para jugar libremente y desarrollar de forma natural su motricidad; así como la presencia de unos padres cada vez más sobreprotectores, que por miedo limitan muchas veces las posibilidades de desarrollo motor de los niños. En este contexto, los centros escolares tienen un papel cada vez más importante, ya que de ellos depende en gran manera el adecuado desarrollo motor en la infancia. Y será en este sentido importante que la escuela infantil disponga de unos espacios amplios, iluminados, en un marco natural, que ofrezca un abanico amplio de posibilidades motrices para que el niño explore, descubra, experimente y juegue de forma libre. Y también unas escuelas que promuevan las actividades físicas al aire libre y en contacto con la naturaleza. En este sentido se expresa Garaigordobil (1990), al considerar que:

Lamentablemente en la actualidad los niños de las ciudades están privados de los espacios adecuados que les permitan la posibilidad de ejercitar muchas experiencias de este tipo, que les son necesarias para su desarrollo. Los niños que viven en los pueblos en contacto con la naturaleza pueden desarrollar su coordinación muscular, según consideran Meinel y Schnabel (1987), saltando arroyos o piedras, trepando a los árboles o rodando por los prados, sin embargo estos privilegiados son los menos. Y por ello es necesario que en el marco de la escuela ofrezcamos la oportunidad de experiencias como escalar, trepar, mecerse, balancearse, equilibrar pesos, rodar... suministrando al niño la materia prima necesaria (1990, p. 37).

De esta forma, en las últimas décadas se constatan los efectos que está teniendo la restricción de movimientos y la falta de juego al aire libre en el desarrollo sensorial global de los niños, de tal manera que cuanto más se restringe el movimiento de los niños y se les separa de la naturaleza, más desorganización sensorial vemos. Y es por ello que cada vez son más los niños que presentan problemas motrices en relación a una deficiente estimulación sensorial (Ayres, 2006).

El mundo que construyen los adultos cada vez más alejado de la naturaleza, hace que los niños de las nuevas generaciones tengan dificultades para jugar libremente y en contacto con el medio natural. Y de esta manera es raro ver a niños hábiles que trepen por los árboles, que sean capaces de saltar charcos sin caerse, que caminen por la



montaña sin tropezar, que sea conscientes de sus posibilidades y conocedores de sus limitaciones. Así mismo, los adultos se preguntan por qué los niños presentan cada vez más procesos sensoriales alterados, al observar como éstos caen con frecuencia de sus asientos en las aulas, y corren sin control dentro de las mismas, y tropiezan con sus propios pies, y no pueden prestar atención, y cada vez se dan más casos de TDAH, así como cada vez son mayores las dificultades que presentan en relación a la motricidad fina a la hora de escribir, de cortar con tijeras..., etc. A su vez muchos maestros se quejan de que los niños son cada vez más desorganizados en los patios de recreo, más agresivos sin capacidad de controlar su fuerza y movimientos, e incluso de que no sepan cómo jugar solos. Y la respuesta, muchas veces la encontramos en una necesaria estimulación motriz, siendo la más rica la llevada a cabo en el medio natural, la cual se convierte en la mejor forma de prevención de la disfunción sensorial, y también la mejor forma de tratar los cada vez más numerosos problemas ocasionados (neurológicos, psicológicos), por una restricción del movimiento en las primeras edades.

En consecuencia, según Ayres (2006), la causa más frecuente de las dificultades de aprendizaje y la falta de atención, es debido a la falta de la estimulación sensorial necesaria para el desarrollo correcto de los circuitos neuronales encargados de la vista, la audición, el tacto...; y en definitiva responsables del movimiento. A su vez, según establece el mismo Ayres (2006), la inhibición de los reflejos y el desarrollo del movimiento en general, depende de la estimulación de los sentidos básicos: del sistema vestibular, táctil y propioceptivo. De esta manera, una rica y variada estimulación sensorial es necesaria para conseguir la integración de la información que permite la coordinación de las diferentes áreas cerebrales y un adecuado desarrollo motor.

#### **6.2.4. El Juego**

El juego es un derecho recogido en la propia Ley sobre los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas en 1989 y que fue adoptada por el Estado Español en 1990; y en donde en su artículo 31 sancionaba el derecho de los niños al juego.

El juego cuando formaba parte de la vida de los niños, y cuando estos podían jugar sin peligro al aire libre, en espacios naturales y sin la presencia censora de los adultos, cumplía con una importante función educativa, pero por ser natural y placentero no se valoraba e incluso se menospreciaba, considerándolo una pérdida de tiempo. Hoy en día, por el contrario, el juego en libertad y en espacios naturales es un lujo que tan

solo los niños del medio rural pueden disfrutar. Los adultos han ido construyendo sus ciudades sin pensar en los niños, haciendo que el juego infantil de antaño desaparezca (Tonucci, 2004). De esta forma, el juego infantil en libertad ha desaparecido de las calles e incluso de las escuelas, puesto que los adultos han pasado a controlarlo y a gestionarlo, privando al niño de su gran riqueza: la creatividad, la responsabilidad, la autogestión, la autonomía, la fantasía, la libertad, etc. Y ello ha traído sus consecuencias, ya que de alguna manera, y de forma inconsciente los niños se están “vengando” de los adultos, a través de la aparición de trastornos psicológicos, antes desconocidos e infrecuentes en la infancia, tales como: la hiperactividad, las depresiones, las adicciones, etc. En este sentido se expresa Wenner (2011), al establecer que:

Diversos estudios demuestran que, como afirma Brown, una juventud privada de juego deteriora el desarrollo social, emocional y cognitivo normal en humanos y animales. Como el mencionado científico, otros psicólogos se muestran preocupados ante la posibilidad de que la limitación del juego libre en el desarrollo de los niños pueda derivar en una generación de adultos ansiosos, infelices e inadaptados sociales (pp. 39-40).

Al juego, lo hemos de considerar como una actividad natural, propia y necesaria de la infancia. Los beneficios del juego en la infancia tienen una incidencia en todos los ámbitos de la persona, teniendo unas implicaciones a nivel social, emocional, cognitivo y también fisiológico. De tal forma, no puede ser considerado un premio o una actividad compensatoria de la actividad académica-intelectual, ya que es una necesidad para el niño. Y así lo confirman los estudios realizados al respecto, en los que se muestra como jugar aporta beneficios que perduran durante toda la edad adulta, y el no jugar puede dar lugar a graves consecuencias que hasta hace poco se desconocían.

Es por ello que el juego debe ser contemplado y abordado con minuciosidad en la etapa de la educación infantil, y para tal propósito a partir de diferentes investigaciones analizaremos las consecuencias positivas de su práctica y también los riesgos que conlleva su restricción durante la infancia.

Teniendo en cuenta que el desarrollo del niño es más rápido, justamente durante estos primeros años de vida, en su entrada en la educación primaria ya ha tenido una gran cantidad de experiencias y vivencias que le han permitido construir una imagen de

sí mismo, de los demás y de su entorno más inmediato. Y es en este sentido que según Tonucci (2004), los aprendizajes importantes adquiridos durante estos primeros años no se deben al mérito de los maestros y a los programas didácticos escolares, sino a la actividad infantil más importante: el juego. Y en tal sentido considera que:

El niño vive en el juego una experiencia inusual en la vida del adulto: la de enfrentarse por sí solo con la complejidad del mundo; él con su permanente curiosidad, con todo lo que sabe y lo que sabe hacer, con todo lo que no sabe y que desea saber, frente al mundo con todos sus estímulos, sus novedades, su fascinación. Y jugar significa recortar cada vez un detalle de este mundo: un detalle que comprenderá a un amigo, los objetos, las reglas, un espacio que ocupar, un tiempo que administrar, riesgos que correr. Con una libertad total, porque lo que no se puede hacer se inventa. Es precisamente gracias a esta complejidad por la que en los primeros años se realizan los aprendizajes más importantes de toda la vida del hombre (Tonucci, 2004, p. 37).

#### **6.2.4.1. Las teorías del Juego**

En los numerosos estudios sobre el juego encontramos diferentes concepciones sobre el mismo. Garaigordobil (1990), a partir de sus estudios y revisiones sobre las diferentes teorías del juego, destaca las siguientes:

- a) La Teoría del recreo de Séller (1875, citado por Garaigordobil, 1990), en la que este filósofo plantea que el juego sirve para recrearse, y considera al placer como elemento constitutivo del juego.
- b) La Teoría del descanso de Lazarus, 1883, citado por Garaigordobil (1990), en la que se establece que el juego es una actividad que sirve para descansar y para restablecer energías consumidas en las actividades serias o útiles.
- c) La Teoría del exceso de energía de Spencer, 1897, citado por Garaigordobil (1990). Las observaciones realizadas por Spencer en los juegos de los animales, le llevan a considerar que el juego tiene como función el descargar energía excedente; es decir, no agotada en actividades útiles, como la supervivencia o la caza.
- d) La Teoría de la anticipación funcional de Gras, 1902, citado por Garaigordobil (1990), en la que se considera que el juego es un fenómeno que favorece el

desarrollo del pensamiento y de la actividad. De esta manera, el juego, según Gras (1902), contribuye en el desarrollo de funciones y capacidades que preparan al niño para poder realizar las actividades que desempeñará en la vida adulta.

- e) La Teoría de la recapitulación de Stanley Hall, 1906, citado por Garaigordobil (1990), según la cual, para este psicólogo y educador americano, el juego reproduce las formas primitivas de la especie.

#### **6.2.4.2. Conceptualización del término**

Sobre el concepto de juego, sobre los aspectos definitorios y constitutivos del mismo, así como de sus características y posibilidades educativas destacamos las aportaciones de los siguientes expertos:

- Para Huizinga (1972), el juego es una acción libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados y en un orden sometido a reglas; de tal manera que para Huizinga, el juego tiene fin en sí mismo y va acompañado de tensión y alegría; y en donde el niño es consciente de que la realidad vivida durante su práctica es diferente a la que se da en la vida corriente.
- Para Blanchard y Cheska (1986), el juego se caracteriza por ser agradable, intencional, singular en sus parámetros temporales, cualitativamente ficticio y real dentro de la irrealidad.
- Para Navarro Adelantado (2002), el juego es más que un simple recurso pedagógico, convirtiéndose en la escuela en un contenido educativo con gran transversalidad disciplinar.
- Para Papalia *et al.* (2005), el juego contribuye al desarrollo de todos los ámbitos, ya que mediante éste los niños estimulan los sentidos, aprenden a servirse de sus músculos, coordinan vista y movimientos, dominan su cuerpo y adquieren nuevas habilidades.
- Para Bodrova y Leong (1998); Furth y Kane (1993); Johnson, Chistie y Yawhey (1999); Singer y Singer (1990). Los niños al jugar prueban roles, afrontan emociones incómodas, van entendiendo los puntos de vista de los demás y se forman una imagen del mundo social. Así mismo, cultivan habilidades de resolución de conflictos, experimentan el goce de la creatividad y se vuelven más competentes con el lenguaje. De este modo, en las diferentes situaciones creadas en el juego, los niños

crean, manipulan, interaccionan, solucionan problemas, aprenden la lectoescritura, el cálculo, etc.

- Para Garaigordobil (1990), el juego es una actividad espontánea, voluntaria y libremente elegida, que produce placer y es fuente de gozo. A su vez es autoexpresión, descubrimiento del mundo exterior y de sí mismo. De esta manera para Garaigordobil:

El juego es el primer lenguaje del niño, es la forma de expresión natural, su mejor medio de expresión de sí mismo, a través del cual expresa sus fantasías (conscientes e inconscientes), deseos, experiencias, preocupaciones, sentimientos, pensamientos, etc. Es un lenguaje de símbolos, que le posibilita externalizar su mundo interior y sus experiencias, y liberarse de las imposiciones que la función de lo real le exige, para actuar y funcionar con sus propias normas y reglas que así mismo se impone y que de buena gana acepta y cumple (pp. 18-23).

#### **6.2.4.3. Valor educativo del juego**

Como hemos podido constatar, el desarrollo infantil se halla directa y plenamente vinculado con el juego, y por ello no se la puede considerar como una actividad inútil, o como una pérdida de tiempo, tal y como muchas veces es percibido y expresado por los adultos. De esta forma el juego al no ser una actividad seria que requiera de un esfuerzo de la voluntad para su realización, ha sido muchas veces considerada como una actividad menor, siendo en consecuencia poco valorada. Es de esta forma que Tonucci (2004), de forma magistral afirma:

Tal vez sería más útil para los niños que estos conocimientos se mantuviesen ocultos porque, si llegasen a oídos de los adultos, a estos se les podría ocurrir ayudarlos, sostenerlos con oportunas enseñanzas y materiales didácticos. Acabaría faltando así la condición principal de este prodigio, es decir que los adultos “dejen hacer”, dejen jugar” a los niños (p. 37).

Fröbel 200 años atrás ya le daba al juego la consideración de primera actividad instintiva de la infancia, y ello le llevó a crear toda una propuesta pedagógica que partía

de la actividad lúdica. Fröbel (1949), consideraba que el niño que juega intensamente, de manera independiente, tranquila hasta llegar al cansancio físico, sin duda sería un hombre capaz, sosegado, constante, que cuidará con abnegación tanto el bienestar propio como del ajeno.

El juego es inherente a la misma naturaleza del niño, convirtiéndose en una necesidad vital y un medidor del estado emocional del niño, ya que como afirma Garaigordobil (1990): “en el niño que no juega algo anda mal” (p. 27). De esta manera, según la misma Garaigordobil (1990):

Desde muy temprana edad constatamos esa actitud lúdica y deseo de juego en el niño que evoluciona con normalidad (cuando hay dificultades en el desarrollo se manifiestan también dificultades en el juego, porque el juego es un espejo del niño). El niño necesita acción, manejar objetos, relacionarse con otros niños, y esto lo hace en el juego, por eso es necesario y vital para él (p. 27).

Si el niño goza de situaciones y vivencias en plena libertad, el juego contribuye: en el desarrollo de las capacidades físicas: a nivel de la fuerza, del control muscular, del equilibrio, de la percepción, etc; en su desarrollo social: a partir de la adquisición de una serie de actitudes y comportamientos morales que le permitirán gozar junto a los compañeros de juego. Y ello a su vez le permitirá: adquirir confianza, aumentar sus posibilidades, así como a desenvolverse de forma creativa (Garaigordobil, 1990). Y también según Stokoe y Harf (1984), a través del juego el niño se descubrirá a sí mismo, sus limitaciones y posibilidades, y les hará conscientes de los posibles riesgos y peligros. Y es en este sentido que realizan la siguiente argumentación:

Cuan necesario es que el ser en crecimiento pueda gozar plenamente del estremecimiento del vértigo, del salto al vacío y de la velocidad, sin poner en peligro su integridad física. La sensación del peligro es estimulante siempre que uno aprenda a reconocer y controlar los riesgos calculados (Stokoe & Harf, 1984, p. 28).

Desde el punto de vista intelectual, el juego representa un gran campo de aprendizajes a través de las experiencias vividas, siendo una gran oportunidad para

aprender de los aciertos, de los errores, para solucionar los problemas que se presentan. El juego a su vez estimula la capacidad de pensamiento y la creatividad infantil, ya que el niño explora y conoce su entorno, y al mismo tiempo se descubre a sí mismo. Es por todo ello, que según establecía Vigotsky, el juego es la primera actividad creadora del niño del cual nace la imaginación. Es por ello que en el juego se inicia y se desarrolla la imaginación y la creatividad, ya que cada juego contiene elementos de la experiencia pasada que estimulan la creatividad intelectual. En este mismo sentido se expresan Stokoe y Harf (1984), al considerar que:

Un niño que desarrolla bien sus sentidos puede lograr buenas percepciones. Con buenas percepciones se forman imágenes claras. En una imagen clara se basa un lenguaje amplio y preciso, gracias al cual el niño establece una buena relación consigo mismo y con el mundo externo (p.30).

A nivel social el niño entra en contacto con sus iguales a través del juego, ayudándole a conocer a las personas que le rodean, a hacer amigos y compañeros de juego, así como a descubrir la necesidad de unas normas morales que permitan el juego con los demás y la diversión en el mismo. Ello implica relación y comunicación con los demás, con el medio y con uno mismo. De esta manera el juego favorece el desarrollo del lenguaje en la infancia y a medida que este se desarrolla aumentan las posibilidades de juego. Y a nivel afectivo y emocional, el juego aporta placer, entretenimiento, permite la expresión libre, canalizar las energías de forma positiva, descargar tensiones; y en definitiva le proporciona al niño alegría de vivir. También es importante resaltar que en muchas ocasiones el juego se convierte para el niño, en el refugio donde resguardarse frente a las dificultades de la vida. Es por ello que Garaigordobil (1990), considera que:

Todas las dimensiones del desarrollo del niño de preescolar están vinculadas con el juego. La adquisición de conocimientos y habilidades, el conocimiento de sí mismo y del mundo de personas y cosas que le rodea (los primeros juegos con su cuerpo le ayudan a conocerse a sí mismo como persona separada de la madre a la que también explora en sus juegos), el manejo de sus intensos sentimientos de amor, odio, temor o tristeza, la elaboración de las experiencias

excesivas para su personalidad, se operan gracias a la actividad lúdica que se desarrolla a lo largo de toda esta etapa (p. 30).

Es por todo ello que la privación del juego, según diferentes estudios impide el correcto desarrollo del niño. Bruner (1984) constató en experimentos que realizó con monos criados en el laboratorio, que los que se hallaban sometidos a aislamiento y no podían jugar con otros, perdían su capacidad intelectual y social; y a aquellos monos a los que se les permitía jugar veinte minutos cada día, aparte de conservar su capacidad intelectual y social, la desarrollaban. Más recientemente, a partir de sus estudios Brown y Vaughan (2010), han establecido que el ser humano está diseñado para jugar durante toda su vida, siendo el juego parte importante de su entidad biológica y una gran fuerza de transformación, al contribuir este al desarrollo cerebral, al enriquecimiento de la imaginación y a la alegría del alma. Por ello un adulto será más feliz, más creativo e imaginativo si de niño ha jugado; siendo en consecuencia, según Navarro Adelantado (2002), fundamental favorecer y facilitar la práctica del juego en estas primeras edades. Y en este sentido, hace la siguiente argumentación:

El juego promueve el aprendizaje, porque concita experiencias, tanteos, resultados. Los somete a repetición, y además mediante una fórmula agradable, placentera. Los juegos son susceptibles de repetición, de mejora de las acciones y organizaciones, porque sus estructuras lo permiten; por ejemplo, un juego simbólico es un ejercicio continuo de utilización de símbolos llenos de significados que promueven mecanismos que organizan aprendizajes cognoscitivos, motrices, afectivos y sociales (p. 52).

#### **6.2.4.4. Las diferentes categorías de juego**

En estas edades los niños realizan distintos tipos de juegos, siendo categorizados por los investigadores en función de su contenido y su dimensión social. Piaget y sus colaboradores (Piaget, 1951; Smilansky, 1968) identificaron diferentes categorías de juego, que se iban manifestando a medida que los niños se iban desarrollando a nivel cognitivo. Es por ello que hemos de considerar que el juego se da a lo largo de toda la vida, pero no así los diferentes tipos de juegos, adquiriendo estas formas particulares en función de las características cognoscitivas propias de cada edad (Navarro Adelantado,



2002). Los diferentes juegos practicados a lo largo de esta etapa, aportarán una importante dosis de placer a los niños, así como repercutirán de forma positiva en los procesos de pensamiento.

La forma más simple de juego, que empieza durante la infancia es el juego funcional activo, que consiste en movimientos musculares repetitivos (como rodar o rebotar una pelota). A continuación, aparece el juego sensoriomotor, que se desarrollará a partir del momento en que el niño utiliza las diferentes partes de su cuerpo. Según Navarro Adelantado (2002), a través del juego sensoriomotor el niño construye esquemas motores cada vez más complejos, a partir de su integración y de su repetición constante, mejorando con ello el desenvolvimiento de las funciones neuro-motoras. De esta manera, según Papalia *et al.* (2005), a partir de la mejora de las habilidades motrices, los preescolares corren, brincan, saltan con un solo pie, lanzan cosas o apuntan. Y también según manifiesta Garaigordobil (1990): “desde los primeros meses y a lo largo del primer año de vida el niño juega a repetir incansablemente los mismos gestos” (p. 30).

Según Garaigordobil (1990), a partir del estudio del comportamiento de los niños durante los juegos, se observa cómo estos al principio realizan juegos simples de movimiento con su cuerpo, juegan con los dedos de sus manos y de sus pies, y luego con los objetos que encuentran a su paso, los niños los cogen y los lanzan. A los 6 meses alcanzan intencionalmente los objetos y desean averiguar qué pasa cuando los arañan, chupan y muerden. A los 8 ó 9 meses siguen agitando, golpeando, girando, balanceando los objetos, pero con restringidas pautas de acción. A los 12 meses se observa que ya son capaces de atrapar con el pulgar y el índice una bolita para meterla en una caja, juegan a meter unos objetos en otros, a llenar y vaciar. A los 15 meses cada vez atribuyen usos más apropiados a los objetos, cogen una taza, la colocan en el plato y hacen que beban. De esta manera, según la misma Garaigordobil (1990):

Todos los juegos de movimiento (juegos con el cuerpo y con los objetos que el niño realiza desde los primeros meses de vida y a lo largo de toda la infancia), tienen un papel relevante en su progresivo desarrollo, completando los efectos de la maduración nerviosa, y estimulando la coordinación de las distintas partes del cuerpo.

El bebé produce movimientos y sensaciones cambiantes al explorarse a sí mismo y a su entorno. Cuando descubre una pauta de acción, la repite y ejercita

una y otra vez, tanto por experimentar el placer al hacerlo, como para comprobar y ampliar sus consecuencias inmediatas y posibilidades (p. 30).

Y también según Garaigordobil (1990), en el desarrollo del comportamiento de los niños en el juego, a partir de los 20 meses, se muestran los siguientes comportamientos:

A los 20 meses apila bloques en torre, amontona objetos, escalona anillos, encaja huevos rusos, juega con rompecabezas simples y encajes con formas de objetos concretos, le gustan los juegos de arrastre y empuje, y a medida que la interacción con los otros niños aumenta se estimula también el juego de acción asociativo. Durante los tres primeros años estos juegos le van a ayudar a adquirir cierta capacidad visimotora (coordinación óculo-manual, que se debe a los efectos conjugados entre la maduración y el ejercicio) y un control preciso de sus músculos. De 3 a 4 años los juegos motores que contemplamos son variados y de gran beneficio en el desarrollo neuro motor infantil. Al construir combina cubos preocupándose por su equilibrio y adquiere aún mayor destreza en la coordinación visimotora jugando a apilar, juntar, encajar, hacer rodar, mostrando además un gran interés por estos juegos. De los 4 a los 5 años saltan, trepan, brincan... Coordinación óculo-manual. Realizan juegos organizados sencillos de pelota (percepción espacio-visual) juegos de habilidad corporal como saltar zanjas (coordinación óculo-motriz) o lanzar piedras (fuerza muscular). Ahora empiezan a estar más en grupo, han adquirido más capacidad de comunicación y motora y pueden emprender un modo de juego que se ha designado turbulento, en que se incluyen carreras, saltos, caídas, perseguirse, huir, luchar, golpear, hacer muecas, etc. (p. 30).

Cabe resaltar que el juego sensoriomotor se debe desarrollar en libertad, pero en el ámbito escolar también será importante que los educadores lo promuevan a partir de acondicionar los espacios y enriquecerlo con toda clase de materiales que favorezcan el uso de los diferentes sentidos. En este sentido se expresa Navarro Adelantado (2002), al considerar que:

La llamada actividad sensoriomotriz puede albergar juego, desde el momento en que las capacidades de reconocer la causa, imitar y memorizar sean posibles, aunque reducidas, pues el placer y la actividad exploratoria están presentes, además de la intervención externa propia del ambiente (pp. 148-149).

Otro tipo de juego que suele aparecer hacia los dos años y se va desarrollando a lo largo de la etapa, es el juego llamado constructivo, en el que los niños utilizan objetos y materiales para construir, pintar, etc. De esta manera, según Johnson y Christie (1999), los niños de cuatro años en los centros escolares emplean más de la mitad de su tiempo en esta clase de juego, el cual se irá volviendo más elaborado a partir de los cinco y seis años.

Según Piaget hacia los dos años aparece el juego simbólico y se desarrollará a lo largo de toda la etapa preescolar. Este tipo de juego también es llamado, fantasioso, dramático o imaginativo e introduce al niño en el pensamiento simbólico, el cual le permitirá representar en el cerebro ideas que previamente ha elaborado. Los elementos significativos del juego simbólico son la casualidad, la empatía, la confusión entre apariencia y realidad, fantasía, imitación y evocación. De tal manera que según Navarro Adelantado (2002):

El juego simbólico introduce al niño en el terreno de la simbolización, o acción del pensamiento de representar en la mente una idea atribuida a una cosa; por lo tanto, es proyección exterior al sujeto que simboliza, lo que comporta otorgar significado a aquello que constituye el símbolo. Para acceder a la simbolización, o utilización de símbolos, es necesario manipular algo; es decir, el uso de alguna idea u objeto, no solo manejarlas físicamente; en cualquiera de estas opciones hay simbolización. Al ser el símbolo una atribución, supone la separación entre el pensamiento y la acción, ya no es acción por la acción, sino símbolo para la acción, o acción por el símbolo (p. 152).

Y por último aparece el juego con reglas, que permitirá jugar de forma organizada y potenciará la comunicación entre los jugadores. Ello conllevará la manifestación de una diversidad de comportamientos propios de cualquier sistema humano, que por un lado podrán dificultar o impedir la práctica del mismo juego, y por otra podrán

contribuir a su disfrute. Es por ello que el juego de reglas refleja la realidad social, siendo necesario para su práctica el establecimiento de unas normas, como medida necesaria para posibilitar el disfrute entre las personas que juegan. En este sentido Bruner (1984), estableció que los niños y los jóvenes aprenden los patrones de interacción típicos de la especie, “reproduciendo los patrones de comportamiento adulto a través del juego (p. 51).

El juego de reglas es un modelo que comprende acciones de juego dentro de una organización social: el grupo de juego. De esta forma, el juego de reglas regula las acciones a través de un simulado sistema de roles de los jugadores, los cuales se verán influidos por la carga cultural que arrastran. De esta manera, según Navarro Adelantado (2002), en el juego de reglas toda la información se ordena, se codifica, con la intención de ser entendida por los jugadores para conocer el límite de sus acciones.

Las reglas, a su vez permitirán introducir un concepto que será clave por sus posibles connotaciones “competitivas”, el de ganar o perder, pero totalmente necesario en el juego; y que si se enfoca correctamente, será positivo para el desarrollo social y emocional del niño. De esta manera, a partir de los estudios psicológicos analizados, y tal y como ha podido constatar Dweck (2007), en sus investigaciones, se constata la necesidad de favorecer la seguridad y la construcción de un buen autoconcepto e imagen positiva, pero sin caer en excesos que puedan conducir a la no tolerancia del fracaso y a la falta de capacidad para el esfuerzo y a la no superación por el exceso de elogios. Por ello, el significado de ganar o perder en el juego, debe de definirse de tal manera que esté asociado a “ganar o a perder la partida”; y en donde uno ha de sentirse “ganador” y satisfecho consigo mismo, cuando ha mostrado una buena actitud (respeto a los compañeros y a las normas), y se ha esforzado durante el transcurso del mismo. De esta manera, será importante desterrar la idea de ganar o perder vinculada exclusivamente al significado de ser “mejor-peor”, o “superior-inferior” al otro, ya que esto contribuirá a percibir a la otra persona como una amenaza, y no como un compañero de juego con el que uno puede disfrutar.

Es importante considerar que el ganar o perder la partida es lo que hace que el juego tenga un aliciente motivador, y contribuya de esta manera, a la superación y al esfuerzo personal. Por las emociones surgidas en el transcurso del juego, la práctica de éste, obligará al niño a controlar sus impulsos y a aprender a aceptar y a vencer sus frustraciones, ya que unas veces ganará la partida y otras veces la perderá. De tal manera, que según Hahn (1988): “cada juego y cada competición contienen tanto la

posibilidad de la victoria como el peligro de la derrota. Ello hace que el juego cree una tensión y una fascinación que siempre reaparece (p. 105).

Será por todo ello, que el juego con reglas se convierte en una herramienta pedagógica muy poderosa para la educación en valores, ya que el propio juego predispone y motiva para el aprendizaje de estos valores. Y cabe insistir en el hecho de que, al poner el acento en que lo único importante del juego es la diversión propia, asociada únicamente a ganar la partida, y por tanto ser mejor que los demás, ello contribuirá a que en muchas ocasiones el niño se olvide de la responsabilidad de cumplir las normas, y de la obligación de respetar y mostrar unas actitudes positivas hacia los propios compañeros de juego. Para que esto no pase, será importante que los educadores pongan el énfasis en las actitudes, premiándolas y valorándolas, y no en el resultado final del juego. La paradoja de todo ello será que cuando el niño piense primero en los demás, disfrutará mucho más del juego, que si piensa únicamente en sí mismo y en el resultado final. Y ello le hará descubrir que lo que hace que el juego sea divertido es “jugar con los compañeros” de una forma respetuosa, alegre y entusiasta, sin dar una trascendencia excesiva al resultado final. De esta misma manera se expresa Garaigordobil (1990), al considerar que:

El juego representa una paradoja, porque por un lado es el reino de la libertad y de la arbitrariedad, pero a su vez es escuela de voluntad y de moral, porque al acatar la regla el niño renuncia a actuar según su impulso directo (p. 83).

Es por ello que las reglas del juego simbolizan las normas y valores sociales, e igual que pasa en la sociedad, el niño descubrirá la necesidad y la importancia de su cumplimiento para poder disfrutar de su práctica. Y ello le llevará a descubrir el concepto de justicia, de respeto, compañerismo, perdón, etc. Por ello, según Navarro Adelantado (2002): “en todo juego de reglas encontramos una concepción ético-moral acerca de las situaciones de juego íntimamente representadas en las reglas, incluso mostrando el orden variable de escala que cada regla ha conseguido dentro de su sistema” (p. 166).

Asimismo en el juego con reglas se manifiestan las relaciones entre los propios niños, que también representan las relaciones que se darán en el contexto social. Los niños de esta manera, a través de sus experiencias aprenderán la importancia que tienen las actitudes de respeto a las normas y de respeto a los compañeros, como condición

indispensable para poder jugar y para disfrutar del juego. En este sentido se expresa Garaigordobil (1990), al establecer que:

El juego es una oportunidad para el niño de explorar su lugar en el mundo, sus relaciones con los demás, las formas aceptables de comportarse de las que no lo son, así como también es una oportunidad para conocer a los otros, valorarlos, aceptarlos y rechazarlos.

En el juego vive distintas situaciones en las que se desenvuelven sentimientos, actitudes y comportamientos relacionales con diferentes matices, observa cómo reacciona él, le eligen, le rechazan, cuáles son sus habilidades o defectos que los otros le devuelven de sí mismo.

La actividad lúdica crea un contexto relacional muy amplio y variado en el que el niño va tomando conciencia de sí mismo, se va conociendo y conoce a los demás (p. 83).

#### **6.2.4.5. El juego como micro sociedad: evidencias científicas y consecuencias para su tratamiento en esta etapa**

El niño en el juego imita el mundo del adulto y aprende a comprenderlo, contribuyendo de esta manera a la construcción progresiva de su identidad. El juego de esta forma, se convierte en una micro sociedad en la que se manifiestan muchos de los elementos y situaciones propias de la sociedad “real”, y promueve el proceso de identificación con el modelo del adulto. Será mediante el juego de rol, que el niño muestra lo aprendido en sus relaciones con los adultos, reproduciendo en él, el comportamiento y las actitudes sociales de éstos. Será por ello, que a través de la observación de los niños durante el juego, podremos conocer aspectos importantes de su personalidad, podremos detectar necesidades, conocer sus talentos, la influencia de su entorno familiar, de los medios de comunicación, etc. En este sentido, Navarro Adelantado (2002), considera que:

El grupo de juego es un microcosmos de relaciones, que contiene roles y sus funciones, cierto grado de participación, percepción de los demás, unas características psicológicas de los miembros del grupo, algún grado de vínculo colectivo y, finalmente, un amplio o reducido proyecto común (p. 57).

De esta manera, será conveniente favorecer los diferentes tipos de juegos en la infancia, y en el contexto escolar, aprovecharlos para favorecer la construcción de la identidad, así como el aprendizaje de actitudes y valores de los niños. Será importante que mientras los niños juegan, las maestras y maestros observen, pudiendo así conocer más a sus alumnos. Así mismo, podrán aprovechar las diferentes situaciones del juego para ayudar a los niños a identificar las diferentes emociones que experimentan y a tener consciencia de las actitudes que les permitirán divertirse y hacer amigos. De esta manera Garaigordobil (1990), considera que: “las experiencias extraídas en las relaciones lúdicas y reales durante el juego de roles, son la base de una propiedad mental que permite al niño situarse en el lugar de otra persona. Estas transiciones favorecerán su descentramiento progresivo” (p. 82).

Por su parte, Siegel y Payne (2013), en sus estudios sobre la educación emocional en las primeras edades, nos muestran como las actitudes se aprenden y que el juego es el espacio vivencial propicio para llevar a cabo una educación emocional. A este respecto consideran que:

Nacer con músculos no nos convierte en deportistas: para ello hay que aprender y practicar determinadas habilidades. Igualmente, los niños no salen del vientre materno deseando compartir sus juguetes. Y sus primeras palabras tampoco son: “Sacrificaré lo que quiero para que lleguemos a un acuerdo que nos beneficie a los dos”. Al contrario, los términos que predominan en el vocabulario de los niños de edad preescolar “es mío”, “yo” e incluso “no” ponen de relieve su falta de comprensión de lo que significa formar parte de un “nosotros”. Así pues. Tienen que aprender las aptitudes de la visión de la mente, como compartir, personar, sacrificar y escuchar (Siegel & Payne, 2013, p. 174).

A su vez, Papalia *et al.* (2005), en sus estudios sobre el desarrollo emocional y el sentido del yo del niño, nos muestran la gran influencia que ejerce el juego en estas primeras edades; estableciendo, según sus investigaciones que: “la clave para su buen desarrollo está en las experiencias que los niños viven en los primeros años” (p. 304).

Por su parte, Harter (1990, 1998), establece que los niños durante estas primeras edades “desarrollan el autoconcepto”. De esta manera, la imagen que ellos se crean de sí

mismos estará condicionada por como los perciben los demás y determinará como se sienten con ellos mismos, así como orientará sus propias acciones.

Y en este sentido, en los estudios llevados a cabo por Gardner y Power (1996), se pudo constatar que las emociones dirigidas hacia uno mismo, como la culpa, la vergüenza y el orgullo, se desarrollan a finales del tercer año de vida, una vez que los niños cobran consciencia de su persona y aceptan las normas de comportamiento que han sido establecidas. De esta forma, para los niños, será importante la comprensión de sus propias emociones y hablar de ellas para poder orientar su comportamiento en situaciones sociales (Siegel & Payne, 2013). A las mismas conclusiones llegaron, a partir de sus estudios, Burhans y Dweck (1995), estableciendo que aproximadamente entre una tercera y la mitad de los pequeños de esta etapa educativa, manifiestan patrones de incapacidad marcados por sentimientos de: autculpa o autodenigración, emociones negativas, falta de persistencia y reducción en las expectativas personales.

Asimismo también durante esta etapa, según Papalia *et al.* (2005), se adquiere la tipificación del género o lo que es lo mismo los roles y estereotipos de género. Estas generalizaciones preconcebidas sobre el comportamiento de hombres y mujeres se perciben ya en cierto grado en niños de dos y tres años y aumentan durante el año siguiente, alcanzando su punto álgido a la edad de los cinco años (Hoffman; Paris & Hall, 1996; Ruble & Martin, 1998; Williams & Best, 1990). De esta manera, tanto niños como niñas llaman a los chicos: fuertes, rápidos y crueles, y a las chicas: miedosas e indefensas (Ruble & Martin, 1998). En consecuencia, la influencia de los compañeros de juego será importante en la tipificación del género (Turner 1984; Bussey & Bandura, 1999). Por su parte, Durkin y Bradley (1998), consideran que la televisión es un canal importante para la transmisión de actitudes culturales hacia el género que serán reproducidas por los niños en sus juegos. En este sentido se expresa Navarro Adelantado (2002), al considerar que:

El juego muestra la naturaleza integral de la cultura, que podemos concretar en la organización tecnoeconómica, la organización social, y lo ideacional; igualmente, el juego contiene un fuerte carácter simbólico, pues utiliza los símbolos para convenir el significado de las cosas; y, por último, el juego muestra una parte más de las guías o pautas de acción generales a toda la sociedad a la que pertenezca (p. 50).



También en relación a la tipificación del género durante estas primeras edades, Papalia *et al.* (2005), tras sus investigaciones establecieron que: “En todas las culturas parece haber una tendencia universal hacia la segregación sexual en el juego” (pp. 319-320). Por su parte, Serbin, Moller, Gulko, Powlishta y Colburne (1994), en relación a una comparativa entre el comportamiento de los niños y niñas en el juego, llegaron a la conclusión de que los niños y las niñas juegan de forma diferente. Así mismo Benenson (1993), llegó a la conclusión de que a casi todos los niños les gusta el juego brusco o de acción en grupos bastante grandes y que las niñas se inclinan más por realizar juegos tranquilos con una sola compañera de juego. Así mismo, según Navarro Adelantado (2002), las niñas tienen una mayor motivación y predisposición por los juegos sociodramáticos.

La diferencia entre niños y niñas en relación a los comportamientos y preferencias en el juego, según Neppel y Murray (1997), no sólo se basa en el gusto por diferentes clases de actividades, ya que aún cuando niños y niñas jueguen con los mismos juguetes, lo hacen en forma más social con aquellos que son de su mismo sexo. En este sentido Maccoby (2000), establece que los niños juegan en forma más ruidosa y las niñas de manera más cooperativa, tomando turnos para evitar choques y riesgos físicos.

Es en este sentido, que desde un punto de vista educativo, debemos destacar que las diferencias de género en el juego de los niños servirán de práctica para los comportamientos adultos. Y en el caso concreto de las niñas, según Navarro Adelantado (2002), el juego tendrá un mayor componente simbólico de las tipificaciones sociales que el de los niños. Esto quiere decir que “las niñas son más prácticas en su aprendizaje social que los niños, se encaminan más rápidamente a la adquisición de las habilidades sociales y, quizá, como aspecto más negativo, muestren cierta asunción de roles tradicionales” (Navarro Adelantado, 2002, p. 183).

En consecuencia, a nivel pedagógico, será importante respetar los intereses y las diferentes motivaciones y formas de jugar, pero a la vez será apropiado realizar propuestas que contribuyan a fomentar el conocimiento, las relaciones y la amistad entre todos los niños y niñas de la clase. Así mismo, debido a la importancia que tiene en estas edades la construcción de la propia identidad y autoimagen, será importante realizar un trabajo en donde niños y niñas se respeten dentro de su igualdad: en derechos, deberes, dignidad y humanidad; y de sus diferencias, como consecuencia de los determinantes biológicos (Calvo Charro, 2007).

En cuanto a los compañeros de juego y amigos, según establecen: Rubin, Bukowski y Parker (1998), a estas edades les gusta jugar con los niños de su propia edad y sexo, y que en su tiempo de juego en la escuela, los niños suelen pasar la mayor parte de este con aquellos compañeros con los que han tenido experiencias positivas y cuyo comportamiento es como el suyo; y de esta manera, los niños que tienen experiencias positivas frecuentes entre sí, normalmente se hacen amigos.

Los niños de hasta dos años y medio juegan junto o cerca unos de otros, pero no será hasta los tres años que empiecen a hacer amigos. Mediante la amistad y las interacciones con compañeros de juego casuales, los niños de corta edad aprenderán a llevarse bien con los demás y aprenderán que para tener amigos hace falta tener unas actitudes que lo permitan. De esta manera, de forma progresiva a medida que maduran psicológicamente, aprenderán a resolver los problemas en sus relaciones, a ponerse en el lugar del otro, así como a diferenciar los variados tipos de (Papalia *et al.*, 2005).

De todo lo expuesto se deriva la gran importancia educativa del juego, desde el juego sensoriomotor, al juego de construcciones, al juego simbólico y al juego de normas; debiendo en consecuencia, de ser favorecida su práctica a lo largo de la etapa de la educación infantil. Y para ello, tal y como venimos insistiendo de forma reiterada, tan solo hacen falta ambientes y espacios que lo permitan, así como dotar del tiempo necesario para ello.

Debido a la importancia que el juego tiene para la construcción y desarrollo de la autoimagen, así como para la felicidad de los niños, según Ramsey y Lasquade (1996), se deberá hacer un esfuerzo especial por hallar a un grupo de juego para los niños de corta edad, que con frecuencia no tienen la oportunidad de estar con otros, así como estimular a los solitarios a que jueguen con otros niños solitarios o con un pequeño grupo de dos o tres niños, o sencillamente a que jueguen al principio junto a otros niños.

A su vez, se deberán premiar las actitudes positivas tales como el compartir, la amabilidad, el pedir perdón, etc. Y también se deberán enseñar habilidades para hacer amigos mediante títeres, interpretación de papeles y libros sobre animales y chicos que aprenden a hacer amigos.

Es por ello que a nivel metodológico no debemos caer en rigideces. De esta manera, será importante promover y fomentar el juego libre, pero también serán importantes las propuestas, las dinámicas y los juegos que proponen los propios educadores y que a su vez podrán ser utilizados por los propios niños para jugar en su tiempo libre. Es por ello, que el hecho de que los niños jueguen siempre de forma libre,

sin el acompañamiento del maestro, puede llevarnos a un modelo que impida que tomen consciencia de las situaciones vividas, a que jueguen con el propio maestro y a que éste tenga la oportunidad de enseñarles y proponerles nuevos juegos. Por otro lado, un exceso de participación de los maestros, organizando y dando todas las soluciones a los diferentes problemas surgidos durante el juego, impedirán que el niño piense por sí mismo, sea creativo, desarrolle habilidades sociales de resolución de conflictos de manera autónoma; y que en definitiva “juegue” en base a sus motivaciones e intereses, que se frustre y que también pueda sumergirse en su propio mundo de fantasía.

Será por ello que el maestro deberá favorecer, por un lado, el juego libre y espontáneo, favoreciendo unas condiciones de libertad; y por otro lado, de una forma intencionada, será conveniente que promueva diferentes juegos, y que utilice las situaciones que el niño experimenta para hacerlo descubrir y reflexionar. De esta manera, obtenemos los enormes beneficios que proporciona el juego en libertad, pero por otro, también aprovechamos las posibilidades educativas que ofrece el juego como recurso para adquirir y desarrollar: unos hábitos, actitudes y valores, unas habilidades motrices, expresivas y comunicativas, etc. Y tal y como establece magistralmente Tonucci (2004), no debemos olvidarnos de que:

El juego del niño, antes y fuera de la escuela, es “perder tiempo”, es perderse en el tiempo, es encontrarse con el mundo en una relación excitante, llena de misterio, de riesgo, de aventura. Y el motor es de los más poderosos que el hombre conozca: el placer (2004, p. 37).

De tal manera, hemos de considerar que los adultos han de tener el mínimo protagonismo en el juego. ¡El protagonista ha de ser el niño! Se ha de partir de la premisa de que cuanto más participa el adulto en el juego menos riqueza educativa tiene este; y por el contrario, cuanto más participa el niño en el juego, más experiencias, más vivencias, más responsabilidades, más creatividad, más capacidad para auto gestionarse ...; y por tanto, más riqueza tiene el juego. En este sentido se expresa Tonucci (2004), al considerar que:

El juego libre y espontáneo del niño se asemeja a las experiencias más elevadas y extraordinarias del adulto, como la investigación científica, la exploración, el arte, la mística...

Las propuestas educativas, aunque necesarias, se mueven en cambio en un nivel más bajo, menos estimulante y por ello menos productivo. En la propuesta educativa el alumno acaba privado del excitante encuentro con la complejidad y del escalofrío de recortar autónomamente una parte de ella. Es el adulto quien propone al alumno una porción de ese mundo complejo, de tal modo que la actividad requerida produzca con seguridad y en los tiempos previstos los aprendizajes deseados. Así desprendido del conjunto, ese fragmento de mundo pierde toda su fascinación y su misterio, se torna incomprensible, y sirve sólo para aprender en la escuela (pp. 37-38).

Y por último, haciendo referencia a la evaluación, y después de resaltar que el juego representa una micro sociedad, en el que se manifiestan las actitudes individuales y se conocen las tendencias grupales; los mejores instrumentos de evaluación serán: la observación del maestro (Navarro Adelantado, 2002), y la autoevaluación y la coevaluación por parte de los propios alumnos; ya que de esta manera aprenderán de cómo sus acciones repercuten en la opinión que de ellos tienen sus compañeros de juego y de la necesidad de pensar en los demás y en las consecuencias de sus acciones. De esta manera, según Garaigordobil (1990):

El juego es un elemento revelador de la personalidad del niño, de sus sucesivas estructuras mentales, de su temperamento, de su dinamismo, de su carácter, de sus sentimientos, de su capacidad creadora, de sus aptitudes físicas, de sus deseos y necesidades... es decir de toda su persona.

Tanto los procesos cognitivos del niño como el conocimiento que tiene del mundo exterior se pueden observar a través de sus juegos, porque se manifiestan en ellos (p. 154).

Y a modo de conclusión y de resumen de todo lo expuesto, utilizaremos el siguiente fragmento de Garaigordobil (1990), en el que nos muestra el enorme valor educativo del juego en estas primeras edades:

El juego interviene en el desarrollo de las diferentes dimensiones del niño: motriz, intelectual, social y afectiva. Es por ello que desempeña en estas primeras edades un papel muy importante en el desarrollo integral del niño,

coinvirtiéndose en la actividad por excelencia de la infancia y vital e indispensable para el desarrollo humano. El juego no es sólo una posibilidad de autoexpresión para el niño, sino también, es lo más significativo de autodescubrimiento, de exploración y de experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llega a conocerse a sí mismo y a formar conceptos sobre el mundo. Y finalmente el juego también le permite al niño externalizar su pensar, satisfacer sus necesidades, elaborar experiencias traumáticas, descargar sus impulsos, explorar y descubrir, el goce de crear, colmar su fantasía, reproducir sus adquisiciones asimilándolas, relacionarse con los demás..., es decir, es principalmente a través del juego que el niño se desarrolla, aprende y se convierte en persona en el sentido más amplio de la palabra (p. 91).

## **6.2.5. El deporte: Una necesaria cultura y educación deportiva a través del juego**

### **6.2.5.1. Aproximación conceptual**

El concepto de deporte es enormemente complejo al tener diferentes acepciones, y ello ha hecho que surjan posicionamientos diversos a la hora de definirlo (Hsu, 2000, Paredes, 2002, Olivera, 2006). De esta forma, su definición ha ido variando, unida a su evolución en el tiempo y a los distintos contextos sociales. En este sentido se expresa Cagigal (1981, p. 24), al establecer que: “nadie ha podido definir con aceptación general en qué consiste el deporte”, ya que según él: “el deporte cambia sin cesar y amplía su significado, tanto al referirse a una actitud y actividad humana, como al englobar una realidad social” (Cagigal, 1981, p. 24). De la misma opinión es Mandel (1984), al establecer que: “El término deporte es un concepto polisémico, que hace referencia a multitud de realidades distintas y a veces contradictorias que no pueden integrarse” (p. 89). De esta manera son muchas las definiciones que se han dado sobre el concepto de deporte. A continuación presentamos las más representativas:

- Para Coubertin, 1960, citado por Hernández Moreno *et al.* (1994, p. 14): “el deporte es culto voluntario y habitual del intenso ejercicio muscular, apoyado en el deseo de progresar y que puede llegar hasta el riesgo”.

- Para Cagigal (1985), deporte es aquella competición organizada que va desde el gran espectáculo hasta la competición de nivel modesto; también es cada tipo de actividad física realizada con el deseo de compararse, de superar a otros o a sí mismos, o realizada en general con aspectos de expresión, lúdicos, gratificadores, a pesar del esfuerzo.
- Para Parlebas, 1981, citado por Hernández Moreno (1994, p.15), el deporte es aquella “situación motriz de competición reglada e institucionalizada.
- Para García Ferrando (1990, p. 31), el deporte es: “una actividad física e intelectual, humana, de naturaleza competitiva y gobernada por reglas institucionalizadas”.
- Para Sánchez Bañuelos (1992), el deporte es toda actividad física, que el individuo asume como esparcimiento y que suponga para él un cierto compromiso de superación de metas, compromiso que en un principio no es necesario que se establezca más que con uno mismo.
- Para Romero Granados (2001, p. 17), “el deporte es cualquier actividad, organizada o no, que implique movimiento mediante el juego con objeto de superación o de victoria a título individual o de grupo”.
- Para Castejón (2001), el deporte es una actividad física donde la persona:

Elabora y manifiesta un conjunto de movimientos o un control voluntario de los movimientos, aprovechando sus características individuales y/o en cooperación con otro/ s, de manera que pueda competir consigo mismo, con el medio o contra otro/ s tratando de superar sus propios límites, asumiendo que existen unas normas que deben respetarse en todo momento y que también, en determinadas circunstancias, puede valerse de algún tipo de material para practicarlos (p. 17).

- Por su parte el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (1992, p. 482), establece que en su primera acepción el término deporte significa: Recreación, pasatiempo, placer, diversión o ejercicio físico, por lo común al aire libre”. Mientras que en su segundo significado hace referencia a la “actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas.
- Y por último el Consejo de Europa, a través de La Carta Europea del Deporte (Unisport, 1992), considera que el deporte es una forma de actividad física que a

través de participación organizada o no, tiene por objeto la expresión o mejoría de la condición física y psíquica, así como el desarrollo de las relaciones sociales o la obtención de resultados en competición a todos los niveles.

Según Hernández Moreno (1994), si integramos los diferentes elementos que definen el deporte aportados por los diferentes autores, nos encontramos con que podemos establecer que el deporte surge a partir del juego, y que por tanto tiene un carácter lúdico que implica una actividad física con unas habilidades más o menos complejas, en la cual hay una competición contra uno mismo o contra un oponente.

Tal y como hemos visto, el término deporte hace referencia a diferentes manifestaciones, pero para Cagigal (1979) todas ellas se podrían resumir en dos grandes entidades: el deporte espectáculo, por un lado, y el deporte para todos, por otro.

Pero hoy en día, si analizamos la bibliografía existente en torno al ámbito deportivo: Blázquez (1999); Giménez (2002); De la Rica (1993); Sánchez Bañuelos (2000); Hernández Moreno *et al.* (2001); Romero Cerezo, (1997); nos encontraremos con diferentes clasificaciones, de las que destacan las siguientes: deporte escolar, deporte en edad escolar, deporte para todos, deporte recreativo, deporte competitivo, deporte educativo, iniciación deportiva y deporte adaptado. Y en consecuencia, según García Ferrando (1990), en la actualidad el deporte:

Abarca las distintas manifestaciones en diversos órdenes de nuestra sociedad, de manera que en los últimos años se habla de la industria deportiva como grupo diferenciado que ofrece actividades de distracción, entretenimiento, espectáculo, educación, pasatiempo y, en general, bienes y servicios relacionados con el ocio y la actividad física, competitiva y recreativa (p. 29).

#### **6.2.5.2. Justificación de la presencia del deporte en la educación infantil: Una cultura y educación deportiva**

El deporte tradicionalmente, al estar asociado por un lado a unas habilidades motrices específicas y por otro a la competitividad, es un contenido que apenas se ha contemplado en la etapa de la educación infantil, más asociada a contenidos como las capacidades perceptivo-motrices, el juego o la expresión corporal. Pero el deporte, por su gran repercusión social, es el responsable de la construcción de los grandes

significados vinculados al concepto de éxito o fracaso, victoria o derrota, y también a la idea que construimos en relación a la figura del oponente.

Tradicionalmente y en nuestro contexto socio-deportivo, donde deportes mayoritarios y populares, siendo el más representativo el fútbol, tienen tanta repercusión mediática, se considera al oponente a aquel al que hay que derrotar o vencer para conseguir el triunfo, que a su vez, es sinónimo de prestigio y reconocimiento social. En este sentido, el oponente se convierte en una amenaza y ello contribuye a avivar el problema de la violencia en el deporte (Terry & Jackson, 1985). Es importante resaltar al respecto, que muchos de estos significados se transfieren a la esfera social, siendo el deporte un modelo en el que los niños construyen también los significados sociales.

Es por ello que según manifiesta Sánchez Bañuelos (2000), la realidad social de la influencia del deporte, no puede ser ignorada; de tal forma que la escuela no puede desvincularse, ni desvincular al niño de la sociedad que le rodea y que conforma su entorno cultural. Es en este sentido, que la justificación de la presencia del deporte en la educación infantil ha de estar vinculada a la necesidad de una educación y de una cultura deportiva, básicamente en relación a los conceptos ganar-perder, en relación a la percepción que el niño construye del oponente, y a la valoración y al reconocimiento de las actitudes que se tienen durante su práctica.

De esta manera, cabe considerar que los valores y significados del propio juego, en muchas ocasiones provienen de la propia influencia del deporte, el cual según Gillet (1971) y Lagardera (1995), ejerce una gran influencia sobre los individuos y sobre la sociedad. Y es por ello que el deporte ha sido abordado desde diferentes ámbitos, tanto culturales como científicos, siendo estudiado por: la filosofía, la educación, la sociología, la medicina, la historia, la biomecánica, etc. En este mismo sentido se expresa Diemm, 1998, citado por Blázquez (1998), al considerar que:

En realidad, la capacidad para el juego y la competencia en grupo no comienza a los diez años sino a los cinco o seis. A esa edad los niños ya comprenden que el deporte y los juegos de movimiento requieren la colaboración de otros y son, aunque en una forma elemental, procesos grupales (p. 116).

Según establece Moragas (1992), en nuestra sociedad, diversos sistemas de valores se configuran mediante el deporte, y de forma significativa, en los procesos de



iniciación social. De esta manera, el deporte interfiere plenamente en la vida cotidiana, influyendo en los procesos de socialización, determinando una buena parte del tiempo libre, y constituyendo un punto de referencia clave para los procesos de identificación social.

Por su parte Medina (1994), considera que el fenómeno deportivo está estrechamente vinculado a la realidad social y cultural, hasta el punto que se transforma con ella, contribuyendo a la construcción social, y en donde: “las reglas del juego social se expresan en las reglas del juego deportivo y en estilos de vida” (Rodríguez Díaz, 2008, p. 13). Y que según establecen García Ferrando y Lagardera (2009), a su vez nos muestran un abanico de significados enraizados en la sociedad. De esta manera, según el propio García Ferrando (1990), el deporte se ha convertido en uno de los agentes de socialización de mayor interés, tanto desde el punto de vista pedagógico, como sociológico o incluso político. Y en consecuencia, como defiende Parlebas (1988), el deporte es un medio valioso para educar, ya que está presente en la vida diaria del niño, a través de los medios de comunicación.

Es por todo ello que la escuela debe de contemplar el deporte como contenido educativo y no como un mero recurso o instrumento para la adquisición de unas habilidades motrices, con el propósito de contribuir en la construcción de una cultura y educación deportiva, así como desarrollar una capacidad crítica que le permita al niño discernir entre los valores positivos del deporte de aquellos que no lo son. A este respecto Lagardera (1995), considera que los significados del deporte van mucho más allá de unos resultados deportivos, ya que el deporte moderno también cumple otras funciones; siendo una de ellas la construcción de la identidad a través del éxito deportivo. Y es así como el éxito, vinculado con el resultado, aporta reconocimiento y prestigio social.

Es en consecuencia que según Durkheim (1976), el deporte cumple la función que antaño tenía la religión, aportando sentido, trascendencia y propósito a la vida y convirtiendo de esta manera a los deportistas en auténticos ídolos, y a los fans en sus fieles seguidores. A su vez en el deporte, según Rodríguez Díaz (2008): “se enarbolan símbolos diferenciados, pero bajo los mismos códigos de intercambio que están inscritos en la sociedad” (p. 14). Y ello se convierte en expresión de actitudes racistas, incívicas y de diferentes tipos de violencia. De esta forma, en el informe del grupo de trabajo interinstitucional de Naciones Unidas sobre el deporte para el desarrollo de la paz (Naciones Unidas, 2003), se resaltaban los valores inherentes al deporte, tales

como: la cooperación, el respeto y el juego limpio. Y también se reconocía que el deporte refleja los peores rasgos humanos, tales como: la violencia, la corrupción, la discriminación, el vandalismo, las trampas y el abuso de drogas. Ello según el mismo informe, hace del deporte una escuela para la vida, ya que: “los valores que se adquieren en estas primeras edades se mantienen a lo largo de toda la vida adulta” (Naciones Unidas, 2003, p. 12). Y ello crea la necesidad de desarrollar unas políticas de educación deportiva desde las primeras edades, que contribuyan a desarrollar unos valores positivos en las personas, ya que si no se realizan programas de educación y cultura deportivos, serán sobre todo los medios de comunicación los que ejerzan su influencia sobre los esquemas de pensamiento de los niños de estas primeras edades (Clemente & Vidal, 1996).

Según Moragas (1994), la influencia ejercida por los medios de comunicación y los modelos deportivos que en ella se representan, no ayudan en la educación de valores deportivos, ya que estos ejercen una enorme presión debida a los intereses económicos que representan. De esta manera, se ensalza la victoria y el éxito vinculado únicamente a la idea del logro deportivo, y también la idea del vencedor y del vencido, del ganador y del perdedor. En consecuencia, según el mismo Moragas (1994), se ha incrementado el triunfalismo de la victoria, la cual se magnifica como acontecimiento nacional, pero también se ha incrementado el dramatismo de la derrota, que trae consigo el miedo a perder.

De esta forma los valores del deporte han ido evolucionando en la medida que el ser humano se ha ido desarrollando moralmente, siendo el deporte un reflejo de los valores de las personas que lo practican, que lo dirigen, que lo siguen y de las que informan sobre él (deportistas, dirigentes, aficionados y medios de comunicación). Es por ello que lo que hace al deporte educativo son los valores que se transmiten, y el enorme potencial de las experiencias y vivencias que tienen lugar en el transcurso de su práctica. De esta manera según Landry, 1983, citado por Duran González y Gutiérrez Sanmartín (2004):

El deporte puede ser tan bueno o tan malo como la sociedad de la que forma parte. Se podría decir que el deporte no es un agente de cambio en sí mismo, es él el que se acomoda al hilo del tiempo de los esquemas de valores y de los códigos sociales que prevalecen, (p. 2).

Es por todo ello que según Rodríguez Díaz (2008), los diferentes significados presentes en la práctica deportiva, en relación a los conceptos: “victoria o derrota”; “ganar o “perder”, “éxito o fracaso”, “rival”, “oponente”, “adversario”, etc; son una proyección de los modelos sociales y se deben revisar, debiéndosele otorgar más valor a las actitudes de respeto a las normas, y de respeto al compañero del equipo contrario, que al resultado final. En consecuencia, tal y como venimos insistiendo, la victoria, o los conceptos de “ganar” y “éxito”, no se han de asociar a ganar un partido o a quedar primero, sino a las actitudes mostradas en relación: a la superación personal, al respeto a los compañeros y a las normas, al entusiasmo mostrado, etc. Y al oponente se lo ha de percibir como a un compañero que merece respeto, y no como a un enemigo que representa una amenaza.

De tal manera, ya en 1987 el Parlamento Europeo, a raíz de los graves incidentes de Heysel (29 de mayo de 1985), encargó a la Comisión de la Juventud, cultura, educación, información y deporte, un estudio y un posterior dictamen sobre las causas de la violencia en el deporte. A una de las conclusiones que se llegaron fue que gran parte de la culpa del incremento de la violencia en el deporte era de los medios de comunicación, estableciendo que: la violencia existe realmente, e incluso aumenta, pero son los medios de comunicación los que recargan sus tintas. Y ello obliga, según Moragas (1994), a que los medios de comunicación promuevan un lenguaje nuevo que destierre de su vocabulario los términos bélicos y de violencia, y que al mismo tiempo que tanto los medios de comunicación como los protagonistas deportivos sean capaces de eliminar de su narración esquemas agresivos tales como: “a por ellos”, “los machacaremos”, “batalla” etc. Y también que sean capaces de construir la celebración y la fiesta por el triunfo sobre esquemas positivos, sin necesidad de despreciar a los rivales usando y construyendo nuevos símbolos de entendimiento, y eliminando la violencia en todas sus manifestaciones. En este mismo sentido se expresan De Antón, Pascual del Riquelme y Tejera (1990), al considerar que:

Los medios de comunicación social, radio, prensa y televisión, tienen una gran parte de culpa de la agresividad y violencia que ocurre en el deporte de hoy. Su influencia penetra en millones de hogares, de conciencias, imponiendo la regla de su información crítica. Los comentarios, en cualquier medio de comunicación, en la mayor parte de las veces son sumamente analizados, exagerándolos y poniéndose mucho énfasis y corazón, no contribuyendo con

ello a calmar la pasión o la agresividad, y menos aún a promover el juego limpio (p. 128).

De esta forma, la misma Comisión constituida por el Parlamento Europeo, consideraba que el ascenso de la violencia se debía también a la yuxtaposición de elementos diversos que transformaban el carácter del deporte profesional y que convertían las manifestaciones deportivas en espectáculos en los que entraban en juego factores predominantemente económicos, políticos y sociales. Y para su tratamiento, la Comisión proponía que junto al enfoque represivo de la violencia en el deporte, se ejerciera en la enseñanza y la educación, una política social preventiva enfocada a difundir en la mentalidad de los jóvenes, un rechazo hacia la violencia. Pero sobre todo, se enfatizaba la importancia de dirigir a padres, educadores y profesores de deporte, campañas informativas que imbuyeran a la mentalidad pública, en la necesidad del juego limpio en el deporte, y en la sociedad en general.

Los apuntes de UNISPORT (1993b), iban en la misma dirección, considerando que la violencia no influye sólo en el deporte de alto nivel, sino también en el deporte de ocio, cuando este está dominado por el deseo de vencer y de ganar más que por fair-play. De esta manera, en los apuntes de UNISPORT (1993b), se reconocía que en la enseñanza del deporte en la escuela y en los clubs predominaba más la valoración del resultado que las actitudes mostradas en su práctica. Así mismo se establecía que el espíritu de fair-play sólo podría reinar, si los educadores cambiaban de mentalidad y si los modos de comportamiento predominaban sobre las técnicas que permitían ganar.

Por su parte, en el “Congrés de l’Esport i l’Educació Física en l’Edat Escolar a la ciutat de Barcelona (Ajuntament Barcelona, 1999), se recogía la propuesta de definir una cultura deportiva educadora, y para ello se proponía crear un diseño educativo permanente, que se pudiese modificar y ejecutar constantemente. Según la propuesta, el contenido educativo había de responder a las necesidades y a los problemas de los jóvenes, y había de ayudar a conseguir los objetivos del sistema educativo. Así mismo se invitaba a ser conscientes del contenido educativo del deporte, ya que según se establecía en la propuesta, educar quiere decir contribuir a la formación de una ética deportiva que rechace toda forma de violencia, de racismo y de intolerancia. Y ya más recientemente, pero en el mismo sentido, se pronunció la Unión Europea, que a través de una Comisión en el año 2007, elaboró el Libro Blanco del Deporte. Y en uno de los propósitos, dicha comisión establecía que:

La Comisión Europea impulsará un enfoque multidisciplinar para impedir el comportamiento antisocial, prestando una atención particular a las acciones socio-educativas, como la educación de los aficionados (es decir, el trabajo a largo plazo con los aficionados para desarrollar una actitud positiva y no violenta) (Libro Blanco del deporte, 2007, p. 17).

Según Delval (1989) y Arbeláez (2001), por todo ello, y dado que es durante estas primeras edades que se construyen las estructuras mentales y de pensamiento que permiten a los niños construir su identidad e interpretar la realidad, manifestando de esta manera conductas, roles y rituales, es fundamental según Bernstein (1994), desarrollar programas de educación y cultura deportivas en la educación escolar, ya que ésta “es un referente en la construcción de los modelos deportivos” (p. 16). De esta forma, según Duran González y Gutiérrez Sanmartín (2004):

El verdadero deporte educativo, es aquel que enseña que lo verdaderamente importante no es ganar, sino jugar y divertirse; que el contrincante no es más que nuestro compañero de juego; que por encima de los competidores existen, como en la propia vida, unas reglas que deben respetarse pues garantizan la convivencia; que perder una competición deportiva no disminuye un ápice nuestro valor como personas (p. 16).

En la etapa de la educación infantil, tal y como anticipábamos será el juego, no la práctica deportiva como tal, la que permitirá construir los paradigmas que regirán las actitudes y la conducta deportiva. En este sentido, ya Diemm, 1998, citado por Blázquez (1998), afirmaba que: “la iniciación deportiva puede producirse a través de la estimulación de actividades facilitadoras para la posterior práctica deportiva, siempre y cuando vayan dirigidas o tengan repercusión en esas actividades” (p. 116).

Hemos de considerar que el deporte educa en la medida en que se cuida la calidad de su práctica, y en la medida en que se aprovechan las vivencias y situaciones dadas en la misma. En este sentido Sánchez Bañuelos (1998) considera que:

Lo educativo de las prácticas deportivas no es el aprendizaje de sus técnicas o tácticas, ni siquiera los beneficios físicos y psíquicos de una buena preparación

física que sustenta su rendimiento, sino que lo realmente y único educativo son las condiciones en que puedan realizarse esas prácticas (p. 91).

Y para ello necesitamos un cambio de paradigma, una forma diferente de ver las cosas, de pensar y de actuar. Y en función de cómo el niño perciba el éxito o el fracaso, la victoria o la derrota en el deporte, le condicionará la forma de ver el mundo y de entender la vida, ya que al sembrar un nuevo tipo de pensamiento, tal y como afirma Covehy (1997), podremos recoger actos, que a su vez nos permitirán construir hábitos, que a su vez nos permitirán desarrollar un carácter, y que a su vez nos permitirá crear un destino.

De esta manera, es necesario un cambio de paradigma fundamentado en el principio-ganar-ganar. Este principio aplicado al ámbito deportivo debe entenderse en el sentido de que las relaciones entre las personas son más importantes que los resultados. Es por ello que los resultados en el deporte nunca deberían tener más valor que las actitudes y valores mostrados en el transcurso de su práctica. En este sentido se expresan Duran González y Gutiérrez Sanmartín (2004), al considerar que:

Frente a un modelo deportivo cargado de competitividad y búsqueda del triunfo, debe fomentarse otro modelo de deporte más educativo a través el cual se enseñe que lo verdaderamente importante es jugar y divertirse, que el contrario es el compañero de juegos, y que los eventos deportivos hay que contemplarlos como festivas manifestaciones del juego (p. 1).

El cambio de paradigma para ser efectivo, se debería producir en el entorno social más próximo al niño. Y de esta manera, en el ámbito escolar será clave el modelo y ejemplo de los educadores, ya que éstos tienen según Covehy (1997): “un efecto silencioso e inconsciente, y contribuyen a dar forma al marco de referencia” (p. 34). Y Palacios (1991), en la misma línea, afirma que la vía más importante y quizás la única que lleva a la solución del problema de la violencia en el deporte pasa por la educación, y que si cada uno, como profesor, entrenador, directivo o deportista se tomara en serio proporcionar un buen ejemplo, se conseguirían resultados mil veces superiores a los obtenidos mediante campañas. De esta forma, Duran González y Gutiérrez Sanmartín (2004) consideran que:

Parece existir gran coincidencia en considerar que la tarea de repensar el deporte y cambiar las mentalidades relevantes corresponde al dominio de la educación, y que una forma eficaz de reducir la violencia es conseguir influir sobre las creencias, hábitos y comportamientos de los educadores en contacto con los participantes y los espectadores actuales y futuros (p. 14).

Pero para ello son necesarias unas claras convicciones educativas, donde lo importante no ha de ser el deporte en sí, si no lo que éste le pueda aportar y ofrecer al niño en su crecimiento como persona. Para ello serán indispensables las convicciones, la riqueza personal, el compromiso y el entusiasmo de los educadores, al ser estos los responsables de mostrar a los niños, a partir de su ejemplo, un deporte basado en principios tales como: la honestidad, el compromiso, el esfuerzo, la justicia, el respeto, la amistad, la búsqueda de la superación y el desarrollo personal, etc. En definitiva un deporte, que tal y como sugieren Durán González (1996) y Gutiérrez (1995, 2003), que haga de ellos mejores personas.

Es en los años de la etapa infantil donde empieza a aflorar de forma evidente el instinto competitivo, y en donde algunas emociones se rebelan contra las normas establecidas por miedo a no ganar y sobre todo por el miedo a perder. Es a partir de este momento que se debe de trabajar un aspecto esencial para todo ser humano, el autocontrol o dominio de uno mismo. También será una gran oportunidad para conocerse a uno mismo, para reconocer los errores, para aprender a dialogar, para controlar el orgullo y también para aprender a pedir perdón y a ser humildes. Y en definitiva, una gran oportunidad para aprender, que la competición más importante que toda persona libra, es contra sí misma. De esta manera, según González Agapito (2011): “la primitiva pulsión de la lucha por la supervivencia, que se traduce en agresividad y egocentrismo, no ha de ser alentada, pero sí que ha de ser canalizada hacia el servicio a la colectividad” (p.3).

En este mismo sentido, Calderón (1999), establecía que para dejar de ser agresivos, basta con emplear los medios que la civilización ha puesto a nuestro alcance: educación, tolerancia, respeto por el adversario, caballerosidad, etc. Por su parte Cagigal (1990), consideraba que el hombre de esta sociedad agresiva, necesita valores culturales y cívicos, para ir superando su agresividad, y que es importante descubrir algunos de estos valores en los mismos hábitos y aficiones que espontáneamente se practican y se viven. Es por todo ello, que la educación deportiva a través de un cambio de paradigma,

en cuanto a los significados antes mencionados, y al desarrollo de una capacidad crítica en el niño, son esenciales para que el deporte ejerza una función educativa en la educación infantil.

## **6.2.6. La Expresión Corporal**

### **6.2.6.1. Aproximación histórica**

La expresión corporal, según Vázquez (1989, p. 98): “es el más reciente de los contenidos de la educación física y también el menos difundido”. Jacques Coplan utilizó el término expresión corporal en 1923, y en él se incluía la danza clásica y moderna, el jazz, cierto teatro y el mimo. Y en ella ya se manifestaban las influencias de la nueva corriente psicomotriz (Vázquez, 1989). Con anterioridad a los años 60, la expresión corporal se reducía a la danza y a las gimnasias rítmicas, sobre todo para chicas, siendo la educación física una práctica fundamentalmente físico-deportiva. Será en la década de los años 60, en la que se producirá la emergencia de la expresión corporal a partir de la influencia de las transformaciones sociales e ideológicas, significando este hecho, según During (1981): “un estímulo para la aparición de diversas formas de expresión corporal que se oponían al deporte” (p. 186).

Pero las raíces ideológicas de la expresión corporal, según Vázquez (1989) cabe buscarlas en el marxismo, en la psicología y en el psicoanálisis, sin olvidar la apología del cuerpo integrada en el pensamiento de Nietzsche. Se considera que los padres fundadores de la nueva ideología corporal como realidad social, a nivel institucional fue la Escuela de Francfort y a nivel individual, destacamos a Marcuse y Reich. Cabe destacar que a nivel ideológico, nos encontramos en una época calificada por Maissonneuve y Bruchon (1984), como de “corporeismo”, reflejándose esta nueva ideología del cuerpo en la liberación sexual, la comunicación espontánea, la escucha y la atención al cuerpo y a la necesidad de encontrarse a gusto con uno mismo. Esta nueva ideología corporal, se encuentra integrada en el pensamiento Rousseauiano, en cuanto que parte de la idea de que el hombre nace con una normalidad natural, sana físicamente y equilibrada mentalmente, pero la cultura y la educación racionalizan su conducta y le roban espontaneidad, lo enferman y lo pervierten. Para que esto no suceda proponen como solución volver a la naturaleza, es decir al cuerpo, rompiendo de esta manera, todas las ataduras, disciplinas y explotaciones del orden establecido (Vázquez, 1989).



En este contexto surgen diferentes y numerosas prácticas corporales en la década de los años 60, englobadas en lo que se viene a denominar expresión corporal. Algunas de estas diferentes prácticas se irán integrando en la educación física, pero la gran variedad de las mismas provocará una confusión terminológica, puesto que ya no queda claro lo que designan, ni lo que abarcan. Esto hace que por un lado, toda técnica corporal se convierta en expresión corporal, y por otro lado, todo dejar hacer libremente también se considere expresión corporal. Es en este sentido que Berge (1982), considera que la Expresión Corporal es un término “comodín” que engloba muchas actividades todavía mal definidas y mal situadas entre sí. Y por su parte Bertrand y Dumont (1976), consideran que a partir de 1968 el término “expresión corporal” está vacío de contenido y significado, y establecen que la causa principal es la variedad de profesionales y la falta de un concepto claro del término. De esta forma, Bertrand y Dumond, 1976 consideran que: “El término Expresión Corporal, descuartizado entre profesionales del gesto, psicólogos, teatro llamado de “vanguardia”, se encuentra vacío de sentido. No se sabe lo que él quiere decir ni lo que encubre. Toda técnica del cuerpo se transforma en Expresión corporal” (p. 18). Y por su parte Blouin Le Baron (1982), ante una necesaria agrupación para su mejor estudio y desarrollo, realizó la siguiente clasificación de las diferentes modalidades de la expresión corporal:

- a) La expresión corporal escénica, que pone su acento en la función comunicativa de la misma. Se fundamenta en ofrecer un inventario de posibilidades de movilización segmentada del cuerpo.
- b) La corriente pedagógica. Hace referencia a las teorías psicopedagógicas predominantes y al marco institucional en que se desarrolla. Se orienta a la concienciación y máxima disponibilidad corporal del niño. Es una práctica más frecuente en preescolar y se relaciona con la psicomotricidad, ya que se convierten en un recurso para la misma.
- c) La corriente psicoanalítica ligada a la enorme variedad de psicoterapias en uso.
- d) La corriente metafísica que persigue llegar a lo trascendente como superación de la finitud.

### 6.2.6.2. Aproximación conceptual y valor educativo de la Expresión Corporal

A continuación, a través de las aportaciones de diferentes autoridades del ámbito de la expresión corporal y la danza, analizaremos los aspectos que la definen, así como los elementos que la convierten en un contenido que ofrece unas grandes posibilidades y beneficios educativos para los niños y niñas de la etapa de la educación infantil:

- Stokoe (1967), la concibe como una manera más de exteriorizar estados anímicos con los que se contribuye a una mejor comunicación entre los seres humanos. A su vez, considera que el objetivo de la expresión corporal ha de ser el de: “posibilitar que los alumnos puedan llegar a su máxima capacidad expresiva” (p. 8), y “desarrollar su capacidad física, su ritmo propio, y su manera de ser” (p. 10).
- Paloma (1985), ve la expresión corporal como “La manifestación en el cuerpo propio y a través de él de lo que el hombre es aquí y ahora, y de su estilo peculiar de relación con los otros y con el mundo” (p. 21). Y establece que la expresión corporal es una nueva forma de arte que tiene en el cuerpo humano su medio de expresión privilegiado y, podría decirse, casi exclusivo. De esta manera para Paloma (1985), la expresión corporal promueve el desarrollo de actitudes y ayuda a aflorar toda la riqueza expresiva, toda la verdad personal, que cada uno lleva dentro y que, a la vez, ofrece puntos de referencia que hacen posible la maduración y el equilibrio personales, así como el autodomínio de la propia capacidad expresiva.
- Harf, citado por Stokoe y Harf (1984), concibe la expresión corporal como: “Un lenguaje por medio del cual el individuo puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse” (p. 13). De esta manera para Harf, a través de este lenguaje el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura. Y también establece que el objetivo de la expresión corporal engloba la sensibilización y concienciación de uno mismo, tanto a nivel postural, actitudinal, y gestual. Así mismo establece que está presente en las diferentes acciones cotidianas y se manifiesta su uso en las necesidades de expresar-comunicar-compartir e interactuar en la sociedad en la que vivimos.
- Schinca (200), entiende a la expresión corporal como la disciplina que permite encontrar mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo un lenguaje propio. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preconcebidos, para Marta Schinca,

es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal conceptualizada, haciendo de ella una disciplina que partiendo de lo físico, conecta con los procesos internos de la persona, canalizando sus posibilidades expresivas hacia un lenguaje gestual creativo.

- Schächter, citado por Stokoe y Schächter (1979), la considera una disciplina útil para la adquisición de un lenguaje corporal propio, la cual pone el énfasis en el gesto, la actitud, el ademán y el movimiento expresivo. Y establece que el primer objetivo de la expresión corporal es el de desarrollar la conciencia plena del cuerpo y la expresividad corporal.
- Bossu y Chalanguier (1986), consideran que la expresión corporal es “una disciplina de despertar y de formación de la sensibilidad” (p. 195), y que cumple con la función educativa de servir como medio de conocimiento y de comprensión de la vida y del mundo. Establecen que el niño mediante la expresión corporal “se confronta, se proyecta en la imagen de su papel y extrae de esta imagen los elementos que le enriquecen” (p. 197).
- Las hermanas Aymerich (Aymerich & Aymerich, 1974), consideran que toda la vida cotidiana es expresión corporal y que todo acto corporal percibido por otro es expresión corporal, ya que esta permite que la persona se conozca mejor así misma y también a los demás. Consideran que mediante la expresión corporal se despiertan los sentidos, se agudizan las percepciones, permitiendo ello construir una imagen de uno mismo y saberla proyectar, así como afirmar la individualidad y recuperar la iniciativa y la confianza en uno mismo. De esta manera según las hermanas Aymerich la expresión corporal: “Ha de cultivar lo afectivo, lo inconsciente y lo instintivo para con ello favorecer el aumento de la creatividad, de la libertad y del autocontrol personal” (Farreny, 2001, p. 71). A su vez consideran que el cuerpo es lo primero que tiene el hombre para expresarse y que si no sabe servirse de él, cualquier otro medio de expresión permanecerá vedada para él. Y en este sentido destacamos el siguiente fragmento donde Carme y Maria Aymerich definen lo que para ellas significa la expresión corporal:

La expresión corporal es fundamental; merece la primacía de ser favorecida, cultivada y desarrollada. Sin ella, el hombre será siempre un prisionero. El hombre recurre al cuerpo cuando le falta la palabra. Hace gestos, gestos que a menudo son torpes y muy imprecisos, muy poco significativos porque

proceden de un organismo a quien le falta el hábito y la cultura regular de la expresión. El niño se sirve en primer lugar del cuerpo para expresarse y hacerse entender. La expresión corporal no está reducida a lo que generalmente llamamos el gesto. Todo el cuerpo puede y debe expresarse. Cada parte del cuerpo tiene un lenguaje propio; todas tienen algo que decir a condición de que sean fieles a la unidad. Pensemos en la actitud del ser humano. No está constituida solamente por la mímica del rostro o del gesto. Todo entra en su composición, en la variedad y el dinamismo del conjunto. De aquí la importancia de la manera de andar, presentarse, ir hacia el otro, o, al contrario, huir ante el mundo o el prójimo (Aymerich & Aymerich 1974, p. 125).

- Berge (1982), entiende que la Expresión corporal es un término “comodín” que engloba muchas actividades todavía mal definidas, mal situadas entre sí, y que aún buscan su camino. De esta manera, considera que la expresión corporal: “Nos hace tener una conciencia total y armoniosa del propio cuerpo, y tomar conciencia de inmensas nostalgias que hemos relegado a lo más profundo de nosotros mismos” (p. 105). Así mismo manifiesta que la posibilidad de moverse libremente permite expresar los sentimientos más ocultos, permite compartir los pensamientos que no se saben expresar, reencontrar el contacto con la naturaleza y con las personas, así como permite darnos cuenta un poco de la necesidad de autenticidad.
- Salzer (1984), considera que la expresión corporal puede ejercer una gran contribución en el ámbito educativo, puesto que contribuye a que el niño encuentre la coordinación y la armonía y con ello: dominar el cuerpo, liberarse de las tensiones, abrirse a las sensaciones y aceptarse así mismo.
- Lee y Ahumada de Díaz (1983), establecen que la expresión corporal al ser en movimiento, es descubrimiento y enriquecimiento personal. A nivel educativo la consideran de un gran valor, tanto por su contribución en el desarrollo motriz, a nivel expresivo y creativo, como por el conocimiento que aporta del niño, ya que sus manifestaciones revelan la naturaleza de este.
- Gil Madrona y Gutiérrez del Campo (2005), consideran que la expresión corporal es una forma de expresión del niño, un medio de enseñanza globalizadora y un conjunto de contenidos específicos. Y todo ello para contribuir y avanzar en el proceso de crecimiento de los niños con el objetivo de favorecer su socialización, su sensibilidad y su capacidad comunicativa. De esta manera, la expresión corporal para Gil

Madrona y Gutiérrez del campo cumple una función trascendente en el proceso de desarrollo de los niños ya que permite que éstos adquieran una mayor conciencia de sí mismos, de los demás y del entorno en donde se desenvuelven.

### **6.2.6.3. Posibilidades educativas y su aplicación en la educación infantil**

La expresión corporal presenta unas grandes posibilidades educativas. Como lenguaje se define por la espontaneidad y la creatividad y permite desarrollar las capacidades físicas, perceptivas, sensoriales, rítmicas, etc. También favorece el conocimiento de uno mismo, a nivel emocional, cognitivo, en relación a los otros y al mundo, así como ayuda a tener una mejor confianza, autoestima, libertad y autenticidad. Y todo ello podríamos sintetizarlo utilizando las palabras de las hermanas Aymerich, citadas por Farreny (2001, p. 88): “Si alguien no respira profundamente, disminuye su propia vida. Si no nos expresamos con plenitud, limitamos nuestra propia existencia”.

En el currículo de la etapa infantil, la expresión corporal, conjuntamente con otros contenidos de la educación física, se encuentra integrada especialmente en las áreas de “descoberta d’un mateix i dels altres” y de “Comunicació i llenguatges”, cumpliendo con el cometido de contribuir al desarrollo de la capacidad expresiva, así como de la comunicación y del sentido estético-artístico. Pero dado su enorme potencial educativo, no debe de contemplarse como tan solo un conjunto de actividades o dinámicas, sino que por el contrario, debe estar integrado en las tres áreas del currículum, ya que permite trabajar de forma significativa y vivencial los contenidos de las diferentes materias. Ello queda reflejado en el siguiente fragmento de Carmen y Maria Aymerich (Aymerich & Aymerich, 1974):

El niño vive todo un conjunto de experiencias y las vive en toda su persona físico-psíquica; muchas de ellas en forma de juegos, con el fin de que su imaginación y su creatividad ocupen un lugar prominente. El educador no instruye; despliega, exprime, hace crecer y al mismo tiempo vive, él también un conjunto de situaciones que le enriquecen de un modo considerable. Por esta razón, muchos de los ejercicios realizados no son entrenamientos escolares más o menos disfrazados de juegos gestuales y verbales, sino sesiones llenas de fuerza intrínseca en las cuales el niño se encuentra a si mismo inmerso en unas

motivaciones que le impulsan a expresar y a dar –por medio de todos los lenguajes posibles- una respuesta auténtica (p. 124).

Para llevar a cabo un programa educativo a través de la expresión corporal se debe realizar una propuesta que se adecue a las necesidades y características de los niños de estas edades, y la primera y fundamental tarea de los maestros será la de crear en los niños el deseo de expresarse, ya que según Paloma (1985): “la posibilidad de creación está dentro de cada uno y hay que ayudar a que se exprese” (p. 45). Y un ejemplo de ello, expresado de manera poética nos lo muestran las hermanas Aymerich, citadas por Farreny (2001, pp. 89-90) en el siguiente fragmento:

Tengo dos manos. Son dos caminos de Expresión y son parte de mi mismo. Conocen mis secretos. Palpitan juntas en mi vida. Pueden ver, sentir, definir, afirmar, negar, dar alegría, infundir confianza, señalar un destino.

Mis manos son yo, y yo soy mis manos. Están aquí abiertas delante de mis ojos. Abiertas son como una ofrenda: dan y esperan. Cerradas, son como un secreto, un interrogante, una esperanza... Puede seguir las: primero una, después la otra. Quedan como un signo que me dice cosas, que me sugiere cosas, que me expresa cosas.

Mis manos pueden seguir el ritmo de un tambor, los acordes de una música divertida, unas notas tristes, una vieja balada de otro tiempo.

Mis manos pueden expresar alegría y tristeza; confianza y crispación. Pueden estar relajadas encima de la mesa o moverse hasta las puntas de los dedos. Mis manos trabajan, acarician, son signo de amistad; se unen para interiorizarse y pensar.

Para la consecución de estos objetivos, según Carme y Maria Aymerich (1974), los educadores han de tener una gran capacidad para estimular al niño, de tal manera que le permitan tomar conciencia y crecer interiormente de una forma progresiva, de acuerdo al desarrollo de sus capacidades y utilizando para este propósito los medios y recursos precisos. De esta forma, a lo largo del proceso se ha de adquirir un dominio físico a través de la concienciación, la sensibilización y el dominio del cuerpo, que permitirá lograr la expresividad, la liberación y la comunicación buscadas. Las fases de

este proceso de desarrollo de la expresión corporal según Stokoe y Schächter (1979) son:

- a) La toma de conciencia del cuerpo y el logro de su progresiva sensibilización.
- b) El aprendizaje de la utilización plena del cuerpo, tanto del punto de vista motriz como de su capacidad creativa y creadora.
- c) La exteriorización de ideas y sentimientos.

Es por ello que las diferentes técnicas de expresión corporal, es decir: los gestos, la oratoria, los juegos dramáticos, etc.; no tendrían un sentido pedagógico si no siguiesen las diferentes fases del proceso, adaptándose a la capacidad receptiva del niño, (Aymerich & Aymerich, 1974).

Según establecen Stokoe y Harf (1984), el niño en los primeros años de la educación infantil muestra una gran capacidad creativa, y es capaz de seleccionar los instrumentos que necesita en base a sus propios intereses y motivaciones. Es por ello que la expresión corporal se puede introducir ya desde estos primeros años de la infancia, de tal manera que para su puesta en práctica tan solo será necesario adecuar las propuestas al momento madurativo de los niños. Es en este sentido que Stokoe y Harf (1984) afirman que: “vemos muy importante la introducción de esta actividad desde el momento del ingreso del niño en el jardín de infantes. La expresión corporal comienza al nacer y termina al morir” (p. 27).

Por su parte Carmen y Maria Aymerich (Aymerich & Aymerich, 1974), consideran que antes de los tres años, debido al momento madurativo en el que se encuentra el niño, aún centrado en sí mismo, las propuestas de expresión corporal han de ir asociadas a la experimentación y al descubrimiento. A su vez establecen que en estos primeros años de la infancia, se deben ofrecer los estímulos necesarios para que el niño vaya tomando conciencia de su cuerpo, y de sus diferentes posibilidades de movimiento, ya que es a partir de los tres años que el niño abandona su egocentrismo natural siendo cada vez más capaz de percibir la realidad del otro, y en consecuencia se amplían las posibilidades de actuación, a través de nuevas propuestas metodológicas. De esta forma, consideran que a partir de los tres y cuatro años, un recurso muy adecuado es el de los cuentos cortos, en donde los niños a partir de pequeñas historias estimulan y desarrollan la imaginación y la creatividad. Es por ello que para Stokoe (1967, p. 13), esta es la “edad óptima para iniciar al niño en la expresión corporal”. Y en

este sentido las hermanas Aymerich (1974), hacen la siguiente argumentación y propuesta pedagógica:

Es ideal para comprender, asimilar y recrear cuentos de animales que hablan, que se mueven, que luchan, de árboles que viven y que tiene sus quebraderos de cabeza y sus alegrías. De flores simpáticas y juguetonas con sus múltiples amistades de pájaros, mariposas, animales del bosque, etc. Sobre todo historias que tengan un final feliz, un final maravilloso, en el cual todo se resuelve satisfactoriamente (Aymerich & Aymeich, 1974, p. 142).

Y de los cinco a los siete años, los niños ya tienen una gran capacidad de captación, siendo el momento de la emoción, de las historias fantásticas y de los hechos insólitos, de tal manera que según Carmen y Maria Aymerich: “en la evolución lenta del egocentrismo al aprendizaje de la sociabilidad y de la integración a la afectividad las facultades imaginativas ocupan un gran lugar, porque ellas constituyen la voz más lógica y más espontánea del descubrimiento del aprendizaje” (Aymerich & Aymeich, 1974, p. 128).

Será en este sentido que según Bossu y Chalanguier (1986), los educadores deberán utilizar una pedagogía orientada a la autonomía del niño, con el objetivo de proporcionarle los medios para que desarrolle sus capacidades, sus facultades receptoras y su sensibilidad creadora. Y es por ello que según Carmen y María Aymerich:

Primero se debe de ayudar al niño a expresar su mundo interior, y para ello se debe crear un ambiente rico, que contribuya a desarrollar sus dotes de “observación, sensibilidad, facultades imaginativas, posibilidades de captación y penetración, procurando que en su interior todo tome vida, todo sea motivo de reacción y encienda chispas (Aymerich & Aymeich, 1974, p. 16).

Un gran recurso en esta edad para el trabajo de la expresión corporal es el juego dramático, y en este sentido Bossu y Chalanguier (1986), consideran que para el niño: “la expresión a través del juego es un estado de conciencia encantada” (p. 195), y también que el niño mediante el juego: “se confronta, se proyecta en la imagen de su papel y extrae de esta imagen los elementos que le enriquecen” (p. 195). De la misma opinión son Carmen y María Aymerich (1974), al considerar que: “El niño juega a ser,



el comediante juega a parecer –Así nunca hablamos de juego teatro, sino de juegos dramáticos y mejor todavía de expresión dramática” (Aymerich & Aymeich, 1974, p. 127).

De esta manera, el juego dramático además de ser un recurso que favorece el aprendizaje, el crecimiento y la sociabilidad, puede ayudar en la mejora y en el equilibrio de la conducta, puesto que permite liberar las tensiones exteriorizando los sentimientos. Por su parte Stokoe (1967), y en la misma línea, considera que:”el niño prueba la vida por medio de sus músculos. El niño asimila experiencias y capta impresiones mediante movimientos. Su actividad es la fuente de su alegría y la expresión más frecuente de su cólera y de su frustración” (p. 12). Es así como el niño a través del juego dramático, según Stokoe y Harf (1984), experimenta, explora y descubre nuevas posibilidades, así como los límites de su cuerpo, aprendiendo de esta manera a: “percibirlo, a quererlo y a no sentir vergüenza ni inhibición o molestia a causa de él” (p. 28). Y es por ello que según Carmen y Maria Aymerich:

Niños con problemas de comunicación, con desequilibrios mentales, con inhibiciones más o menos profundas, con aptitudes excesivas de “leader”, con problemas generales de percepción, con inadaptaciones al medio, con baja estructuración de lenguaje...etc, han encontrado un equilibrio a través del juego dramático, un camino de convivencia y de no agresividad y una auténtica integración al medio. Y además de permitirles superar los propios problemas, ha enriquecido y desarrollado su propia personalidad (Aymerich & Aymeich, 1974, p. 130).

Pero en este proceso de nada servirán las actividades y los juegos realizados, si el niño no va tomando conciencia de las situaciones vividas, ya que esto impedirá que el trabajo de la expresión corporal le permita construir, y que finalmente pueda crear. Es por ello que Carme y María Aymerich consideran que:

Si el niño establece conocimiento con su mundo exterior y luego lo expresa sin haberlo asumido, hará el papel de un espejo. Nos devolverá unas imágenes con más o menos claridad, precisión, fidelidad o deformidad según sea su capacidad de captación. Pero si antes de devolvernos la imagen de las cosas que ha percibido las hace pasar por su interior, intenta conocerlos, no

solamente con la vista, el oído o el tacto, sino por medio de su comprensión, de su inteligencia y de su sensibilidad, se encuentra de repente, con que ya posee esas cosas. Las ha hecho suyas, las quiere. Sólo ahora será capaz de formar con ellas, al transmitir las, una verdadera creación (Aymerich & Aymeich, 1974, p. 16).

Por su parte Stokoe, (1967), y en el mismo sentido, considera que las clases de expresión corporal infantil tienden a que el niño aprenda a servirse de su propio cuerpo como si fuera un instrumento más de su expresión total. Un cuerpo, que de forma textual consideran que: “es necesario afinar como si fuera un instrumento musical” (p. 14). De tal manera, según Berge, 1982, citado por Paloma (1985), la libre expresión no ha de ser el único método utilizado, ya que para poder crear es necesario primero disponer de los fundamentos que lo permitan. Y ello le lleva a establecer que:

El niño que se entrega en exclusiva a su “libre expresión”, se vuelve impreciso. Desea mil cosas sin saber definir las adecuadamente y no posee en sí mismo los medios adecuados para satisfacer tales deseos (...) El niño que corre a cargo de un adulto que respeta su libertad y le da confianza, se expansionará (p. 45).

Esto no quiere decir que el educador haya de dirigir y pautar siempre, sino que su principal cometido es el de observar y reconocer las formas de comportarse del niño, para de esta manera, según Carmen y Maria Aymerich (Aymerich & Aymerich, 1974): “incitar al matiz de dramatización que facilitará más su desarrollo” (p. 127).

Es por todo ello, y a modo de conclusión, que podemos afirmar que la expresión corporal posee un increíble potencial educativo, en una etapa donde se ha de cultivar por encima de todo, la alegría, la fantasía y la esperanza. Sin duda, tres importantes ingredientes para construir un proyecto de vida que se inicia en los primeros años de la infancia, y que contribuyen a fundamentar los pilares de la personalidad del individuo. La expresión corporal juega un papel fundamental, al ayudar a los niños a enfrentar las ataduras y los miedos de nuestro tiempo, ocasionados en gran parte, por un ideal de felicidad fundamentado en un ser humano cerrado y centrado en sí mismo. Un ser humano que para ser feliz, todo lo quiere, todo lo desea, todo lo codicia, pero sin pensar más que en su propio beneficio. Y tal y como hemos visto en el capítulo anterior, ello lo conduce a una insatisfacción permanente, ya que a la felicidad tan solo se llega a través

de la felicidad de los demás. Y en este sentido, recogemos las palabras de Carmen y Maria Aymerich, donde nos muestran la esencia de la expresión corporal en estas primeras edades:

Es preciso ayudar a abrir el corazón de par en par. No es una tarea fácil, ya que está bien protegido dentro de su caja torácica. Pasar por la vida con un corazón cerrado es hacer un viaje prisionero en un barco. El significado, la aventura, la excitación y la gloria de la existencia permanecen lejos del propio camino y de la propia visión. Hemos de arriesgarnos en la aventura de descubrirse uno mismo, y es preciso reconocer que todo lo que sucede en el cuerpo afecta necesariamente al espíritu. Si tú eres tu cuerpo y tu cuerpo eres tú, expresar lo que eres; es tu modo de estar en el mundo. Cuando tu cuerpo pierde una parte de su vitalidad, tiende a retirarse y a no participar, lo vemos como a través de una neblina. O, por el contrario; al sentirnos radiantes de vida, todo parece luminoso, cercano, real; nos complace sentirnos vecinos y con capacidad de emprender cosas (Aymerich & Aymeich, 1974, p. 127).

### 6.3. A modo de resumen

Una propuesta coherente de contenidos, así como una adecuada propuesta didáctica de los mismos, sin duda debe partir del conocimiento de las necesidades y características de los niños de los 0 a los 6 años.

Los contenidos de la educación física destacan por la cantidad, por su diversidad y por estar fundamentados en la práctica corporal. En un intento de ordenación, se han agrupado en bloques de contenidos que dan respuesta a sus implicaciones en los ámbitos: cognitivo, biológico, psicológico, así como social, afectivo y emocional.

De esta manera los contenidos de la educación física se deben estructurar para dar respuesta a los grandes ejes educativos de la educación infantil, integrándose en las diferentes áreas que configuran el currículum de la etapa, para de esta manera, contribuir al conocimiento de uno mismo y de los demás, al conocimiento del entorno y al desarrollo de los diferentes lenguajes.

Para su tratamiento, tan solo cabe tener en cuenta la maduración psicológica, la significatividad psicológica, el desarrollo físico, así como evolutivo de los niños de esta etapa. Ello nos lleva a considerar la importancia de enriquecer los espacios y los ambientes en los centros de educación infantil, así como favorecer en el día a día, de forma libre, la marcada necesidad motriz que presentan los niños de esta etapa.

Para ello, nos debemos alejar de la idea clásica de la clase de educación física, y pasar a entenderla como área-disciplina que integra sus contenidos y finalidades educativas en las grandes áreas del currículum educativo de la educación infantil, y que está presente en el día a día de los niños, de forma globalizada e interdisciplinar. Ello no significa que se disuelvan las propuestas de educación física, si no que el juego, las danzas, la expresión corporal, las actividades en el medio natural, acuático, el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices, condicionales, así como la adquisición y desarrollo de habilidades motrices, se deben contemplar dentro de la globalidad propia de la educación infantil, y no de forma puntual una hora, o a lo sumo dos horas a la semana.

## **BLOQUE II: TRABAJO DE CAMPO**

---

## CAPÍTULO 7

### EL PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS, MÉTODOS Y ESTRATEGIAS UTILIZADAS

Una vez desarrollado el marco teórico de esta tesis, a continuación nos proponemos justificar el paradigma desde el cual se abordará la investigación y que definirá epistemológicamente el objeto de estudio de la misma, así como los objetivos, los métodos y las estrategias utilizadas. De esta manera, presentamos la tradición metodológica hermenéutica-interpretativa como la más idónea para abordar esta investigación.

#### 7.1. Constitución del paradigma de investigación

En los últimos años han surgido una gran variedad de discursos científicos sustentados en una pluralidad epistemológica, ontológica y metodológica y en unas nuevas perspectivas de investigación englobadas bajo el término “paradigma”.

Sobre el concepto de paradigma hemos encontrado diferentes definiciones, todas ellas complementarias, que nos ayudan a entender la profundidad del término, y a constatar que son el pilar sobre el que se construirá todo proyecto de investigación científica. De esta forma, para Kuhn (1986), un paradigma son: “las realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 31). Para Alvira (1979), un paradigma es: “un conjunto de creencias y actitudes, visión del mundo compartida por un grupo de científicos, que implica, específicamente, una metodología determinada” (Alvira; Avia; Calvo & Morales, 1979, p. 34). Wittrock (1989), considera que un paradigma es: “un compromiso implícito, no formulado ni difundido, de una comunidad de estudiosos con un determinado marco conceptual” (p. 11). Sandín (2003), establece que un paradigma es aquello que los miembros de una comunidad de científicos comparten, y lo define como: “una constelación de creencias, valores y técnicas por un lado, y de soluciones de problemas tipo por otro, que sirven para la resolución de problemas aún no resueltos, que constituyen el punto de partida de la

investigación” (p. 7). Ritzer (1993), considera que un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia, y que sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo deben preguntarse, y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas, y lo define como: “la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o subcomunidad) de otra. Subsume, define interrelaciona los ejemplares, las teorías y los métodos e instrumentos disponibles” (p. 598). Y ya por último, Guba y Lincoln (1994), consideran que los paradigmas deben entenderse como sistemas de creencias básicas (principios, supuestos) sobre:

- a) La naturaleza de la realidad investigada (supuesto ontológico).
- b) El modelo de relación entre el investigador y lo investigado (supuesto epistemológico).
- c) El modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad (supuesto metodológico).

De esta forma, según los propios Guba y Lincoln (1994), el paradigma orienta y guía al investigador, proporcionándole una variedad de metodologías y diferentes métodos, así como los fundamentos ontológicos y epistemológicos que han de regir toda investigación. Y esta manera de concebir el concepto de paradigma, según Vallés (2000, p. 52), puede englobar varias perspectivas teórico-metodológicas.

Y en el ámbito de la investigación educativa, al igual que en el resto de disciplinas científicas, el paradigma científico está constituido por estos tres elementos fundamentales: el ontológico, el epistemológico y el metodológico. Y las respuestas que damos a las preguntas formuladas en estos tres niveles, según Guba y Lincoln (1994), en la actualidad nos introducen fundamentalmente a cuatro paradigmas en la investigación, que son el positivista, el postpositivista, el constructivista y el crítico.

Pero por otro lado cabe resaltar que en las últimas décadas nos hemos encontrado con una gran variedad de posicionamientos, en algunos casos con planteamientos muy dispares. En este sentido, la postura más reduccionista la encontramos en autores como: Cook y Reichardt (1986); Cohen y Manion (2002); Husén (1988), los cuales establecían que los paradigmas se pueden reducir a dos, el cuantitativo y el cualitativo, pero cabe señalar que dicha postura en la actualidad está totalmente superada. Posteriormente se dio la postura que identificaba dos paradigmas, o dos grandes tendencias o perspectivas

de investigación, a las que se ha denominado indistintamente como empírico-analítica, la positivista por un lado, y la hermenéutica e interpretativa por otro (Sandín, 2003). Estas dos grandes tendencias, a su vez dieron lugar a una subdivisión de paradigmas, que según Vallés (2000) se pueden clasificar en dos grandes bloques:

- a) Paradigma “prevaliente”, “clásico”, “racionalista”, “positivista”.
- b) Paradigma “emergente”, “alternativo”, “naturalista”, “constructivista”, “interpretativista”.

Y ya en la actualidad, la postura más ampliamente respaldada, según Bisquerra (2000) y Sandín (2003), es la de: Buendía, Colás y Hernández Pina (1997); De Miguel (1988); Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995); Denzin y Lincoln (1998); Valles (1997); Lincoln y Guba (1985); Tuthill y Asthon (1983); en la que se identifican unos paradigmas de base positivista-racionalista y unos paradigmas interpretativos de base constructivista y socio-críticos.

El paradigma de base positivista-racionalista, asume la existencia de una sola realidad objetiva averiguable, sujeta a leyes universales de la ciencia y manipulable mediante procesos lógicos. Por su parte, los paradigmas interpretativos de base constructivista y el socio-crítico, según Erlandson, Harris, Skipper y Allen (1993, p. 14): “asumen la existencia de realidades múltiples, con diferencias entre ellas que no pueden resolverse a través de procesos racionales o aumentando los tamaños muestrales”.

Ello nos lleva, a que finalmente una gran mayoría de autores dentro de una perspectiva cualitativa, se posicionen o bien dentro de la perspectiva interpretativa de base constructivista, o bien de la socio-crítica (Tójar Hurtado, 2006). Y cada una de estas perspectivas, a su vez se subdivide en una serie de enfoques o metodologías diversas. Esta opinión la encontramos en los trabajos de Guba y Lincoln (1982), Tuthill y Ashton (1983), Lincoln y Guba (1985), Morin (1985), De Miguel (1988), Husen (1988).

Por otro lado, también cabe resaltar que algunos autores en la actualidad han abandonado el uso del término paradigma, prefiriendo el de “perspectivas” o “tradiciones”, por denotar este último una mayor obertura y flexibilidad, facilitando con ello la labor del investigador (Vallés, 1997). Este es el caso de Crotty (1998), el cual sustituye el término de paradigma por el de perspectiva teórica para significar la postura



filosófica que subyace a una metodología, y que proporciona un contexto y fundamentación para el desarrollo del proceso de investigación, así como una base para su lógica y criterios de validación. De esta forma, en palabras de Crotty (1998), la perspectiva teórica: “Constituye una aproximación a la comprensión y explicación de la sociedad y el mundo y fundamenta una serie de supuestos que los investigadores asumen e incorporan al método seleccionado” (p. 3).

Pero a pesar del cambio del término paradigma por el de perspectivas, o tradiciones teóricas, por parte de algunos autores, en la actualidad nos encontramos que en la investigación socio-educativa se mantienen las perspectivas: positivista, interpretativa de base constructivista y la sociocrítica. Y tal y como defiende Deandaluce (1998, p. 13): “no se trata de prescindir de la idea de paradigmas, si no de salvar las preocupaciones que se reflejan en los distintos paradigmas”.

De esta manera, estas tres tradiciones o perspectivas, tanto la positivista, la interpretativa, como la sociocrítica, según apunta Sandín (2003), adoptan posturas divergentes ante el planteamiento de las cuestiones esenciales, en relación con la construcción del conocimiento científico:

- a) ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento?
- b) ¿Qué se entiende por un conocimiento racional?
- c) ¿Qué criterios de racionalidad se usan para elaborarlo y legitimarlo?
- d) ¿Qué enfoques y procedimientos son los más adecuados para indagar sobre los fenómenos socioeducativos?
- e) ¿Cuál debe ser la finalidad de estos procesos?

Y las respuestas a estas preguntas, tal y como hemos indicado anteriormente, variarán del enfoque epistemológico que se adopte, de la noción de ciencia que se defienda y de la concepción de conocimiento que se posea. Es en este sentido que el constructivismo se perfila como uno de los paradigmas más idóneos en la investigación hermenéutica, ya que esta cosmovisión persigue entender el mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de aquellos que lo viven.

### **7.1.1. El paradigma constructivista**

Para Gergen (1996), toda investigación deriva en último término de un paradigma, de una cosmovisión específica desde donde se elabora y toma significado el cuerpo discursivo. Desde este punto de vista, la justificación del posicionamiento en un paradigma es una parte esencial, ya que representa el fundamento de la investigación en el ámbito epistemológico, ontológico y metodológico (Guba & Lincoln, 1994). De esta forma, las respuestas que damos a las preguntas en estos tres niveles nos introducen a los diferentes paradigmas en la investigación cualitativa, siendo en nuestro caso el más adecuado el paradigma constructivista, ya que parte de una preocupación constante por la vida, por conocer los diferentes puntos de vista, y por interpretar y entender los significados construidos por los diferentes actores sociales, en lugares particulares y en tiempos también particulares.

De esta forma, según Schwandt (1994), la investigación constructivista se preocupa por la vida, por la observación de los diferentes puntos de vista, por interpretar y entender los significados, así como por comprender aquello que la persona entiende de una situación concreta. En consecuencia, el propósito general de la investigación constructivista gira alrededor del mundo de la realidad vivida, de los significados específicos y de situacionales construidas por los actores sociales particulares, en lugares particulares y en tiempos también particulares. Estos actores sociales modelan el significado de los hechos y los fenómenos a través de complejos y prolongados procesos de interacciones sociales en los que intervienen también la historia, el lenguaje y la acción.

Las características del constructivismo han sido sintetizadas por muchos autores y desde ángulos diferentes y complementarios (ver Botella, 1995; Denzil & Lincoln, 1994; Bruner, 1990; Novak, 1993). De los aspectos comunes de los estudios de los diversos autores, se deduce la premisa epistemológica básica del constructivismo, que establece que el significado de la realidad solo es accesible a través de la construcción de dimensiones de interpretación (Gergen, 1996). De esta manera, los individuos construyen proactivamente modelos de atribución de significado sobre el mundo, y sobre sí mismos que varían del uno al otro, y que evolucionan según la experiencia y los intercambios sociales (Bruner, 1990). Es por ello que la realidad se constituirá activamente de acuerdo con los modelos de atribución de significado.

Esta preocupación del constructivismo por el significado, se produce básicamente a partir de lo que se ha llamado la segunda revolución cognitiva, fundamentada principalmente en la tesis de Bruner (1990). En *Acts of Meaning*, el autor reivindica un retorno a los orígenes de las tesis que motivaron el cambio de la psicología de tipo conductual a la renovación cognitiva, iniciada entre los años 1956 y 1965.

En un primer momento la psicología cognitiva adoptó la metáfora computacional como matriz explicativa del procesamiento de la información, olvidando aquello que había de ser la máxima preocupación de la psicología cognitiva, es decir, la construcción de significados (Bruner, 1990). Por ello, la información se priorizó por delante del significado y el procesamiento de la información frente de la construcción de significados. Rápidamente los procesos cognitivos se compararon al funcionamiento de los programas informáticos en su ejecución, equiparando el funcionamiento de la mente humana al proceso computacional, y por tanto se acaba afirmando que los mecanismos que explican las mentes de los seres humanos son también los que explican las mentes virtuales. En cierta manera, entonces los *inputs* y los *outputs* sustituyeron los estímulos y las respuestas de la psicología conductual en otra forma sofisticada de mentalismo, que olvida nuevamente el significado y sus procesos de creación y negociación en la comunidad.

Por su parte Bruner (1990), insiste en la necesidad de restaurar la finalidad original de la revolución cognitiva y recuperar la motivación inicial por el esfuerzo interpretativo del conocimiento. Este hecho implica el estudio sobre la construcción de significados, y por esta razón el objetivo principal de la segunda revolución cognitiva se centrará en descubrir y describir los significados que los seres humanos crean a partir de los encuentros con el mundo, para proponer después hipótesis sobre los procesos de construcción de significado en que se basan. En este objetivo nuevamente encontrado, el culturalismo sitúa a la cultura como elemento clave en el proceso de entender los procesos de atribución de significados del mundo (Bruner, 1996). De esta manera, hemos de considerar que el origen de los significados es cultural, ya que los significados que atribuimos a las cosas no son originales de la persona, sino que tienen sus orígenes en procesos de intercambio y negociación en el marco de una comunidad. La cultura por tanto, da las herramientas para poder comprender el mundo a través de los significados disponibles e intercambiados en prácticas sociales.

La nueva valoración del papel del entorno y de la cultura en los procesos de negociación, creación y modificación de significados, supone un rasgo característico de la nueva psicología cognitiva. Y es en este sentido, que la teoría de los modelos organizadores, establece que el individuo construye modelos de la realidad a través de una selección de datos significativos que extrae del medio con el que interactúa, y que selecciona datos de la realidad como indicadores a los que atribuye significado, obviando otros datos disponibles de aquella realidad. De esta forma, será a partir de la organización que el sujeto realiza de los datos seleccionados, que irá construyendo unos modelos organizadores capaces de explicar e interpretar la realidad. En este sentido, Moreni, Sastre, Bovet y Leal (1998), conciben el modelo organizador como: “una particular organización que el sujeto realiza de los datos que selecciona y elabora a partir de una situación determinada, del significado que les atribuye y de las implicaciones que de ellos se derivan” (p. 68).

## **7.2. Tradición metodológica en la que se enmarca la investigación: metodología hermenéutica-interpretativa**

Una de las preguntas a las que ha de responder cualquier paradigma es a la cuestión metodológica (Guba, 1990). A continuación proponemos las bases de la investigación cualitativa, así como de la metodología hermenéutica interpretativa como las más apropiadas y sobre las que se enmarcará la presente investigación.

### **7.2.1. Justificación de la investigación cualitativa**

Uno de los retos más importantes a los cuales se ha enfrentado la investigación cualitativa ha sido el de dejar atrás las disputas con la investigación cuantitativa, dando lugar en la actualidad al trabajo conjunto a través de enfoques mixtos.

A modo de perspectiva histórica, cabe destacar que los métodos cualitativos se divulgaron gracias a la Escuela de Chicago entre 1919 y 1940, pero será en los años 60 en que su divulgación será más numerosa, principalmente en los Estados Unidos y Gran Bretaña. Y en el ámbito educativo, según Bisquerra (2000), será en los años 80 que se acrecentará el interés por la metodología cualitativa. De esta forma, según el mismo Bisquerra (2000), a lo largo de todo este tiempo la investigación cualitativa ha recibido diferentes denominaciones: paradigma cualitativo, metodología cualitativa,

interpretativa, etnográfica, ecológica, etogenética, naturalista, fenomenológica, etnometodología, interaccionismo simbólico, constructivismo, observación participante, estudio de casos, etc.

También cabe destacar que la investigación educativa, en determinados momentos en los que se consideraba que tan solo los datos cuantitativos eran válidos para llevar a cabo una investigación de calidad, recibió numerosas críticas referidas básicamente a que era subjetiva, a que el investigador la condicionaba con sus propios valores, a que tenía poca fiabilidad, poca validez externa, a que adolecía de precisión y exactitud, y a que era poco rigurosa y asistemática. Y en consecuencia, es por ello que los representantes de la investigación cualitativa se han defendido de estas críticas, estableciendo que no se puede comparar la investigación cuantitativa con la cualitativa, ya que sus objetivos son distintos, pero sus resultados tienen el mismo valor si en el proceso se han hecho las cosas bien.

En la actualidad el término “investigación cualitativa” es un concepto amplio que integra diversas perspectivas epistemológicas y teóricas, que incluyen numerosos métodos y estrategias de investigación. Y hoy en día la investigación cualitativa en el ámbito educativo, según Sandín (2003), está básicamente orientada a la comprensión de los fenómenos educativos, sociales, y también a la transformación de prácticas y escenarios socio-educativos, así como a la toma de decisiones y al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. En este sentido de expresan Denzin y Lincoln (1994), en su definición de investigación cualitativa:

La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. Es multiparadigmática en su enfoque. Las personas que la practican son sensibles al valor de un enfoque multimétodo. Están comprometidas con una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo de la investigación cualitativa es inherentemente político y se perfila a través de múltiples posiciones éticas y políticas. La investigación cualitativa abarca dos tensiones. Por un lado, supone una amplia sensibilidad interpretativa, posmoderna, feminista y crítica. Por otro recoge una estrecha definición de las concepciones positivista, pospositivista, humanística y naturalística de la experiencia humana y su análisis (pp. 3-4).

A partir del análisis de expertos, tales como: Sandín (2003), Sherman y Webb (1988), Bruyn (1966), Taylor y Bogdan (1987), Eisner (1998), Álvarez y Jurgenson (2003), Tójar Hurtado (2006), destacamos aquellas características fundamentales que definen a la investigación cualitativa:

- a) La investigación cualitativa contempla los fenómenos de forma global, y para ello utiliza unos métodos que le permitan estudiar a las personas en toda su globalidad, preocupándose por cómo viven, por como sienten y también por sus experiencias.
- b) El propósito de toda investigación cualitativa es comprender e interpretar la realidad, así como los diferentes significados e intenciones, con el objetivo de transformar la realidad social por pequeña que sea.
- c) En cuanto al investigador, en la investigación cualitativa, interacciona y recoge datos sobre la realidad social, constituyéndose en el principal instrumento de investigación, y a partir de unas bases orientativas es alentado a crear su propio método, y no unas reglas fijas que lo lleven a convertirse en esclavo de las diferentes técnicas. Para no caer en el subjetivismo, el investigador ha de filtrar los datos y ha de ser riguroso, disciplinado y reflexivo.
- d) Los estudios realizados, a diferencia de la investigación cuantitativa, se realizan con muestras pequeñas, pero son estudios realizados con intensidad y profundidad. A su vez la investigación es flexible, ya que evoluciona a lo largo de todo el proceso, y por eso el diseño de la investigación se va elaborando a medida que esta avanza.
- e) En la investigación cualitativa, normalmente no se busca probar hipótesis, si no generar hipótesis, y la técnica de análisis más utilizada es la de la triangulación.
- f) La investigación cualitativa es contemplada por algunos como un arte, pues requiere de un talento creativo y también es vista como un acto moral puesto que requiere de un posicionamiento ético y de un diálogo sobre la verdad.
- g) Y haciendo referencia a la investigación cualitativa en el ámbito educativo, las diferentes metodologías utilizadas persiguen la comprensión, la transformación, la optimización y están orientadas a la valoración y a la toma de decisiones, con el objetivo de transformar y mejorar la educación.

A partir de estas características que definen a la investigación cualitativa, cabe destacar que lo cualitativo ante esta visión holística, requiere de la relación entre diferentes disciplinas científicas, ya que desde la visión de una sola disciplina, según

Tójar (2006): “no se puede comprender la globalidad de un fenómeno social” (p. 146). Y en este sentido, la investigación ha de ser fundamentalmente interpretativa, apoyándose en hipótesis de trabajo que se van ampliando, concretando, especializando y triangulando, permitiendo de esta manera, avanzar en la construcción de la propia investigación. De esta forma, teoría y práctica están interrelacionadas y se retroalimentan mutuamente. Y es por ello que en investigación cualitativa se habla de “investigar para transformar o de investigar transformando” (Tójar, 2001, p. 20).

Para la realización de una investigación cualitativa se necesitan unos marcos interpretativos referenciales que nos permitan la comprensión de las personas; y es en este sentido, que la tradición interpretativa defiende la necesidad de comprender el mundo interpretándolo. Para Szasz y Lerner (1994), y para Álvarez y Jurgenson (2003), estos marcos interpretativos se fundamentan en diversas corrientes teóricas, así como de diversas técnicas de recolección y análisis de la información.

Estos marcos interpretativos para Schwandt (1999), se pueden clasificar en dos grandes grupos: constructivistas e interpretativos. Ambos tienen en común su interés por las experiencias humanas y la manera de cómo las personas viven estas experiencias. Los constructivistas parten de la premisa de que los humanos construimos nuestro conocimiento; es decir que el conocimiento y la verdad son creados por la mente, y no descubiertos por ella. Por su parte los interpretativos, persiguen la comprensión de los significados de los fenómenos sociales. De esta manera Crotty (1998), considera que el enfoque interpretativo se ha ido desarrollando a partir de tres corrientes, perspectivas teóricas o métodos: la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico.

Los diferentes métodos se convierten de esta forma, según Colás (1997), en el medio para acceder a la realidad y comprenderla, a partir de objetivos, tales como: identificar los problemas existentes, desarrollar nuevos conceptos, profundizar en los conocimientos, explicar y crear generalidades y clasificar y comprender la complejidad.

### **7.2.2. La metodología hermenéutica-interpretativa**

Según Asti Vera (1972), podemos definir la metodología como: “el estudio analítico y crítico de los métodos de investigación y de prueba, en los cuales se incluye, la descripción, el análisis y la valoración crítica de estos” (p. 22). En consecuencia la metodología está más interesada en el proceso de la investigación que en los resultados.

Y una de las tradiciones metodológicas es la hermenéutica, la cual recibió un importante impulso por parte de Gadamer a mediados del siglo XX. Para Gadamer (1994 y 1996), la hermenéutica es mucho más que un método para acceder a la realidad, es esencialmente el medio para comprenderla, y la manera por la que podemos conocernos existencialmente como seres humanos. Desde esta metodología se contempla el mundo subjetivo de la experiencia humana a través de los significados y de las intenciones humanas. La tradición hermenéutica se basa en el supuesto que el significado del mundo social es construido y reconstruido continuamente por sus actores. Y es a partir de la interpretación de los textos escritos que esta perspectiva metodológica se centra en estudiar las interpretaciones que las personas hacen de la realidad social y de las relaciones que mantienen. Y para ello el investigador intenta penetrar en el interior de la persona para comprender desde dentro las razones que la llevan a establecer estas diferentes interpretaciones, pero de tal forma que le permita mantenerse fuera de su propia historia. La investigación sigue un proceso holístico, ya que persigue la interpretación global de los fenómenos y de las situaciones que se estudian, con el propósito de comprender como las personas interpretan, construyen y reconstruyen los significados de su contexto social. Es de esta forma como la metodología hermenéutica nos permite interpretar los diferentes significados construidos sobre la educación física en la etapa de la educación infantil, así como una aproximación para fundamentar una propuesta de paradigma para esta etapa educativa.

### **7.3. Objetivos, métodos y las estrategias utilizadas en la investigación**

A continuación expondremos los objetivos de la investigación, el método de recogida de datos y las diferentes estrategias diseñadas para llevar a cabo la recogida de datos cualitativos.

#### **7.3.1. Delimitación del problema y objetivos de la investigación**

En los capítulos anteriores hemos analizado el desarrollo y la transformación de la Educación Física, desde el siglo XIX hasta la actualidad, y su incidencia en la etapa de la educación infantil. De este análisis destacamos como la educación física se ha ido desarrollando dentro de ámbitos tan diferentes, como: el militar, el higiénico-médico, el deportivo y el educativo; con unos profesionales con una formación condicionada por la



institución responsable de la misma, pero que se caracterizaba por su escasa fundamentación pedagógica y por una visión parcial y mecanicista del movimiento (Pastor Pradillo, 2002). A su vez en la educación física, paulatinamente se han ido integrando diferentes corrientes corporales y motrices, tales como: la corriente físico-deportiva, la corriente psicomotriz, la corriente expresiva, la corriente sociomotriz (Vázquez, 1989); y por tanto con profesionales provenientes también de estos diferentes ámbitos, con concepciones y visiones diferentes de la educación física, que muchas veces provocaban desencuentros y conflictos. Todo ello ha contribuido a una difícil conceptualización de la educación física, así como a una dispersión epistemológica que ha dificultado la definición de su objeto de estudio, y en consecuencia de su propio desarrollo científico (Pastor Pradillo, 2007).

Un primer problema lo encontramos en relación al propio concepto de educación física, el cual tal y como hemos analizado anteriormente, se ha desarrollado a partir de diferentes acepciones condicionadas por la concepción filosófica que se ha tenido de la persona, de la vida y por supuesto del cuerpo. En este sentido Contreras (1998, p. 24), afirma que: “la idea del cuerpo humano ha condicionado el concepto de Educación Física en la historia”. Y Pastor Pradillo (2007), por su parte, considera que se hace necesario un posicionamiento y una clara definición conceptual del término, en base a los dos grandes referentes que la constituyen: el cuerpo y el movimiento. De esta manera, tal y como establece el mismo Pastor Pradillo (2007): “Sólo desde este esclarecimiento podrán ser discriminados los objetivos didácticos propios de la asignatura, la justificación de su trascendencia y su papel dentro del proyecto educativo general” (p. 15).

De forma paralela a la educación física, en relación a la etapa de la educación infantil, se fue desarrollando la corriente psicomotriz, que tras el análisis realizado hemos podido constatar que por un lado algunos de sus postulados se fueron integrando en la propia educación física (Vázquez, 1989), pero por otro, la psicomotricidad se fue desarrollando como disciplina independiente, con el objetivo de ser reconocida oficialmente y así poder crear unos estudios universitarios (Fernández Domínguez *et al.*, 1988), con el consiguiente reconocimiento de sus profesionales.

Durante la década de los años 70 y 80, fueron numerosos los cursos de formación, las publicaciones y el acceso de la psicomotricidad, y sus profesionales a la propia universidad; todo ello en unos momentos en que la educación física en el ámbito educativo se había preocupado básicamente de las enseñanzas medias, con unos

planteamientos mecanicistas, alejados de las necesidades y de los planteamientos de la escuela infantil. De esta manera, se extendió la psicomotricidad dentro del contexto de la educación infantil y de la propia educación física, como la propuesta más adecuada para la etapa de la educación infantil, llegando a ser el término psicomotricidad el más comúnmente utilizado en las escuelas de educación infantil.

Con la Nueva Ley Educativa de la LOGSE (1990), la educación física culminó todo un proceso de desarrollo y fue reconocida como área educativa en la educación primaria y sus contenidos ocuparon un lugar relevante en el currículo de la educación infantil. En la educación física se integraron las diferentes corrientes corporales y motrices: la tradicional corriente físico-deportiva, la corriente psicomotriz, la corriente expresiva y la sociomotricidad (Vázquez, 1989). De esta manera los contenidos y metodologías psicomotrices formaban parte de la educación física, dando lugar en el currículum de primaria (LOGSE, 1992), al bloque de contenidos de cuerpo: imagen y percepción (MEC) y de “*control i consciència corporal*” (Generalitat de Catalunya, 1994). En el currículo de educación infantil quedaba reflejada la importancia del desarrollo corporal y motriz, y su trascendencia para la educación integral de los niños de estas edades, pero no se mencionaba a que materia o disciplina pertenecían los contenidos recogidos en el mismo, principalmente los del área de “*descoberta d’un mateix*”.

Este hecho será motivo de controversia y de confusión, puesto que para aquellos que consideraban a la psicomotricidad como una disciplina diferenciada de la educación física, los contenidos del área de “*descoberta d’un mateix*”, eran propios de la psicomotricidad (Mendiara Rivas, 2001; Serrabona, 2003), argumentando su presencia en la educación infantil e incluso extendiéndola al ciclo inicial de primaria, considerando que la educación física aún estaba fundamentada en unos planteamientos mecanicistas, centrada exclusivamente en la adquisición de habilidades motrices y en el acondicionamiento físico. Esta situación nos ha acompañado hasta la actualidad, y ya dentro de los nuevos estudios de grado de educación infantil, nos encontramos con unas universidades que forman a sus alumnos a partir de la psicomotricidad y otras a partir de la educación física. A esta situación ha contribuido la propia administración al contemplar a la psicomotricidad como materia dentro de los cursos de formación de técnicos de grado superior en educación infantil, y a partir de las fichas enviadas a las diferentes universidades para la elaboración de los nuevos estudios de grado, en la

segunda de las cuales se recomendaba que la psicomotricidad fuese una de las menciones de la educación infantil.

Pero por otro lado, se fue desarrollando la educación física en la educación infantil, con la consiguiente integración en la formación universitaria (Rodríguez García, 2011). Pero a pesar de ello, aún existe una gran dificultad para que los profesionales que se ocupan del ámbito corporal y motriz en la educación infantil se logren poner de acuerdo sobre el término a utilizar. De esta forma, por un lado, se hace patente una ambigüedad terminológica, al encontrarnos con una amplia variedad de términos utilizados como sinónimos, tales como: psicomotricidad, educación psicomotriz, motricidad en infantil, educación psicomotriz, psicomotricidad educativa o educación física (Gil Madrona & Gómez Barreto, 2013); y por otro lado, un problema conceptual, epistemológico y de desconocimiento generalizado, que está dificultando el desarrollo de la educación física en la educación infantil, y está favoreciendo el reconocimiento de la psicomotricidad como disciplina que se ha de hacer cargo del ámbito corporal y motriz en esta etapa. En este sentido, la propia administración, a través de algunos evaluadores de la la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (Figueras, 2013), consideran que el término o práctica con una mayor tradición tanto a nivel nacional como internacional es el de psicomotricidad, y en consecuencia no encuentran adecuado el uso del término o de la realización de la educación física en la educación infantil, llevándonos a un importante problema al que cabe dar respuesta.

Cabe resaltar a este respecto, que en la actualidad, en un marco psicopedagógico donde se concibe a la educación de forma holística, y en consecuencia a la persona como una unidad, los profesionales de la educación infantil son conocedores de que la propia acción motriz tiene una incidencia en la globalidad de la persona, al repercutir tanto en los procesos cognitivos, como en el resto de ámbitos. De esta manera, la educación física a partir de las diversas experiencias motrices, tiene una incidencia en todos los ámbitos de la persona, y tal y como afirman Gil Madrona y Gómez Barreto (2013): “Estamos convencidos de que en ninguna otra etapa de la vida es tan importante la Educación Física como en los años de la Educación Infantil” (p. 26). Y para ello según Gil Madrona, Contreras y Gómez Barreto (2008), tan solo cabe acomodar los planteamientos generales de la educación física en la educación infantil a sus destinatarios.

Y dentro de este contexto, consideramos que se hace necesario crear unas bases para una futura propuesta formativa de educación física, dentro del marco de la formación de grado de los alumnos de educación infantil, que contribuya a que todos los maestros sean conscientes del potencial educativo de sus contenidos, así como de la importancia de favorecer el desarrollo de todas las manifestaciones motrices en estas primeras edades. Y con ello, disponer de unos conocimientos que permitan la integración de la educación física en el día a día del alumno, de una forma transversal e interdisciplinar. Y es en este sentido, que en la presente investigación nos marcamos el siguiente objetivo general:

Fundamentar y justificar una propuesta formativa de educación física para la educación infantil 0-6, en el marco de los actuales estudios de grado de la *Facultat de Psicologia i de Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*.

De este objetivo se desprenden unos objetivos más específicos:

1. Interpretar los significados que alumnos de primer curso, maestros y profesores del grado de educación infantil de la FPCEEB, atribuyen a los conceptos Educación Física y Psicomotricidad.
2. Analizar e interpretar la formación inicial recibida por los maestros de escuelas de prácticas vinculadas a la FPCEEB, en relación al ámbito corporal y motriz en sus estudios universitarios, así como la formación continuada recibida en su etapa como docentes.

3. Interpretar las opiniones y consideraciones que hacen los maestros, profesores universitarios y alumnos de primer curso del grado de magisterio de educación infantil, vinculados a la FPCEE, sobre como abordar el ámbito corporal y motriz en los centros de educación infantil.
4. Interpretar como profesores universitarios y maestros, vinculados a la FPCEE, consideran que debería ser la formación que reciban los estudiantes del Grado de Educación Infantil, en relación a su formación en el ámbito corporal y motriz.

### **7.3.2. Método de recogida de datos**

El método que hemos considerado más adecuado para llevar a cabo la investigación y la recogida de datos es el estudio de caso múltiple.

El estudio de caso es un método que fue utilizado por los padres fundadores de la sociología, Durkheim (1965) y Weber (1958). Ellos contribuyeron al engrandecimiento del cuerpo teórico de la sociología, a pesar de que se encontraban dentro de un contexto en donde prevalecía la investigación cuantitativa, y en donde el estudio de casos era poco valorado por ser considerado poco exigente, poco objetivo, poco riguroso y poco fiable, siendo cuestionada por ello la validez de los estudios científicos en que se utilizaba. En la actualidad, a partir del reconocimiento de la investigación cualitativa, el estudio de caso es valorado, según Coller (2000), por sus aportaciones como “herramienta de exploración, pero también de comprobación y construcción de teorías” (p. 21). En este mismo sentido se expresan Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), al considerar que el estudio de casos es un método de investigación para el análisis de la realidad social, y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa.

Según el mismo Coller (2000), Bisquerra (2000), Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), y también Stake (1998), el estudio de casos parte de un objeto de estudio delimitado sobre un número reducido de casos, y se caracteriza por el examen detallado comprensivo, sistemático y en profundidad, teniendo sentido dentro

de un contexto considerado relevante para ser estudiado. De esta forma, según Tójar Hurtado (2006), el caso puede tener diversas naturalezas: un sujeto, una institución, un programa social o educativo, una comunidad, una cultura o subcultura, en definitiva, cualquier grupo que comparta alguna característica común de relevancia (ideología, creencias, estereotipos,...). Y Guba y Lincoln (1982), relacionan tres posibles niveles del estudio de casos: “factual, interpretativo y evaluativo” (p. 374). Estos diferentes niveles de estudio tienen el propósito de hacer una crónica, representar, enseñar o comprobar. Y en este sentido Stake (1998), establece que:

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (...) El caso puede ser un niño, un profesor también (...) Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias (pp. 11-15).

De este modo, para Rodríguez Gómez *et al.* (1996), y para el mismo Stake (1998), el estudio de casos no es un método, sino una estrategia de diseño de la investigación.

El estudio de casos no es una opción metodológica, sino una elección sobre el objeto a estudiar. Como forma de investigación, el estudio de casos se define por su interés en casos particulares, no por los métodos de investigación usados (...) El estudio de casos es tanto el proceso de indagación acerca del caso como el producto de nuestra indagación (Stake, 1994, pp. 236-237).

A su vez, el propósito o finalidad de los estudios de casos requerirá el uso de diversos métodos, como por ejemplo las entrevistas o el análisis documental (Stake, 1994). Cabe señalar a este respecto, que la identificación, selección, contextualización y justificación del caso a abordar constituye una de las cuestiones fundamentales en el diseño de un estudio de casos. Y de esta manera, el diseño del estudio de casos participa, como señala Pérez Serrano (1994), de la idiosincrasia que caracteriza las sucesivas etapas de planificación y desarrollo de los modelos de investigación cualitativos.

Así mismo, cabe considerar que el estudio de casos es heurístico, idiográfico y trata de generar hipótesis de trabajo que puedan servir a una futura toma de decisiones

(Crabtree & Wiliam, 1992). A este respecto, Stake (1998), identifica tres modalidades en función del propósito del estudio:

- a) **El estudio intrínseco de casos** no tiene como propósito generar teoría, sino que nos interesa por lo que acontece en él mismo. De esta forma, en esta modalidad el estudio se lleva a cabo porque deseamos alcanzar una mayor comprensión de ese caso en particular, y no se selecciona el caso porque represente a otros, o porque represente un rasgo, o problema particular, sino porque el caso en sí mismo es el que nos interesa, necesitando aprender sobre ese caso particular.
- b) En **el estudio instrumental de casos**, el caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre una temática o refinar una teoría, y el caso juega un papel secundario, siendo un instrumento para conseguir otros fines indagatorios.
- c) En **el estudio colectivo de casos**, el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general, y el estudio se focaliza en un conjunto de casos.

De esta forma, entre los diferentes tipos de estudios de casos, la investigación que proponemos se enmarcaría en un estudio intrínseco de casos. Coller (2000), por su parte, distingue entre diversos tipos de casos, dependiendo del objeto a estudiar, la extensión del caso, la naturaleza del caso, el tipo de acontecimiento estudiado, el uso del caso y el número de casos. Siguiendo esta distinción, en esta tesis se plantea:

- a) Según el objeto de estudio, se trata de un estudio de caso objeto, ya que la investigación se centrará en los estudios de Grado de Magisterio de Educación Infantil de la *Facultat de Psicologia i de Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna* (URL). Intervendrán en la investigación seis profesoras del grado de educación infantil que están o han estado en labores de coordinación (coordinadoras y directoras del grado de educación infantil), seis profesores/as del área de Educación Física con experiencia formativa en Educación Infantil, siete alumnas de primer curso del grado de Educación Infantil, y siete maestros/as de escuelas de educación infantil (0-3 y 3-6) con las que la universidad tiene convenio de prácticas.

- b) Según la extensión del estudio, se trata de un estudio genérico, ya que las características del caso no son específicas del colectivo de esta Facultad, si no que se pueden encontrar también en otras Facultades.
- c) Según la naturaleza del caso, se trata de un estudio de caso típico, ya que se centra en el profesorado del grado de infantil de la universidad, en el alumnado de primer curso y en maestros de escuelas de prácticas. Ello no supone una exclusividad, si no que es simplemente un ejemplo de un grupo representativo de muchos otros que podríamos encontrar en otras universidades y escuelas.
- d) Según el tipo de acontecimiento estudiado, es un estudio actual, ya que para fundamentar una propuesta de educación física para la etapa de la educación infantil, analiza la percepción que tienen los maestros de escuelas, profesores y alumnos universitarios sobre la educación física en esta etapa y sobre sus consideraciones de cómo esta ha de ser para el desarrollo de una propuesta formativa en los estudios de grado de la FPCEEB.
- e) Según el uso del caso, se trata de un caso analítico, ya que pretende estudiar un fenómeno en concreto a partir de un marco teórico.
- f) Según el número de casos, se trata de un estudio de un caso múltiple ya que participan en el estudio un colectivo de profesores universitarios, un colectivo de alumnos de magisterio de educación infantil y un colectivo de maestros de escuelas de prácticas.

En consecuencia, presentamos una investigación en la que el estudio de caso se caracteriza por ser: de caso objeto, genérico, típico, actual, analítico y múltiple (Coller, 2000).

#### **7.3.2.1. Estrategias y técnicas utilizadas para la recogida de datos: La entrevista en profundidad, el grupo de discusión y el diario de la investigación**

Las estrategias para llevar a cabo la recogida de la información serán la entrevista en profundidad, el grupo de discusión y el diario de investigación. Ello nos permitirá realizar una triangulación de datos a partir de la utilización de diferentes fuentes y diferentes estrategias.



### **7.3.2.1.1. La entrevista en profundidad**

La entrevista es una de las técnicas de investigación cualitativa más utilizadas y más efectivas para comprender a los seres humanos (Denzin & Lincoln, 1998). Podemos considerar a la entrevista como una conversación entre dos personas dirigida por el entrevistador con el objeto de obtener información relevante para su investigación (Bisquerra, 2000). Así mismo, las entrevistas presentan, sobre todo en función de los objetivos perseguidos, diferentes formas y tipos.

La entrevista formal y estructurada es estandarizada y se caracteriza por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y formuladas por igual a todos los entrevistados (Patton, 1990; Bisquerra, 2000).

Por su parte, en la entrevista semiestructurada, se utiliza un listado de preguntas previamente preparadas, pero el entrevistador puede modificar la secuencia de las preguntas, explicarlas, añadir información, en función de las respuestas o demandas del entrevistado (Patton, 1990; Bisquerra, 2000).

Y por último, en la entrevista no estructurada, el entrevistador formula las preguntas que considera adecuadas para el estudio, pero en función de las respuestas del entrevistado puede plantear nuevas preguntas o pedir justificación de las respuestas dadas por el entrevistado (Losada & López-Leal, 2003).

Las entrevistas más estructuradas permiten recoger la información en forma de datos codificables en categorías previamente establecidas, y por su parte las entrevistas menos estructuradas buscan la comprensión de la complejidad de las personas, pero sin imponer ninguna categorización previamente elaborada (Denzil & Lincoln, 1998). Por su parte Erlandson, Harris, Skipper y Allen (1993), establecen que:

...en la investigación naturalista, las entrevistas adoptan más la forma de un diálogo o una interacción (...). Permiten al investigador y al entrevistado moverse hacia atrás y hacia delante en el tiempo (...). Las entrevistas pueden adoptar una variedad de formas, incluyendo una gama desde las que son muy enfocadas o predeterminadas a las que son muy abiertas (...). La más común, sin embargo, es la entrevista semiestructurada que es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado. (...).

Este proceso abierto e informal de entrevista es similar y sin embargo diferente de una conversación informal. El investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas (pp. 85-86).

La entrevista en profundidad se encuentra dentro de la tipología de entrevista no estructurada (Denzil & Lincoln, 1998), puesto que “no es directiva, sino abierta, flexible y dinámica” (Tójar Hurtado, 2006, p. 249), al igual que una conversación que se organiza en base a la formulación de preguntas y respuestas (Losada & López-Leal, 2003). Así mismo Vallés (2000), también plantea una modalidad de entrevista en profundidad en la cual participan entrevistados expertos o bien sujetos informados en la temática, objeto de la entrevista.

Según los objetivos planteados en esta investigación, la entrevista en profundidad se presenta como la más adecuada para llegar a comprender la visión que, tanto maestros, estudiantes y profesores universitarios tienen de la educación física y de cómo consideran que esta debería ser en la etapa de la educación infantil.

Y haciendo referencia al papel del investigador en una entrevista en profundidad, éste ha de adoptar un papel activo, ya que ha de interpelar al sujeto en relación a las diferentes respuestas que éste da a una pregunta formulada inicialmente, demandando aclaraciones y en ocasiones una mayor profundización en las respuestas (Alonso, 1998; Vallés, 1997). Y tal y como nos recuerda Delval (2001), el objetivo final que ha de perseguir el investigador es el de reconstruir el modelo mental de la persona entrevistada, para en último término poder llegar a entender el sentido de sus palabras. También según Delval (2001), el investigador en la realización de una entrevista en profundidad ha de evitar en primer lugar tomar el protagonismo en la conversación, ya que acabaría sugiriendo al entrevistado las respuestas esperadas, y en segundo lugar no se ha de perder en la conversación olvidando los objetivos planteados, ya que lo conduciría a no encontrar nada significativo en la entrevista realizada.

Y es por todo ello, que es necesaria la utilización de otras técnicas de investigación, que permitan complementar los datos obtenidos en la entrevista en profundidad. Y es aquí, donde aparecen las otras técnicas utilizadas en esta investigación: los grupos de discusión y el diario de investigación.

### **7.3.2.1.2. El grupo de discusión**

También llamados grupos focalizados, se los considera una técnica dentro de la categoría de las entrevistas de grupo orientadas a la obtención de información cualitativa (Morgan, 1988). Los grupos de discusión, según Tójar hurtado (2006), son útiles para la obtención de información sobre las “percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de los participantes” (p. 265), y según Ortí (1989), también permiten “captar las representaciones ideológicas, los valores, las formaciones imaginarias o afectivas que predominan en un determinado grupo o comunidad” (p. 198). Y en este sentido, Morgan (1988), establece que:

En tanto forma de investigación cualitativa, los grupos focalizados son básicamente entrevistas de grupo, aunque no en el sentido de una alternancia entre las preguntas del investigador y las respuestas de los participantes de la investigación. En vez de ello, hay una dependencia de la interacción dentro del grupo, basada en los temas que proporciona el investigador, quien típicamente adopta el papel de moderador. Los datos fundamentales que producen los grupos focalizados son transcripciones de discusiones de grupo (pp. 9-10).

El papel que adopta el investigador en un grupo de discusión es básicamente el de moderador, lanzando las preguntas adecuadas a los participantes, con el objetivo de obtener unos datos relevantes para su investigación. Cabe resaltar que es importante conseguir un clima de naturalidad en el que los participantes se sientan cómodos y puedan ser influidos y a la vez influir en el resto de participantes, según Krueger (1991): “al igual que sucede en la vida real” (p. 35). Después de todo el proceso, y una vez analizado el discurso, el investigador se encuentra con una masa importante de datos que deberá reducir a unidades, mediante una interpretación que ha de poder ser validada posteriormente.

Según Krueger (1998), el número de integrantes que se recomienda que participen en un grupo de discusión es entre siete y diez personas, aunque suele trabajarse con grupos de entre cuatro y seis debido a la comodidad en la selección, y a una mayor velocidad en la obtención de los resultados.

### 7.3.2.1.3. El diario de investigación

El diario de investigación como técnica de investigación tiene su relevancia en sí misma, aunque siempre acostumbra a utilizarse como soporte de otras técnicas. Tal y como su nombre indica, según Tójar Hurtado (2006), se trata de un cuaderno de reflexión que acompaña al investigador a lo largo de todo el proceso de la investigación y en el que se recogen las diferentes inquietudes, los intereses propios y de otras personas, las dudas que van surgiendo, etc. A su vez para García Jorba (2000), el diario de investigación tiene dos grandes utilidades, la primera es la de permitir estructurar la información una vez ha concluido el trabajo de campo y la segunda es la de facilitar el control del propio proceso investigador.

En la bibliografía consultada nos encontramos con diferentes clasificaciones de diarios de investigación, nosotros en la presente investigación hemos utilizado es la que Sanjek (1990), llama *scratch notes*. Este formato se caracteriza por las anotaciones rápidas, breves y realizadas en el momento de forma manual. Por su parte Colobrans (2001), realiza una propuesta para la organización y categorización primarias de las numerosas informaciones que se recogen en el diario de investigación. De todas ellas, destacamos la que hace referencia al diario personal, utilizado en la presente investigación y a través del cual se establece una relación reflexiva entre investigador y las numerosas dimensiones presentes en la investigación. De esta manera, el diario de investigación nos permite “atrapar” (Flick, 2004) todo aquello que se va produciendo a lo largo de las entrevistas y de los grupos de discusión y que consideremos que pueda ser relevante para la investigación.

## 7.4. Método de análisis de los datos: Teoría fundamentada (*La Grounded Theory*)

Una vez expuestas las técnicas de investigación utilizadas, a continuación pasamos a presentar el método utilizado para el análisis de los datos cualitativos, que será el de la *Grounded Theory*.

Dentro de una metodología interpretativa-hermenéutica encontramos muchos métodos de análisis (ver Denzil & Lincoln, 1994; Richarson, 1996; Alonso, 1998; Vallés, 1997) y la utilización de un método u otro está condicionado por el objetivo principal de la investigación, considerando de esta manera a la *grounded theory* como el método de análisis cualitativo más adecuado.

La *grounded theory* surge en 1967, propuesta por Bernie Glaser y Anselm Strauss en su libro *The Discovery of Grounded Theory* (1967). El planteamiento básico de esta postura de investigación en las ciencias sociales, consiste en que la teoría se elabora y surge de los datos obtenidos en la investigación, y no como tradicionalmente se hacía, en el sentido inverso. Según el planteamiento de Glaser y Strauss (1967) *la grounded theory*, en último término, tiene el propósito de generar aplicaciones prácticas.

En la actualidad es importante resaltar las discrepancias existentes entre Glaser y Strauss, sobre determinados aspectos procedimentales. Por su parte Strauss, defiende la combinación de la deducción y la inducción como la manera más adecuada de verificación durante el análisis. Por otro lado, Glaser defiende que el enfoque de la *grounded theory* ha de ser solo inductivo, y que ello permite tan solo desarrollar teoría, pero no la verificación de la teoría, ya que las mismas categorías desarrolladas en el análisis son validadas en virtud del mismo método. De esta manera, el objetivo del método para Glaser radica en desarrollar teoría que surge de los datos, pero en ningún caso verificar teoría.

A pesar de estas diferencias, según Rennie (2000), los autores en la actualidad aún coinciden en aspectos tales como en el análisis comparativo constante, en la necesidad de desarrollar una memoria teórica y en que el método de la *Grounded Theory* refleja la perspectiva del analista.

#### **7.4.1. Elementos definitorios de la *Grounded Theory***

Cresswell, 2005, citado por Álvarez y Jurgenson (2003, p. 91), establece los elementos que según él definen a la *Grounded Theory*. A este respecto, considera que su propósito debe ser el de generar o descubrir una teoría y que la persona que investiga tiene que distanciarse de cualquier idea teórica para permitir que surja una teoría sustentada. De esta manera, la teoría debe enfocarse de forma que los individuos interactúen con el fenómeno que se estudia.

Por otro lado, considera que la teoría ha de proponer una relación convincente entre conceptos y grupos de conceptos, derivándose de datos obtenidos en el trabajo de campo por medio de entrevistas, observaciones y documentos. A su vez, establece que el análisis de datos ha de ser sistemático, y que debe iniciarse desde el mismo momento en que estos se empiezan a obtener; también considera que su análisis debe realizarse por medio de la identificación de categorías, estableciendo relaciones o conexiones

entre ellas, con una obtención de datos adicionales a partir de los previamente obtenidos.

Para Cresswell (2005), el desarrollo de los conceptos debe llevarse a cabo a partir de la comparación constante con los datos adicionales que se siguen obteniendo; y la obtención de los mismos puede detenerse cuando surgen nuevas conceptualizaciones. Por su parte, el análisis de los datos debe incluir la codificación abierta (identificación de categorías, propiedades y dimensiones), la codificación axial (examen de condiciones, estrategias y consecuencias), y la codificación selectiva de la historia emergente. Y por último, la teoría resultante puede presentarse dentro de un marco narrativo o como un grupo de proposiciones.

Álvarez y Jurgenson (2003), consideran que en definitiva lo más importante en la teoría fundamentada es el proceso de volver una y otra vez a los datos y a las categorías, “haciendo nuevas preguntas, reformulando, volteando los conceptos al revés y encontrando significados diferentes” (pp. 95-96).

#### **7.4.2. Procedimiento de la investigación según el método de la *Grounded Theory***

Según Álvarez y Jurgenson (2003), los elementos y los pasos a seguir en la realización de una investigación dentro de este marco referencial son tres. En primer lugar se debe establecer cuál es el problema a abordar, así como el entorno en el que se realizará el trabajo, y despojarse de cualquier teoría preconcebida, dejando entonces que la información y los datos fluyan para que vaya emergiendo la teoría que en ellos se sustenta. En segundo lugar, el muestreo debe surgir a medida que la teoría va indicando los pasos subsecuentes en la recolección de datos, de tal manera que éste no pueda predeterminarse. Y en tercer lugar, la recolección de datos debe lograrse mediante métodos de obtención de datos cualitativos. Y por último, para el análisis de datos, se propone un procedimiento basado en la comparación constante de los datos obtenidos, implicando dos estadios iniciales, que son:

- a) La codificación. Es decir identificación en los datos las categorías y sus propiedades. Consideramos a las categorías como conceptos significativamente relacionados con las realidades de la interacción. De acuerdo con Glaser y Strauss (1967), las categorías y sus propiedades deben presentar dos elementos esenciales: tienen que ser analíticas, designando entidades y no sólo características, y deben ser

sensibilizadoras, proporcionando al lector la posibilidad de ver y escuchar vívidamente a las personas estudiadas.

- b) La Integración de las categorías y los datos mediante un proceso de comparación constante con el objetivo de permitir que los datos más importantes revelen las similitudes y diferencias dentro de las categorías y entre ellas. Estos patrones de integración entre los datos y las categorías permiten ver la teoría emergente.

Se considera que la recolección de datos concluye una vez que del análisis ha surgido una teoría adecuada. En este sentido, Glaser y Strauss (1967) establecen que cuando dejan de emerger nuevos datos, nuevas propiedades, nuevas categorías o nuevas relaciones se considera que se ha llegado a la saturación teórica. De esta manera, cabe considerar que una vez que los datos no ofrecen diferencias ni distinciones conceptuales importantes, las categorías se han saturado. Y por último, se considera importante identificar una categoría central que en el estudio tendrá el rango de línea principal de la historia y que ayudará a integrar el análisis alrededor de este marco.

#### **7.4.3. Los datos obtenidos y su interpretación**

Partiendo de que el objetivo de la *Grounded Theory* es el de construir teoría a través del análisis continuado y sistemático de los datos obtenidos, debemos determinar el tipo de datos que son susceptibles de interpretación.

Los datos cualitativos que se pueden analizar, según describen Strauss y Corbin (1994) son numerosos, ya que es todo aquello que se puede convertir en un texto escrito y ser susceptible de análisis. Estos datos se pueden obtener a través de: entrevistas, grupos de discusión, diarios, cintas de vídeo, cartas, autobiografías, informes históricos, y en definitiva cualquier material “mediático”.

Los datos obtenidos, según el método de la *Grounded Theory*, se comparan constantemente con el objetivo de llegar a la comprensión de los datos, permitiendo de esta manera desarrollar teoría. De esta forma, según Pidgeon y Henwood (2003), no se puede separar el proceso de recogida de datos y el proceso de análisis de los mismos. Glaser y Strauss (1967) a este respecto, establecieron cuatro fases en el proceso de generar teoría a través de la comparación constante:

- a) División del texto en unidades de análisis.
- b) La codificación de las unidades de análisis según su significado.
- c) La asignación de las unidades de análisis a todas las categorías que sea necesario.
- d) La configuración de una estructura jerárquica, en que la categoría de la cual emergen las otras, se considere la categoría nuclear.

Glaser (1978), desde la asunción de la teoría fundamentada, como un proceso constante y permanente de comparación entre los datos y los códigos, proponía distinguir entre códigos sustanciales y códigos teóricos. Los primeros conceptualizan los datos, mientras que los segundos, conceptualizan la relación entre los códigos sustanciales, a manera de hipótesis que se integrarán en dicha teoría emergente.

Por otra parte, Rennie (1995, p. 209), proponía decidir las unidades de análisis según el significado que se manifiesta en el texto, y para evitar que el análisis fuese demasiado repetitivo, sugería concebir como unidades de análisis aquello que entendemos como episodios, temas y tópicos. A su vez Rennie (1995), también proponía pasar directamente de las unidades de análisis a la formulación de categorías, y la fórmula propuesta para ello, consistía en preguntar a cada unidad de análisis: “¿que significado contiene?” (p. 208). Y según Herrero (2003), la respuesta a esta pregunta tenía que ser una palabra o una frase. De esta forma según el mismo Herrero (2003):

La forma de nombrar las categorías puede provenir de diversas fuentes: (a) constructos de sentido común del propio analista; (b) términos técnicos que provengan de la teoría o de la profesión del analista; (c) el lenguaje que los sujetos de análisis han empleado (p. 102).

Esta manera de proceder se aplica a todos los textos, surgiendo en consecuencia nuevas categorías. Las unidades de análisis se van asignando a todas las categorías que sean posible, y a su vez, las categorías también se van comparando entre sí para encontrar significados comunes. Estas categorías resultantes, según Pidgeon y Hemwood (2003), son de orden superior dentro de una estructura jerárquica que tendrá siempre como base los datos del texto. El proceso concluye cuando los nuevos datos dejan de aportar nuevos significados a la estructura jerárquica construida, y entonces se considera que la matriz está saturada. De esta forma, el conjunto de relaciones establecidas entre las categorías fundamentarán el surgimiento de la teoría del objeto



estudiado, y las unidades de análisis contenidas en cada categoría, ayudarán a justificar la estructura general de las categorías y el marco teórico resultante.

#### **7.4.4. La memoria teórica**

Uno de los principios que ya hemos mencionado en este capítulo es el de la neutralidad del investigador a la hora de interpretar los datos, y a la hora de redactar la teoría. La falta de neutralidad se puede producir cuando el investigador se aleja del texto e introduce significados que no son fieles a los datos obtenidos. Para la prevención de este problema, la memoria teórica se constituye como una técnica que ayuda a evitar que las ideas propias del investigador y sus propios prejuicios sobre el tema estudiado puedan influir en la teoría surgida. Para ello, según Herrero (2003), el investigador ha de ir anotando todas las ideas que va teniendo en el proceso de análisis, favoreciendo así la concienciación del mismo investigador respecto a las ideas o creencias que pueden influir en sus interpretaciones, y en consecuencia, permitir el aislamiento de las especulaciones que no se ajustan al texto.

### **7.5. Procedimiento**

#### **7.5.1. Primera fase del desarrollo: elaboración del guión de las entrevistas y de los grupos de discusión**

El inicio de la investigación tuvo lugar a partir del aprendizaje de las técnicas de la entrevista en profundidad y de los grupos de discusión, y una vez decididos los participantes que serían objeto de la investigación y estudiadas las bases y principios de la entrevista en profundidad y de los grupos de discusión, se procedió a realizar un primer guión con el objetivo de someterlo a pilotaje.

El primer guión realizado, como prueba inicial y parte del aprendizaje de la investigación, se elaboró y se puso en práctica en una primera fase de experimentación. Ello nos permitió iniciarnos en las técnicas de la entrevista en profundidad y de los grupos de discusión, aprendiendo de los errores y permitiendo en consecuencia plantear los cambios necesarios para un mejor abordaje de los mismos, así como para la elaboración de los guiones definitivos.

Para iniciarnos en la técnica de la entrevista, en primer lugar realizamos una entrevista a una coordinadora de la universidad (FPCEEB), a una profesora del área de Educación Física de la misma universidad y a tres maestras de l'escola Bressol de Valldoreix (Sant Cugat), que en aquellos momentos tenía convenio de prácticas con la misma universidad. Y para iniciarnos en la técnica del grupo de discusión, realizamos una simulación con alumnos de primer curso, miembros de un seminario del módulo de educación musical, plástica y educación física del grado de educación infantil de la FPCEEB.

La puesta en práctica de las primeras entrevistas y del primer grupo de discusión, evidenciaron la necesidad de continuar profundizando en los principios de aplicación de ambos métodos. Con ello y con la colaboración de los compañeros del grupo de Recerca de la Facultat, *GRIES*, se corrigieron los diferentes errores, reajustando de esta manera los guiones con el objetivo de abordar los auténticos problemas planteados en la investigación. Durante este proceso mejoramos aspectos tales como:

- a) Crear un ambiente relajado y natural antes de iniciar las entrevistas y grupos de discusión.
- b) A formular preguntas de forma clara y concisa.
- c) Aprender a escuchar, dando importancia a las exposiciones de los sujetos, no obviando ninguna información.
- d) Aprender a tomar notas mediante el diario de investigación sin dar la impresión de examinar a los sujetos.

#### **7.5.2. Segunda fase del desarrollo: redefinición del guión de las entrevistas y de los grupos de discusión**

Esta fase se dio de forma inmediata al concluir la fase de pilotaje, y tenía como objetivo redefinir el guión y la propia técnica de las entrevistas, ajustándola a los objetivos planteados. Para ello se realizó un grupo de discusión con las maestras de la *Escola Bressol de Valldoreix* y se entrevistó a una profesora del área de educación física de la FPCEEB y a tres estudiantes más de la misma universidad.

Pudimos valorar los resultados obtenidos y fuimos introduciendo pequeños cambios, afinando de esta manera, el diseño final de los guiones, así como la técnica empleada, hasta considerar que se ajustaban a los objetivos planteados (Ver anexo II)<sup>4</sup>.

### **7.5.3. Bases del funcionamiento de las entrevistas y de los grupos de discusión**

Para la realización de las entrevistas y grupos de discusión se establecieron unas bases de funcionamiento que fueron presentadas inicialmente a los participantes en la investigación.

En estas bases se establecía que la realización de la entrevista/grupo de discusión era libre, pero con el requerimiento de un compromiso para su realización una vez aceptada la participación en el mismo. A su vez se informaba de que las valoraciones que se quisiesen realizar a lo largo de la entrevista/grupo de discusión eran libres, y que la participación y comentarios que se realizasen en la entrevista/grupo de discusión serían confidenciales y anónimas, y que no se utilizarían con ninguna otra finalidad que la de la propia investigación.

Una vez finalizada la fase del aprendizaje, se pasó a la realización de las entrevistas y de los grupos de discusión. Algunas de las entrevistas a los maestros y maestras se realizaron en las propias escuelas donde estos trabajaban, en espacios tranquilos y que invitaban al diálogo. Otras entrevistas se realizaron en la propia *Facultad de Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*, en el despacho del doctorando, o en el despacho de los diferentes profesores. Por su parte, los grupos de discusión se realizaron en seminarios de la propia Facultad, ideales por sus dimensiones y por las condiciones ambientales que presentan. El medio técnico utilizado para el registro de las entrevistas y grupos de discusión, con la previa autorización de los participantes, fue el de registro de la voz digital. Para la transcripción se utilizó la ayuda del programa informático *SoundScriber*.

### **7.5.4. Justificación de los participantes o muestra**

La selección de los participantes que se utiliza en una investigación cualitativa es clave en cuanto que ha de garantizar la representatividad de la población que se está

---

<sup>4</sup> Guiones de las entrevistas y grupos de discusión en el anexo II

estudiando (Glasser, 1978). A diferencia de una investigación cuantitativa, no es determinante el número de sujetos que participan para garantizar la fiabilidad y la validez de la investigación, puesto que los resultados obtenidos en la investigación cualitativa tan solo son representativos de la población estudiada, sin ser susceptibles de generalizaciones al resto de la población. Es por ello que la investigación no pretende elaborar una propuesta generalizable, sino que se centra en primer lugar en comprender e interpretar el fenómeno estudiado, para en consecuencia elaborar una propuesta específica.

La investigación propone un estudio de caso múltiple en relación a la *Facultat de Psicologia i de Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna* (Universitat Ramon Llull), con el objetivo de fundamentar una propuesta formativa de educación física en los estudios de grado de educación infantil. Para tal propósito consideramos que en la investigación era necesaria la participación de:

- a) El profesorado del área de Educación Física de la Facultad, siendo seleccionados por contar con una dilatada experiencia en los estudios de educación infantil, un mínimo de diez años, y con un profundo conocimiento de la realidad escolar, a través de las visitas realizadas a los centros de prácticas y también por haber ejercido, algunos de ellos, de maestros en esta etapa educativa.
- b) Profesorado de la Facultat del Grado de Educación Infantil, que ha participado en el diseño de los diferentes planes de estudio llevados a cabo en la Facultad durante los últimos veinte años y con un profundo conocimiento de la realidad de la escuela infantil, a causa de su relación con los centros de prácticas que tienen convenio con la Facultad. Para ello seleccionamos a las directoras y a las coordinadoras de la Facultad que conocían y habían participado en el diseño de los diferentes planes de estudio, así como algunas de ellas, en el asesoramiento pedagógico de diferentes centros de educación infantil.
- c) Profesorado de escuelas de educación infantil, tanto del primer ciclo como del segundo ciclo, de centros públicos y privados, de sexo masculino y femenino, con una experiencia como mínimo de diez años en esta etapa educativa, que han impartido o imparten educación física o psicomotricidad, y cuyos centros tienen un convenio de prácticas en vigor con nuestra Facultad.
- d) Alumnado de primer curso del Grado de Educación Infantil que inician sus estudios en la Facultad, escogidos al azar, y que aún no han recibido una formación de

educación física en sus estudios universitarios; y que por tanto cuentan con el conocimiento de su propia experiencia como alumnos que han vivido la realidad de la educación física a lo largo de las diferentes etapas educativas, así como algunos de ellos durante su formación en los ciclos superiores de Educación Infantil.

El número de sujetos que han participado en las entrevista se ha ajustado al criterio de muestra intencional de máxima variabilidad, que tal y como establece Losada y López-Leal (2003), tiene por objetivo conseguir la máxima variabilidad en la comprensión del fenómeno estudiado. En el caso de los maestros de los centros educativos, se seleccionaron siete maestros/as, y en el caso del profesorado universitario seis. Es por ello que se realizaron entrevistas hasta considerar que las aportaciones de los entrevistados ya no ofrecían datos nuevos a la matriz de significados. Y es en este punto que se consideró que la muestra ya era suficiente.

Por lo que respecta a la selección del alumnado y profesorado que participó en los grupos de discusión, seguimos las recomendaciones de Krueger (1998) de escoger, aproximadamente, entre siete y diez integrantes. De tal forma que en el grupo de discusión de los alumnos participaron siete sujetos, y seis por parte del profesorado del área de educación física de la universidad (el número total de profesores que en aquellos momentos formaban parte del área y que tenían una experiencia en la educación infantil).

## **7.6. Criterios de rigor científico**

Según Guba y Lincoln (1994), los criterios de rigor científico son los mismos tanto en las metodologías cuantitativas como cualitativas, a pesar de que las estrategias son diferentes, ya que persiguen objetivos diferentes. En este mismo sentido Capllonch (2005), afirma que: “La metodología cualitativa establece el valor de la verdad a través de la credibilidad, la aplicabilidad a través de la transferibilidad, la consistencia a través de la dependencia y la neutralidad a través de la confirmabilidad” (p. 175).

Es por ello que el rigor científico de esta investigación quedará determinado por la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad de la investigación. Durante el proceso se han utilizado una serie de estrategias que han permitido asegurar el rigor científico; y de esta manera:

- a) Para asegurar el criterio de credibilidad se ha realizado la síntesis de las entrevistas y de los grupos de discusión, con el objetivo de que exista una relación de isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos tienen de las realidades estudiadas (Capllonch, 2005).
- b) Para asegurar la transferibilidad nos hemos planteado si realizando las entrevistas o grupos de discusión con otros sujetos de las mismas características se produciría una transferencia de los resultados, con el objetivo de que los resultados de la tesis se puedan transferir a una realidad similar (Capllonch, 2005).
- c) Para asegurar la dependencia el proceso del trabajo de campo en cuanto a la realización de las entrevistas y los grupos de discusión no se alargó en el tiempo más de 8 meses, con el objetivo tal y como argumenta Capllonch (2005), de que si volviésemos a realizar el mismo estudio con los mismos sujetos, u otros sujetos similares, obtuviésemos los mismos resultados.
- d) Para asegurar el criterio de confirmabilidad, el cual establece la confirmación de la información y la interpretación de los significados y de las conclusiones, en este sentido la colaboración de los compañeros del grupo de investigación GRIE de la FPCEEB, ha sido fundamental, ya que a partir de la experiencia y del dominio del método de algunos de sus componentes, en relación a la categorización y al establecimiento de las relaciones de las diferentes categorías obtenidas a través de la utilización del soporte Atlas/ti, he podido obtener la confirmabilidad de la investigación.

## **BLOQUE III: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

---

## CAPÍTULO 8

### PROCESO DE ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo nos proponemos presentar los resultados obtenidos tras el análisis de los diferentes documentos utilizados en la investigación, y realizar una primera valoración de los mismos. Tal y como hemos argumentado en el capítulo anterior, el soporte utilizado para el análisis de los datos cualitativos ha sido un CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), y en concreto el ATLAS/ti en su versión WIN 7. Tal como sugieren diferentes expertos (ver Denzil & Lincoln, 1994; Richardson, 1996; Pidgeon & Henwood, 2003; Rennie, 2000; Herrero, 2003; Andreu, García-Nieto & Pérez Corbacho (2007); Banner & Albarran, (2009), el programa ha representado un soporte valioso para la gestión y el análisis de los datos obtenidos, a partir del diario de investigación, de las entrevistas y de los grupos de discusión; al permitirnos trabajar con un volumen importante de documentos, y extraer información importante, en relación a las frecuencias en que aparecen algunos códigos a lo largo de los textos, las relaciones que se producían entre ellos, así como el índice de concurrencia de diferentes parejas de códigos.

Es en este sentido, que el presente capítulo lo hemos estructurado, en primer lugar presentando el proceso del análisis realizado a través del ATLAS/ti en su versión WIN 7, y en segundo lugar la presentación de los resultados y su correspondiente análisis, en relación a los diferentes objetivos planteados en la investigación.

#### 8.1. CAQDAS: ATLAS/ti

Muchas son las investigaciones científicas que han utilizado de soporte de datos cualitativos un CAQDAS (*computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), en concreto el ATLAS/ti. Se trata de un programa desarrollado en Alemania e inspirado en la teoría fundamentada y es, por tanto, un programa adecuado para investigadores que desean trascender el mero análisis de contenido. Una de sus fortalezas, según Álvarez y



Jurgenson (2003), consiste en la capacidad de mostrar interconexiones entre los datos y la posibilidad de relacionarlos con otras fuentes de datos y paquetes.

Es por ello que este programa ha representado un valioso soporte para la gestión y el análisis de las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión y el diario de investigación, a causa del importante volumen de datos a analizar. Este programa informático no se limita a automatizar el proceso de análisis, sino que pretende ayudar al investigador a agilizar muchas tareas implícitas en el análisis cualitativo y en la interpretación de los datos textuales, a través de la segmentación del texto en citas o unidades de análisis, codificación, categorización e introducción de comentarios (Muhr, 2004), con el objetivo de generar teoría respecto del estudio que se esté llevando a cabo.

En la presente investigación hemos trabajado con un total de 18 documentos (Ver anexo III)<sup>5</sup> que detallamos a continuación:

#### **Entrevistas en profundidad:**

- 7 entrevistas a maestras/os de escuelas de educación infantil, con convenio de prácticas con la FPCEEB.
- 6 entrevistas a profesorado con cargo de dirección y coordinación en los estudios de magisterio de educación infantil de la FPCEEB.

#### **Grupos de discusión:**

- 1 grupo de discusión con 7 alumnas de primer curso del Grado de Educación Infantil de la FPCEEB.
- 1 grupo de discusión con seis profesoras/es del área de EF de la FPCEEB, vinculados con los estudios del Grado de Educación Infantil.

---

<sup>5</sup> Los documentos de las entrevistas, grupos de discusión y del diario de investigación se pueden consultar en el anexo III

## Diario de investigación:

- Un diario de investigación en el que se recogen las impresiones, reflexiones surgidas a partir de las entrevistas y grupos de discusión realizados.

El soporte informático utilizado ha facilitado en gran manera el proceso de análisis de los datos cualitativos, ya que como el volumen de datos a analizar era importante, en consecuencia el número de categorías (códigos) surgidas a partir de la realización del análisis, también ha sido elevado, con un total de 97 categorías<sup>6</sup> (Ver anexo IV).

El CAQDAS que hemos utilizado ha sido el ATLAS/ti en su versión 7. Este software forma parte de las familias de los *code-and-retrieve programs*, de los *code based theory-builders* y de los *conceptual network-builders* (Weitzman & Miles, 1995). Los *code-and-retrieve programs*, facilitan la división del texto en códigos y categorías y permiten la introducción de una memoria teórica. Los *software code based theory-builders*, además de las aplicaciones anteriores, ofrecen la posibilidad de generar teoría a partir de las relaciones jerárquicas entre las diferentes categorías que se han creado. Y los *network-builders*, suman a las aplicaciones anteriores, la posibilidad de sistematizar toda la organización de datos del texto en categorías en un formato gráfico, donde los nodulos se van relacionando gráficamente los unos con los otros, facilitando de esta manera la interpretación del texto (Weitzman i Miles, 1995).

### 8.1.2. Delimitación terminológica de los componentes del análisis

Los CAQDAS utilizan diversas terminologías para denominar los componentes de trabajo del análisis cualitativo. Es por esta razón que consideramos oportuno delimitar el significado de cada uno de los componentes que utilizaremos en el análisis según lo propone el software ATLAS/ti en su versión 7. La concreción terminológica ha de posibilitar una mejor comprensión de las diferentes fases del proceso de análisis, ya que

---

<sup>6</sup> Adjuntamos el documento con las diferentes categorías y su definición en el anexo IV

en la presentación del resultado de los datos y en la discusión de las mismas, nos referimos a los diversos factores de análisis empleando esta terminología.

La Unidad hermenéutica es el lugar en el cual dejamos toda la información del análisis cualitativo, y es definida por Muñoz (2003, p. 6) como “el contenedor“, que agrupa a todos los elementos anteriores.

Dentro de este contenedor depositamos los Documentos Primarios; es decir el conjunto de datos que se analizarán, que en nuestro caso serán documentos de texto (diario de investigación, transcripción entrevistas y transcripción grupos de discusión), pero que también podrían ser de audio o de imagen.

A continuación, y a partir de los documentos primarios, se seleccionan aquellos fragmentos o Citaciones que representan una unidad de sentido.

A partir de la selección de los fragmentos del texto se crean las diferentes Categorías o Códigos (según el lenguaje del ATLAS/ti), que son las unidades básicas de sentido y de análisis. Muñoz (2003), las entiende como: “conceptualizaciones, resúmenes o agrupaciones de las citas” (p. 5). En definitiva son las ideas, los conceptos o interpretaciones abreviadas de las citas.

Cada código debe ser definido a partir de unas Anotaciones, o comentarios introducidos por el investigador que podrán ser utilizados posteriormente para crear hipótesis de trabajo, para afinar más en el análisis a la hora de codificar el texto, o bien para formular explicaciones de las diferentes interacciones entre los códigos (Muñoz, 2003). Estas anotaciones son definidas por Glaser y Strauss (1967) como memoria teórica.

En este proceso de análisis, a partir del contraste y comparación constante de los textos con los códigos, y los códigos entre sí, nos ha llevado a la cifra de 97 categorías (códigos) (el listado general de códigos se presenta en el anexo IV), con las consiguientes frecuencias (número de veces que aparecen en los diferentes textos), que nos han permitido la interpretación de los datos y sobre todo entrever la teoría surgida del texto. Hemos de entender que la repetición (la frecuencia) de una categoría es un dato importante, ya que es un indicador de la relevancia e importancia de la misma, aportándonos información relevante de la realidad estudiada, a tener en consideración para su posterior análisis, en relación al marco teórico realizado. Hay que considerar que en muchas ocasiones, aún es más relevante la información obtenida a partir de las interacciones (relaciones) o enlaces que se producen entre las diferentes categorías.

La codificación del análisis, extrayendo las relaciones entre las diferentes categorías y su posterior representación gráfica, se realiza a través de las Redes Estructurales o *networks*<sup>7</sup>(Ver anexo V), las cuales según Muñoz (2003): “Permiten representar información compleja de una forma intuitiva mediante representaciones gráficas de los diferentes componentes y de las relaciones que se hayan establecido entre ellos” (p.5).

Las *Networks* nos permiten realizar un análisis más visual de las relaciones que existen entre las diferentes categoría (diferentes interacciones), convirtiéndose de esta manera, en espacios de creación activa de nuevas relaciones y de redefinición de códigos, haciendo de ellos una herramienta imprescindible en el proceso de contrastación y comparación constante de los datos. De esta forma, las *Networks* nos van haciendo explícitas las interpretaciones y nos permiten, en un momento determinado, llamar a todos los elementos que pueden apoyar una u otra hipótesis, argumento o conclusión.

Y por último, con el objetivo de profundizar aún más en las relaciones entre las diferentes categorías, el último paso realizado ha sido el análisis del coeficiente-*c*<sup>8</sup> (*Co-occurrence*) (Ver anexo VI). Con ello hemos obtenido una muestra de los códigos que concurren en todos los documentos primarios a través de una tabla cruzada de todos ellos. A través del análisis del índice de Concurrencia se puede medir la fuerza de las interrelaciones de una categoría (código) en relación a las demás. Los valores van de 0 (los códigos no co-ocurren) a 1 (los códigos co-ocurren en cualquier lugar en el que se usen), mostrándonos la fuerza existente entre las diferentes categorías (códigos). El índice de Concurrencia se calcula mediante la función:

$$c = n_{12} / (n_1 + n_2) - n_{12}$$

En donde *n*<sub>12</sub> es la frecuencia de la concurrencia entre dos códigos, y *n*<sub>1</sub> y *n*<sub>2</sub> son el número de apariciones totales de cada uno de los códigos.

---

<sup>7</sup> Adjuntamos los diferentes *Networks* en el anexo V.

<sup>8</sup> Adjuntamos los coeficientes-*c* en el anexo VI.

Con todo ello, el software ATLAS/ti en su versión 7, nos ha permitido categorizar, estructurar y teorizar de una forma rigurosa, sistemática y crítica, permitiéndonos ser fieles a la naturaleza del objeto de estudio.

## **8.2. Fase de preparación de datos**

En esta fase nos marcamos como objetivo introducir todos los datos en el programa para de esta manera, llevar a cabo el proceso de análisis. El programa requiere de una preparación previa de los textos transcritos para poder realizar su análisis y convertirlos en Documentos primarios de una Unidad Hermenéutica. Cabe destacar que el proceso de preparación constó de tres fases:

- a) Delimitación de los márgenes de cada una de las entrevistas a cinco centímetros.
- b) Introducción de un espacio de interlineado entre las participaciones del entrevistador y de la persona entrevistada.
- c) Adhesión de la entrevista como documento primario en el programa.

La aplicación de este formato permitió que la visualización de los documentos primarios en la pantalla del ATLAS/ti fuese completa, y por tanto, que la codificación del texto fuese más sencilla desde el punto de vista visual.

Una vez finalizada la fase de preparación, el programa generó 18 documentos primarios incluidos en una sola Unidad Hermenéutica, a la espera de ser codificados.

## **8.3. Fase de codificación de los textos**

Tal y como apuntábamos anteriormente, el método de la *grounded theory* se caracteriza por ser un método de comparación constante, en que los significados de los datos cualitativos se van comparando y contrastando continuamente, en un ejercicio de agrupar, cambiar y renombrar categorías o códigos a lo largo del análisis. Es en este sentido que Glaser y Strauss (1967) especifican cuatro fases en el proceso de análisis a través del método de comparación constante.

- a) Dividir el texto en unidades de análisis o unidades de sentido.
- b) Codificar las unidades de análisis según el significado.

- c) Asignar estas unidades a todos los códigos que sea necesario.
- d) Configurar una estructura jerárquica en que la categoría de la cual emergen las otras se considere la categoría nuclear.

En sus orígenes, el tipo de categorización que correspondería a la Grounded Theory, sería la categorización de forma inductiva (ver Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1994). En esta forma de codificación, los códigos surgen directamente (inductivamente del texto), manteniendo la teoría generada una fidelidad total con los datos del texto.

Las formas de codificación deductivas plantean un tipo de análisis en que el investigador puede guiar su análisis con unos códigos decididos previamente, y que no necesariamente han surgido del texto (Mayring, 2000). Estos códigos funcionan en la mayoría de los casos, como unos elementos de análisis que facilitan al investigador la acción de operar a través del ATLAS/ti.

Progresivamente Strauss, se fue alejando del posicionamiento exclusivamente inductivo, acercándose a posiciones que cada vez más apostaban por la combinación de la deducción y la inducción. Glaser, por el contrario se mantuvo fiel a la postura exclusivamente inductiva (Figueras, 2007). A partir de este momento (ver Mayring, 2000), en los análisis cualitativos, empiezan a ser ampliamente utilizadas las codificaciones con sistemas mixtos, en los que se combinan las formas inductivas con las formas deductivas.

Siguiendo su ejemplo, nosotros hemos realizado el análisis a través de este sistema de codificación mixto, donde los códigos propuestos previamente fueron utilizados exclusivamente como elementos de análisis, y en donde el peso principal de la codificación recayó en la codificación inductiva para mantenernos fieles al texto.

#### **8.4. Presentación de los resultados y una primera valoración de los datos obtenidos**

El análisis de los datos cualitativos con el ATLAS/ti 7, nos ha permitido extraer información relevante, a partir de las frecuencias (*groundedness*) con que aparecen algunas categorías en los diferentes documentos, así como también las relaciones o interacciones (*density*), que se producen entre dichas categorías y el respectivo índice de Concurrencia (Co-occurrence), entre parejas de categorías.

Tal y como argumentábamos anteriormente, la repetición de unas categorías o códigos, es un dato importante a tener muy en cuenta, ya que nos proporciona información de la realidad estudiada, así como también lo es el número de relaciones que mantiene un código con el resto, ya que nos permite establecer vínculos explicativos, aportándonos una comprensión vertical u horizontal, acotada y profunda de los fenómenos estudiados. Por su parte, los Coeficientes de Concurrencia (Coeficiente C), nos muestran con sus índices, la fuerza de concurrencia entre parejas de códigos.

Para organizar de forma clara y sobre todo efectiva la presentación y el análisis de los datos obtenidos a través de la *Query Tool*, a continuación expondremos, a modo de presentación, el modelo de citas textuales extraídas de los diferentes documentos, donde veremos las categorías (códigos) con sus respectivas frecuencias y relaciones, los coeficientes de Concurrencia, con los índices de concurrencia entre las parejas de códigos y las *Networks*, donde se muestra de forma gráfica las interrelaciones entre diferentes categorías.

Para la presentación de las citas textuales, hemos considerado interesante mantener el formato y la información que ofrece el software ATLAS/ti. De esta manera, en los ejemplos de citas textuales encontraremos siempre un encabezamiento de la citación del tipo:

**Code<sup>9</sup>: motricidad integrada<sup>10</sup> {52<sup>11</sup>-25<sup>12</sup>}~**

**P14<sup>13</sup>: Profesora DR.docx<sup>14</sup> - 14:4 [E. ¿Y tú como consideras que ..]<sup>15</sup>  
(25:26)<sup>16</sup>**

Codes: [Globalidad infantil] [motricidad integrada]<sup>17</sup>

No memos<sup>18</sup>

E.<sup>19</sup> ¿Y tú como consideras que se debería abordar el trabajo motriz y corporal en la etapa de infantil?

---

<sup>9</sup> Categoría (código)

<sup>10</sup> Nombre de la categoría.

<sup>11</sup> Número de Frecuencias.

<sup>12</sup> Número de Relaciones

<sup>13</sup> Documento primario número 14

<sup>14</sup> Documento de texto; por tanto entrevista en profundidad transcrita.

<sup>15</sup> Fragmento inicial de la citación.

<sup>16</sup> Situación de la citación en la Unidad Hermenéutica.

<sup>17</sup> Esta citación está codificada en Globalidad infantil y motricidad integrada.

<sup>18</sup> Sin ninguna anotación externa.

<sup>19</sup> Entrevistador.

P.4<sup>20</sup>. No como una hora diaria que es lo que hay en la escuela, de psicomotricidad, si no como un trabajo global que se fuera haciendo cada día, que permitiera a partir de la motricidad aprender o abordar los diferentes ámbitos de la persona. A partir de la motricidad podemos abordar el ámbito cognitivo, podemos abordar el ámbito afectivo, diferentes ámbitos. Es decir trabajar la motricidad de forma continuada, no sólo con un rincón, ya que a veces hay escuelas que ponen el rincón de la motricidad, o tan sólo con una sesión en el gimnasio puntualmente, sino que hacerlo de forma más regular. Y a veces también es importante por ejemplo, sacar a los niños a espacios abiertos, donde puedan correr, saltar, que puedan desarrollarse por sí mismos, y aparte después una propuesta guiada y orientada. Pero dar mucho pie a que los niños se desarrollen.

Para la presentación de los *Coefficientes de Concurrencia* (Coeficiente C), utilizaremos una tabla. Como ejemplo, a continuación mostramos los índices de concurrencia de la categoría “Término E.F”, con las diferentes categorías con las que concurre, ordenadas de mayor a menor:

**Tabla de índice de Concurrencia (Coconcurrence explorer table), sobre la categoría “Término EF”<sup>21</sup>**

<b>Códigos (Categorías)</b>	<b>Coonc. Término EF</b>
Percepción negativa EF	0,21
Variedad de términos	0,1
Confusión escuelas términos	0,06
Escuelas psico, no EF	0,06
Experiencia pobre EF	0,06
Necesidad aclarar Psico-EF	0,04
EF no adecuada infantil	0,03

<sup>20</sup> Participante.

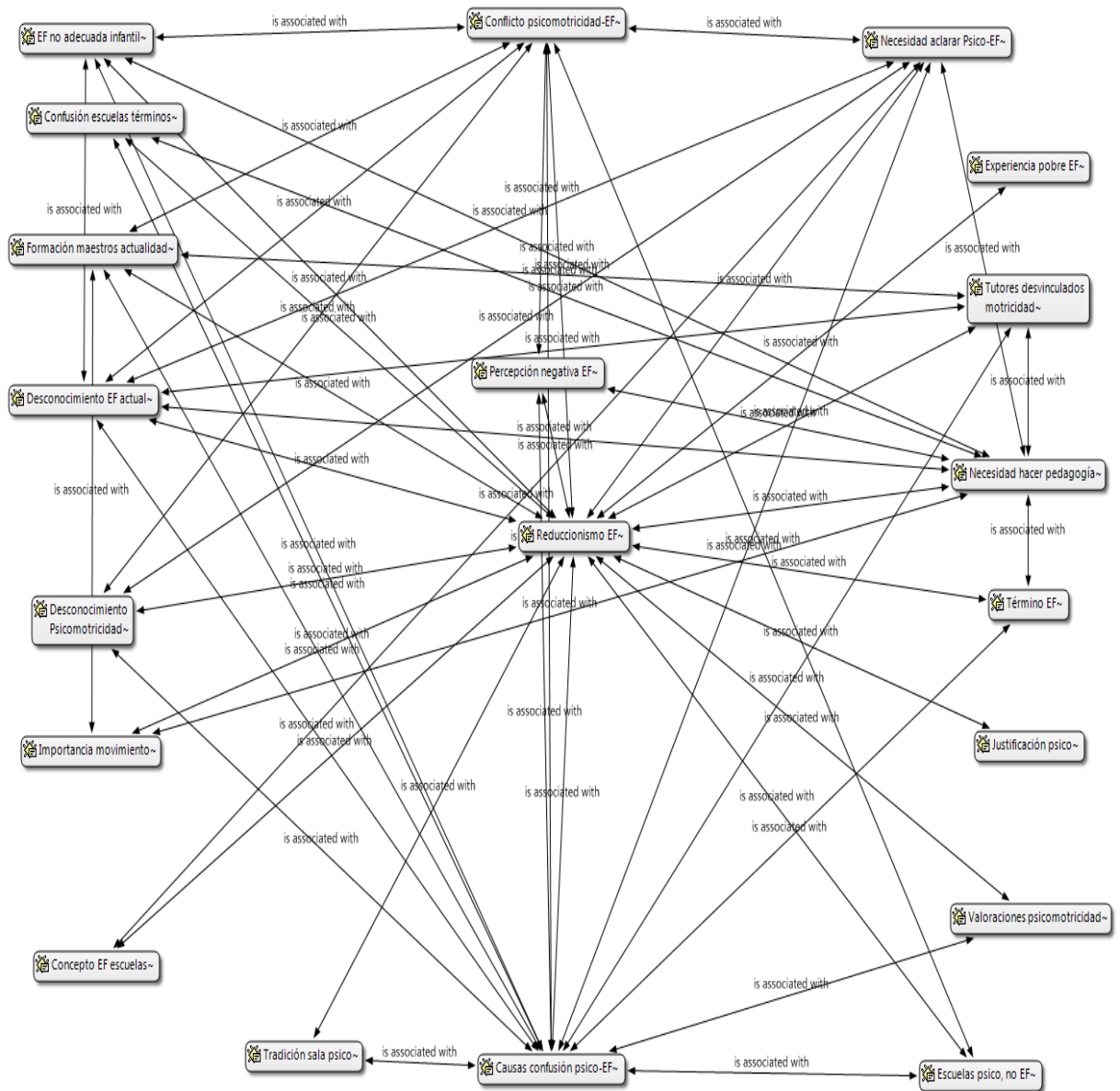
<sup>21</sup> Tabla índice de Concurrencia sobre el Término E.F



En los resultados podemos apreciar los índices de concurrencia, ordenados de mayor a menos concurrencia, en relación con la categoría “Término EF”, donde por encima del resto, destacan de forma clara los índices elevados de las categorías: “Percepción negativa E.F”, con un índice de 0,21; y “Variedad de términos”, con un índice de 0,1, pero donde también son relevantes los índices de las categorías: “Confusión escuelas términos”; “Escuelas psico, no EF”; “Experiencia pobre EF”; “Necesidad aclarar psico-EF” y “EF no adecuada infantil”. Estos índices nos aportan una importante información, que conjuntamente a las frecuencias e interrelaciones entre las diferentes categorías, nos permitirán construir teoría científica de forma consistente.

Por otro lado, las *Networks*, nos permitirán representar gráficamente la información en forma de estructura esquemática mediante un diagrama. Un ejemplo de ello es la Network de la categoría “Reduccionismo EF”, que presentamos a continuación y a la que encontramos ubicada en el centro del diagrama, y el espectro de códigos con los que se relaciona, alrededor:

## Network: “Reduccionismo EF”<sup>22</sup>



Como se puede observar en el despliegue de la Network “Reduccionismo EF”, es del todo relevante la cantidad de relaciones que se establecen entre este código y los otros 19, mostrándonos las redes conceptuales y estructurales con las que podremos teorizar y formular el posterior discurso teórico o discusión, en relación a los objetivos establecidos en la investigación.

<sup>22</sup> Network Categoría “Reduccionismo EF”.

#### 8.4.1. Presentación de los resultados y un primer análisis de los datos cualitativos más significativos

El objetivo que nos planteamos a continuación es el de realizar una valoración general de los resultados obtenidos en la investigación. De esta manera, de un total de 97 categorías finales, mostraremos por su significación aquellas categorías que tras el análisis del diario de investigación, de las entrevistas en profundidad y de los grupos de discusión, presentan unas mayores frecuencias e interrelaciones (interacciones), así como unos mayores índices de concurrencia.

De entre las categorías que han presentado unas frecuencias e interrelaciones más elevadas destacamos:

<u>Categoría (código)</u>	<u>Frecuencia</u>	<u>Interacciones</u>
Motricidad integrada	52	25
Formación maestros actualidad	48	29
Importancia movimiento	44	25
Causas confusión psicomotricidad y E.F	43	25
Globalidad infantil	41	35
Reduccionismo E.F	39	19
EI especialista E.F	34	34
Desconocimiento E.F actual	33	15
Tutores EF	27	23
Confusión escuelas términos	20	22
Necesidad hacer pedagogía	17	29
Poca formación maestros escuelas	16	20
Modelo actual E.F apropiado	9	22

A partir de estos índices, se desprenden unas primeras valoraciones e interpretaciones en relación a los objetivos planteados en la investigación. De esta forma, cobran especial significado, por su elevada frecuencia y por sus elevadas interacciones, las categorías: “motricidad integrada” (52 de frecuencia y 25 interacciones), “formación maestros actualidad” (48 de frecuencia y 29 interacciones), “importancia movimiento” (44 de frecuencia y 25 interacciones), “Confusión psico-EF”

( 43 de frecuencia y 25 interacciones), “globalidad infantil” (41 de frecuencia y 35 interacciones), “Reduccionismo EF” (39 de frecuencia y 19 interacciones) “EI especialista EF” (34 de frecuencia y 34 interacciones), “Tutores EF” (27 de frecuencia y 23 interacciones), “Confusión escuelas términos” (20 de frecuencia y 22 interacciones) “Necesidad hacer Pedagogía” (17 de frecuencia y 29 interacciones).

De forma destacada, cabe resaltar la elevada frecuencia y las elevadas interacciones de las categorías “motricidad integrada”, “Globalidad infantil” y “Tutores EF”. De esta manera, y de forma contundente los resultados nos muestran como los participantes en la investigación consideran que el ámbito corporal y motriz ha de estar integrado y formar parte de la globalidad del proyecto educativo de la educación infantil.

Y en relación a las categorías anteriores, también son del todo significativos los valores elevados, a nivel de frecuencia y de interacciones, de la categoría “Formación maestros actualidad”, que si los relacionamos con la categoría, “importancia movimiento”, muestran también de forma contundente, la necesidad de una formación en educación física en los grados de educación infantil que permita a los tutores integrar el ámbito corporal y motriz en el día a día de los alumnos, así como valorar su importancia a lo largo de la etapa.

Así mismo, cabe resaltar los valores elevados de las categorías, “Confusión psicomotricidad y EF”, “Reduccionismo EF”, “Desconocimiento EF actual”, “Confusión escuelas términos”; los cuales nos aportan información importante en relación a como los maestros, los profesores universitarios y los estudiantes de magisterio, perciben la Educación Física y la Psicomotricidad. Según estos resultados, es evidente que existe una confusión entre los términos psicomotricidad y educación física, así como un desconocimiento del paradigma actual de educación física, al ser concebida, aún hoy en día, de forma reduccionista. Sin duda ello tiene que ver con los resultados de la categoría, “poca formación maestros escuelas”, en la que se nos muestra como a pesar de la importancia otorgada por el currículum educativo al desarrollo motor, la escasa formación recibida por los maestros de educación infantil en sus estudios universitarios, les ha dificultado abordar este ámbito en la educación infantil, así como se hace evidente el desconocimiento de las posibilidades educativas de la educación física actual.

Pero por otra parte, la categoría “Modelo actual EF apropiado”, a pesar de presentar una baja frecuencia (9), presenta un elevado número de interrelaciones (22).

Ello es un indicador de que son pocos los maestros que han recibido una formación en educación física, pero aquellos que la han tenido la valoran positivamente. Las elevadas interrelaciones nos aportan información relevante, en cuanto a la valoración positiva del actual modelo de educación física y de la necesidad de una formación universitaria, que permita a los maestros de educación infantil un dominio de la misma, con el objetivo de integrarla en el día a día escolar.

Y ya por último, también cabe hacer referencia a los resultados obtenidos en relación a la categoría “EI, especialista EF” (34-34). De esta manera, también se hace evidente como los participantes en la investigación consideran necesaria la figura de un maestro de educación infantil con una mayor formación en educación física.

A su vez, también es significativa y valiosa la información proporcionada por los índices de Concurrencia, donde por su significación destacamos los siguientes resultados:

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Término EF</b>
Percepción negativa EF	0,21
Variedad de términos	0,1

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Reduccionismo EF</b>
Desconocimiento EF actual	0,33
Confusión psico-EF	0,14
EF no adecuada infantil	0,14
Desconocimiento psicomotricidad	0,12
Percepción negativa EF	0,1

<b>Categoría</b>	<b>Coo. EF no adecuada infantil</b>
Percepción negativa EF	0,16
Reduccionismo EF	0,14
Modelos EF	0,14
Desconocimiento EF actual	0,13

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Causas confusión psico-EF</b>
Desconocimiento psicomotricidad	0,22
Confusión escuelas términos	0,21
Antes LOGSE psicomotricidad	0,14
Reduccionismo EF	0,14
Escuelas psico, no EF	0,13
Desconocimiento EF actual	0,12
Necesidad aclarar psico-EF	0,1

A partir de estos resultados tan significativos, destacamos los índices de concurrencia elevados de la categoría “Término EF” (0’21), en relación a la categoría “percepción negativa EF”. De esta forma, cabe destacar, en base a los resultados obtenidos, como el término educación física es percibido negativamente, y en consecuencia percibida como no adecuada para la educación infantil. Estos elevados índices, nos muestran como las experiencias y vivencias que algunos de los sujetos, que han participado en la investigación, tienen sobre la educación física, han hecho que la perciban negativamente.

La categoría “Reduccionismo EF”, en relación a las categorías “Desconocimiento EF actual” y “EF no adecuada infantil”, presenta unos índices de concurrencia muy elevados, con unos valores de 0,33 y de 0,14, respectivamente. Nos aporta información relevante sobre cómo se percibe actualmente la educación física por parte de los maestros, profesores universitarios y alumnos del grado de magisterio de educación infantil, sobre la presencia en la actualidad de la educación física en los centros de educación infantil, y en la formación de los estudiantes del grado de educación infantil en la universidad. De esta forma, el desconocimiento del paradigma actual de educación física, hace que ésta sea percibida aún de una forma reduccionista, y en consecuencia considerada como poco adecuada para la educación infantil.

Y por último, la categoría “Causas confusión Psico-EF”, en relación a las categorías “Desconocimiento psicomotricidad”, “Confusión escuelas términos”, “Antes LOGSE psico”, “Desconocimiento EF actual”, “Escuelas psico, no EF”, “Necesidad aclarar psico-EF”, presenta unos índices de concurrencia muy elevados, aportándonos información relevante, en relación a la confusión terminológica existente y algunas

posibles causas de la misma, así como la utilización mayoritaria del término psicomotricidad en los centros de educación infantil, y según los participantes en la investigación, la necesidad de una clarificación.

Estos índices, por un lado refuerzan los valores de las frecuencias y de las interrelaciones anteriormente comentadas, pero a su vez aportan nuevos datos con información relevante en relación a los objetivos planteados en la investigación. Es interesante constatar como el término educación física concurre con una visión negativa de la misma, y ello ya lo podemos relacionar con una concepción reduccionista de la educación física, aspecto que hace que sea concebida como no adecuada para la etapa de la educación infantil; hecho que por otra parte explica el por qué de la utilización mayoritaria del término psicomotricidad en las escuelas de educación infantil.

A su vez, los índices de concurrencia muestran y refuerzan la confusión existente entre psicomotricidad y educación física, así como la necesidad de una clarificación. Y también son significativos los valores que hacen referencia al desconocimiento de lo que es la propia psicomotricidad, evidenciándose la necesidad de una clarificación terminológica y conceptual.

Y ya por último, pero de forma destacada, cabe mencionar como la categoría “Desconocimiento EF actual” concurre con las categorías “reduccionismo EF”, “EF, no adecuada infantil” y “Causas confusión psico-EF”; adquiriendo una gran significatividad, por tanto, el hecho de que se desconozca la educación física actual.

#### **8.5. Resultados: presentación y análisis de los datos cualitativos a través de la *query tool***

Con el propósito de mostrar de forma clara y concisa los resultados obtenidos, relacionaremos los objetivos de la investigación con las categorías que han presentado, por su frecuencia, sus interrelaciones y sus índices de concurrencia, una mayor significación. Así mismo, realizaremos un análisis de los datos obtenidos, los relacionaremos con los fragmentos de las entrevistas, diario de investigación y grupos de discusión y mostraremos los resultados acompañados de las *Networks*, con lo que podremos ver gráficamente las interacciones entre las diferentes categorías.

### 8.5.1. Análisis de los datos correspondientes al objetivo 1 de la investigación

---

#### Objetivo 1 de la investigación:

1. Interpretar los significados que alumnos de primer curso, maestros y profesores del grado de educación infantil de la FPCEEB, atribuyen a los conceptos Educación Física y Psicomotricidad.

---

Tras el análisis de los diferentes documentos, donde se recogían las transcripciones del diario de investigación, de los grupos de discusión, y de las entrevistas, se realizó la correspondiente categorización. Y en relación al objetivo 1 de la investigación, destacamos a continuación aquellas categorías más significativas por su elevada frecuencia e interacciones, así como por la significatividad de sus índices de concurrencia:

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Interacciones</b>
Causas confusión psico-EF	43	25
Reduccionismo EF	39	19
Desconocimiento EF actual	33	15
Confusión escuelas términos	20	22
E.F no adecuada infantil	19	20
Desconocimiento Psicomotricidad	19	6
Término EF	18	8
Experiencia pobre EF	18	5
Necesidad hacer pedagogía	17	29
Percepción negativa EF	17	7
Escuelas psico, no EF	17	6



Poca formación maestros escuelas	16	20
Variedad de términos	15	4
Antes LOGSE psicomotricidad	14	17
Conflicto psicomotricidad-EF	11	12
Necesidad aclarar psico-EF	11	10

Los índices de Concurrencia, tal y como señalábamos anteriormente (cuyos valores van de 0 a 1), nos muestran la fuerza de las interrelaciones de una categoría en relación con las demás. Y en relación a este primer objetivo, los índices más significativos son los siguientes:

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Necesidad aclarar Psico-EF</b>
Desconocimiento psicomotricidad	0,2
Desconocimiento EF actual	0,1
Causas confusión psico-EF	0,1
Escuelas psico, no EF	0,08
Confusión escuelas términos	0,07
Percepción negativa EF	0,04
Reduccionismo EF	0,04

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Confusión escuelas términos</b>
Causas confusión psico-EF	0,21
Variedad de términos	0,21
Desconocimiento psicomotricidad	0,11
Desconocimiento EF actual	0,08
Necesidad aclarar psico-EF	0,07
Escuelas psico, no EF	0,06
Antes LOGSE Psicomotricidad	0,06
Poca formación maestros escuelas	0,06
Formación continuada maestros	0,04
Percepción negativa EF	0,04
Reduccionismo EF	0,04

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Percepción negativa EF</b>
Término EF	0,21
Experiencia pobre EF	0,17
EF no adecuada infantil	0,16
Reduccionismo EF	0,1
Desconocimiento EF actual	0,04

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Término EF</b>
Percepción negativa EF	0,21
Variedad de términos	0,1
Confusión escuelas términos	0,06
Experiencia pobre EF	0,06
Escuelas psico, no EF	0,06
Necesidad aclarar psico-EF	0,04
EF no adecuada infantil	0,03
Necesidad hacer pedagogía	0,03

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Reduccionismo EF</b>
Desconocimiento EF actual	0,33
EF no adecuada infantil	0,14
Percepción negativa EF	0,1

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Causas confusión psico-EF</b>
Desconocimiento psicomotricidad	0,22
Confusión escuelas términos	0,21
Antes LOGSE psicomotricidad	0,14
Reduccionismo EF	0,14
Desconocimiento EF actual	0,12
Escuelas psico, no EF	0,13
Necesidad aclarar psico-EF	0,1

A continuación presentaremos la relación de las categorías más significativas y la explicación de su significado, así como algunos de los fragmentos de las entrevistas, grupos de discusión y diario de investigación. De esta manera, haciendo una primera valoración de los resultados obtenidos, a nivel de frecuencia, interacciones y de índice de concurrencia, cabe destacar por su significación las siguientes categorías:

- “Causas confusión psico-EF”. Esta categoría expresa la confusión existente entre el significado de los términos psicomotricidad y educación física, con una frecuencia muy elevada de 43 y 25 interacciones. A su vez presenta unos índices de concurrencia de 0’22 en relación con la categoría “Desconocimiento psicomotricidad”, de 0’21 con la categoría “confusión escuelas términos”, de 0’14 con la categoría “Antes LOGSE psicomotricidad”, de 0’14 con la categoría “Reduccionismo EF”, de 0’12 con la categoría “Desconocimiento EF actual”, de 0’13 con la categoría “Escuelas psico, no EF” y de 0’1 con la categoría “Necesidad aclarar psico-EF”. De esta manera se nos muestra, de forma significativa, la confusión existente entre educación física y psicomotricidad y las diferentes causas, expresadas a través de las relaciones y los índices de concurrencia, donde se hace evidente: el desconocimiento del significado del término y del concepto psicomotricidad; una falta de clarificación terminológica y conceptual sobre el significado de los términos psicomotricidad y educación física; la existencia de una tradición desde la década de los años 70 de psicomotricidad en el ámbito de la educación infantil, que se continúa manteniendo en la actualidad en los centros escolares; una visión reduccionista de la educación física, asociada con la práctica deportiva, con el acondicionamiento físico y con unas metodologías directivas; el desconocimiento generalizado del paradigma actual de educación física, y que en los centros escolares la práctica y el término mayoritariamente utilizado en relación al ámbito corporal y motriz es el de psicomotricidad. Y como ejemplo de ello, destacamos los siguientes fragmentos de las entrevistas y grupos de discusión:

**P15: Profesora<sup>23</sup> RC.docx - 15:14 [He pensado mucho, ¿no?, Si est..] (51:51) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF]

No memos

P. He pensado mucho, ¿no?, Si estas dos palabras deben ir juntas o ¿no? Si conviene, puede

---

<sup>23</sup> Profesora de educación infantil de la FPCEEB con cargo de coordinación.

ser tenemos que encontrar una palabra mejor, ¿no? Una palabra mejor y que poco a poco se pueda ir... porque claro hoy día, aunque yo veo, que hoy día vas a las escuelas y se utiliza la palabra psicomotricidad, vamos al aula de psicomotricidad, y se utiliza para todo tipo de juegos, danzas... ¡Vamos a hacer danzas en el aula de psicomotricidad!; es un aula como de multi usos, ¿no? Se sigue utilizando todavía como para todo tipo de actividad de movimiento relacionada con la etapa infantil yo diría. Esto no puede ser, necesitamos a alguien que nos lo acabe de aclarar, ¿no?

En este fragmento de entrevista, se hace evidente el uso del término psicomotricidad para todo aquello que hace referencia al ámbito corporal y motriz, incluso los espacios utilizados para la práctica de cualquier actividad motriz.

**P15: Profesora RC.docx - 15:13 [siempre me ha interesado el te..] (51:51) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF]

No memos

P. Siempre me ha interesado el tema del movimiento y la música y tal, veía que la psicomotricidad era como un cajón de sastre en el que entraba todo. Casi cualquier actividad motora en la etapa infantil se consideraba psicomotricidad. Íbamos allí a la escuela de expresión, ¿no?, a hacer cursos de verano, y decíamos la palabra psicomotricidad, pues como todo lo que tenía que ver con el movimiento en la etapa infantil. Yo creo que eso ha sido algo histórico, ¿no? Después poco a poco vas conociendo a gente y entonces el Aucouturier y empiezas a ver que hay unos... lo que en principio pues no, compraba libros... de la Pepa Òdena, psicomotricidad en la escuela; todo de ejercicios, que muchas veces eran cosas que hacíamos, de rítmica y que estaban muy cerca de esos ejercicios que yo leía en las revistas y en los libros, ¿no? Después esto va avanzando, te vas haciendo mayor, vas conociendo más cosas, empecé a conocer psicomotricistas que intervenían sobre todo en terapias, o sea que hacían la psicomotricidad para niños con necesidades educativas especiales, sobre todo gente que conocí en Latinoamérica que esto está muy... conocí muchas experiencias de gente que trabajaba con niños con problemáticas, o sea que utilizaban la psicomotricidad como aquí a veces se puede utilizar una psicoterapia digamos; o sea más bien terapéuticos, ¿no? Claro, pero por otro lado me fui a Bolivia y allí tienen una carrera que llaman, carrera de psicomotricidad, y allí hacen de todo, bajo este título, allí se forma gente igual para jugar a voleibol que para hacer psicomotri..., o sea entonces creo que hay como una, que es una palabra que se ha utilizado un poco como comodín de todo de cosas y no está claro, ¿no?

Esta profesora de la universidad, nos muestra el carácter tradicional del uso del término psicomotricidad, al haberse utilizado y promocionado durante la década de los 70 y 80, a través de cursos de formación y a través de su divulgación bibliográfica.

También son relevantes las aportaciones en relación al uso diversificado del término; ya que tanto se usa para hacer referencia a prácticas terapéuticas como a prácticas deportivas. Y finalmente es del todo significativo su reconocimiento como disciplina académica, al crearse en algunos países de Sudamérica la licenciatura de psicomotricidad; con lo cual, las implicaciones que ello tiene, van mucho más allá de una mera confusión terminológica, sino que tiene unas importantes repercusiones conceptuales, epistemológicas y profesionales.

**P13: Profesora RV.docx - 13:15 [Jj. Entramos ahora en el tema ..] (28:33) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF]

No memos

E. Entramos ahora en el tema de la psicomotricidad. ¿Qué es para ti la psicomotricidad y cómo la valoras?, y también pues tu opinión sobre el binomio psicomotricidad y educación física.

P. Un poco ya te he contestado, ¡eh!, yo la terminología la verdad es que no.

E. ¿Es una cuestión para ti terminológica?

E. Sí, depende de qué autores te dirán una cosa y otros te dirán otra. A mí me da la impresión, como la Dolors Canals por ejemplo, si das al niño el espacio para moverse no necesitas educarlo. El niño, él solo se hace motrizmente, lo que pasa es que tenemos, el espacio que ofrecemos a los niños atrofiado, y como lo tenemos atrofiado, le tenemos que poner aquello para que pueda el niño moverse, ¿me explico?

E. Sí, y en este caso la Dolors Canals, hablaba de EF 0-3.

P. Sí, pero claro, no sé si es exactamente qué estás educando o es que estás ofreciendo el espacio para que el niño pueda desarrollarse, ¿no? Claro es un poco las dos cosas, evidentemente, ¿no? No lo sé es una cuestión terminológica, porque yo cuando estaba haciendo psicomotricidad, de hecho estaba haciendo las mismas cosas, en la misma línea que lo que estaba haciendo la Dolors Canals, y en cambio son terminologías diferentes, ¿no?. Quiero decir, es lo que te digo que depende. Ahora sí, que te puedes encontrar gente que hace psicomotricidad y lo hace desde un planteamiento o desde un paradigma mucho más terapéutico, incluso clínico, entonces bueno, se entiende que haya esta diferenciación, pero en muchas escuelas no se hace desde un ámbito clínico porque no se puede hacer. Además desde un ámbito clínico la psicomotricidad deriva un poco según quien lo hace, ¡eh!, con lo que podría ser una clase de una persona que hace educación física, y a la hora de llevarlo a la práctica... ¡no sé!, tampoco lo conozco bastante, ¡eh!

En este fragmento, la profesora universitaria entrevistada considera que la confusión entre psicomotricidad y educación física es puramente terminológica, y que ante una misma práctica, unos autores la llaman de una manera y otros autores de otra. Respecto al término psicomotricidad reconoce que hay prácticas muy diversificadas,

desde las terapéuticas, con diferentes planteamientos, en función del autor, a otras más educativas.

**P16: Profesora EL.docx - 16:9 [E.3. Bueno este es un tema que..] (41:41) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF]

No memos

P. Bueno este es un tema que a vuestra su área os he pedido muchas veces de aclarar. ¡Puede ser que deje el cargo y aún no lo tendré claro! Porque yo veo más puntos en común que diferencias. Entonces hay determinadas perspectivas de posicionamientos, muy, bueno... pues muy... No sé cómo definirlos; que no los he acabado de entender, ¿no? Porque a ver, lo poco que sé de psicomotricidad, como la misma palabra dice, ¿no?, quiere decir como la motricidad puede afectar, ¿no?, a la psique, al desarrollo, ¿no? Entonces es una definición muy cercana a la primera pregunta que tú me has hecho, ¿no? Por lo tanto, intuyo que la diferencia es en el cómo, ¿no?; en el cómo se trabaja esto, no tanto en la finalidad. ¡Es mi intuición! Pero éste cómo, desde la ignorancia y te lo digo abiertamente, ¡no tengo suficientes conocimientos!, ¡no!

La profesora universitaria entrevistada, según nos muestra en este fragmento, considera que las diferencias entre psicomotricidad y educación física estriban en cómo se plantea la práctica; y por tanto en la propuesta metodológica que se realice.

**P10: GDA<sup>24</sup>.docx - 10:13 [GDA. Yo personalmente no sé cu..] (49:52) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF]

No memos

P1. Yo personalmente no sé cuál es la diferencia entre psicomotricidad y educación física.

P2. El objetivo es el mismo.

P3. En mi escuela siempre ha sido P-3, P-4 y P-5 psicomotricidad sin educación física. Y a partir de primero de primaria es la misma asignatura, no sé si con el mismo número de horas, pero le dicen educación física.

P4. ¿Pero qué diferencia hay? No entiendo la diferencia. La gente debería saber la diferencia entre psicomotricidad y educación física.

**P10: GDA.docx - 10:12 [Yo pienso que no debería separ..] (48:48) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF]

No memos

P. Yo pienso que no debería separarse tanto la educación física de la psicomotricidad. En la escuela donde yo estaba trabajando era una escuela donde hacían, no sé una o dos horas de psicomotricidad y otras de educación física. En que se diferenciaba, pues en que en la clase de

---

<sup>24</sup> Grupo discusión alumnos primer curso del grado de educación infantil de la FPCEEB.

educación física iban al gimnasio y quizás hacían más juegos. En psicomotricidad iban a la sala y hacían más circuitos.

De esta manera, según se desprende del fragmento del grupo de discusión, las alumnas de primer curso del grado de educación infantil, a partir de su formación y experiencias personales, reconocen el desconocimiento que tienen sobre las diferencias existentes entre psicomotricidad y educación física, y comparten la situación que se da en los centros de educación infantil, en los que se hace psicomotricidad, o se utiliza el término psicomotricidad a lo largo de la etapa de infantil y educación física a partir de primaria. También se da la circunstancia en que en algunos centros de educación infantil se hace tanto psicomotricidad como educación física, y la diferencia estriba en la metodología y el contenido a trabajar.

**P 2: GDP<sup>25</sup>.doc - 2:9 [Le siguen diciendo psicomotric..] (29:29) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF] [Desconocimiento EF actual] [Desconocimiento Psicomotricidad]

No memos

P. Le siguen diciendo psicomotricidad, pero no se plantean ni por qué le llaman psicomotricidad, si debería ser educación física o no debería ser educación física, ni ... Que al final es un problema conceptual de por qué le ponen un nombre u otro, pero tampoco se plantean por qué hacen (xxx). No han tenido una formación de saber algo del otro, ¿no?

En el grupo de discusión del profesorado de educación física, se hace referencia a la situación percibida en los centros de educación infantil con los que se tiene convenio de prácticas. De esta forma uno de los participantes considera que los maestros de educación infantil no han recibido una formación que les permita entender las diferencias entre psicomotricidad y educación física, y ante esta falta de formación no se plantean lo que están haciendo.

- “Reduccionismo EF”, con unos valores a nivel de frecuencia de 39 y a nivel de interacciones de 19. Esta categoría muestra la visión reduccionista que aún se tiene de la educación física, al continuar asociada básicamente, con la práctica deportiva, con el acondicionamiento físico y con unas metodologías directivas. Así mismo son del todo significativos los índices de concurrencia de esta categoría en relación a las

---

<sup>25</sup> Grupo de discusión profesores de educación física de la FPCEE.

categorías: “Desconocimiento EF actual”, con unos valores elevadísimos de 0’33; “EF no adecuada infantil”, con unos valores de 0’14; y “Percepción negativa EF”, con unos valores de 0’1. De ello se desprende, que una de las causas de la visión reduccionista de la educación física es el desconocimiento de la misma; ocasionando a su vez que se desconozca su riqueza y sus posibilidades educativas, a que se la perciba de forma negativa, y a que se la considere inadecuada para la educación infantil. Y como ilustración de ello, a continuación presentamos los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a unas maestras de educación infantil y al grupo de discusión de alumnos de primer curso del grado de educación infantil:

**P 3: Mestra<sup>26</sup> AC.doc - 3:14 [se entiende por educación físi..] (19:19) (Super)**

Codes:[Reduccionismo EF]

No memos

P. Se entiende por educación física lo que es básicamente deporte, que me parece que a menudo que hay escuelas que entienden la educación física como habilidades motrices, deportes, saltar, correr, chutar, y una iniciación deportiva.

**P20: Mestra JQ.doc - 20:9 [Jj. ¿Cuándo dices educación fí..] (72:73) (Super)**

Codes:[Reduccionismo EF]

No memos

E. ¿Cuándo dices educación física, educación física, a que te refieres?

P. Exactamente la actividad esta de ejercicio físico, o que también engloba deportes: baloncesto, hockey, fútbol, todo eso... Muy bien, claro yo ahora... sí que no me quiero poner en el trabajo de mis compañeros, porque realmente no sé que hacen...

**P10: GDA.docx - 10:46 [GDA. Porque educación física e..] (67:69) (Super)**

Codes:[Reduccionismo EF]

No memos

P. Porque educación física es un término muy físico, mucho deporte, muy corporal y Psicomotricidad es como el niño haciendo un circuito, el niño más de puntillas, pon el talón..., es más así.

P. Esto es lo que tenemos nosotros pensado. Es la imagen que da.

P. Yo creo que el concepto de educación física está... muy desviado.

---

<sup>26</sup> Maestra de educación infantil cuya escuela ha tenido o tiene convenio de prácticas con la FPCEEB.



Los diferentes fragmentos presentados son un ejemplo claro de una idea mecanicista de educación física vinculada aún en la actualidad a la práctica deportiva y a las habilidades motrices.

- “Desconocimiento EF actual”, con unos valores de 33 de frecuencia y 15 interacciones, nos muestra de forma significativa, la actual situación de desconocimiento generalizado del paradigma actual de educación física. En este sentido cabe resaltar la concurrencia de esta categoría con:”reduccionismo EF”, con un índice de 0’33; “Necesidad aclarar psico-EF”, con un índice de 0’1; “Confusión escuelas términos”, con un índice de 0’08; “Causas confusión psico-EF”, con un índice de 0’12; y “percepción negativa EF”, con un índice de 0’04. De esta manera, según estos resultados, se constata en relación al desconocimiento de la educación física actual, la visión reduccionista y negativa que se tiene de la misma, la confusión que existe en la educación infantil con respecto al término y al concepto de psicomotricidad y a la necesidad de una clarificación.

En este sentido, destacamos el siguiente fragmento de la entrevista realizada a una maestra de educación infantil:

**P20: Mestra JQ.doc - 20:6 [Jj. ¿Tú en este caso la educac..] (45:63) (Super)**

Codes: [Causas confusión psico-EF] [Confusión escuelas términos] [Desconocimiento EF actual] [Desconocimiento Psicomotricidad] [Reduccionismo EF]

No memos

E. ¿Tú en este caso la educación física, la relacionas más con control de los niños, más rigidez?

P. Sí, porque claro, necesitan también unas normas diferentes, de prestar más atención. Aquí claro una vez ya has explicado las normas del juego o el de funcionamiento de las actividades, los niños pueden hacer un poco lo que quieren, claro respetando siempre, lo que siempre decimos, el respeto a los compañeros, el respeto al material, y el respeto al maestro. Quiero decir que claro, que tenemos unas normas.

E. ¿Entonces, tú la educación física, no la verías adecuada para infantil?

P. ¿Cómo, cómo?

E. ¿La educación física en infantil, en la etapa de infantil, tú no la verías adecuada?

P. Lo que pasa es que sí, que hacemos un mix, a partir de P-4, porque en las evaluaciones que se hacían hasta ahora aquí en la escuela se valoraban también las habilidades básicas, las habilidades motrices básicas que eran: correr, saltar, coordinación, orientación espacial y equilibrio y que más..., ¡y uuum!

E. Bueno, ¡es igual!

P. Sí básicamente era eso. Me dejo puede ser una o dos y entonces en P-3, sí que realmente, o

sea, experimentar, explorar, movimiento; ya en P-4 empezamos a mezclar juegos con normas, juegos conocidos, pues yo que sé: arrancar cebollas y todo eso... ya en P-5, sí que hago un poco de todo: hago desde carreras y desde carreras... también hago de muchos tipos.... desde carreras de sacos a carreras...

E. ¿Y para ti eso sería más educación física?

P. ¡Sí!

E. ¿Entonces cómo diferencias la psicomotricidad de la educación física? ¿Qué diferencias hay para ti?

P. Pues la psicomotricidad sería más experimentación libre.

E. UU.

P. Y la actividad física sería más el trabajo físico exclusivo de una parte del cuerpo, o la coordinación, lateralidad, orientación espacio-temporal, saltar, correr... o sea, realmente eso, que trabajas potencia o trabajas equilibrio, o trabajas rapidez; trabajas pues eso, rápido - lento... Pero para mí la psicomotricidad sería más... que lo engloba todo. Si me lo haces diferenciar... ¡yo lo veo más así!

E. ¿Más libre?

P. Que la psicomotricidad es más la experimentación de muchos materiales, como quieras, como quieras... y la actividad física es que sería más así: con normas, trabajar una parte específica de... bueno, del cuerpo.

En esta entrevista realizada a una maestra de educación infantil, especialista en psicomotricidad, se hace evidente la confusión entre psicomotricidad y educación física y la visión claramente reduccionista de esta última. De esta manera, se constata el desconocimiento del actual paradigma de educación física y la asociación de la misma a unas propuestas mecanicistas y planteamientos metodológicos instructivos.

- “Confusión escuelas términos”, con unos valores de frecuencia de 20 y 22 interacciones, esta categoría nos muestra como en las escuelas de educación infantil existe una importante confusión terminológica y conceptual sobre el nombre a utilizar en relación a la práctica corporal y motriz. Así mismo son significativos los índices de concurrencia en relación con las categorías: “Causas confusión psico-EF”, con un índice de 0’21; “Variedad de términos”, con un índice de 0’21; “Desconocimiento psicomotricidad”, con un índice de 0’11; y “Desconocimiento EF actual”, con un índice de 0’08. De esta manera, se hace evidente la confusión terminológica existente en las escuelas de educación infantil, las cuales utilizan diferentes términos para hacer referencia al ámbito corporal y motriz, y parte de esta confusión es causada por el desconocimiento de los significados de los términos y

de los conceptos psicomotricidad y educación física. Y en este sentido, destacamos los siguientes fragmentos:

**P 3: Mestra AC.doc - 3:33 [Educación física son más las e..] (11:11) (Super)**

Codes:[Confusión escuelas términos] [Variedad de términos]

No memos

P. Educación física son más las especialistas de educación física que quieren que se le diga así, pero las que tenemos formación de parvulista, o hablamos de ir al gimnasio o hablamos de hacer educación física, ¡perdón!, de hacer motricidad.

**P 3: Mestra AC.doc - 3:19 [A veces hemos hablado de expre..] (31:31) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF] [Término EF]

No memos

P. A veces hemos hablado de expresión corporal, pero claro tampoco es siempre expresión corporal lo que estás haciendo en educación física...; de manera que yo no sé que término utilizar. No lo he encontrado, por eso a veces lo llamamos de una manera y a veces de otra.

**P 3: Mestra AC.doc - 3:7 [A veces decimos que hacemos mo..] (11:11) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF] [Término EF]

No memos

P. A veces decimos que hacemos motricidad o psicomotricidad, pero utilizamos mucho los tres términos entre las maestras.

**P17: Mestre AG.doc - 17:12 [E.7. Aquí se llama, desde el p..] (33:33) (Super)**

Codes:[Confusión escuelas términos] [Variedad de términos]

No memos

P. Aquí se llama, desde el principio desarrollo motor, es como le llaman y los alumnos lo llaman así, desarrollo motor. Se debatió esto en la escuela. La educación infantil de la escuela tiene nueve años y empezamos a trabajar un grupo de compañeros, nos encargaron un poco este tema. Y el nombre le podíamos poner... porque si no le hubieran puesto psicomotricidad, como en todas partes, pero por falta de conocimiento, porque al equipo directivo le daba igual el nombre. Pues, salió el nombre de psicomotricidad, y el nombre que nosotros propusimos fue el de motricidad, desenvolvament motor, o simplemente educación física infantil.

- “Desconocimiento psicomotricidad”, con unos valores de 19 de frecuencia y 6 interacciones, esta categoría nos muestra el desconocimiento del significado del término y del concepto psicomotricidad. A su vez concurre con las categorías “Confusión escuela términos”, “Necesidad aclarar psicomotricidad, EF” y “Causas

confusión psicomotricidad, EF”. De ello se desprende que el desconocimiento de la psicomotricidad es una de las causas que contribuyen a generar una confusión terminológica en los centros escolares y a que exista una confusión en relación con la educación física y por tanto se hace manifiesta la necesidad de clarificar el sentido terminológico y conceptual de lo que se entiende por psicomotricidad.

De esta manera, los resultados nos muestran el desconocimiento generalizado del significado del término y del concepto psicomotricidad, al asociarse tradicionalmente con la mera práctica motriz en esta etapa; convirtiéndose a su vez en una de las causas de la confusión existente con el término y el concepto “educación física”. Y un ejemplo de ello, lo encontramos en los fragmentos del grupo de discusión realizado a los alumnos del primer curso de grado de la FPCEEB y de las entrevistas realizadas a los maestros de educación infantil y a profesoras del grado de educación infantil de la misma Facultad:

**P10: GDA .docx - 10:43 [GDA. Yo durante estos meses he..] (54:54) (Super)**

Codes:[Desconocimiento Psicomotricidad] [Escuelas psico, no EF]

No memos

P. Yo durante estos meses he estado en una escuela haciendo psicomotricidad. A mí no me han dicho exactamente lo que es, pero tenía un dossier con todos los juegos que tenía que hacer y todo. Y ahora, psicomotricidad lo entiendo más como empezar a moverse. No hacer ya un deporte, educación física, tal juego. Si no hacer circuitos...

Tal y como se desprende de este fragmento, la psicomotricidad se concibe en oposición a una educación física mecanicista, centrada en la práctica deportiva; para ser entendida como una práctica que plantea unas propuestas organizativas y metodológicas diferentes; en este caso a partir de circuitos.

**P10: GDA.docx - 10:44 [GDA. Pero ahora los más pequeñ..] (55:57) (Super)**

Codes:[Desconocimiento EF actual] [Desconocimiento Psicomotricidad] [Necesidad aclarar Psico-EF]

No memos

P. Pero ahora los más pequeños también hacen educación física, y si no sabes moverte en psicomotricidad ¿cómo puedes hacer educación física?

P. ¡No lo sé!.. ¡Me estoy liando ya!

P. Se complementan.

En este fragmento, una de las alumnas de primer curso del grado de educación infantil, ve a la psicomotricidad como una propuesta centrada en los primeros aprendizajes motrices, enseñar al niño a moverse, para así estar preparado para hacer educación física, y por tanto una práctica más compleja y adecuada a partir de primaria.

**P20: Mestra JQ.doc - 20:20 [Jj. ¿Pero a eso tú le llamas E..] (106:117) (Super)**

Codes:[Causas Confusión psico-EF] [Confusión escuelas términos] [Desconocimiento EF actual] [Desconocimiento Psicomotricidad] [Necesidad aclarar Psico-EF]

No memos

E. ¿Esto que me comentas de circuitos tú le llamas EF o psicomotricidad?

P. Está dentro de la psicomotricidad, pero es un aspecto más físico de estrictamente...

E. ¿Por lo tanto para ti sería E.F?

P. Sí, pero entraría dentro. Claro, yo dentro de la psicomotricidad englobo muchas cosas: el juego de experimentación y de manipulación, el juego dirigido con normas, pueden ser juegos inventados como juegos tradicionales, el arrancar cebollas, la alpargata, el pañuelo... muchos tengo muchos, hice una recopilación, los puse todos, hice un mini dossier de todo lo que hacíamos en infantil y después en P-5 hago más el trabajo físico exclusivo de diferentes partes del cuerpo, o diferentes aspectos.

E. ¿Esto también es psicomotricidad para ti?

P. Sí, sí, ¡es que cuesta mucho, eh!

E. ¡No, no!, ¡es que por eso es importante!

P. Pero dentro de la psico yo pongo todo esto.

E. Revoltijo.

P. Batipurrillo (risas).

En el fragmento de esta entrevista, cabe destacar la dificultad que tiene una maestra de educación infantil, especialista de psicomotricidad, para diferenciar la psicomotricidad de la educación física. En este sentido, asocia la psicomotricidad a un trabajo más lúdico, recreativo, con diferentes tipos de contenidos.

**P17: Mestre AG.doc - 17:14 [Porque, bueno, ¡porque crea co..] (35:35) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF] [Confusión escuelas términos] [Desconocimiento Psicomotricidad] [Escuelas psico, no EF] [Valoraciones psicomotricidad]

No memos

P. Porque, bueno, ¡porque crea confusión! La gente habla de psicomotricidad y no hacen psicomotricidad; no tiene ningún sentido en este momento hablar de psicomotricidad, de esta dualidad, de mente y físico y menos hablando desde nuestro concepto de educación, por todo esto que acabamos de comentar. Este concepto lo tenemos claro dos o tres; para el resto de la

gente parece que la psicomotricidad es la educación física que se debe hacer con los niños pequeños y que simplemente es un nombre; y después cuando te pones a ver lo que hacen tampoco hacen psicomotricidad, tampoco hacen... no son psicomotricistas puros que vengan desde el ámbito de la psicología o de un máster, ¿no? Quiero decir que hacen juegos y dicen que hacen psicomotricidad, y les preguntas... y cuando les preguntas ¿por qué decís que hacéis psicomotricidad? ¡A no!, ¡porque en infantil esto de la educación física se llama así históricamente! Entonces te tienes que remontar y explicarles, un poco por fuera... Pero bueno, tampoco... ¡Es complicado! En este momento depende de la edad y del momento en que se ha estudiado ¡Es complicado pues sacar esta idea!

En este fragmento de la entrevista realizada a un maestro de educación infantil con formación en educación física, se hace evidente la confusión existente en su escuela, al considerar sus compañeros que la psicomotricidad es la educación física de infantil.

**P11: Profesora AG.docx - 11:24 [Que el concepto de psicomotric..] (32:32) (Super)**

Codes:[Conocimiento EF actual] [Desconocimiento Psicomotricidad] [Valoraciones positivas EF]

No memos

P. Que el concepto de psicomotricidad, lo que acaban haciendo en las escuelas no sé muy bien que es, porque yo supongo que lo acaban mezclando. Como a mí, si ahora me lo hicieras explicar bien a los alumnos, debería decir un momento, déjame volver a leer, yo ahora te explico bien. Y entonces ¿tú por qué te decantas?, por una o por la otra. Ostras es muy feo, yo no quiero decir que la psicomotricidad no me guste, pero claro para mí la educación física es más global, porque lo engloba todo, porque físico, el físico es todo como yo me veo, como me ven, cómo me muevo, cómo me controlo, cómo, bueno. (...), Es más creo yo.

La profesora de la Facultad entrevistada, ex coordinadora de la especialidad de infantil en los anteriores planes de estudio de la diplomatura, reconoce la dificultad que tiene para explicar lo que es la psicomotricidad y como en las escuelas existe una gran confusión al respecto.

- “Término EF”, con unos valores de frecuencia de 18 y 8 interacciones, y con un índice de concurrencia de 0’21 en relación con la categoría “Percepción negativa EF”, hace referencia a las connotaciones negativas que desprende el término educación física. De esta manera, a partir de estos resultados obtenidos, son evidentes las reacciones negativas que van asociadas al término educación física,

tanto por parte de los maestros de educación infantil, los alumnos que acceden a los estudios de magisterio, así como del profesorado universitario responsable de la formación de los maestros de educación infantil. Y en este sentido destacamos los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a un maestro de educación infantil y a una profesora de la Facultad:

**P17: Mestre AG.doc - 17:15 [Pero poco a poco nosotros lo c..] (35:35) (Super)**

Codes:[Concepto EF escuelas] [Globalidad infantil] [Variedad de términos]

No memos

P. Pero poco a poco nosotros lo conseguimos. Entonces descartamos psicomotricidad, descartamos educación física infantil para deshacernos del concepto de primaria, no porque no fuera correcto, si no porque queríamos que quedara integrado el concepto globalizador; entonces se quedó entre motricidad o desarrollo motor. Entonces, bueno, desarrollo motor; hubo un debate y escogimos este, y se llama así.

Este maestro de educación infantil, nos muestra como en su escuela a pesar de hacer educación física, decidieron cambiarle el nombre por el de desarrollo motor, a causa de las connotaciones que tiene el término educación física, en relación al tipo de práctica y modelo tradicional que se hace en su escuela, en la etapa de primaria.

**P15: Profesora RC.docx - 15:16 [No sé si con educación física ..] (54:54) (Super)**

Codes:[Término EF]

No memos

P. No sé si con educación física hemos encontrado la globalidad que se busca con esta palabra, ¿no? Yo también he pensado en esta idea de educación física, pero ¿qué es el físico? No sé si es una buena palabra... ¡eh! El físico, ¿no? A veces te dicen tienes un buen físico, ¿qué se entiende por físico?, ¿no? ¿Qué es la física?, porque claro la física es otra cosa, o sea es una educación física y química ¿no? La física del mundo, las fuerzas, claro habláis de física y de eso, de las fuerzas, del motor que hace que necesites..., yo no sé, ¿no?, si no sería más bonito la educación del movimiento en que entraría todo... el movimiento que necesitas para correr una carrera, el movimiento que necesitas para hacer un lanzamiento, o el movimiento que necesitas para hacer una danza, o el movimiento que necesitas para expresar, pero claro, el físico creo que, para mí va muy relacionado a decir tienes un buen físico, es que tú tienes un buen fondo, corres muy bien, ¿no?. En cambio hay otro que dice, ¡ah! tiene un movimiento muy expresivo. Tú cuando alguien se expresa bailando no dices tiene un físico muy expresivo, tiene un movimiento muy expresivo. No sé..., o alguien cuando habla mucho gesticula mucho, ¿no?, se expresa muy bien, tiene una expresión corporal que..., claro dices expresión, cuerpo, movimiento... ¡No sé si la palabra educación física es una palabra acertada. Lo pongo en duda

por eso, porque, ¿qué sería educación mental entonces?, Porque claro que somos físico. Educación emocional tampoco me gusta; esos que hablan de educación emocional como si la emoción no estuviera también muy relacionada; entonces, claro, el físico parece que saques de encima todo lo que sea más mental, más cognitivo, más emocional; y justamente movimiento y emoción van de la mano, ¿no? Entonces aquellos quizá se pasaron por el psico, y ahora quizás os habéis pasado por ser fríos ¿no?, Educación física, ¿no sé?..

En este fragmento de la entrevista realizada a una de las profesoras con cargo de coordinación en el grado de educación infantil de la Facultad, se nos muestra las reticencias que crea el término “física”, por sus connotaciones mecanicistas, dualistas, alejadas de una concepción integral de persona y educación. En este sentido, muestra su rechazo por el término.

- “Experiencia pobre EF”. Con una frecuencia de 18, esta categoría nos muestra como una parte importante de los participantes en la investigación han manifestado haber tenido una experiencia pobre en educación física, lo que condiciona su valoración y percepción de la misma en la actualidad. Así mismo, presenta un índice de concurrencia de 0’06 con la categoría “Término EF” y de 0’17, con la categoría “Percepción negativa EF”; mostrándonos la relación que existe entre una experiencia pobre en educación física con las percepciones negativas que despierta el término y con una visión negativa de la misma. Y como ilustración de ello presentamos a continuación los siguientes fragmentos de las entrevistas y del grupo de discusión de las alumnas de primer curso de grado de la Facultad:

**P 8: Mestre BS.docx - 8:22 [E.5 A ver de experiencia perso..] (57:57) (Super)**

Codes:[Experiencia pobre EF]

No memos

P. A ver de experiencia personal, tengo 53 años y por lo tanto he vivido situaciones muy antiguas, ¿no?, Pero personalmente la educación física es una de las cosas, me acuerdo, o sea tengo una percepción bastante negativa, supongo que por qué mis habilidades no eran muchas y entonces pues la exigencia era mucha, eh.

**P 9: Mestre RL.docx - 9:20 [jj. Y ya vamos a tu experienci..] (33:36) (Super)**

Codes:[Experiencia pobre EF]

No memos

E. Y ya vamos a tu experiencia personal: ¿Cómo alumno cuando tú estudiabas en la escuela, qué modelo de educación física viviste?



P. Yo en infantil no lo recuerdo, de mayor en primaria yo recuerdo que cuando éramos más pequeños hacíamos juegos tradicionales. Había una persona que hacía esta función, llamémosle especialista. No sé si en aquella época se llamaba especialista y un poco más mayor, terminando ya la EGB, era el propio tutor que nos ponía un balón en el patio y era fútbol, básicamente.

E. Tú ¿Cómo valorabas esta E.F?

P. La hora de recreo. Disfrutar con los compañeros, de hacer juegos...

**P17: Mestre AG.doc - 17:24 [Jj. ¿Tu valorabas en ese momen..] (46:47) (Super)**

Codes:[Experiencia pobre EF]

No memos

E. ¿Tu valorabas en ese momento la educación física, como alumno?

P. Le daba la importancia de aprender a nadar, que era lo que valoraban. Era importante aprender a nadar, a nadar bien, y pasar de caballitos (nivel). Cuando era pequeño la pregunta en casa era: ¿has pasado de caballito este año? Era el concepto que quería decir que habías evolucionado; un punto más en la nota, pero nada más.

**P10: GDA.docx - 10:34 [AGD. Desde muy pequeña, en la ..] (9:9) (Super)**

Codes:[Experiencia pobre EF]

No memos

P. Desde muy pequeña, en la etapa de infantil no, pero cuando eres mayor es como si sólo te quisieran poner a prueba y quisieran ver sus límites y hasta dónde puedes llegar y si esto lo haces bien o si lo no lo sabes hacer, si tienes elasticidad o si no y era mucha presión cuando te decían, va ahora examen y hacemos, a ver hasta donde llegas de elasticidad... has suspendido era todo como demasiado ponerte a prueba.

En los diferentes fragmentos presentados, los maestros de educación infantil y las alumnas del primer curso del grado de educación infantil, nos muestran su experiencia vinculada a una educación física centrada en las habilidades motrices, en la condición física y en una evaluación planteada a partir de criterios de rendimiento; así como también una educación física más lúdica, de jugar un rato, pero sin más finalidad que esta. Es en este sentido que los participantes en la investigación, en base a las experiencias que han tenido de la práctica de la educación física, a no ser que hayan recibido una formación sobre el actual paradigma, tienen una percepción negativa o pobre de la misma.

- “Necesidad hacer pedagogía”. Presenta una frecuencia de 17 y unas interacciones del todo significativas de 29. A su vez, presenta una concurrencia de 0’03 en relación

con la categoría “Término EF”. Por su frecuencia, por sus elevadas interacciones y por su índice de concurrencia, esta categoría nos muestra la necesidad de hacer pedagogía del término y del concepto actual de educación física y de esta manera, desterrar las connotaciones mecanicistas de antaño y presentar su enorme potencial educativo. Y como ejemplo de ello presentamos los siguientes fragmentos:

**P 2: GDP.doc - 2:2 [seria bueno que nosotros desde..] (12:12) (Super)**

Codes:[Necesidad hacer pedagogía]

No memos

P. Sería bueno que nosotros desde la especialidad hiciéramos más difusión.

**P 2: GDP.doc - 2:7 [Pienso que quizás también son ..] (21:21) (Super)**

Codes:[Necesidad hacer pedagogía]

No memos

P. Pienso que quizás también son los especialistas que deberían hacer este trabajo de darse a conocer, de implicarse más en el grupo de trabajo en el claustro o en el grupo de educación infantil.

**P 2: GDP.doc - 2:16 [puede ser habría que hacer muc..] (47:47) (Super)**

Codes:[Necesidad hacer pedagogía]

No memos

P. Puede ser habría que hacer mucha pedagogía, es algo que decíamos antes, que habría que hacer mucha pedagogía en el claustro sobre la importancia de educar a través del cuerpo y el movimiento.

En los diferentes fragmentos presentados, el profesorado del área de educación física de la Facultad considera que ante el desconocimiento existente en los centros de educación infantil sobre el actual paradigma de educación física, es necesario hacer pedagogía de su riqueza y posibilidades educativas, así como de las implicaciones del ámbito corporal y motriz en el desarrollo integral de los niños a lo largo de la etapa.

- “Percepción negativa EF”. Con unos valores de 17 de frecuencia y 7 interacciones, esta categoría sobre todo destaca por sus índices de concurrencia en relación con las categorías: “Término EF”, con un índice de 0’2; “Experiencia pobre EF”, con un índice de 0’17; “EF, no adecuada infantil”, con un índice de 0’16; “Reduccionismo EF”, con un índice de 0’1; Necesidad aclarar psicomotricidad-EF”, con un índice de 0’04; “Confusión escuelas términos”, con un índice de 0’04; “Desconocimiento EF

actual”, con un índice de 0’04. De esta manera, existe una relación directa entre la percepción negativa de la educación física con: las pobres impresiones que despierta el término, las experiencias negativas de su práctica, la consideración, por parte de algunos, de que es inadecuada para la etapa de la educación infantil, la visión reduccionista de la misma, la necesidad de clarificar el significado de los términos y conceptos educación física y psicomotricidad y el desconocimiento del paradigma actual de educación física.

Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos de los grupos de discusión del profesorado del área de educación física y de los alumnos de primer curso del grado de educación infantil:

**P10: GDA.docx - 10:48 [GDA. Pero es que al tener toda..] (75:77) (Super)**

Codes:[EF no adecuada infantil] [Percepción negativa EF]

No memo

P1. Pero es que al tener toda la experiencia de la ESO, a primero. De educación física y empiezas a correr, que si ahora la course Anna Vette, que si ahora flexibilidad, pues este concepto...

P2. Pero es sentido común (XXX) fuerza.

P3. Claro, evidentemente que un niño pequeño esto no lo puede hacer...

En este fragmento se nos muestra como las alumnas que acceden a los estudios del grado de educación infantil perciben negativamente la educación física, al asociarla con el modelo vivido más recientemente, que es el de la ESO. Y por consiguiente una educación física centrada en las habilidades motrices y en el acondicionamiento físico, muy alejada de los planteamientos y filosofía de la educación infantil.

**P10: GDA.docx - 10:15 [Pregunta. ¿Pensáis que los niñ..] (60:63) (Super)**

Codes:[Percepción negativa EF]

No memos

E. ¿Pensáis que los niños de 0 a 6 años deben realizar educación física?

P. Sí, para que se desarrollen.

P. Yo creo que sí, ¿pero si no sabes muy bien la diferencia entre psicomotricidad y educación física?... Porque puede ser a los padres les dices hacemos psicomotricidad y te dirán, muy bien y puede ser no saben lo que es, pero bueno están muy contentos, pero cuando les dices hacer educación física... Dos años y un niño haciendo educación física pensarán ¡madre que lo matan, que lo matan!

En este fragmento se nos muestra como una vez se empieza a conocer el actual modelo de educación física y su adecuación a la etapa de la educación infantil, los estudiantes de primer curso del grado de educación infantil, la consideran adecuada, pero consideran que el término, por desconocimiento, puede asustar a los padres, por sus connotaciones asociadas al acondicionamiento físico. Por otro lado, el término de psicomotricidad está bien considerado, al estar asociado a una práctica pensada para los niños de esta etapa, a pesar de que muchos padres no saben lo que significa y lo que se trabaja.

**P2: GDP doc - 2:13 [Normalmente los maestros de la..] (42:42) (Super)**

Codes:[Desconocimiento EF actual]

No memos

P. Normalmente los maestros de las escuelas no suelen conocer el tema de la educación física e incluso los alumnos, la primera imagen, o el primer recuerdo que tienen de la educación física es la que ellos o ellas vivieron.

Los profesores de educación física de la Facultad, a partir de su experiencia en los centros de educación infantil, consideran que los maestros de educación infantil desconocen el paradigma actual de educación física, y que los alumnos de primer curso que acceden a los estudios de grado la conciben en base a las experiencias que han tenido de la misma; siendo en la mayoría de los casos negativa.

- “Escuelas psico, no EF”. Con una frecuencia de 17 y 6 interacciones, lo significativo de esta categoría son sus índices de concurrencia en relación con las categorías: “Causas confusión psico-EF”, con un índice de 0’13; “Término EF”, con un índice de 0’06; “Confusión escuelas términos”, con un índice de 0’06 y “Necesidad aclarar psico-EF”, con un índice de 0’08. De esta manera, se hace evidente la relación entre la utilización en las escuelas del término psicomotricidad con: la existencia de una confusión conceptual y terminológica de los significados de educación física y psicomotricidad; la consideración y las connotaciones negativas que se le atribuyen al término educación física; la confusión terminológica evidenciada en los centros de educación infantil; la necesidad de clarificar los significados de los términos y conceptos de educación física y psicomotricidad.

Y un ejemplo de ello lo encontramos en los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a maestros de educación infantil y a una profesora de la Facultad:

**P20: Mestra JQ.doc - 20:4 [A1. ¿Nosotros? Yo he heredado ..] (33:33) (Super)**

Codes:[Antes LOGSE psicomotricidad] [Escuelas psico, no EF]

No memos

P. ¿Nosotros? Yo he heredado lo que venía haciéndose aquí en la escuela tradicionalmente que era el método de Bernard Aucouturier, que era pues bueno... el hecho de dar un gran abanico de diferentes tipos de material: blando, duro, de equilibrio, de coord...., bueno, coordinación.

Esta maestra de educación infantil nos muestra como en su escuela se mantiene la tradición de psicomotricidad, en este caso la línea psicomotriz de Bernard Aucouturier.

**P17: Mestre AG.doc - 17:22 [Todos tenemos una línea (..), ..] (41:41) (Super)**

Codes:[Confusión escuelas términos] [Formación continuada maestros] [Formación maestros actualidad] [Formación personal maestros] [Formación planes estudio anteriores]

No memos

P. Todos tenemos una línea (...), pero dentro de la misma escuela te puedes encontrar, por las formaciones o por el momento de las formaciones, pues ideas bastante diferenciadas sobre el concepto de esta área.

Este maestro de educación infantil nos muestra las diferentes líneas existentes en su escuela, condicionadas por la variada formación de los diferentes maestros, dando lugar a concepciones e ideas muy dispares.

**P20: Mestra JQ.doc - 20:1 [Jj. Y a nivel de formación en ..] (19:20) (Super)**

Codes:[Escuelas psico, no EF] [Formación continuada maestros]

No memos

E. Y a nivel de formación en psicomotricidad. ¿Qué cursos has hecho?

P. Realmente formación exclusiva no tengo. Ha sido todo autodidacta, formación propia, materiales, lecturas y también de ver a otros compañeros especialistas; pues de ir copiando y cogiendo ideas y yo irme haciendo; pues bueno un poco de poti poti, si se puede llamar de esta manera.

Esta maestra especialista de educación infantil que imparte la psicomotricidad en su escuela, nos muestra como se ha formado de forma autodidacta, a partir de la relación con otros compañeros, de libros consultados...; desarrollando de esta manera, una propuesta psicomotriz propia.

**P 3: Mestra AC.doc - 3:23 [¿Y qué opinión tienes de estos..] (36:37) (Super)**

Codes:[Formación continuada maestros]

No memos

E. ¿Y qué opinión tienes de estos cursos de psicomotricidad?

P. A mí me gustaban. A ver, también era otra época, eran los años 60 y veníamos de una educación muy represora y que el cuerpo era como, que era casi malo, era pecaminoso. Tocarse, la gente no nos tocábamos entonces el hecho de que te dejaran expresar con materiales, para mí fue en ese momento fue interesante y eso también me ayudó luego a trabajar porque trabajé en una guardería bastantes años. Utilizar materiales y música con las criaturas a mí me pareció interesante. Era más en la vertiente relacional con la que me encontré yo.

**P 3: Mestra AC.doc - 3:22 [yo he ido más con el tema de p..] (34:34) (Super)**

Codes:[Formación continuada maestros]

No memos

P. Yo he ido más con el tema de psicomotricidad, también de danzas, de expresión corporal. Hubo una época que se puso de moda la psicomotricidad relacional, Lapiere y Aucouturier. Yo hice cursos de estos.

En estos dos fragmentos, la maestra entrevistada, a partir de su larga trayectoria en la educación infantil, nos muestra como se empezó a introducir la psicomotricidad a finales de los años 60, en un contexto muy represor y con una concepción de cuerpo condicionada por el peso ideológico del momento; siendo muy valoradas y aceptadas las aportaciones innovadoras de la psicomotricidad y dando lugar a una larga tradición que dura hasta nuestros días.

**P16: Profesora EL.docx - 16:11 [porque desgraciadamente, mi re..] (44:44) (Super)**

Codes:[Escuelas psico, no EF]

No memos

P. Porque desgraciadamente, mi realidad, es que en muchas escuelas se habla de psicomotricidad infantil y no se habla de educación física.

En este fragmento una profesora con cargo de gestión en la Facultad, a partir de su experiencia y conocimiento de la realidad de muchos centros de educación infantil, afirma que mayoritariamente en estos se utiliza el término psicomotricidad y no el de educación física.

- “Poca formación maestros escuelas”. Con una frecuencia de 16, son significativas en esta categoría sus elevadas interacciones (20). A su vez, concurre con la categoría “Confusión escuelas términos”, con un índice de 0’06. De esta manera, los resultados nos muestran como la poca formación recibida por los maestros de educación infantil en el ámbito corporal y motriz, tiene una relación directa con la confusión terminológica y conceptual existente en los centros escolares.

Es en este sentido que se hace evidente la vinculación directa entre la poca formación recibida por los maestros, y la visión reduccionista que aún hoy día se tiene de la educación física. Y como ejemplo de ello, presentamos el siguiente fragmento de la entrevista realizada a un maestro de educación infantil:

**P17: Mestre AG.doc - 17:20 [los tutores con formación ante..] (41:41) (Super)**

Codes:[Antes LOGSE psicomotricidad] [Confusión escuelas términos] [Desconocimiento EF actual] [EF separada tutoría] [Formación planes estudio anteriores] [Poca formación maestros escuelas] [Poco tiempo EF] [Tutores desvinculados motricidad]

No memos

P. Los tutores con formación anterior o que no han profundizado; que tienen la idea, pues que comentábamos antes, ¿no?, que la educación física es lo que se llamaba psicomotricidad; es un ratito en que se los lleva alguien y juegan. Y si ya se los lleva el de educación física, ellos ya no tienen que preocuparse en toda la semana de la motricidad, con lo que reducen el trabajo motriz de los niños de p-3 a p-5 a las dos horas que el especialista se los lleva.

En este fragmento de la entrevista realizada a un maestro de educación infantil, a partir de su experiencia durante su formación en la Facultad, considera que los maestros de esta etapa no han recibido una formación que les permita conocer el actual paradigma de educación física, lo que les hace confundirla con la psicomotricidad. A su vez considera, que la falta de formación evidenciada por los tutores en el ámbito corporal y motriz, hace que se desvinculen de su trabajo y que lo deleguen a unos especialistas, de forma puntual un ratito a la semana.

- “Variedad de términos”. Esta categoría presenta una frecuencia de 15 y unos índices de concurrencia del todo significativos, en relación con las categorías: “Confusión escuelas términos (0’21) y “Término EF” (0’1). Es en este sentido, que la variedad de términos manifestada en los centros de educación infantil, en relación al nombre a utilizar para referirse a la disciplina o a la práctica corporal y motriz que se realiza en

esta etapa, concurre con la confusión terminológica y conceptual existente respecto a los conceptos educación física y psicomotricidad, así como con las connotaciones negativas que despierta el término educación física. Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a unos maestros y maestras de educación infantil y a una profesora de la Facultad:

**P 3: Mestra AC.doc - 3:32 [A veces decimos que hacemos mo..] (11:11) (Super)**

Codes:[Variedad de términos]

No memos

P. A veces decimos que hacemos motricidad o psicomotricidad, pero utilizamos mucho los tres términos entre las maestras. A veces decimos que vamos a hacer psicomotricidad o a veces hablamos de educación física.

**P 3: Mestra AC.doc - 3:42 [E-3. Primero porque unos niños..] (31:31) (Super)**

Codes:[Variedad de términos]

No memos

P. Primero porque unos niños pequeños no entienden que quiere decir educación física, porque es como un término que no, que es muy abstracto y es un poco artificial, no es un lenguaje apropiado para ellos. Si tengo que decir algo, más bien digo motricidad, que entiendo que sin ser especialista se refiere a movimiento.

**P 5: Mestra RP.docx - 5:30 [Yo siempre digo juego motriz, ..] (55:55) (Super)**

Codes:[Variedad de términos]

No memos

P. Yo siempre digo juego motriz, y como cosa graciosa decimos vamos a la sala de motricidad, de motricidad, ¿no? Lo decimos así, que antes decíamos psi... ahora decimos juego motriz. O sea vamos haciendo, no tanto cuando alguna maestra dice psicomotricidad, no tanto replicarle, sin embargo, decir, eh, juego motriz, de una manera divertida.

**P14: Profesora DR.docx - 14:3 [E.4. La verdad es que con las ..] (23:23) (Super)**

Codes:[Variedad de términos]

No memos

P. La verdad es que con las visitas muchas veces te sorprendes y casi siempre de forma negativa, desgraciadamente. Puedes hacer visitas a escuelas y te das cuenta que la maestra o el maestro que está haciendo educación física en infantil con zapatos de tacón o va con tejanos, ya por tanto la forma de afrontar la motricidad con este tipo de ropa es negativo; o los niños llevan la bata, que como sabemos una bata no permite la amplitud de movimientos eso de entrada. Luego también hablas un poco con los tutores de aula y te comentan que hacen psicomotricidad o que hacen juegos o que hacen deportes, pero siempre hay muchas dudas en que realmente es lo que están haciendo.



En los diferentes fragmentos presentados, se hace evidente la diversidad terminológica en los centros de educación infantil, en relación al término a utilizar para referirse al trabajo corporal y motriz.

- “Antes LOGSE psicomotricidad”. Esta categoría hace referencia a que antes de la LOGSE (1990), la práctica y el término más utilizado en la educación infantil era el de psicomotricidad. Presenta unos valores de 14 a nivel de frecuencia y de 17 a nivel de interacciones. También son del todo significativos los índices de concurrencia en relación a las categorías: “Confusión escuelas términos”, con un índice de 0’06 y “Causas confusión psico-EF”, con un índice significativo de 0’14. De esta forma, el hecho de que antes de la LOGSE la práctica y el término más utilizado en la educación infantil, fuese el de psicomotricidad, ha contribuido a que en la actualidad exista una confusión terminológica y conceptual en las escuelas de educación infantil, al vincular por tradición, a la psicomotricidad con la práctica corporal y motriz en estas edades, y a la educación física con una práctica poco adecuada, por sus connotaciones mecanicistas, para la etapa de la educación infantil.

**P 3: Mestra AC.doc - 3:45 [yo he ido más con el tema de p..] (34:34) (Super)**

Codes:[Antes LOGSE psicomotricidad]

No memos

P. Yo he ido más con el tema de psicomotricidad, también de danzas, de expresión corporal. Hubo una época que se puso de moda la psicomotricidad relacional, Lapierre y Aucouturier. Yo hice cursos de estos, y ahora no sé qué se hace.

**P 5: Mestra RP.docx - 5:29 [JJ. y aquí en la escuela, el t..] (54:55) (Super)**

Codes:[Antes LOGSE psicomotricidad]

No memos

E. ¿Y aquí en la escuela, el trabajo motriz y corporal le dais algún nombre en especial?

P. A ver, como decíamos psicomotricidad en la época antigua, y hay gente que todavía le cuesta.

**P11: Profesora AG.docx - 11:3 [el planteamiento que se hacía ..] (19:19) (Super)**

Codes:[Antes LOGSE psicomotricidad]

No memos

P. El planteamiento que se hacía en las 0-6 entonces quizás, sí que era más en el ámbito de la psicomotricidad, estaban más influenciados por el Aucouturier, y esas cosas así, y entonces había propuestas, más pues de, que si con trapos, que si con ropas, que con juegos cooperativos, que todo...

**P12: Profesora CB.docx - 12:37 [E.1. Montserrat Antón, que hab..] (40:40) (Super)**

Codes:[Antes LOGSE psicomotricidad]

No memos

P. Montserrat Antón, que había trabajado mucho... ahora si tengo que hacer, si tengo que hacer memoria, eran sesiones bastante organizadas en las que los chicos trabajaban el dentro y el fuera, ¿no?, el sobre, el bajo, el arriba y el abajo, la derecha, la izquierda, lateralidad, todo este tipo, el salto, el reptar, el... todo ello, ¿no? Y también había toda una parte que era como más simbólica. Me acuerdo, ¿no?, de decir, imagina que eres un gigante y no sé qué... y los chicos iban haciendo movimientos también más libres, trabajo... Eran unas sesiones muy preparadas.

Los diferentes fragmentos, nos muestran como históricamente la práctica más extendida y difundida en la educación infantil ha sido la de psicomotricidad; dando lugar a una tradición que nos ha acompañado hasta la actualidad.

- “Conflicto psicomotricidad-EF”. Esta categoría hace referencia a los conflictos que tienen lugar a causa de la confusión existente entre los términos y conceptos educación física y psicomotricidad. Y en este sentido, destacamos los fragmentos de las entrevistas realizadas a dos profesoras con cargos de coordinación en la Facultad:

**P14: Profesora DR.docx - 14:5 [Ahora bien también sabemos que..] (29:29) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF] [Conflicto psicomotricidad-EF]

No memos

P. Ahora bien también sabemos que aquí en la Facultad internamente tenemos grandes debates, porque tenemos un postgrado de psicomotricidad, luego hay un área de educación física que es la que está en magisterio o grado que es la que apuesta por la educación física, por lo tanto también hay unos debates internos que deberían mejorar y corregir.

**P16: Profesora EL.docx - 16:10 [Lo que a mí me preocupa de la ..] (41:44) (Super)**

Codes:[Conflicto psicomotricidad-EF]

No memos

P. Lo que a mí me preocupa de la coordinación son los temas que ya te he comentado muchas veces. Es pues bueno, no sé si decirle adoctrinamiento, de decir en contra de una perspectiva, o sea... No sé si te conté la última anécdota. No hace falta que la pongas.... En las SAE (semana actividades), que hacemos en primero. No sé a quién le expliqué esto... ¿a la Dolors, a la Sara...? En una escuela en que yo acompañaba a los alumnos, la profesora que nos hacía el acompañamiento nos enseñaba el gimnasio, ¿no?, las instalaciones, y dice: aquí los niños hacen psicomotricidad; y salta una alumna de primero, y dice: perdone, diciendo ella, ¿es que

en la universidad nos han dicho que no se le puede decir psicomotricidad!

E. ¿Esto te dijeron?

P. ¡Delante de la señora! Y claro, ¡la señora se quedó así!, bueno nosotros hacemos psicomotricidad ¿no?, ¿no? ¡Es que eso está mal dicho! Yo luego la cogí y le dije: oye, me parece que ni es el momento ni el lugar, ni las formas. ¡Y conceptualmente a mí sí que me preocupa! Quiero decir, entonces yo creo que debemos ser muy cuidadosos. Quiero decir que, a mí me gustaría ir a una clase donde se explique bien, ¿no?, puntos en común y puntos... porque desgraciadamente, mi realidad, es que en muchas escuelas se habla de psicomotricidad infantil y no se habla de educación física; que luego lo hagan bien, mal, ya es otro tema, ¿no? Quiero decir que como no soy especialista no puedo valorar, pero que este concepto, yo pienso que es el que muchos alumnos nuestros se encontrarán, y entonces lo que nosotros les debemos aportar son elementos para hacer esta valoración, que si esa práctica se está haciendo bien, o no se está haciendo bien, y en todo caso que ellos sean capaces de generar propuestas coherentes con un modelo, ¿no? Y eso, ya te digo, como directora, coordinadora, sí que es un tema que en tú área me preocupa mucho, ¿no? y en otras ocasiones ya te lo he comentado.

En estos fragmentos, las profesoras con cargo de gestión en la Facultad nos describen las situaciones de conflicto con las que se han encontrado en los estudios de educación infantil, provocadas por la realización de una formación en educación física en los estudios del grado de infantil, pero con una formación de psicomotricidad en los estudios de postgrado, así como la tradicional práctica psicomotriz en la mayoría de centros de educación infantil.

- “Necesidad aclarar psico-EF”. Esta categoría hace referencia, después de las evidencias de los resultados, a una necesaria clarificación terminológica y conceptual del significado de lo que es la psicomotricidad y de lo que es la educación física, ya que de ello se desprenden unas importantes consecuencias, que van más allá de una mera cuestión terminológica, al tener unas fuertes implicaciones conceptuales y profesionales. Y como ejemplo de ello, presentamos el siguiente fragmento:

**P16: Profesora EL.docx - 16:12 [¡Y conceptualmente a mi sí que..] (44:44) (Super)**

Codes:[Necesidad aclarar Psico-EF]

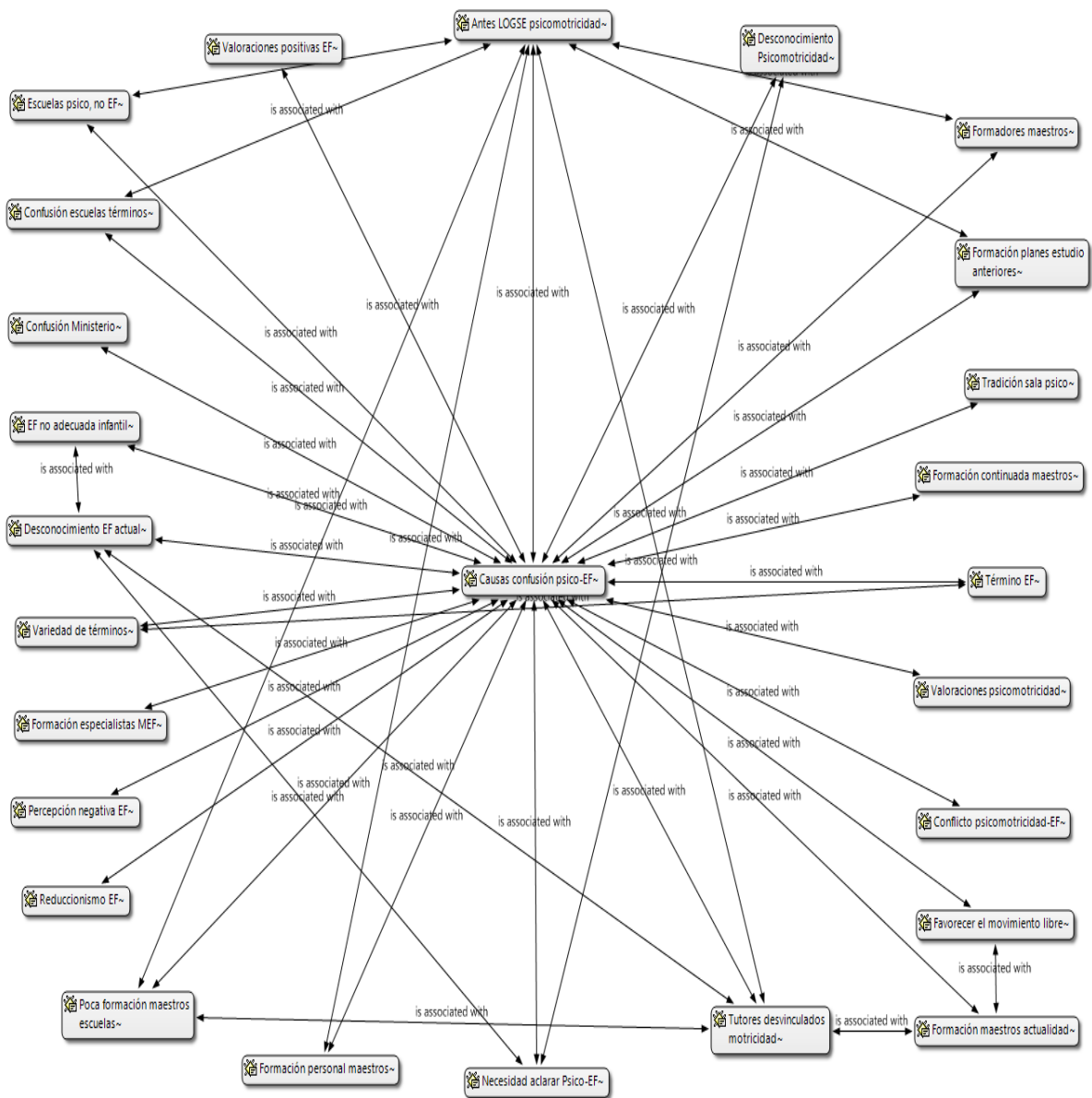
No memos

P. ¡Y conceptualmente a mí sí que me preocupa! Quiero decir, entonces yo creo que debemos ser muy cuidadosos. Quiero decir que, a mí me gustaría ir a una clase donde se explique bien, ¿no?, puntos en común y puntos... porque desgraciadamente, mi realidad, es que en muchas escuelas se habla de psicomotricidad infantil y no se habla de educación física.

Y en este último fragmento, la profesora con cargo de gestión, explicita la necesidad de una aclaración entre los significados de los conceptos de psicomotricidad y educación física, ya que en la propia Facultad, en el grado se realiza una formación en educación física, pero la realidad de los centros escolares es que se utiliza mayoritariamente el término psicomotricidad, con las consiguientes confusiones y malentendidos que ello ocasiona.

Y ya por último, presentamos los resultados del análisis realizado a través de la Network “Causas confusión psico-EF” (Tabla 1), en donde se pueden visualizar las relaciones a nivel de asociación entre las diferentes categorías anteriormente analizadas:

**Tabla 1: Network “Causas confusión psico- EF”**



### **8.5.1.1. Síntesis de los resultados del objetivo 1 de la investigación**

Tras la presentación de los resultados obtenidos, en relación al objetivo 1 de la investigación, en relación a los significados que maestros, profesores universitarios y alumnos de los grados de educación infantil de la FPCEEB, atribuyen a los conceptos educación física y psicomotricidad, en primer lugar cabe destacar la confusión existente entre los términos y conceptos educación física y psicomotricidad, ocasionada por:

- a) Una tradición iniciada en la década de los años 70, de práctica psicomotriz y de utilización del término psicomotriz, en relación al ámbito corporal y motriz en la educación infantil.
- b) Una percepción reduccionista de la educación física, asociándola a meras prácticas centradas en el puro acto motor mecánico, a la práctica deportiva y al acondicionamiento físico, así como a unos métodos de enseñanza directivos.

Y es por ello que la psicomotricidad y el término psicomotriz, por tradición y por sus connotaciones más nobles (psicopedagógicas), asociadas a un tipo de práctica más pensada para la educación infantil, es aceptado y reconocido en esta etapa. Por el contrario, el término educación física lleva una carga histórica con unas connotaciones mecanicistas y propuestas metodológicas y de contenidos, consideradas poco adecuadas y descontextualizadas de la filosofía educativa de la educación infantil.

También cabe destacar, en relación al término educación física, las connotaciones negativas que se le atribuyen a causa de las vivencias pobres que han tenido de la misma, buena parte de los participantes en la investigación, ocasionando de esta manera una percepción negativa y al uso de diferentes términos, pero siendo el más utilizado en las escuelas de educación infantil, el de psicomotricidad.

A su vez, los resultados nos muestran el desconocimiento existente del actual paradigma de educación física, hecho que provoca que sean pocas escuelas las que hagan educación física en esta etapa. Y en las que se hace educación física, por las connotaciones negativas del término y por el miedo a que ésta se asocie a un modelo tradicional, se opta por utilizar otros términos.

Por otro lado, también se hace evidente en los resultados, el desconocimiento del significado del término y del concepto psicomotricidad, hecho que contribuye a una confusión generalizada con importantes consecuencias para el desarrollo de la educación física en esta etapa. De esta forma, para muchos la psicomotricidad es la

mera práctica motriz realizada en infantil, o la educación física propia de estas edades, o unos contenidos o un tipo de metodología, a través de circuitos, o a través de la libre exploración, etc. Y todo ello, unido al desconocimiento del actual paradigma de educación física, hace que la mayoría de universidades y centros de formación permanente del profesorado, lleven a cabo una formación en psicomotricidad, a partir de diferentes métodos y propuestas. Formación realizada, sobre todo, por profesionales procedentes de los ámbitos de la psicología y de la psiquiatría, incorporándose también en los últimos años, pero en menor medida, profesionales de la educación y de la educación física. Y a consecuencia de ello, aún hoy en día (inmersos en un paradigma global y holístico de la persona), se extiende la práctica psicomotriz o el uso del término y se dificulta el desarrollo de la educación física, perpetuando una visión reduccionista de la misma, al considerar que ésta no lleva a cabo también un trabajo “psicomotriz”. Por consiguiente se hace necesaria una clarificación terminológica y conceptual, que por otro lado ayudaría a evitar situaciones de conflicto.

## 8.5.2. Análisis de los datos correspondientes al objetivo 2 de la investigación

### Objetivo 2 de la investigación:

**Analizar e interpretar la formación recibida por los maestros en sus estudios universitarios, así como la formación continuada recibida en su etapa como docentes, en relación al ámbito corporal y motriz.**

A continuación presentamos los resultados obtenidos en relación al objetivo 2 de la investigación, a partir de las categorías que tienen una mayor significación a nivel de frecuencia e interacciones, y que presentan unos índices de concurrencia más elevados. A su vez, por su significación presentaremos una muestra gráfica de las relaciones de las diferentes categorías a través de una Network, así como de los fragmentos de las entrevistas, diario de investigación y grupos de discusión realizados.

Relación de categorías con sus índices de frecuencia e interacciones:

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Interacciones</b>
Importancia movimiento	44	25
Causas confusión psico-EF	43	25
Desconocimiento EF actual	33	15
Espacios y materiales adecuados	29	7
Poca importancia motricidad	21	18
Desconocimiento psicomotricidad	19	6
Poco tiempo EF	18	6
Escuelas psico, no EF	17	6
Poca formación maestros escuelas	16	20
Especialistas EF de primaria	16	8
Antes LOGSE psicomotricidad	14	17
Formación planes estudio anteriores	14	7
Espacios no adecuados	14	4
Tutores desvinculados motricidad	13	12

EF separada tutoría	12	5
Valoraciones positivas EF	11	17
Modelo actual EF apropiado	9	22
Conocimiento EF actual	7	17
Dominio EF maestros infantil	3	16

En relación a los índices de Concurrencia, destacamos los siguientes resultados:

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Poca formación maestros escuelas</b>
Formación planes estudio anteriores	0,15
Desconocimiento EF actual	0,09
EF separada de tutoría	0,08
Tutores desvinculados motricidad	0,07
Poca importancia motricidad	0,03
Escuelas psico, no EF	0,03

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Antes LOGSE psicomotricidad</b>
Causas confusión psico-EF	0,14
Escuelas psico, no EF	0,11
Formación continuada maestros	0,1
Poca formación maestros escuelas	0,07

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Conocimiento E.F actual</b>
Valoraciones positivas E.F	0,13

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Modelo actual E.F apropiado</b>
Valoraciones positivas E.F	0,1
Contenidos E.F	0,06



A continuación presentaremos las categorías más significativas en base a los resultados obtenidos, y su descripción en relación con el objetivo dos de la investigación, así como de forma ilustrativa, algunos de los fragmentos de las entrevistas, grupos de discusión y del diario de investigación:

- “Importancia movimiento”. A partir de la formación recibida y al conocimiento adquirido por los maestros, esta categoría hace referencia a la consideración de la gran importancia del ámbito corporal y motriz en la etapa de la educación infantil. De esta manera, es del todo significativa la elevada frecuencia (44), así como las interacciones (25). Y como ejemplo de ello, destacamos los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a diferentes maestros y maestras de educación infantil, así como a profesoras de la Facultad:

**P 8: Mestre BS.docx - 8:1 [Hombre, lo valoro desde un pun..] (33:33) (Super)**

Codes:[Importancia movimiento]

No memos

P. Hombre, lo valoro desde un punto de vista muy, muy importante, razón por la cual, por ejemplo nuestro centro, cuando empezamos infantil, cuando empezamos la escuela y empezamos por infantil, quisimos darle un cariz muy importante dentro del horario, por ejemplo, dentro de la distribución del horario, y en la metodología y actividades.

**P 8: Mestre BS.docx - 8:2 [todo el ámbito que tiene que v..] (33:33) (Super)**

Codes:[Importancia movimiento]

No memos

P. Todo el ámbito que tiene que ver con el crecimiento personal, físico de los niños de 3 a 6 años, una de las decisiones que tomamos fue por ejemplo, pues hacer actividades acuáticas, o sea en la piscina con niños y niñas a pesar de los impedimentos que tuvimos por parte de algunas familias, en un principio, y con dificultades con el Departamento, que no lo veía demasiado claro, pero nosotros lo veíamos como muy positivo, porque era un incremento de la dificultad y un trabajo muy agradable para los chicos y para poder hacerlo pues, de una manera como mucho más completa.

**P 9: Mestre RL.docx - 9:1 [un valor muy importante, ya qu..] (13:13) (Super)**

Codes:[Importancia movimiento]

No memos

P. Un valor muy importante, ya que los niños deben experimentar con su cuerpo y a partir de ahí con su movilidad, su motricidad; tanto motricidad fina como motricidad gruesa.

En los diferentes fragmentos, los maestros de educación infantil entrevistados, a partir de los conocimientos que poseen sobre la importancia del desarrollo motor en estas primeras edades, muestran la gran importancia de este ámbito a lo largo de la etapa, y de cómo se favorece en sus centros escolares. Y en este mismo sentido se expresan también unas profesoras universitarias, responsables de la formación de los alumnos del grado de educación infantil, al valorar la importancia del ámbito corporal y motriz y hacer referencia a su incidencia en el desarrollo integral de los niños de esta etapa.

**P11: Profesora AG.docx - 11:1 [yo le doy mucha importancia cl.] (16:16) (Super)**

Codes:[Finalidades EF] [Importancia movimiento]

No memos

P. Yo le doy mucha importancia claro, y precisamente yo creo que el currículo está reflejado, porque no sólo hace referencia a que el niño conozca las partes del cuerpo, que es lo que mucha gente tenía entendido hasta ahora, si no que coja un sano equilibrio físico y de movimiento y de relación, o sea, y que esto va ligado a la autoestima, y que ello puede ir ligado a temas de emociones.

**P13: Profesora RV.docx - 13:2 [el movimiento en el desarrollo..] (15:15) (Super)**

Codes:[Importancia movimiento]

No memos

P. El movimiento en el desarrollo del niño es muy importante porque es a partir del movimiento que conoce, y es a partir del movimiento, de su acción que conoce, esto es muy piagetiano, ¡eh!, pero es a partir del movimiento de coger y dejar que el niño conozca, evidentemente aquí también está el vínculo emocional, ¡eh!; no lo olvido ni mucho menos, pero tú me has preguntado por el movimiento y por la acción, ¡eh!, entonces teniendo en cuenta que hay un buen vínculo, que eso es básico después el niño se mueve, y en base al vínculo que tiene, cuanto más seguro sea este vínculo mejor se moverá, mejor explorará, mejor probará, será más valiente, en el sentido que irá probando, ¿no?

**P16: Profesora EL.docx - 16:1 [JJ. ¿Cómo valoras el papel de ..] (10:11) (Super)**

Codes:[Importancia movimiento]

No memos

E. ¿Cómo valoras el papel de lo corporal y motriz en la etapa de infantil?

P. Bueno yo creo que es muy importante porque entiendo al niño, ¿no?, desde una perspectiva global, por lo tanto el movimiento es la expresión corporal, es fundamental para el desarrollo cognitivo, ¿no?, emocional, por el conocimiento que el niño va adquiriendo del su cuerpo, de sus posibilidades y por tanto no me imagino un niño, ¿no?, bueno, sí, desgraciadamente, ¿no?, hay niños, que tienen algunos trastornos, que tienen dificultades en el ámbito motriz y esto

evidentemente pues también tiene unas consecuencias, ¿no?, a nivel intelectual y por lo tanto, desde el punto de vista del desarrollo, que es lo que yo más conozco, pues es fundamental.

- “Causas confusión psico-EF”. Esta categoría nos muestra como a partir de la formación recibida por los maestros de educación infantil, existe una confusión entre los términos y conceptos de psicomotricidad y educación física. Es del todo significativo el elevado número de frecuencias (43), así como también de interacciones (25). Así mismo, cabe destacar el índice de concurrencia en relación con la categoría “Antes LOGSE psicomotricidad”, con un valor de 0’14. De esta manera, la formación recibida por los maestros de educación infantil con anterioridad a la LOGSE, en relación al ámbito corporal y motriz, era de psicomotricidad o recibía el nombre de psicomotricidad y ello hace que algunos de ellos, aún hoy día, utilicen el término psicomotricidad o consideren que esta es la práctica corporal y motriz propia y más adecuada para la etapa infantil. En este sentido, y como ejemplo, presentamos los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a maestras de educación infantil, a profesoras de la Facultad y del grupo de discusión del grupo de profesores del área de educación física de la Facultad:

**P17: Mestre AG.doc - 17:22 [Todos tenemos una línea (..), ..] (41:41) (Super)**

Codes:[Confusión escuelas términos] [Formación continuada maestros] [Formación maestros actualidad] [Formación personal maestros] [Formación planes estudio anteriores]

No memos

P. Todos tenemos una línea (...), pero dentro de la misma escuela te puedes encontrar, por las formaciones o por el momento de las formaciones, pues ideas bastante diferenciadas sobre el concepto de esta área.

En este fragmento, el maestro entrevistado nos muestra como dentro de la misma escuela, en función de la formación recibida, los maestros de educación infantil tienen concepciones e ideas diferentes en relación a los términos de psicomotricidad y educación física.

**P14: Profesora DR.docx - 14:2 [la formación que yo recibí era..] (20:20) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF] [Formación planes estudio anteriores]

No memos

P. La formación que yo recibí era de psicomotricidad, en la formación que recibí como maestra de educación física. Después a nivel global había una gran discusión entre lo que era

psicomotricidad y lo que era educación física. Lo que recibían los estudiantes en muchos casos eran sesiones del método Aucouturier ya nivel de educación física, hasta hace pocos años no había bibliografía al respecto, en cuanto a educación física en educación infantil. Los planes de estudios de las universidades, básicamente tenían asignaturas como desarrollo psicomotor. Estamos hablando de desarrollo que no atañe directamente a la formación motriz, y otras universidades como por ejemplo la nuestra empezó a apostar por asignaturas de educación física infantil, pero es una, o era una asignatura optativa que no todos los alumnos la cogían, por lo tanto la formación que los alumnos en sí recibían a nivel motriz, pienso que era muy pobre, y que dependía un poco de su elección.

Esta profesora nos explica su experiencia en sus estudios de magisterio y posteriormente como profesora de la Facultad. Nos muestra como durante su formación recibió una formación de psicomotricidad y de cómo los recursos y bibliografía existente en aquellos momentos eran básicamente de psicomotricidad y no de educación física. Posteriormente, ya como profesora en la universidad, hace referencia a como poco a poco se fue introduciendo la educación física en la educación infantil a través de asignaturas optativas.

**P12: Profesora CB.docx - 12:13 [Mira yo diría que tuve la suer..] (38:38) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF] [Valoraciones psicomotricidad]

No memos

Mira yo diría que tuve la suerte de aprender psicomotricidad con Montserrat Antón en el momento que ella era un referente en estos ámbitos y yo me imagino que como lo hacía, con mucha razón y era muy novedoso, yo estoy hablando de los años 84. Yo encontré que era una práctica interesante porque estaba muy estructurado todo lo que era la lateralidad, todo lo que era, ¿no? ¡Tú ya conocerse más que yo cómo funciona!; mientras que lo que era educación física, cuando yo estaba en la escuela, estaba mucho más ligado a deporte, era práctica deportiva y era práctica que tenía problemas con, por ejemplo en infantil, con todo lo que era la competición, ¿no? Quiero decir era el momento donde yo creo que la psicomotricidad estaba mejor valorada.

En este fragmento la profesora entrevistada nos muestra como la psicomotricidad en sus inicios contaba con una gran aceptación y valoración por parte de los maestros de educación infantil, en contraposición a una educación física poco valorada y centrada en la mera práctica deportiva. Cabe considerar a este respecto, que aún hoy en día, muchos maestros conservan esta idea de la educación física y por tanto piensan que la psicomotricidad es la práctica más adecuada para infantil.

- “Desconocimiento EF actual”. Los maestros de educación infantil, a causa de la falta de formación, en sus estudios de magisterio y en sus estudios de formación permanente, desconocen el actual paradigma de educación física. Es del todo significativa la elevada frecuencia (33) y las interacciones (15), así como la concurrencia en relación con la categoría “Poca formación maestros escuelas”, con un índice de 0’09. De esta forma, se hace evidente la relación entre el desconocimiento de la educación física actual y la falta de formación de los maestros. Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a una maestra y a un maestro de educación infantil:

**P17: Mestre AG.doc - 17:11 [JJ. Y por tu conocimiento del ..] (29:30) (Super)**

Codes:[Formación planes estudio anteriores] [Poca formación maestros escuelas]

No memos

E. Y por tu conocimiento del plan de estudios antiguo, cuando tú estudiabas infantil, ¿consideras que se daba suficiente valor a la formación del ámbito corporal y motriz? ¿Los maestros que se han formado en aquella época consideras que estaban preparados?

P. Yo te diría... también como te decía; claro yo la formación la hice como de segundo ciclo, y no la hice entera. Los compañeros yo creo que ¡no! A lo largo de la diplomatura de tres años los compañeros sólo tenían esa asignatura, una asignatura que se llamaba educación física infantil, que no sé... creo que era una optativa, porque no había la asignatura anual de desarrollo psicomotor. ¡Era una optativa! Pues era una optativa, una optativa que claro, pues quien la cogía podía tener un poco de conocimiento, pero quien no, no tenía ningún tipo de conocimiento sobre esta área; y quien la cogía, tampoco iba enfocada hacia esta metodología o esta idea globalizador y desarrollo integral del alumno. No iba enfocada hacia aquí, con lo que yo creo que en aquellas épocas la gente que hacía magisterio de educación infantil tenía que salir muy falta de conocimientos de esta área.

**P17: Mestre AG.doc - 17:20 [los tutores con formación ante..] (41:41) (Super)**

Codes:[Antes LOGSE psicomotricidad] [Confusión escuelas términos] [Desconocimiento EF actual] [EF separada tutoría] [Formación planes estudio anteriores] [Poca formación maestros escuelas] [Poco tiempo EF] [Tutores desvinculados motricidad]

No memos

P. Los tutores con formación anterior o que no han profundizado; que tienen la idea, pues que comentábamos antes, ¿no? Que la educación física es lo que se llamaba psicomotricidad; es un ratito en que se los lleva alguien y juegan. Y si ya se los lleva el de educación física, ellos ya no tienen que preocuparse en toda la semana de la motricidad, con lo que reducen el trabajo motriz de los niños de p -3 a p-5 a las dos horas que el especialista se los lleva.

**P 7: Mestra PA.docx - 7:7 [Yo claro tengo dudas porque ve..] (42:42) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF] [Desconocimiento EF actual]

No memos

P. Yo claro tengo dudas porque veo lo que veo, lo que hace Jorge, y veo que hace muchos juegos, muchos juegos dirigidos mayoritariamente. Yo psicomotricidad les dejo mucho tiempo libre, porque me he encontrado con muchos niños, sobre todo en P-3 que llegan y no hacen nada. No hacen nada absolutamente de todo lo que hagas tú dirigido, pero en cambio cuando les dejas jugar libremente lo hacen, entonces claro yo tengo que jugar con esto, no los obligo nunca. Como no los obligo nunca necesito tener un espacio dentro de mi sesión para que puedan hacer esto. Educación física, yo como tengo la versión aún de cuando éramos jóvenes que hacíamos aquellas clases tan estructurada y tan así.

En los diferentes fragmentos se nos muestra como a causa de la falta de formación, los maestros de educación infantil desconocen el actual paradigma de educación física, y ello les lleva a asociarla y a percibirla en base a las experiencias que han tenido de su práctica. Y en el ámbito de la educación infantil, muchos de ellos asocian la educación física con la psicomotricidad, considerando que la psicomotricidad es la educación física que se hace en esta etapa.

- “Espacios y materiales adecuados”. Esta categoría hace referencia al cuidado de los espacios y materiales que tienen los maestros de educación infantil, a partir del valor que estos otorgan al ámbito corporal y motriz. De esta manera, por su formación, los maestros de educación infantil que conocen las implicaciones del movimiento en el desarrollo infantil, cuidan de los espacios y de los materiales en los centros escolares. Ello se convierte en un indicador de la valoración real de la motricidad en la etapa de la educación infantil, siendo significativa la frecuencia de esta categoría, con un índice de 29. Y como ilustración, presentamos los siguientes fragmentos:

**P15: Profesora RC.docx - 15:5 [E.5. A ver, yo he tenido mucha..] (32:32) (Super)**

Codes:[Espacios y materiales adecuados]

No memos

P. A ver, yo he tenido mucha suerte de que he podido ver muchas escuelas y he podido conocer a fondo muchas guarderías municipales de Barcelona, que ha jugado a su favor que tienen unos espacios muy pensados para que el niño pueda desplazarse de una manera muy libre. También con unos jardines, a veces y patios bastante pensados para esta etapa 0-3, en donde el niño pues puede jugar, saltar, trepar, jugar con tierra, esconderse por detrás de las plantas y puede... ; pues es un tipo de escuela muy privilegiada, que lo ha tenido en cuenta, um ..., puede ser no

había una formación por parte del profesorado, pero en cambio ha tenido en cuenta que los niños pudieran disponer de unos espacios adecuados para promover el movimiento natural de estos niños, ¿no?

**P11: Profesora AG.docx - 11:19 [Dolors Canals, proponía jardín..] (29:29) (Super)**

Codes:[Espacios y materiales adecuados] [motricidad integrada]

No memos

P. Dolors Canals, proponía jardines en las escuelas y bueno, es que debería haber más jardín y en este jardín, esta criatura que resbala, que cae porque hay un desnivel y tropieza, pues, que tropiece, que hay un árbol, que no puede pasar porque... que se suba. Estos ya serían dos grandes bloques. Imagínate, solo con esto ya sería fantástico. Si tú eres un maestro que sabes aprovechar, que cuando está en este jardín... observamos, recogemos, ponemos nombre a aquella piedra que ha entrado, esta piedra es igual de grande, de pequeña, ¡ta, ta, ta!; además provoca la belleza, el rincón artístico, a través del juego... es que bueno...

**P 5: Mestra RP.docx - 5:7 [Pues resulta que a ver, en inv..] (19:19) (Super)**

Codes:[Espacios y materiales adecuados] [Importancia movimiento] [motricidad integrada]

No memos

P. Pues resulta que a ver, en invierno tenemos unas horas, después de la actividad o así, que siempre son las diez y media hasta las once y media, y por la tarde de dos, que te diré yo... de tres y media, cuatro menos cuarto a cinco menos cuarto; pero eso en invierno, pero ahora estamos desde las 9 de la mañana (sonríe), es que estamos todo el día en el patio. Piensa que lo hacemos todo el jardín, la actividad, podemos pintar incluso, o sea es al revés estamos todo el día en movimiento y paramos un rato para comer, para hacer una actividad tranquila. Es al revés, es todo el día dedicado al jardín.

Los diferentes fragmentos nos muestran como a partir de una formación en donde se ha abordado la importancia de la motricidad, los maestros de educación infantil intentan favorecer el desarrollo motor a partir de una rica gama de estímulos, de materiales y de espacios.

- “Poca importancia motricidad”. Esta categoría hace referencia a la poca importancia otorgada al ámbito corporal y motriz en la educación infantil, en relación a la formación recibida por los maestros en este ámbito. Es del todo significativo el número de frecuencias (21) y de interacciones (18). Y la causa principal se hace evidente, si consideramos la concurrencia de esta categoría, en relación con la categoría “Poca formación maestros escuelas”, con un índice de 0’03. Y en este sentido, presentamos los siguientes fragmentos:

**P11: Profesora AG.docx - 11:7 [Y ves que hay un desconocimien..] (19:19) (Super)**

Codes:[Espacios no adecuados]

No memos

P. Y ves que hay un desconocimiento, que se da poco espacio, de tiempo dijéramos, y de espacio también, los espacios mismos de las escuelas de parvulario son muy poco ricos.

**P 2: GDP.doc - 2:26 [En el discurso todos te dice q..] (92:92) (Super)**

Codes:[Poca importancia motricidad]

No memos

P. En el discurso todos te dicen que el movimiento es tan importante, pero luego los niños no se mueven. Aparte del tiempo de educación física están en el aula sentados y pobre del que se levante, y pobre del que se mueva, que esto demuestra que en realidad no se ha entendido la idea, o no se ha incorporado, ¿no?

**P15: Profesora RC.docx - 15:6 [Me ha parecido que no está tan..] (32:32) (Super)**

Codes:[Espacios no adecuados]

No memos

P. Me ha parecido que no está tan bien considerado, yo veo que un niño entra en P-3, se sienta en una silla muchas horas, hay unos patios en la mayoría de escuelas y parvularios que son muy duros, muchas pistas; puede ser sí que alguna vez hay en el espacio del parvulario un pequeño arenal, porque parece que los niños de parvulario pues no se mezclen con los de primaria, entonces allí tienen como cuatro utensilios, porque más o menos, pero no sé si hay detrás todo un ..., el ¿por qué?, ¿no?. ¿Qué hace un niño de tres y seis durante el tiempo de patio, tiene un espacio suficientemente adecuado para que él se desarrolle, tenemos unos materiales suficientemente ricos para que él juegue, salte, baile, se esconda? Yo eso en el 3-6 no sé si está tan claro como lo he visto en el 0-3.

**P13: Profesora RV.docx - 13:7 [Yo más bien pienso que el prob..] (19:19) (Super)**

Codes:[Paradigma educativo pobre] [Poca importancia motricidad]

No memos

P. Yo más bien pienso que el problema es más bien de enfoque, de paradigma, digamos, que en las escuelas de educación infantil, vuelvo a lo de antes, se ha olvidado que es el niño de 0-6 años, y el hecho que tenga que estar por ejemplo 3 horas o cuatro horas sentado en una silla, ya es una falta de respeto para un niño, porque no es lo que el niño necesita, el niño necesita moverse, entonces ya es un enfoque que no es bueno para mí, ya no es válido, debería ser algo tan radicalmente diferente, ¿no?

De esta manera, en los diferentes fragmentos se constata, que a causa de la poca formación que tienen algunos maestros de educación infantil, se le da poca importancia



al ámbito corporal y motriz; y ello se hace manifiesto a partir del poco tiempo destinado al mismo, y en la pobreza de espacios de muchas escuelas de educación infantil.

- “Desconocimiento psicomotricidad”. Esta categoría, con una frecuencia de 19, hace referencia al desconocimiento evidenciado por los maestros en cuanto al conocimiento del concepto y del término psicomotricidad. Ello queda reflejado en el siguiente fragmento del grupo de discusión del profesorado de educación física en el que se nos muestra, el desconocimiento existente sobre el significado del concepto y del término psicomotricidad:

**P 2: GDP.doc - 2:9 [Le siguen diciendo psicomotric..] (29:29) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF] [Desconocimiento EF actual] [Desconocimiento Psicomotricidad]

No memos

P. Le siguen diciendo psicomotricidad, pero no se plantean ni por qué le llaman psicomotricidad, si debería ser educación física o no debería ser educación física, ni ... Que al final es un problema conceptual de por qué le ponen un nombre u otro, pero tampoco se plantean por qué hacen (xxx). No han tenido una formación de saber algo del otro, ¿no?

En este fragmento, uno de los maestros entrevistados nos muestra como a causa de la pobre formación recibida en el ámbito corporal y motriz, los maestros de su escuela aún continúan pensando que la psicomotricidad es la educación física de la etapa infantil:

**P17: Mestre AG.doc - 17:20 [los tutores con formación ante..] (41:41) (Super)**

Codes:[Antes LOGSE psicomotricidad] [Confusión escuelas términos] [Desconocimiento EF actual] [EF separada tutoría] [Formación planes estudio anteriores] [Poca formación maestros escuelas] [Poco tiempo EF] [Tutores desvinculados motricidad]

No memos

P. Los tutores con formación anterior o que no han profundizado; que tienen la idea, pues que comentábamos antes, ¿no?... Que la educación física es lo que se llamaba psicomotricidad; es un ratito en que se los lleva alguien y juegan. Y si ya se los lleva el de educación física, ellos ya no tienen que preocuparse en toda la semana de la motricidad, con lo que reducen el trabajo motriz de los niños de p-3 a p-5 a las dos horas que el especialista se los lleva.

- “Poco tiempo EF”. Esta categoría con una frecuencia de 18, hace referencia al poco tiempo destinado al ámbito corporal y motriz en los centros de educación infantil;

siendo ello un indicador de la escasa formación recibida por los maestros en este ámbito. En este sentido se manifiesta una profesora de la Facultad, a partir del conocimiento de la realidad de muchos centros de educación infantil:

**P11: Profesora AG.docx - 11:7 [Y ves que hay un desconocimien..] (19:19) (Super)**

Codes:[Espacios no adecuados]

No memos

P. Y ves que hay un desconocimiento, que se da poco espacio, de tiempo dijéramos, y de espacio también, los espacios mismos de las escuelas de parvulario son muy poco ricos.

- “Escuelas psico, no EF”. Esta categoría hace referencia a que la formación recibida por los maestros de educación infantil contribuye a que en las escuelas se haga o se utilice el término psicomotricidad y a que no se haga y a que no se utilice el término educación física. La relevancia de esta categoría queda constatada por su frecuencia de 17 y por sus índices de concurrencia en relación con las categorías “Poca formación maestros escuelas”, con un índice de 0’03; y “Antes LOGSE psicomotricidad”, con un índice significativo de 0’11. Y como ejemplo de ello, presentamos estos fragmentos de entrevistas realizadas a una maestra y a un maestro de educación infantil, y del grupo de discusión del profesorado del área de educación física:

**P 5: Mestra RP.docx - 5:19 [años atrás nos faltaba como si..] (13:13) (Super)**

Codes:[Antes LOGSE psicomotricidad] [Confusión escuelas términos] [Escuelas psico, no EF]  
[Variedad de términos]

No memos

P. Años atrás nos faltaba como si dijéramos información y todo eso, y era más improvisado por nosotros, podríamos decir más casero, ¿no?. Hacíamos, les hacíamos hacer entre comillas gimnasia, pero muy casera, muy nuestra y luego recibimos una formación y nos vinieron a formar, entonces la llamaban psicomotricidad.

En este primer fragmento, una maestra de un centro 0-3, nos comenta como la formación que ofrecía y llevaba a cabo el propio *Departament d’Ensenyament*, en los centros de educación infantil era de psicomotricidad.

**P 8: Mestre BS.docx - 8:19 [JJ. ¿Y qué piensas de qué en m..] (47:49) (Super)**

Codes:[Antes LOGSE psicomotricidad] [Escuelas psico, no EF]

No memos

E. ¿Y qué piensas de qué en muchas escuelas hablen de psicomotricidad, por tradición?

P. Por la tradición, porque se ha hecho mucha formación desde el Departament d' Educació, por ejemplo, en todo el ámbito del Aucouturier, eh. Y se nos ha creado un poco una nebulosa en la que entramos dentro sin saber demasiado cuáles son los límites y el por qué, ¿sabes? Todo el mundo habla, bueno de la muralla, vale, cosa que nosotros, por ejemplo en la escuela pues no hacemos nunca. Quiero decir es una actividad, la planteamos diferente.

Este director de escuela y maestro de educación infantil, nos muestra también la labor de formación llevada a cabo en los propios centros educativos por el propio *Departament d'Ensenyament*, a través de cursos de formación en psicomotricidad. En este caso el método utilizado era el de Bernard Aucouturier.

**P 2: GDP.doc - 2:67 [mi experiencia es que la motri..] (29:29) (Super)**

Codes:[Formación continuada maestros] [Tutores poca información]

No memos

P. Mi experiencia es que la motricidad de infantil en el noventa y cinco por ciento de los casos, bueno es un dato aproximado, pero la motricidad en infantil la asumen los tutores de cada área y de cada nivel, o si tienen otro maestro de infantil que hace, o sea, si hay seis tutorías hay ocho maestros asignados a esa escuela de infantil, los que sobran, bueno sobran, los que no... Están llevando una tutoría son los que asumen la motricidad de P-3, ó I-3, ó I-4... lo que sea. ¿Entonces que es lo que te encuentras?, que alguno de estos, posiblemente han hecho algún postgrado. Algún postgrado de psicomotricidad en la Autónoma.

En este fragmento del grupo de discusión, uno de los profesores de educación física, a partir de su conocimiento de la realidad de las escuelas de educación infantil, manifiesta que la formación permanente recibida por los maestros de educación infantil es básicamente de psicomotricidad.

- “Poca formación maestros escuelas”. Esta categoría de una forma evidente, a partir de la significación de su frecuencia (16) y de sus interacciones (20), nos muestra que los maestros de educación infantil han recibido y reciben una escasa formación en relación al ámbito corporal y motriz. A su vez también son del todo significativos los índices de concurrencia en relación con las categorías: “Formación planes estudios anteriores”, con un índice de 0’15; “Desconocimiento EF actual”, con un índice de

0'09; “EF separada tutoría”, con un índice de 0'08; “Tutores desvinculados motricidad”, con un índice de 0'07; “Poca importancia motricidad”, con un índice de 0'03. De esta manera, los maestros de educación infantil, según estos resultados, han recibido una escasa formación en el ámbito corporal y motriz; estando ello relacionado con: la escasa formación recibida en los anteriores planes de estudio, el desconocimiento del actual paradigma de educación física, el hecho de que la educación física esté separada y desvinculada de la labor de los tutores, y a la poca importancia otorgada a la motricidad en los centros de educación infantil.

Estos resultados nos muestran las consecuencias de una carencia formativa por parte de los maestros de educación infantil en el ámbito corporal y motriz, que por otra parte forma parte de la tradición de los estudios de la educación infantil, en los cuales se ha evidenciado una histórica falta de formación. Y en este sentido, destacamos los siguientes fragmentos de las entrevistas y grupos de discusión:

**P 3: Mestra AC.doc - 3:21 [Claro yo la formación que reci..] (34:34) (Super)**

Codes:[Poca formación maestros escuelas]

No memos

P. Claro yo la formación que recibí de ef, de hecho no recibí... Ahora me haces pensar... recibí muy poca, hicimos algún curso de danzas.

**P 7: Mestra PA.docx - 7:16 [Lo que pasa es que aquí nos en..] (71:71) (Super)**

Codes:[Poca formación maestros escuelas]

No memos

P. Lo que pasa es que aquí nos encontramos con que quizás nos lo hacemos nosotros, las maestras de educación infantil y bueno... Yo en mi época, a mí no me enseñaron nada, o sea que, que todo ha sido lo que hemos ido aprendiendo nosotras, entre nosotras, ¡eh!

**P12: Profesora CB.docx - 12:31 [E.1. La verdad es que no soy u..] (16:16) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad] [Formación planes estudio anteriores]

No memos

P. La verdad es que no soy una persona muy satisfecha ni con los planes antiguos ni con los actuales, y si te digo que pienso que no salen bien preparados lo pienso en general, no sólo con temas corporales, con temas de formación básica, incluso de expresión escrita.

**P14: Profesora DR.docx - 14:12 [los maestros de infantil todav..] (54:54) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad]

No memos

P. Los maestros de infantil todavía no los veo lo suficientemente preparados; es decir aún desde la universidad, pienso que no salen lo suficientemente preparados para que con una asignatura, en comparación con lo que hacen todos los maestros de educación física no es suficiente.

Según los diferentes fragmentos de las entrevistas realizadas a profesoras de la Facultad, la poca formación recibida por los maestros de educación infantil durante su etapa de formación se continúa repitiendo en la actualidad.

- “Especialistas EF de primaria”. Esta categoría, con unos índices de frecuencia de 16, hace referencia a que la falta de formación de los maestros de educación infantil, ha obligado a que en muchos centros, fuesen los especialistas de educación física de primaria los que se hiciesen cargo del ámbito corporal y motriz en esta etapa, trayendo consigo su desvinculación del trabajo realizado por los tutores; y a que se tratase de un trabajo puntual, desvinculado del día a día educativo a través de propuestas alejadas de las necesidades de los niños de esta edad. Y todo ello queda reflejado en los siguientes fragmentos:

**P 3: Mestra AC.doc - 3:38 [ahora está volviendo a hacer e..] (15:15) (Super)**

Codes:[EF separada tutoría] [Especialistas EF de primaria] [Estructura dificulta comunicación]

No memos

P. Ahora está volviendo a hacer el trabajo corporal el especialista de educación física, ventaja, tiene ventajas, que sea un especialista, porque claro entiende más de esta área, pero desventajas, que queda muy desligado del trabajo del equipo de maestros y no tienes suficientes horas ni momentos para coordinar y si queremos ligar el trabajo que haces en el aula que está englobado, junto con el trabajo de especialidades, en el momento que intervienen los especialistas, si no son parte del equipo de parvulario, cuesta de ligar, ¿no?.

**P 7: Mestra PA.docx - 7:12 [A veces la gente de educación ..] (74:74) (Super)**

Codes:[Especialistas EF de primaria]

No memos

P. A veces la gente de educación física sabe de educación física, pero no saben igual, tratar a los niños pequeños y sí es importante; o sea, el saber cómo son los niños de infantil es importante.

**P17: Mestre AG.doc - 17:4 [Es una profesora que tiene una..] (18:18) (Super)**

Codes:[EF separada tutoría] [Especialistas EF de primaria] [Tutores desvinculados motricidad]

No memos

P. Es una profesora que tiene una formación de MEF y licenciada. Viene una hora a la semana, coge los alumnos y se los lleva a hacer educación física a la sala polivalente, en el patio o en el gimnasio, y en otra hora se van a hacer, que aquí dicen piscina, y hacen pues... algunos monitores de natación hacen piscina.

- “Antes LOGSE psico”. Esta categoría con unos índices de frecuencia de 14 y 17 interacciones, hace referencia a que la formación recibida por los maestros de educación infantil con anterioridad a la LOGSE, en relación al ámbito corporal y motriz, era básicamente de psicomotricidad. Ello ha dado lugar a una larga tradición de práctica psicomotriz y a la utilización del término “psicomotricidad” en la educación infantil. Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos:

**P 3: Mestra AC.doc - 3:46 [E-3. A mí me gustaban. A ver, ..] (37:37) (Super)**

Codes:[Antes LOGSE psicomotricidad] [Valoraciones psicomotricidad]

No memos

P. A mí me gustaban. A ver, también era otra época, eran los años 60 y veníamos de una educación muy represora y que el cuerpo era como, que era casi malo, era pecaminoso. Tocarse, la gente no nos tocábamos entonces el hecho de que te dejaran expresar con materiales, para mí fue en ese momento fue interesante y eso también me ayudó luego a trabajar porque trabajé en una guardería bastantes años. Utilizar materiales y música con las criaturas a mí me pareció interesante. Era más en la vertiente relacional con la que me encontré yo.

**P20: Mestra JQ.doc - 20:4 [A1. ¿Nosotros? Yo he heredado ..] (33:33) (Super)**

Codes:[Antes LOGSE psicomotricidad] [Escuelas psico, no EF]

No memos

P. ¿Nosotros? Yo he heredado lo que venía haciéndose aquí en la escuela tradicionalmente que era el método de Bernard Aucouturier, que era pues bueno... el hecho de dar un gran abanico de diferentes tipos de material: blando, duro, de equilibrio, de coord.... , bueno, coordinación.

- “Formación planes de estudios anteriores”. Esta categoría con unos valores de frecuencia de 14, hace referencia a que en los planes de estudios anteriores a los actuales de grado, la formación de los maestros de educación infantil, en el ámbito corporal y motriz era escasa. Un indicador de ello es el índice de concurrencia en relación con la categoría “Poca formación maestros escuelas”, con un valor

significativo de 0'15. Y ello se manifiesta en los fragmentos de las entrevistas realizadas a una maestra de educación infantil y a una profesora de la Facultad:

**P 7: Mestra PA.docx - 7:15 [Jj. ¿Pues entonces el problema ..] (77:78) (Super)**

Codes:[Formación planes estudio anteriores] [Poca formación maestros escuelas]

No memos

E ¿Pues entonces el problema que hay en infantil o que había en infantil era la falta en la formación de algunos contenidos?

P. Yo creo que sí. En aquella época...;

**P11: Profesora AG.docx - 11:15 [A veces dices: éste viene del ..] (26:26) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad] [Formación planes estudio anteriores]

No memos

P. A veces dices: éste viene del ámbito del tiempo libre y éste ha hecho curso de monitor, o éste hace un deporte, pero la mayoría ¡no! Y después se van a la escuela y serán maestros de aula y ven el movimiento como esto no va conmigo, y que lo haga el especialista. Yo veo que la formación, ya no la teníamos muy bien, ¡eh!, O sea, hemos perdido horas encima, quiero decir que ¡fatal!

- “Espacios no adecuados”. Esta categoría hace referencia a la opinión de que en los centros de educación infantil los espacios no son adecuados; y una de las causas, según los resultados obtenidos, es la poca formación recibida por los maestros durante sus estudios de magisterio y durante su formación permanente. Este hecho que los maestros ignoren las consecuencias y peligros de la falta de estimulación en este ámbito. Y en este sentido, presentamos el siguiente fragmento del grupo de discusión de los profesores de educación física y de una profesora de educación infantil de la Facultad:

**P 2: GDP.doc - 2:34 [en muchas escuelas vamos en co..] (109:109) (Super)**

Codes:[Espacios no adecuados]

No memos

P. En muchas escuelas vamos en contra de esto, caramba hay problemas, vamos a poner una valla allí, en el patio hay piedras, vamos a cimentarlo, hay arena, vamos a taparla por qué aquí vienen los gatos. ¿Y cuál es el material que hay en los gimnasios?, los grandes bloques éstos de espuma y material con el que no se puedan hacer daño, vamos a acolchado todo y que no hayan problemas. Un poco lo que estamos haciendo es sacar todos los estímulos para que los niños por sí solos puedan desarrollarse.

**P11: Profesora AG.docx - 11:7 [Y ves que hay un desconocimien..] (19:19) (Super)**

Codes:[Espacios no adecuados]

No memos

P. Y ves que hay un desconocimiento, que se da poco espacio, de tiempo dijéramos, y de espacio también, los espacios mismos de las escuelas de parvulario son muy poco ricos.

- “Tutores desvinculados motricidad”. Esta categoría con una frecuencia de 13 y 12 interacciones, muestra la opinión de que los tutores de educación infantil, ante la falta de una formación que los capacite para abordar el ámbito corporal y motriz, tradicionalmente se han desvinculado de este ámbito. Este hecho se puede constatar a partir de la concurrencia con la categoría “Poca formación maestros escuelas”, con un índice de 0’07. Y un ejemplo de ello lo encontramos en estos dos fragmentos:

**P 2: GDP.doc - 2:23 [Yo creo que lo valoran, porque..] (81:81) (Super)**

Codes:[Poca importancia motricidad] [Tutores desvinculados motricidad]

No memos

P. Yo creo que lo valoran, porque todo el mundo ha aprendido en la Facultad el discurso que en el 0-6 el movimiento es muy importante y porque desarrolla la lateralidad, porque... pero es como un discurso teórico, luego hay muy poca implicación real. Luego yo en mi aula hago una cosa y el especialista ya hará su trabajo en el gimnasio. Y no me acerco ni a sacar la cabeza.

**P11: Profesora AG.docx - 11:6 [la educación física, ¡sopla!, ..] (19:19) (Super)**

Codes:[Tutores desvinculados motricidad]

No memos

P. La educación física, ¡sopla!, Es esa cosa, materia que se hace a veces, incluso el especialista de primaria, que baja, porque le llaman así. Un rato en infantil y que en algunos casos hacen circuitos, y unos ratos... O bien hay maestros que lo hacen con montajes de psicomotricidad y aquí ya se ha acabado, ¡eh!

- “EF separada tutoría”. Esta categoría, con una frecuencia de 12, estrechamente relacionada con la categoría anterior, nos muestra la opinión de que la educación física en los centros de educación infantil, a causa de la poca formación de los tutores, se encuentra separada de la tutoría, obligando de esta manera a que sea asumida por especialistas. Ello ha dado lugar, de forma más habitual, a las siguientes casuísticas: maestros de educación infantil que han hecho algún curso de psicomotricidad, o se han formado de forma autodidacta, monitores externos con una formación en psicomotricidad, especialistas de educación física de primaria que



hacen la educación física en infantil sin conocimientos de las características y necesidades de los niños de esta etapa, o que han hecho algún curso de psicomotricidad. Y según nos muestra la concurrencia con la categoría “Poca formación maestros escuelas”, ello se debe en buena parte a la falta de formación de los maestros de educación infantil para poder abordar este ámbito. En este sentido, presentamos estos tres fragmentos de las entrevistas realizadas a dos maestros y a una maestra de educación infantil:

**P 9: Mestre RL.docx - 9:11 [A mí me convence el hecho de..] (44:44) (Super)**

Codes:[EF separada tutoría]

No memos

P. A mí me convence el hecho de la figura del especialista, porque es una persona que se ha formado para realizar esta tarea educativa, pero que debería estar más complementada con las otras áreas. No deja de estar un poco desvinculada.

**P17: Mestre AG.doc - 17:4 [Es una profesora que tiene una..] (18:18) (Super)**

Codes:[EF separada tutoría] [Especialistas EF de primaria] [Tutores desvinculados motricidad]

No memos

P. Es una profesora que tiene una formación de MEF y licenciada. Viene una hora a la semana, coge los alumnos y se los lleva a hacer educación física a la sala polivalente, en el patio o en el gimnasio, y en otra hora se van a hacer, que aquí dicen piscina, y hacen pues... algunos monitores de natación hacen piscina.

**P 3: Mestra AC.doc - 3:38 [ahora está volviendo a hacer e..] (15:15) (Super)**

Codes:[EF separada tutoría] [Especialistas EF de primaria] [Estructura dificulta comunicación]

No memos

P. Ahora está volviendo a hacer el trabajo corporal el especialista de educación física, ventaja, tiene ventajas, que sea un especialista, porque claro entiende más de esta área, pero desventajas, que queda muy desligado del trabajo del equipo de maestros y no tienes suficientes horas ni momentos para coordinar y si queremos ligar el trabajo que haces en el aula que está englobado, junto con el trabajo de especialidades, en el momento que intervienen los especialistas, si no son parte del equipo de parvulario, cuesta de ligar, ¿no?

- “Valoraciones positivas EF”. Esta categoría, con una frecuencia de 11 y 17 interacciones, hace referencia a la valoración positiva que hacen los maestros de educación infantil de la educación física. Y ello según nos muestra el índice de concurrencia, con un valor de 0’13, en relación con la categoría “Conocimiento EF actual”, se debe a la formación recibida por los maestros sobre el actual modelo de

educación física. Y en este sentido se manifiestan dos maestros de educación infantil con formación en educación física y una profesora de la Facultad:

**P17: Mestre AG.doc - 17:17 [E.7. Para mí la educación fisi..] (38:38) (Super)**

Codes:[Globalidad infantil] [motricidad integrada] [Valoraciones positivas EF] [Visión global niño]

No memos

P. Para mí la educación física sería otra... igual que cualquier otra..., Importantísima en estas primeras edades, que es básica para... si entendemos al alumno, a nuestros alumnos como un todo integrado, que se desarrollará todo él de una manera global, ¿no? Remarcar, que yo la considero tan fundamental como cualquiera de las otras áreas a las que se les da mucha importancia, como la de lenguaje y comunicación. Pues, le doy la misma importancia que tienen las otras áreas.

**P17: Mestre AG.doc - 17:18 [enmarcada dentro de un aprendi..] (38:38) (Super)**

Codes:[Globalidad infantil] [Motricidad favorece aprendizajes] [motricidad integrada] [Motricidad interdisciplinar] [Valoraciones positivas EF]

No memos

P. Enmarcada dentro de un aprendizaje globalizado, no aislada de lo que se hace en clase, si no dentro de lo que trabajamos, de los proyectos, de lo que se trabaja en el día a día en la clase. De las inquietudes de nuestros alumnos, trabajar estas inquietudes mediante el movimiento para poder utilizarlo, para poder trabajar mediante el movimiento, poder alcanzar todos los contenidos, todas las competencias necesarias de la etapa. No necesariamente sólo de la educación física, si no es un medio importantísimo, que creo que en estas primeras edades nos ayuda mucho.

- “Modelo actual EF apropiado”. Esta categoría con una frecuencia de 9, pero con unas significativas interacciones de 22, y unos índices de concurrencia, en relación con la categoría “Valoraciones positivas EF”, de 0’1; y con la categoría “Contenidos EF”, de 0’06; nos muestra como los maestros que conocen el actual modelo de educación física, lo valoran y reconocen la riqueza de sus contenidos. Y en este sentido se manifiesta uno de ellos y una profesora de la Facultad:

**P 9: Mestre RL.docx - 9:22 [El director que había en ese m..] (40:40) (Super)**

Codes:[Modelo actual EF apropiado]

No memo

P. El director que había en ese momento veía la vertiente esta más de educación física, más positiva cara al niño que no sólo hacer psicomotricidad, por qué en infantil abarca mucho más ámbitos, que integra más a la persona que sólo hacer psicomotricidad en el aula de

psicomotricidad. Esto venía a causa de la dirección que había en ese momento y que abrió infantil.

**P 9: Mestre RL.docx - 9:21 [E.6. Yo vi que a partir de los..] (38:38) (Super)**

Codes:[Valoraciones positivas EF]

No memos

P. Yo vi que a partir de los juegos, movimiento, actividad física podíamos educar en otros ámbitos, tanto a nivel personal, a nivel intelectual, etc, etc, interrelacionado con otros aprendizajes y conceptos, no sólo los motrices.

**P12: Profesora CB.docx - 12:44 [Jj.¿ Y ahora, tu personalmente..] (52:53) (Super)**

Codes:[Finalidades EF] [Niños felices EF]

No memos

E. ¿Y ahora, tú personalmente consideras que hoy en día la educación física tiene un papel o debería tener un papel en la educación infantil?

P. Sí, eso sí, sin lugar a dudas, porque yo pienso que las personas somos, tenemos nuestra parte biológica, fisiológica, ¿no?, por lo tanto esto es un punto de partida, para mí importantísimo y además todo lo que se pueda explorar a partir de ahí; ya no me planteo que todos los chavales tengan que dedicarse, ni hacer danza, ni hacer deporte, pero es un placer también. Yo lo asocio mucho a ello, ¿no?, a la felicidad, a la salud... Es verdad... al placer, al saber estar con los demás, a disfrutar, a mil cosas, ¿no?

- “Conocimiento EF actual”. En relación con la categoría anterior, el conocimiento de la educación física actual, con una frecuencia baja de 7, pero con unas significativas interacciones de 17, y con un índice de concurrencia de 0’13, en relación con la categoría “Valoraciones positivas EF”, nos muestra como existe una relación directa de causa-efecto, entre el conocimiento de la educación física actual y la valoración de la misma. En este sentido, los resultados nos muestran como el conocimiento de la educación física actual, permite su valoración y también su diferenciación de la psicomotricidad. Y como ejemplo de ello, destacamos los fragmentos de las entrevistas realizadas a dos profesoras de la Facultad:

**P11: Profesora AG.docx - 11:24 [Que el concepto de psicomotric..] (32:32) (Super)**

Codes:[Conocimiento EF actual] [Desconocimiento Psicomotricidad] [Valoraciones positivas EF]

No memos

P. Que el concepto de psicomotricidad, lo que acaban haciendo en las escuelas no sé muy bien que es, porque yo supongo que lo acaban mezclando. Como a mí, si ahora me lo hicieras

explicar bien a los alumnos, debería decir un momento, déjame volver a leer, yo ahora te explico bien. Y entonces ¿tú por qué te decantas?, por una o por la otra. Ostras es muy feo, yo no quiero decir que la psicomotricidad no me guste, pero claro para mí la educación física es más global, porque lo engloba todo, porque físico, el físico es todo como yo me veo, como me ven, cómo me muevo, cómo me controlo, cómo, bueno. (...), Es más creo yo.

**P15: Profesora RC.docx - 15:17 [a mí me parece que es muy impo..] (57:57) (Super)**

Codes:[Modelo actual EF apropiado] [Valoraciones positivas EF]

No memos

P. A mí me parece que es muy importante si entendemos educación física en este sentido global, más amplio. No educación deportiva, si no educación física como educación del movimiento, del, del, ¡no sé!, de la relación de tu cuerpo con el espacio, no sé cómo decirlo, ¿no? Es decir porque es evidente que tanto educación física es subirse a un árbol, que hacer un ejercicio, digamos de control y de superación, ¿no?; de la fuerza de gravedad, etc. ¡Muy interesante!, ¿Cómo debería ser la educación física?, ¡no sé!; relacionarme con otro e ir detrás de ti, ir delante de ti; o sea todo este tipo de interrelaciones grupales también tan interesantes, ¿no? Nosotros desde música, a veces hacemos, desde rítmica muchos ejercicios de movimiento, de lateralidad..., seguro que tenéis muchos ejercicios que se parecen, ¿no? Nosotros utilizamos la música como consigna para en vez de derecha, izquierda, pues a lo mejor, tras un sonido agudo giras a la derecha, tras un sonido grave giras a la izquierda, ¿no? Utilizamos consignas musicales para hacer este tipo de... Claro si la educación física tiene que ver con todo esto, ¿no?; digamos, con la relación con el otro, con la relación con el espacio, con juegos, con el juego libre, con el movimiento libre, porque también de la danza también te podría decir mucho ¿no? Yo cuando veo niños de dos años que cuando decimos bailar siempre es cogerse las manos y hacer así, pues hacen la danza libre, ¿dónde queda este desplazamiento libre en busca del tempo natural de cada niño?... que debemos tener como un tipo de manía... va, vamos a caminar como soldados, y a ponerlos en un tempo muy riguroso, que el adulto elige, ¿no? Si esto quiere decir educar físicamente, yo creo que tiene un papel capital, capital, ¿no? Ahora claro tendrías que explicar muy bien cómo se entiende la educación física en el 0-6, ¿no?

- “Dominio EF maestros infantil”. Esta categoría presenta una baja frecuencia, con unos valores de 3, siendo este hecho del todo significativo, así como sus elevadas interacciones, con unos valores de 16. Ello nos muestra las implicaciones positivas que tiene una formación en educación física, pero la dificultad para encontrar maestros de educación infantil que la posean. Y como ejemplo de ello, presentamos el siguiente fragmento de la entrevista realizada a un maestro de educación infantil

**P 9: Mestre RL.docx - 9:26 [jj. Y por lo tanto ¿tu crees t..] (53:54) (Super)**

Codes:[Dominio EF maestros infantil]

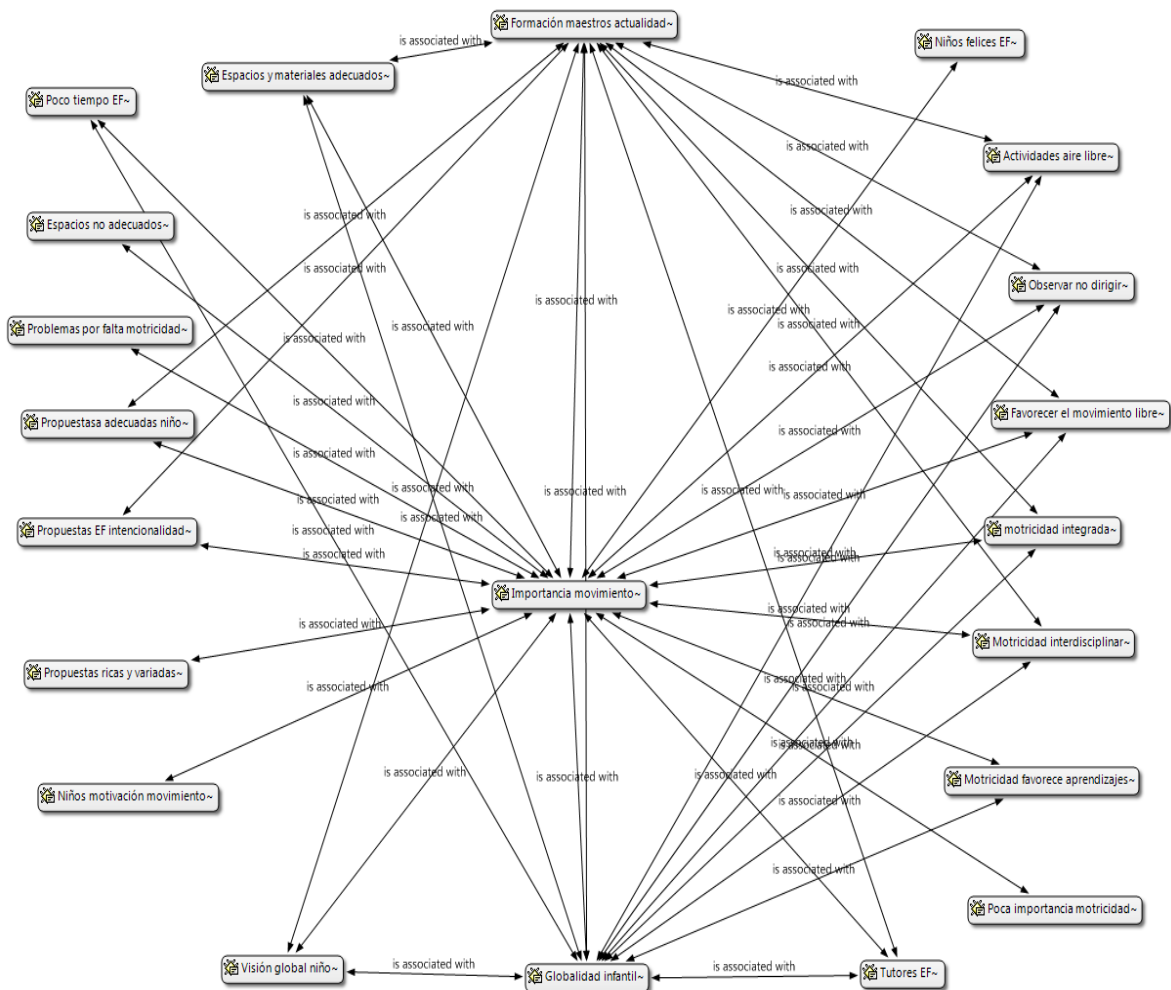
No memos

E. Y por lo tanto ¿tú crees todavía en la figura del especialista o piensas que el maestro tutor debería tener formación?

P. Hombre aquí se podría mirar, bueno, la persona tutora y yo con mi experiencia, yo he sido tutor de infantil y yo aprovechaba mis aprendizajes para hacer esto, lo que pasa que ahora mismo pues puede ser que de los doce tutores de infantil sólo hay una persona que tenga estos conocimientos para llevar a cabo esta tarea, pero yo creo que podría estar muy vinculada, que podría ser el mismo maestro, pero si tuviera los conocimientos apropiados.

Y a continuación presentamos la Network: “Importancia movimiento” (Tabla 2), en la que se pueden observar las relaciones de asociación entre las diferentes categorías antes mencionadas:

**Tabla 2: Network “Importancia movimiento”**



### **8.5.2.1. Síntesis de los resultados del objetivo 2 de la investigación**

Una vez presentados los resultados del objetivo 2 de la investigación, en relación a la formación recibida por los maestros en sus estudios universitarios, así como la formación continuada recibida en su etapa como docentes, vinculada al ámbito corporal y motriz, cabe destacar en base a los resultados obtenidos, la opinión de los participantes en la investigación en la que reconocen la importancia del ámbito corporal y motriz en esta etapa educativa. Indicadores de ello son las categorías que hacen referencia a la calidad de los espacios y de los materiales, así como el tiempo destinado al desarrollo motor, y de forma significativa, a la formación recibida.

Así mismo se constata, a partir de los resultados obtenidos, que una de las causas de la confusión existente entre los términos y conceptos educación física y psicomotricidad, es la formación recibida por los maestros de educación infantil, tanto en los estudios de magisterio, como en su formación permanente. Y es en este sentido, que son pocos los maestros de educación infantil que hayan recibido una formación que les proporcione un conocimiento del actual modelo de educación física y que haya clarificado el significado del término y del concepto psicomotricidad.

En los resultados obtenidos se hace evidente la poca importancia real que se le da al ámbito corporal y motriz en muchos centros de educación infantil, e indicadores de ello son las categorías que hacen referencia al poco tiempo destinado en las escuelas, a la poca formación recibida por los maestros de educación infantil en este ámbito, a la desvinculación de muchos tutores de su trabajo y a la pobreza de espacios y materiales para su desarrollo.

También cabe destacar que la escasa formación de los maestros de educación infantil en el ámbito corporal y motriz, ha provocado que sean en muchos casos especialistas: maestros de infantil con una formación en psicomotricidad, o bien especialistas de educación física de primaria, sin formación en la etapa infantil, o con formación en psicomotricidad; los que asuman esta responsabilidad de forma puntual y descontextualizada del trabajo realizado por los tutores. Ello ha contribuido a que el ámbito corporal y motriz esté desvinculado del trabajo realizado por los tutores, y a aumentar la confusión existente entre los términos y conceptos de educación física y psicomotricidad. Y ello a su vez, ha favorecido un modelo de especialista no deseado, al estar desvinculado del trabajo global realizado por los tutores, pero por otro lado necesario, ante la falta de formación de estos.

Según nos muestran los resultados, la formación recibida por los maestros de educación infantil, e incluso la recibida por los especialistas de educación física de primaria, a través de cursos de formación permanente, o a través de la bibliografía existente, ha sido principalmente de psicomotricidad. Y en este sentido, por tradición, la práctica y el término que de forma mayoritaria se ha utilizado y se utiliza en los centros de educación infantil es el de psicomotricidad.

Ya por último, y de forma significativa, de los resultados se desprende que los pocos maestros de educación infantil que han recibido una formación a partir del paradigma actual de educación física, la valoran y reconocen sus posibilidades educativas. Y es en consecuencia, el conocimiento de la educación física lo que hace que se la considere adecuada en la etapa infantil, así como el dominio de sus bases didácticas, lo que permite a los maestros tutores hacerse cargo de este ámbito e integrarlo en el día a día escolar, sin la necesidad de que un especialista asuma de forma puntual esta responsabilidad.

### **8.5.3. Análisis de los datos correspondientes al objetivo 3 de la investigación**

---

#### **Objetivo 3 de la investigación:**

**Interpretar las opiniones y consideraciones que hacen los maestros, profesores universitarios y alumnos de primer curso del grado de magisterio de educación infantil, vinculados a la FPCEE, sobre cómo abordar el ámbito corporal y motriz en los centros de educación infantil.**

---

A partir de los datos obtenidos en las entrevistas en profundidad, grupos de discusión y diario de investigación, presentaremos a continuación los resultados, en relación a las diferentes categorías vinculadas con el objetivo tres de la investigación. Y para ello mostraremos la relación de frecuencias e interacciones, así como los índices de concurrencia, las Networks y los fragmentos más significativos.

Por lo que respecta a los valores de frecuencia e interacciones los resultados son los siguientes:

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Interacciones</b>
Motricidad integrada	52	25
Globalidad infantil	41	35
EI, especialista de EF	34	34
Espacios y materiales adecuados	29	7
Tutores EF	27	23
Motricidad interdisciplinar	25	15
Filosofía de la EF infantil	17	6
Propuestas adecuadas niño	13	9
Contenidos EF	10	11
Filosofía EF 0-3	10	3
Propuestas ricas y variadas	9	6
EF propuestas naturales	6	7
EF no asignatura	5	8
Observar no dirigir	5	4
Favorecer movimiento libre	4	7

Y en relación a los valores de los índices de concurrencia, los resultados son los siguientes:

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Globalidad infantil</b>
Motricidad integrada	0,21
Formación maestros actualidad	0,14
Filosofía mención	0,12
Motricidad interdisciplinar	0,1

<b>Categoría</b>	<b>Coo. EI, especialista de EF</b>
Tutores EF	0,11
Coordinación maestros	0,08
Especialista relación tutores	0,06
Opinión positiva especialistas	0,06



<b>Categoría</b>	<b>Coo. Tutores EF</b>
EI, especialista EF	0,11
Formación maestros actualidad	0,09
Motricidad integrada	0,07
Globalidad infantil	0,06

A continuación, presentaremos las categorías más significativas en base a los resultados obtenidos y su descripción, en relación con el objetivo de interpretar las opiniones y consideraciones que hacen los maestros, profesores universitarios y alumnos de primer curso del grado de magisterio de educación infantil, vinculados a la FPCEE, sobre cómo abordar el ámbito corporal y motriz en los centros de educación infantil.

- “Motricidad integrada”. Esta categoría hace referencia a la consideración de que el ámbito corporal y motriz debe de estar integrado en el día a día escolar y no de forma puntual y separada de la labor de los tutores. Presenta unos valores muy elevados con una frecuencia de 52 y 25 interacciones y concurre con la categoría “Globalidad infantil”, con un índice del todo significativo de 0’21; y con la categoría “Tutores EF”, con un índice de 0’07. De esta manera, los valores obtenidos nos muestran como de forma generalizada, los participantes en la investigación, consideran que la motricidad ha de estar integrada en la filosofía de globalidad propia de la educación infantil, y de la importancia de que los tutores reciban una formación en este ámbito que les permita realizar esta labor. Y en este sentido, destacamos los fragmentos de una maestra de educación infantil y de dos profesoras de la Facultad:

**P 3: Mestra AC.doc - 3:50 [E-3. En educación infantil deb..] (43:43) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad] [Globalidad infantil]

No memos

P. En educación infantil deberíamos ir a esta forma más integrada. Creo que sí, lo que pasa, claro que entonces eres como un hombre orquesta, tienes que saber hacer todo, debes saber probar bien, debes tener artes plásticas..., pero a mí me parece que un especialista de educación infantil debería saber de todo un poco de eso, creo que sí.

**P11: Profesora AG.docx - 11:19 [Dolors Canals, proponía jardín..] (29:29) (Super)**

Codes:[Espacios y materiales adecuados] [motricidad integrada]

No memos

P. Dolors Canals, proponía jardines en las escuelas y bueno, es que debería haber más jardín y en este jardín, esta criatura que resbala, que cae porque hay un desnivel y tropieza, pues, que tropiece, que hay un árbol, que no puede pasar porque... que se suba. Estos ya serían dos grandes bloques. Imagínate, solo con esto ya sería fantástico. Si tú eres un maestro que sabes aprovechar, que cuando está en este jardín... observamos, recogemos, ponemos nombre a aquella piedra que ha entrado, esta piedra es igual de grande, de pequeña, ¡ta, ta, ta!; además provoca la belleza, el rincón artístico, a través del juego... es que bueno...

**P14: Profesora DR.docx - 14:4 [JJ. ¿Y tú como consideras que ..] (25:26) (Super)**

Codes:[Globalidad infantil] [motricidad integrada]

No memos

E. ¿Y tú como consideras que se debería abordar el trabajo motriz y corporal en la etapa de infantil?

P. No como una hora diaria que es lo que hay en la escuela, de psicomotricidad, si no como un trabajo global que se fuera haciendo cada día, que permitiera a partir de la motricidad aprender o abordar los diferentes ámbitos de la persona. A partir de la motricidad podemos abordar el ámbito cognitivo, podemos abordar el ámbito afectivo, diferentes ámbitos. Es decir trabajar la motricidad de forma continuada, no sólo con un rincón, ya que a veces hay escuelas que ponen el rincón de la motricidad, o tan sólo con una sesión en el gimnasio puntualmente, sino que hacerlo de forma más regular. Y a veces también es importante por ejemplo, sacar a los niños a espacios abiertos, donde puedan correr, saltar, que puedan desarrollarse por sí mismos, y aparte después una propuesta guiada y orientada. Pero dar mucho pie a que los niños se desarrollen.

- “Globalidad infantil”. Esta categoría hace referencia a la opinión de que el ámbito corporal y motriz ha de concebirse dentro de la filosofía de globalidad de la educación infantil, y por tanto integrada en el día a día escolar. De esta manera son significativos los valores de frecuencia (41) y las interacciones (35), así como los índices de concurrencia en relación con las categorías: “Motricidad integrada”, con un índice de 0’21; “Formación maestros actualidad”, con un índice de 0’14; “Motricidad interdisciplinar”, con un índice de 0’1. Y en este sentido, según estos resultados, la educación física ha de contemplarse en la etapa infantil, dentro de los parámetros de globalidad que la definen, y debe integrarse en el día a día escolar, a partir de propuestas interdisciplinares. Y ello queda constatado en los siguientes fragmentos:

**P17: Mestre AG.doc - 17:18 [enmarcada dentro de un aprendi..] (38:38) (Super)**

Codes:[Globalidad infantil] [Motricidad favorece aprendizajes] [motricidad integrada] [Motricidad interdisciplinar] [Valoraciones positivas EF]

No memos

P. Enmarcada dentro de un aprendizaje globalizado, no aislada de lo que se hace en clase, si no dentro de lo que trabajamos, de los proyectos, de lo que se trabaja en el día a día en la clase. De las inquietudes de nuestros alumnos, trabajar estas inquietudes mediante el movimiento para poder utilizarlo, para poder trabajar mediante el movimiento, poder alcanzar todos los contenidos, todas las competencias necesarias de la etapa. No necesariamente sólo de la educación física, si no es un medio importantísimo, que creo que en estas primeras edades nos ayuda mucho.

**P17: Mestre AG.doc - 17:26 [yo apostarí por un modelo don..] (50:50) (Super)**

Codes:[EF separada tutoría] [Filosofía de la EF infantil] [Formación maestros actualidad] [Globalidad infantil] [Poca formación maestros escuelas] [Tutores desvinculados motricidad]

No memos

P. Yo apostarí por un modelo donde el tutor estuviera bien formado desde su formación universitaria, y fuera capaz de desarrollar, de enseñar todas las áreas de una manera globalizada y no dependiera de una persona que viniera, y cogiera a sus alumnos y se los llevara, ¿por qué? Porque cuando esto sucede aquellas actividades que se realizan, se hacen fuera del aula, se descontextualizan del marco del día a día de lo que se está haciendo. Para mí, un ejemplo que siempre pongo yo, ¿no?: llega la “castañada”, y en infantil los tutores trabajamos el otoño, los colores de otoño, observamos frutas de otoño, escuchamos las canciones de música de otoño, cantamos canciones en...!uf! ... y viene el profesor de educación física y se los lleva; les hace saltar una aros motrizmente, y aquí se acaban... ¡una cosa a parte! ; y entonces dices: ¡ bueno, si como, si los tutores de infantil no se sintieran capacitados , porque a veces es que..., no es que no lo estén, sino que no lo sienten algo suyo para trabajar esta área.

**P 9: Mestre RL.docx - 9:27 [E.6. No, yo creo que ya que se..] (56:56) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad] [Globalidad infantil]

No memos

P. No, yo creo que ya que se hace esto, debería ser global, o sea que el maestro de infantil tuviera conocimientos de todas las áreas y muy importantemente la de educación física. Los niños deben crecer integralmente, y eso incluye a todo lo que sea motricidad también.

- “EI, especialista de EF”. Esta categoría hace referencia a la opinión de la necesidad de que exista la figura de un maestro de educación infantil especializado en educación física y que asesore y se coordine con el resto de maestros tutores. De esta

forma, son relevantes los valores de frecuencia (34) y de interacciones (34) y de todo significativo el índice de concurrencia de 0'11, en relación con la categoría "Tutores EF". También cabe considerar la estrecha relación con la categoría "Especialistas, relación tutores", con una frecuencia de 4 y 5 interacciones. Con todo ello, según estos resultados, se considera importante la figura de un maestro de educación infantil especializado en educación física, pero que se coordine y que trabaje en equipo con el resto de maestros tutores. Y en este sentido, destacamos los siguientes fragmentos:

**P13: Profesora RV.docx - 13:14 [el profesor Camprobí, una vez ..] (27:27) (Super)**

Codes:[El especialista de EF] [Formación maestros actualidad]

No memos

P. El profesor Camprobí, una vez estaba yo en una clase me dijo: Roser, ya sabes lo que tienes que hacer en esta clase, ¿no?, eran niños con discapacidad, y hasta 2 años mentales aproximadamente de desarrollo cognitivo, ¡eh!, cinco años cronológicos, algo así, te lo digo a groso modo, ¡eh!, primero ya sabes lo que tienes que hacer, ¿no?, ¿en esta clase?, y yo le dije, sí, me parece que sí, tengo que jugar mucho, y me dice si observa mucho. Fíjate prohibido fichas, ¡prohibido! Te hablo del 77-78, ¡eh! ¡Prohibido las fichas!, ¡prohibido escribir!, ¿no?, máximo que pinten en la pizarra, tú debes saber para qué haces las cosas y escribirlo todo y después leerlo tú misma y volverlo a replantear, ¿vale?; y ya me irás enseñando... Y eso es lo que me dijo aquel señor, con niños que claro, es como si estuviera ahora en una clase de p-3, dijéramos, ¡eh!, jugar, y ver qué pasa, qué hacen, ¡eh!, y ver qué pasa, qué hacen los niños, cómo, y dedicarte a observar mucho y corregir tu actuación. Yo, para mí es la única manera de hacer de maestro, es como disfrutas; y entonces el especialista si continúa en esta línea no me importa que sea un especialista, pero el especialista basado en técnicas, ¡no! Debe ser el especialista basado en su capacidad de reflexión crítica, ¿no?, y de investigación del por qué, de mejorar, ¿no?, ¡siempre!

**P20: Mestra JQ.doc - 20:15 [A1. Varias cosas. La primera c..] (92:92) (Super)**

Codes:[El especialista de EF]

No memos

P. Varias cosas. La primera creo que es muy importante que... porque me encuentro que muchas maestras, por la organización del ciclo en esta escuela, o en cualquier otra, me he encontrado que tú la tienes que hacer y es un tipo de actividad que tú dices: ¡ostras, es que no sé demasiado por dónde cogerlo! ¡Es algo que no me motiva nada!, Quiero decir que siempre, normalmente, siempre hay algo que cojea por falta de formación, unas cosas más que otras, porque realmente no te gusta demasiado, porque ves que no lo consigues; a lo mejor, pues con un aprendizaje de lectoescritura o con el arte o cosas así. Entonces yo pienso que, varios puntos: Uno que debería ser una persona que le guste o le motive mucho, porque

evidentemente cuando estás motivando y entregado a algo te esfuerzas, buscas, investigas, mejoras, sacas fuerzas para que salga mejor, ¡vale!; entonces esto es un punto a favor. El otro es que haya una persona que se encargue sólo de aquello por lo que realmente invierte todos los esfuerzos y las energías y en lo que además ves la evolución de cómo todos los niños, ves el ritmo, ves la progresión... Entonces sí sólo, si está compartimentado no sabes lo que hace uno, lo que hace el otro, no sabes lo que hace el compañero, no sabes que ha trabajado este, no sabes lo que trabajó el otro, lo que se hizo el curso pasado, y el año que viene que harán... En cambio de este modo hay una coordinación constante. Y el otro punto... es que las otras maestras, me estoy dando cuenta respecto al año pasado, que esta asignatura que era como bueno, la psicomotricidad, ha cogido, actualmente aquí en la escuela, un peso y una importancia que a mí me hace mucha ilusión. Ilusión que yo antes no tenía, y que se la toman como ostras, van a psico y es como Buas!, van a Psico, ¿no?, bueee bueno, van a psico, va, total, lo que van a hacer, eh... ¿sabes que quiero decir?

**P12: Profesora CB.docx - 12:40 [Jj. Entonces contigo, siguiend..] (41:42) (Super)**

Codes:[Especialista relación tutores] [Tutores EF]

No memos

E. Entonces contigo, siguiendo con esta línea, ¿consideras que la tutora debería impartir todas las áreas, o debería haber un especialista?

P. O impartirlas, o estar presente y que se viera que lo vive también, ¿no? Yo creo como te decía antes que hay unos momento para hacer una práctica específica, que para mí la puede hacer perfectamente un especialista, pero hay grandes momento en educación infantil, donde todo tiene que estar integrado; entonces cantar sólo en la hora de música no tiene sentido, quiero decir no tiene ninguna..., o encima, que en determinados momentos haya una celebración, ¿ cómo no tienes que usar el cuerpo a la hora de celebrar? o cómo un maestro no ha de ser expresivo, o cómo no debe recibir a los niños, o no los tiene que enseñar también a acercarse, a tener contacto, a frenar cuando no hay que hacer?..., quiero decir mil cosas, que yo creo que es importante que el maestro de aula las pueda llevar a cabo.

- “Espacios y materiales adecuados”. Con una elevada frecuencia de 29, esta categoría hace referencia a la opinión de que las escuelas de educación infantil deben contar con unos espacios y materiales adecuados que favorezcan el desarrollo de los niños de 0 a 6 años. De esta forma, la riqueza de espacios y materiales, permiten trabajar los diferentes contenidos de la educación física y enriquecer de forma integral a los niños a lo largo de la etapa. Y como ejemplo de ello, destacamos los siguientes fragmentos:

**P13: Profesora RV.docx - 13:10 [A ver un ejemplo: una vez cuan..] (21:21) (Super)**

Codes:[Espacios y materiales adecuados]

No memos

P. A ver un ejemplo: una vez cuando estaba trabajando en una escuela de educación especial me preguntaron, ¿qué tal cómo vas?, ¿te encuentras a gusto? Al principio, ¿no?, de estar trabajando dije, sí, y en ese momento yo hacía entre comillas, psicomotricidad, ¡eh! Te hablo del año setenta y pico, y me acuerdo que le contesté a la directora que me lo preguntaba, y le digo mira a mí sabes que me gustaría, poder dar clase siempre aquí en el gimnasio. Era un gimnasio enorme, con mucha luz y muy grande. A mí lo que me gustaría siempre es poder dar clase, tener el aula en un gimnasio, ¡eh! No para hacer gimnasia, ¡eh!, precisamente, pero por el espacio, porque te da muchas posibilidades, etc. ¿No?

**P11: Profesora AG.docx - 11:25 [cuando yo tenía los de parvula..] (35:35) (Super)**

Codes:[Espacios y materiales adecuados] [Niños motivación movimiento]

No memos

P. Cuando yo tenía los de parvulario, ya lo veías dices, aquí tenemos que poner una canasta porque necesitan jugar a baloncesto, necesitan hacer. Aquí tenemos que poner... El patio era muy pequeño porque era de guardería y parvulario. Aquí en la hora de recreo necesitamos despejar esto porque necesitan, y además ¿qué hacíamos?, Pues hacíamos sombras chinas, hacíamos teatro, hacíamos cosas que suponían un control de uno mismo y el tema de educación física, circuitos hacía alguno, también hacía algún circuito, bueno.

- “Tutores EF”. Esta categoría hace referencia a la opinión de que deben de ser los maestros de educación infantil los que aborden el ámbito corporal y motriz en el día a día escolar. En este sentido, son significativos los valores de frecuencia (27) y las interacciones (23), así como el índice de concurrencia en relación con la categoría “EI, especialista de EF”, lo que nos muestra la importancia de que por un lado los tutores aprovechen las posibilidades educativas de la educación física en el día a día escolar, pero por otro, ante la poca formación en este ámbito de muchos tutores, la necesidad de unos maestros tutores con una mayor especialización en educación física, que se coordinen con el resto de tutores y que los asesoren cuando sea necesario. Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos:

**P 8: Mestre BS.docx - 8:13 [a poder ser fueran los maestro..] (61:61) (Super)**

Codes:[Tutores EF]

No memos

P. A poder ser que fuesen los maestros tutores del aula, eh, los que fuesen poniendo varios momentos de actividad donde pudieran realizarse.

**P17: Mestre AG.doc - 17:25 [JJ. ¿Cómo crees que debería se..] (49:50) (Super)**

Codes:[Tutores EF]

No memos

E. ¿Cómo crees que debería ser el tratamiento de la educación física en la etapa de infantil?

P. ¡En la etapa de infantil! A ver, en esta etapa creo que el tutor, el tutor que teóricamente debería estar la mayoría de horas del día con sus alumnos.

**P14: Profesora DR.docx - 14:11 [JJ. ¿Quién crees en la escuela..] (53:54) (Super)**

Codes:[El especialista de EF] [Tutores EF]

No memos

E. ¿Quién crees en la escuela que debería impartir la EF y cuál debería ser su perfil?

P. Lo ideal sería que pudieran ser los tutores mismos de aula, siempre y cuando tuvieran el perfil de..., con los conocimientos de educación física necesarios, sino también sería, está muy bien que la imparta el maestro de educación física que ya cogería los niños en P-3 y acabaría con ellos en sexto. También sería interesante, es decir, yo en las escuelas veo las dos posibilidades, ahora bien, los maestros de infantil todavía no los veo lo suficientemente preparados; es decir aún desde la universidad, pienso que no salen lo suficientemente preparados para que con una asignatura, en comparación con lo que hacen todos los maestros de educación física no es suficiente.

**P14: Profesora DR.docx - 14:15 [Jj. ¿Y a este especialista lo ..] (59:60) (Super)**

Codes:[El especialista de EF]

No memos

E. ¿Y a este especialista lo ves, bueno, como el que coge a los niños algún día a la semana y se los lleva, y el resto de maestros se desvinculan?

P. No, debería estar más integrado en el aula, debería ser un maestro que está en contacto directo con el tutor o la tutora, que hay mucho diálogo, que hay mucha comunicación, que conoce a los alumnos y que no sólo entra una hora a la semana, si no que vive mucho más la clase de infantil, por lo tanto si el maestro de educación física, lo que acaba haciendo es la sesión de infantil debería vivir un poco más lo que es el aula de infantil, ya por lo que es el tema relacional con los alumnos.

- “Motricidad interdisciplinar”. Con unos valores de frecuencia de 25 y 15 interacciones, esta categoría hace referencia a la opinión de que se ha de considerar de forma interdisciplinar el desarrollo del ámbito corporal y motriz, y no de una forma aislada y descontextualizada del trabajo realizado por los tutores. La categoría “Motricidad interdisciplinar “ concurre con la categoría “Globalidad infantil”, con un índice de 0’1, reforzando de esta manera la idea de una educación física

interdisciplinar e integrada dentro de la filosofía de globalidad propia de la educación infantil. Y en este sentido, destacamos los siguientes fragmentos:

**P 2: GDP.doc - 2:81 [Y entonces no sé como fue que ..] (58:58) (Super)**

Codes:[Motricidad interdisciplinar]

No memos

P. Y entonces no sé cómo fue que en el informe Pisa las peores notas de matemáticas aquí en Cataluña eran en geometría, todo lo que es organización del espacio. Es que eso justamente desde la educación física, desde la plástica, desde la música se podría trabajar muy bien y bueno lanzamos la idea de que puede ser estos países que tienen, no sé es una hipótesis mejores resultados en geometría, puede ser son los que juegan más, los que se mueven más, los que tienen más espacios al aire libre, probablemente, ¿no?

**P 3: Mestra AC.doc - 3:11 [Después en música, cuando se h..] (13:13) (Super)**

Codes:[Motricidad interdisciplinar]

No memos

P. Después en música, cuando se hacen danzas a menudo las trabajamos desde música, o a veces con el especialista de educación física, pero en música también estamos haciendo trabajo corporal, porque también hacemos danzas ya veces si hacemos danzas libres, sentir la música y como tú te expresas o danzas de estas ya populares que ya son algunos movimientos reglados. También a veces inventamos coreografías con los niños o ligado con el centro de interés o con el proyecto que están trabajando, por lo tanto que la actividad corporal entendemos que va más allá de lo que se hace en el gimnasio.

- “Filosofía de la EF infantil”. Esta categoría con unos valores de frecuencia de 17, hace referencia a la opinión de que la educación física en los centros de educación infantil, ha de contemplarse desde la filosofía que establece el propio currículo educativo, y que se define por la adecuación de las propuestas educativas a las características y a las necesidades de los niños de 0 a 6 años, en un contexto de globalidad y de significación. Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos:

**P 8: Mestre BS.docx - 8:12 [Yo creo que lo importante sería..] (61:61) (Super)**

Codes:[Filosofía de la EF infantil]

No memos

P. Yo creo que lo importante sería que no fuera un área de conocimiento y de aprendizaje, eh, sino que formara parte del día a día del aula y que a poder ser fueran los maestros tutores del aula, eh, los que fueran poniendo varios momentos de actividad donde pudieran realizarse. Y



que la escuela también contara, lo que te decía, quiero decir, que el patio fuera un espacio de creatividad también físico, no sólo de (...).

**P11: Profesora AG.docx - 11:16 [metodologías que tienen más en..] (29:29) (Super)**

Codes:[Filosofía de la EF infantil]

No memos

P. Metodologías que tienen más en cuenta el día a día, de que el niño en el 0-6, primero de todo viva las necesidades básicas de una manera cada vez más autónoma y bien; es decir, todo lo que es la alimentación, la cooperación con los trabajos, la autonomía de poner la mesa, de barrer la clase, de limpiar, que se le diera el tiempo que toca y hacerlo responsable de estas cosas; esto por un lado, y por el otro es el tiempo al aire libre. En el tiempo al aire libre, pasan más tiempo al aire libre en Londres que llueve más, o en Dinamarca que nieva y hace mucho frío, que nosotros y que este tiempo al aire libre fuera rico; no que los niños tuvieran que picar con una piedra a ver si encuentran algo, si no que hubiera propuestas. Claro, yo, por ejemplo Dolors Canals, proponía jardines en las escuelas y bueno, es que debería haber más jardín y en este jardín, esta criatura que resbala, que cae porque hay un desnivel y tropieza, pues, que tropiece, que hay un árbol, que no puede pasar porque... que se suba. Estos ya serían dos grandes bloques. Imagínate, solo con esto ya sería fantástico. Si tú eres un maestro que sabes aprovechar, que cuando está en este jardín... observamos, recogemos, ponemos nombre a aquella piedra que ha entrado, esta piedra es igual de grande, de pequeña, ¡ta, ta, ta!; además provoca la belleza, el rincón artístico, a través del juego...

**P13: Profesora RV.docx - 13:8 [¿Tú consideras que hay que tra..] (20:21) (Super)**

Codes:[Filosofía de la EF infantil] [Globalidad infantil]

No memos

E. ¿Tú consideras que hay que trabajar de una forma muy global?

P. Muy global, muy holística, muy a partir de la experimentación del niño, de la propia curiosidad del niño.

- “Propuestas adecuadas niño”. Con una frecuencia de 13 y 9 interacciones, esta categoría nos muestra la opinión de que las propuestas corporales y motrices que se realicen a lo largo de la etapa, se han de adecuar y fundamentar en el conocimiento de los niños; y por tanto han de partir de sus características y necesidades. Y en este sentido, destacamos los siguientes fragmentos:

**P 3: Mestra AC.doc - 3:47 [además cada criatura es difere..] (39:39) (Super)**

Codes:[Propuestas adecuadas niño]

No memos

P. Además cada criatura es diferente, y entonces tienes que hacer diferentes tipos de

actividades para asegurar que respondes a las necesidades de todos.

**P 5: Mestra RP.docx - 5:14 [no tener ... Tienen unas norma..] (43:43) (Super)**

Codes:[Propuestas adecuadas niño]

No memos

P. No tener... Tienen unas normas y unas pautas muy hechas y no sé, a veces no se salen de estas pautas y no, no va así. Yo creo que el niño, cada niño lo tienes que dejar hacer y desarrollarse como es él, y ver que le hace falta a cada niño, a uno lo tienes que dejar hacer mucho, con otro no tanto, debes de dirigir un poquito porque está un poco descontrolado. Más que nada si el descontrol es como para que moleste a los demás o puede hacer daño a otro niño. Si el descontrol es sólo una..., ya irá haciendo, ya irá haciendo, ¿no?

- “Contenidos EF”. Esta categoría con una frecuencia de 10 y 11 interacciones, hace referencia a la opinión de que los diferentes contenidos de la educación física poseen una gran riqueza educativa y deberían integrarse en el día a día escolar. Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos:

**P14: Profesora DR.docx - 14:8 [E.4. Abordar la motricidad de ..] (46:46) (Super)**

Codes:[Conocimiento EF actual] [Filosofía de la EF infantil] [Modelos de EF]

No memos

P. Abordar la motricidad de los niños para lograr el desarrollo integral de los mismos. Y cuando hablamos de desarrollo integral, por ejemplo, te pondré como un ejemplo, es decir la clase por ejemplo los niños estaban trabajando los dinosaurios y entonces nosotros en motricidad, educación física, trabajamos también los dinosaurios. Y como lo hacemos, pues por ejemplo, toda la parte corporal la trabajamos a partir de marcar las huellas, aquí estamos trabajando el cuerpo a partir de las huellas, por lo tanto estamos haciendo un trabajo a nivel cognitivo también. A nivel motriz, evidentemente los dinosaurios saltan y corren, pues aquí nosotros trabajamos las habilidades motrices y por lo tanto estamos ligando todo lo que están haciendo en el aula con lo que están haciendo en motricidad. A nivel relacional, todo el aspecto grupal, a nivel, no sé a diferentes niveles.

**P 3: Mestra AC.doc - 3:26 [se debería hacer desde expresi..] (41:41) (Super)**

Codes:[Contenidos EF]

No memos

P. Se debería hacer desde expresión, desde deporte, desde juegos de estos de dominar el pie y la mano, lateralidad y tal, circuitos, relax, masajes, yoga también, que se debería hacer..., de todo, taichí. Pienso que se debería hacer de todo un poco.

**P11: Profesora AG.docx - 11:21 [Todo el tema del vínculo, que ..] (29:29) (Super)**

Codes:[Contenidos EF] [Finalidades EF]

No memos

P. Todo el tema del vínculo, que es fundamental y entonces hay detractores de las escuelas 0-3, y tienen razón, en el sentido que se trabaja tan poco el vínculo, y el vínculo significa también contacto, quiere decir también masaje, quiere decir también juego, juego de falda, ¡claro!. Juego de falda, un niño pequeño, pero el juego de... muchos niños de 2, 3 años, venga nos persigue, o sea ya entra todo.

- “Filosofía EF, 0-3”. Con una frecuencia de 10, esta categoría hace referencia a la opinión de cómo debe contemplarse el ámbito corporal y motriz en el ciclo 0-3. Y en este sentido, cobra relación con las categorías: “EF propuestas naturales” (frecuencia 6, interacciones 7), “Observar, no dirigir”, (frecuencia 5, interacciones 3), “Favorecer el movimiento libre” (frecuencia 4, interacciones 7). Según estos resultados, la educación física en el ciclo 0-3, ha de favorecer el contacto con el medio natural, ha de partir del interés del niño y se le deben de facilitar espacios y materiales que estimulen el movimiento libre, así como la exploración y el descubrimiento. Y a partir de todo ello, la función de los maestros es la de proponer, favorecer y observar; aprendiendo de esta manera cuáles son los intereses, motivaciones, características y necesidades de los niños. Y en este sentido, presentamos los siguientes fragmentos:

**P 5: Mestra RP.docx - 5:24 [E.4.Librementemente lo que quieren,..] (25:25) (Super)**

Codes:[Filosofía EF 0-3] [Propuestas ricas y variadas]

No memos

P. Librementemente lo que quieren, pero proponemos cosas diferentes, por ejemplo un día proponemos cajas, otro día también tenemos ropa, aparte de lo que tienen del material del juego motriz que ya ves, ¿no?, que son cubos, rulos, túneles, el tobogán, la piscina de pelotas, los colchones para hacer volteretas, las espalderas estas para subir, diferente.

**P 5: Mestra RP.docx - 5:4 [A ver dedicamos un día a la se..] (16:16) (Super)**

Codes:[Filosofía EF 0-3]

No memos

P. A ver dedicamos un día a la semana, vamos a la sala del juego motriz y todas las clases, todas las clases pasan ya la semana una mañana se pasan a la sala, pero a veces, a ver, nosotros además, además muchos días en la clase podemos hacer cosas como volteretas, juegos de sillas, todo esto es a más a más del día dedicado al juego motriz, de hecho aquí en el jardín siempre tienen juego motriz de una manera no dirigida, pero espontánea, y bueno eso es diario.

- “Propuestas ricas y variadas”. Esta categoría hace referencia a la opinión de que las propuestas corporales y motrices en la etapa infantil han de ser ricas y variadas y que se han de llevar a cabo a partir de un amplio abanico de estímulos que permitan la integración y el enriquecimiento sensoriomotor. Y como ejemplo de ello, presentamos estos dos fragmentos:

**P 3: Mestra AC.doc - 3:49 [Pues que se debería hacer desd..] (41:41) (Super)**

Codes:[Propuestas ricas y variadas]

No memos

P. Pues que se debería hacer desde expresión, desde deporte, desde juegos de estos de dominar el pie y la mano, lateralidad y tal, circuitos, relax, masajes, yoga también, que se debería hacer..., de todo, taichí. Pienso que se debería hacer de todo un poco.

**P 2: GDP.doc - 2:33 [lo importante es esto consecui..] (107:108) (Super)**

Codes:[Propuestas ricas y variadas]

No memos

P. Lo importante es esto conseguir un desarrollo integral, y esta riqueza lo que es interesante es esto propiciar diferentes aspectos, es decir que tengan una piscina que se pongan unos patines, que suba a una montaña, que escale, que haga diferentes actividades.

P. Que se encuentre situaciones que deba resolver, que tenga que pensar cómo puedo acceder hasta aquí como puedo llegar hasta allí, cuál es el camino más corto, el más largo. Todo ello tengo la impresión que nosotros lo tenemos que crear artificialmente en algunas escuelas por qué no se da el espacio.

- “E.F propuestas naturales”. Los resultados nos muestran, en relación a la categoría propuestas naturales, como los participantes en la investigación consideran que las propuestas corporales y motrices han de ser naturales; y por tanto: que se lleven a cabo en espacios exteriores, en contacto con la naturaleza, aprovechando los recursos naturales que aporta el medio, así como propuestas que partan de las necesidades y motivaciones de los niños, etc. Y en este sentido, destacamos los siguientes fragmentos:

**P 2: GDP.doc - 2:86 [E.1 P ara subir a los árboles...] (103:103) (Super)**

Codes:[EF propuestas naturales]

No memos

P. Para subir a los árboles. Exacto, exacto, con espacios para trepar, con diferentes superficies que resbalen, rugosas, con piedras, probablemente y la libertad de relacionarse con niños de

diferentes edades, como ocurre en algunas escuelas rurales, privilegiadas en que se relacionan grandes y pequeños y por lo tanto se crean liderazgos u organizaciones diferentes, yo pienso que todo esto que todo esto que nosotros trabajamos en la escuela ya se daría bastante por sí solo, pero como esto en la mayoría de escuelas catalanas, rurales y urbanas no se da, algo debemos propiciar desde la educación física, entonces es un poco este promover lo que de otro modo se podría dar de forma natural ¿no?

**P 8: Mestre BS.docx - 8:21 [lo que es el tema, por ejemplo..] (53:53) (Super)**

Codes:[Actividades aire libre] [EF propuestas naturales] [motricidad integrada]

No memos

P. Lo que es el tema, por ejemplo del patio, para nosotros no es un espacio vacío donde los niños corren y se aburren o bueno, tienen pocos elementos. Por ejemplo el patio de infantil nuestro es un patio, donde además de árboles hay bancos, hay troncos en el suelo, hay estructuras para jugar, hay casetas. Quiero decir que también que el patio fuera un elemento que propusiera actividad motriz, sin ser dirigida.

**P15: Profesora RC.docx - 15:21 [Yo recuerdo cuando mis hijos e..] (66:66) (Super)**

Codes:[Filosofía de la EF infantil]

No memos

P. Yo recuerdo cuando mis hijos eran pequeños, eso no hace falta que lo pongas porque ya es de mi vida íntima, pero es igual...., Entonces vivía en Barcelona, y mis hijos, claro los tenía que sacar a correr. Vivíamos en L'eixample, o sea íbamos allá por el Paseo de Sant Joan, que estaba lleno de ruido, y mi hijo que era muy ... el primer disparo de pelota ya cruzó la Diagonal, y dije: bueno, aquí jugar a la pelota, aquí no podemos, ¿no?, etc. Y entonces como padres ya te organizas para sacarles el fin de semana, que hagan sus actividades y fui con una hermana mía que vive en L'Escala e íbamos por la zona de rocas, ¿no? Pensaba aquí este niño no es necesario que haga ya iniciación deportiva, ¿no? No hace falta que haga nada porque sólo haciendo equilibrios en aquellas piedras que hay en los espigones, dices ¿qué mejor ejercicio hay de educación física que caminar por aquí, aguantando el equilibrio, sin resbalar, ver dónde pongo el pie, dónde pongo el otro?, ¿no? ¿Te tienes que organizar!; si a veces la vida misma está llena de buenas oportunidades y no las sabemos ver. Es decir, montas allí un cajón para que el niño se suba y a lo mejor tienes un (...) en el patio que es perfecto y que el niño no lo encuentra, pero tú no te has dado cuenta de esto, ¿no?, Pues la vida cotidiana está llena de buenas oportunidades. Yo creo que tenemos que encontrar un maestro que sea capaz de eso de que la educación física la pueda encontrar en la vida cotidiana.

- “EF, no asignatura”. Con una frecuencia de 5 y 8 interacciones, esta categoría nos muestra la opinión de que la educación física en la etapa de la educación infantil no debe de ser contemplada como una asignatura, sino como una disciplina que ponga al

servicio de la educación infantil los contenidos y los medios pedagógicos para abordar el ámbito corporal y motriz, de una forma integrada, dentro del contexto de globalidad propio de la etapa. Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos:

**P 8: Mestre BS.docx - 8:25 [E.5. Hombre, yo creo que un po..] (61:61) (Super)**

Codes:[EF no asignatura] [Espacios y materiales adecuados] [Globalidad infantil] [motricidad integrada]

No memos

P. Hombre, yo creo que un poquito lo que decíamos al principio, ¿no? Yo creo que lo importante sería que no fuera un área de conocimiento y de aprendizaje, eh, sino que formara parte del día a día del aula y que a poder ser fueran los maestros tutores del aula, eh, los que fueran poniendo varios momentos de actividad donde pudieran realizarse. Y que la escuela también contara, lo que te decía, quiero decir, que el patio fuera un espacio de creatividad también físico, no sólo de (...).

**P10: GDA.docx - 10:29 [GDA. O sea, no separar educaci..] (193:194) (Super)**

Codes:[EF no asignatura]

No memos

P. O sea, no separar educación física y las otras asignaturas, coger EF que no fuera asignatura, sabes lo que te quiero decir, incluirla en que el niño aprenda, pero en movimientos en que se pueda expresar, sabes...

P. Exacto (XXX).

- “Observar no dirigir”. Esta categoría se refiere a la opinión de que el ámbito corporal y motriz en la etapa infantil se debe abordar a partir de propuestas motrices que favorezcan la libertad, la creatividad y la espontaneidad del alumno; y en donde el maestro a partir de la observación, conozca las necesidades y características de los niños y favorezca las condiciones ambientales que permitan su desarrollo. Y en este sentido, presentamos los siguientes fragmentos:

**P 5: Mestra RP.docx - 5:25 [JJ. ¿Para ti la educación físi..] (30:31) (Super)**

Codes:[Globalidad infantil] [Observar no dirigir] [Propuestas adecuadas niño]

No memos

E. ¿Para ti la educación física en esta edad como tendría que ser y cómo la ves tú con 0-3 años? ¿Cómo debería ser?

P. Pues a mí me parece tal como es, por que aunque tenemos mucha información, que hemos hecho los cursillos, a mí no me gusta dirigirla, no me gusta, es algo personal. Pero de hecho es que es personal porque no me gusta dirigir nada durante ninguna hora (risas). Es que resulta

que en todas las horas del día yo, no me gusta dirigir nada, les dejamos hacer bastante lo que ellos quieran, ¿no? Entonces, por lo tanto les ofrecemos material, les ofrecemos cosas, pero no dirigido, como mucho ayudas en la voltereta, si ves que un niño realmente pues no puede o hay otro que puede ser lo avasalla muchísimo, vas, intentas ayudar, pero más que nada tener los ojos muy abiertos y mirar mucho, mirar mucho, escuchar mucho, pero no, no dirigir. Es que no me gusta en ninguna parte.

**P 5: Mestra RP.docx - 5:15 [Es que tan dirigido, tan dirig..] (43:43) (Super)**

Codes:[Observar no dirigir]

No memos

P. Es que tan dirigido, tan dirigido es cuando, a ver, mi experiencia, me dice que cuando quieres dirigir mucho a un niño se rebota, ¿no?... Es al revés yo pienso que es contraproducente. Sólo en el caso de que haya peligro, o haya peligro para los demás es cuando tienes que dirigir más, pero si no, no. Más bien proponer, proponer y proponer.

- “Favorecer movimiento libre”. Esta categoría hace referencia a la opinión de la importancia de favorecer el movimiento libre durante la etapa infantil y romper con la idea de clases directivas, las colas, planteamientos instructivos. Y a modo de ejemplo presentamos los siguientes fragmentos:

**P 5: Mestra RP.docx - 5:26 [Jj. Y ahora pues, sobre la for..] (42:43) (Super)**

Codes:[Conocimiento de los niños] [Favorecer el movimiento libre] [Formación maestros actualidad]

No memos

E. Y ahora pues, sobre la formación de las maestras y los maestros en las universidades, ¿tú como considerarías que debería ser su formación? ¿Qué consejos nos darías para la universidad a nivel de formación?

P. A ver, no tan rígido. Los niños son diferentes, son muy diferentes, lo que llamamos la diversidad, pues tratar cada niño diferente, no tener... Tienen unas normas y unas pautas muy hechas y no sé, a veces no se salen de estas pautas y no, no va así. Yo creo que el niño, cada niño lo tienes que dejar hacer y desarrollarse como es él, y ver que le hace falta a cada niño, a uno lo tienes que dejar hacer mucho, con otro no tanto, debes de dirigir un poquito porque está un poco descontrolado. Más que nada si el descontrol es como para que moleste a los demás o puede hacer daño a otro niño. Si el descontrol es sólo una ..., ya irá haciendo, ya irá haciendo, ¿no?. Es que tan dirigido, tan dirigido es cuando, a ver, mi experiencia, me dice que cuando quieres dirigir mucho a un niño se rebota, ¿no?... Es al revés yo pienso que es contraproducente. Sólo en el caso de que haya peligro, o haya peligro para los demás es cuando tienes que dirigir más, pero si no, no. Más bien proponer, proponer y proponer.

**P11: Profesora AG.docx - 11:11 [El respeto sobre todo, que dic..] (19:19) (Super)**

Codes:[Favorecer el movimiento libre]

No memos

P. El respeto sobre todo, que dices, si este niño es muy movido, déjalo moverse, abre la puerta, deja que vaya de un lado al otro, no me lo tengas aquí retenido. Si este niño es hipotónico, ¡coñe!, pues estimúlele un poquito, proponle, ponle retos.

**P15: Profesora RC.docx - 15:3 [un adulto digamos que tenga en..] (29:29) (Super)**

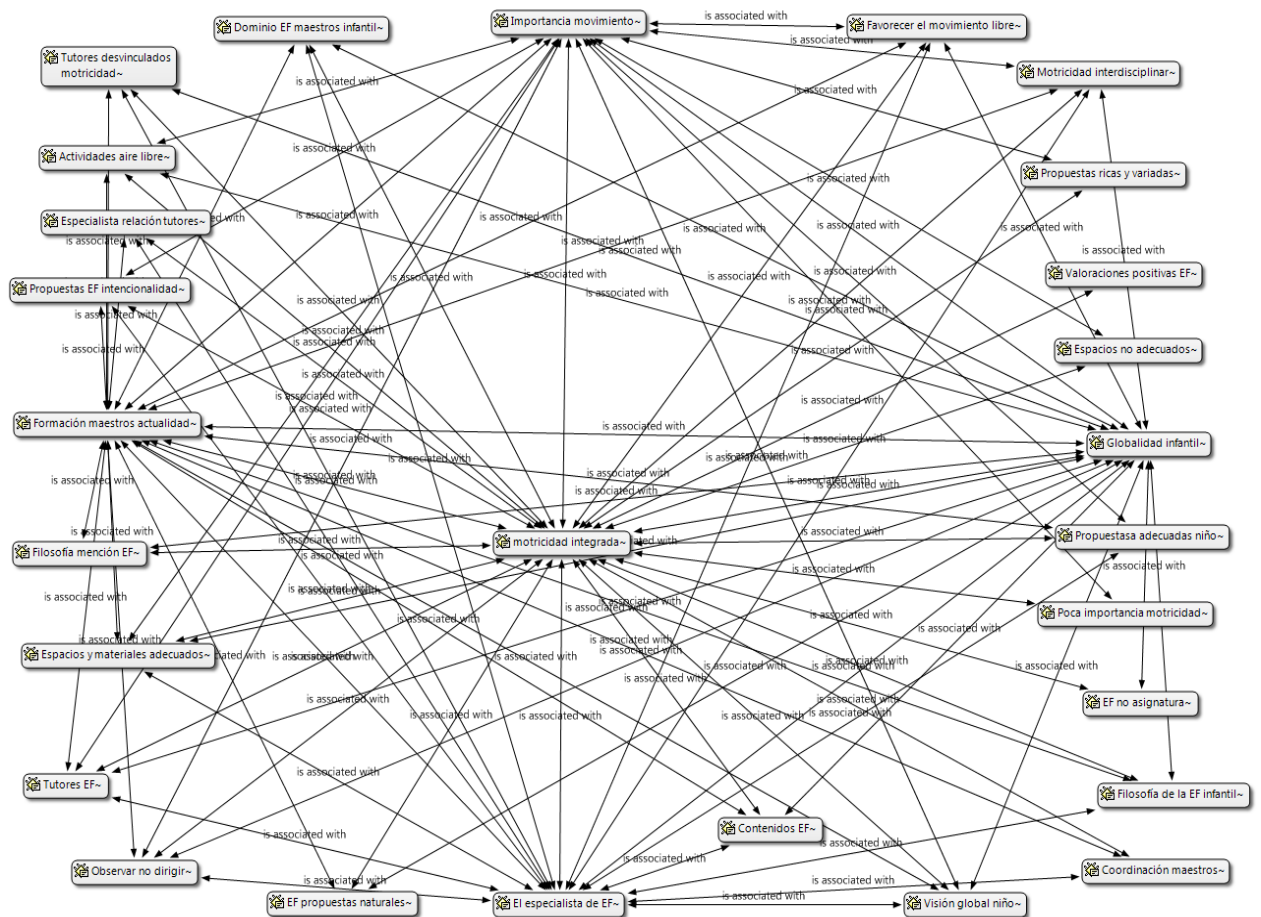
Codes:[Favorecer el movimiento libre]

No memos

P. Un adulto digamos que tenga en consideración el movimiento del niño, es un adulto que se merece estar con el niño e interactuar con él, ¿no?

Y a continuación, de una forma gráfica, a partir de la Networks “Motricidad integrada” (Tabla 3), podremos observar las relaciones, a nivel de asociación, entre las diferentes categorías mencionadas:

**Tabla 3: Network “Motricidad integrada”**





### **8.5.3.1. Síntesis de los resultados del objetivo 3 de la investigación**

Una vez presentados los resultados del objetivo 3 de la investigación, en relación a las opiniones y consideraciones que hacen los maestros, profesores universitarios y alumnos de primer curso del grado de magisterio de educación infantil, vinculados a la FPCEE, sobre cómo abordar el ámbito corporal y motriz en los centros de educación infantil, en primer lugar y de manera significativa cabe destacar la opinión unánime de que el ámbito corporal y motriz en los centros de la educación infantil se debe contemplar de forma globalizada, interdisciplinar e integrada en el día a día escolar. Y en este sentido, los tutores deberían responsabilizarse de su trabajo y no delegar esta responsabilidad al trabajo puntual y aislado de unos especialistas. Pero a su vez, ante la escasa formación de muchos maestros tutores en este ámbito, se contempla y es considerada necesaria la figura de un maestro de educación infantil, que con una mayor especialización se asegure y contribuya a que el ámbito corporal y motriz se aborde de forma adecuada. De esta forma, ello le ha de permitir, por un lado, enriquecer sus propuestas educativas como tutor, y por otro, realizar una función de soporte y asesoramiento al resto de maestros tutores. Así mismo, cuando sea necesario, podrá abordar de forma directa este ámbito, pero siempre en compañía y en colaboración con los tutores que carecen de esta formación. De esta manera, una mayor especialización en el ámbito corporal y motor es positiva y necesaria, ya que les proporciona a los maestros de educación infantil los conocimientos que les permitirán crear propuestas educativas realmente globalizadas e integradas, respetuosas con las características y necesidades de los niños de esta etapa, y acordes con la filosofía educativa de los ciclos 0-3 y 3-6.

A su vez, y según se desprende de los resultados, las propuestas educativas deberían realizarse en espacios y con materiales naturales y ricos; a partir de una amplia variedad de estímulos, con una práctica que debería realizarse, siempre que fuese posible, al aire libre y en contacto con la naturaleza. Y todo ello, a partir de metodologías que favorezcan el movimiento libre, la exploración, el descubrimiento, la espontaneidad y la creatividad; y en donde hacer de maestro significa y lleva consigo, respetar al niño, observarlo y facilitar las condiciones que permitan su desarrollo en un ambiente de tranquilidad y seguridad.

De esta manera, la educación física, como la disciplina responsable del ámbito corporal y motriz, debería de integrarse en la filosofía educativa de la educación

infantil, desarrollada por los tutores, de forma interdisciplinar dentro de las tres grandes áreas curriculares, aportando su riqueza de contenidos, finalidades educativas y métodos de enseñanza, y no como una asignatura o materia impartida de forma puntual por un especialista. Y es en este sentido, que la educación física se convierte en una disciplina integrada por las diferentes corrientes y manifestaciones corporales y motrices, con la finalidad de contribuir al enriquecimiento y al desarrollo de todas las capacidades de los niños de 0 a 6 años.

#### 8.5.4. Análisis de los datos correspondientes al objetivo 4 de la investigación

---

##### Objetivo 4 de la investigación:

Interpretar como profesores universitarios y maestros, consideran que ha de ser la formación que reciban los estudiantes del Grado de Educación Infantil, en relación a su formación en el ámbito corporal y motriz.

Tras el análisis de los diferentes documentos, y en relación al objetivo 4 de la investigación, destacaremos a continuación aquellas categorías más significativas por su elevada frecuencia e interacciones. A continuación presentaremos los índices de concurrencia, los fragmentos más destacados de las entrevistas, de los grupos de discusión y del diario de investigación, así como una Network que nos permitirá contemplar de forma gráfica las relaciones entre las diferentes categorías.

Y en este sentido, los resultados de las categorías a nivel de frecuencia e interacciones son los siguientes:

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Relaciones</b>
Motricidad integrada	52	25
Importancia movimiento	44	25
Globalidad infantil	41	35
EI, especialista de EF	34	34
Tutores EF	27	23
Motricidad interdisciplinar	25	15

Filosofía mención EF	16	21
Propuestas adecuadas niño	13	9
Opiniones sobre mención	11	17
Necesidad aclarar psico-EF	11	10
Contenidos EF	10	11
Formadores maestros	8	7
Valoraciones planes de estudio	7	14
Dudas menciones	6	5
Perfil maestro infantil	5	13
Propuestas EF intencionalidad	4	8
Problema secuencia planes de estudio	4	3
Necesidad máster	4	1
Conocimiento de los niños	2	7

Por lo que respecta a los índices de Concurrencia, los valores más significativos son los siguientes:

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Globalidad infantil</b>
Motricidad integrada	0,21
Formación maestros actualidad	0'14
Filosofía mención	0'12
Motricidad interdisciplinar	0'1
Visión global niño	0'07
Tutores EF	0'06

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Filosofía Mención EF</b>
Globalidad infantil	0,12
EF no asignatura	0,05
Formación maestros actualidad	0,05
Motricidad integrada	0'05

<b>Categoría</b>	<b>Coo. Tutores EF</b>
EI especialista EF	0,11
Formación maestros actualidad	0,09
Motricidad integrada	0'07

<b>Categoría</b>	<b>Coo. EI especialista de EF</b>
Coordinación maestros	0,08
Especialista relación tutores	0,06
Motricidad integrada	0'02

Y a continuación, por lo que respecta al objetivo 4 de la investigación, de interpretar como profesores universitarios y maestros, consideran que ha de ser la formación que reciban los estudiantes del Grado de Educación Infantil, en relación a su formación en el ámbito corporal y motriz, haremos una descripción del significado de las categorías, analizaremos las valoraciones que se desprenden de las mismas y presentaremos los fragmentos más significativos de las entrevistas, grupos de discusión y diario de investigación.

- “Motricidad integrada”. Esta categoría con una frecuencia significativa de 52 y 25 interacciones y unos índices de concurrencia de 0'21 con la categoría “Globalidad infantil”; de 0'07 con la categoría “Tutores EF”; de 0'05 con la categoría “Filosofía mención”; de 0'02 con la categoría “EI, especialista EF”; nos muestra la opinión unánime de que los estudiantes del grado de educación infantil han de recibir una formación como tutores, que les permita integrar la motricidad en el día a día, dentro del contexto de globalidad de la educación infantil. Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos:

**P 8: Mestre BS.docx - 8:25 [E.5. Hombre, yo creo que un po..] (61:61) (Super)**

Codes:[EF no asignatura] [Espacios y materiales adecuados] [Globalidad infantil] [motricidad integrada]

No memos

P. Hombre, yo creo que un poquito lo que decíamos al principio, ¿no? Yo creo que lo importante sería que no fuera un área de conocimiento y de aprendizaje, eh, sino que formara parte del día a día del aula y que a poder ser fueran los maestros tutores del aula, eh, los que fueran poniendo varios momentos de actividad donde pudieran realizarse. Y que la escuela también contara, lo que te decía, quiero decir, que el patio fuera un espacio de creatividad también físico, no sólo de (...).

**P 9: Mestre RL.docx - 9:14 [debería ser global, o sea que ..] (56:56) (Super)**

Codes:[motricidad integrada] [Tutores EF]

No memos

P. Debería ser global, o sea que el maestro de infantil tuviera conocimientos de todas las áreas y muy importantemente la de educación física. Los niños deben crecer integralmente, y eso incluye a todo lo que sea motricidad también.

**P10: GDA.docx - 10:53 [GDA. Los niños entienden todas..] (190:193) (Super)**

Codes:[motricidad integrada]

No memos

P. Los niños entienden todas las clases en el aula cerrados y a veces se levantan para jugar a algo, pero siempre están en la mesa sentados y dibujando. Haz esto y es que cuando dices EF, ya cuando te levantas y te mueves, o sea no hay esta diferencia entre...

P. Pero si tuvieran esta asignatura de educación física pues seguramente, no sé...

P. Nada, de estar todo el rato...

P. O sea, no separar educación física y las otras asignaturas, coger EF que no fuera asignatura, sabes lo que te quiero decir, incluirla en que el niño aprenda, pero en movimientos en que se pueda expresar, sabes...

- “Importancia movimiento”. Esta categoría, con una frecuencia de 44 y 25 interacciones, hace referencia a la opinión de que los maestros de educación infantil han de recibir una formación que les permita conocer y valorar la importancia del desarrollo corporal y motriz en estas primeras edades, para de esta forma favorecerlo y potenciarlo. Y en este sentido y de manera significativa, presentamos el siguiente fragmento de la entrevista realizada a una profesora de la Facultad:

**P15: Profesora RC.docx - 15:10 [creo que deberíamos darle al m..] (44:44) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad]

No memos

P. Creo que deberíamos darle al maestro de infantil un valor; que ellos tuvieran muy claro lo que representa el movimiento para un niño, que a veces quizás lo desconocemos. ¿Tú sabes cómo es para un niño moverse, o no? ¿Tú sabes lo importante qué?... entonces seguramente, a partir de aquí organizaríais el tiempo de las aulas diferentes, organizaríais incluso la situación del mobiliario en el aula de una manera diferente, y claro esto quiere decir tener un maestro que conozca profundamente que es lo que le pasa a un niño, de los 0 a los 6 años, bueno a nivel de todo, cognitivo, motor, del lenguaje..., claro. Un niño desde que nace hasta que empieza primero de primaria ha hecho un crecimiento tan grande que si fuéramos conocedores de ello deberíamos tener los mejores maestros en esta etapa. Entonces a mí me parece que haya un conocimiento de qué hace el niño en esta etapa y de qué es lo que tú puedes hacer ante este crecimiento para que este crecimiento sea lo más saludable, autónomo y libre posible... Ahora bien, ¿si esto lo conseguiremos o no? (Ja, ja, ja), ¡ya lo veremos!

- “Globalidad infantil”. Esta categoría hace referencia a la opinión de que la formación que reciban los maestros de educación infantil les ha de permitir trabajar globalmente el ámbito corporal y motriz en el día a día escolar. De esta manera, presenta unos valores significativos de frecuencia de 41 y 35 interacciones y unos índices de concurrencia en relación a las siguientes categorías: “Motricidad integrada”, con un índice de 0’21; “Formación maestros actualidad”, con un índice de 0’14; “Filosofía mención”, con un índice de 0’12; Motricidad interdisciplinar, con un índice de 0’1; “Visión global niño”, con un índice de 0’07; “Tutores EF”, con un índice de 0’06; “Dominio EF maestro infantil”, con un índice de 0’05. Es en este sentido que la formación de los maestros de educación infantil en el ámbito corporal y motriz, debe de estar enmarcada dentro de la filosofía de globalidad de la educación infantil. Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a maestros, profesoras de la Facultad y al grupo de discusión de los profesores de educación física de la Facultad:

**P 3: Mestra AC.doc - 3:29 [a mí me parece, para mí lo ópt..] (43:44) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad]

No memos

P. A mí me parece, para mí lo óptimo sería que tuvieran esta formación global de pluri, pluri, pluri.

E. Pluridisciplinar.

**P17: Mestre AG.doc - 17:28 [JJ. ¿Por lo tanto y ya en los ..] (52:53) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad] [Globalidad infantil] [Importancia movimiento]

No memos

E. ¿Por lo tanto y ya en los nuevos grados de infantil, tú piensas que todos los maestros deberían tener una formación que les permitiera utilizar la motricidad dentro de lo que es este trabajo global de infantil?

P. Para mí sería básico e indispensable. En primer lugar porque creo que es lo que los alumnos necesitan. Quiero decir que la motricidad tiene una relevancia y una importancia capital en las primeras edades; y luego también por el momento y la situación actual en que nos encontramos, ya que cada vez hay menos profesores especialistas, menos desdobles y es el propio tutor..., que debe hacer, sobre todo en la escuela pública, todas las horas. Si no vienen formados desde la universidad pasará lo que estaba pasando antiguamente, que cuando le toque trabajar esta área se llevarán a los niños, los cogerá otra compañera, o simplemente harán juegos y simplemente será la media hora o tres cuartos de juegos semanal y no trabajarán con este concepto globalizador .

**P16: Profesora EL.docx - 16:16 [E.3. Yo creo que el maestro de..] (55:55) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad]

No memos

P. Yo creo que el maestro debe tener una formación muy amplia, muy global,

**P 2: GDP.doc - 2:42 [Si consideramos esta visión má..] (153:153) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad]

No memos

P. Si consideramos esta visión más global de maestro de la escuela todos los maestros que están impartiendo clases allí deberían enriquecer y deberían favorecer todos los aprendizajes de los niños.

- “EI, especialista EF”. Con una frecuencia de 34 y 34 interacciones, y unos índices de concurrencia de 0’11, con la categoría “Tutores EF” y de 0’02, con la categoría “Motricidad integrada”; esta categoría en relación al objetivo 4 de la investigación, hace referencia a la opinión de que ante los actuales planes de estudio, y la poca formación que reciben los maestros en este ámbito, es necesaria una mayor formación (especialización) en educación física, pero siempre dentro del marco de globalidad que caracteriza la etapa. Y en este sentido, se considera necesaria la figura de un maestro con una mayor formación que se coordine, asesore, y que haga de soporte y trabaje conjuntamente con el resto de maestros tutores. Y como ejemplo de ello destacamos los siguientes fragmentos:

**P12: Profesora CB.docx - 12:11 [Mira yo puede ser soy un poco ..] (31:31) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad]

No memos

P. Mira yo puede ser soy un poco tradicional con ello, pero a mí me gusta, que haya un apartado propio, único y exclusivo de cada una de las materias porque pienso, quiero decir que también da seguridad, ¿no? partir de uno, de una mirada muy enfocada en un tema, yo creo que eso da seguridad, y después a partir de ahí yo la interdisciplinariedad.

**P15: Profesora RC.docx - 15:22 [J. Ya me has contestado, pero ..] (68:69) (Super)**

Codes:[El especialista de EF]

No memos

E. Ya me has contestado, pero ¿Entonces tú no contemplas la idea del especialista en infantil?

P. Sí, la puedo contemplar, la puedo contemplar. Claro, yo preferiría tener un buen maestro, un muy buen maestro, que sea capaz de... por ejemplo, con la canción te lo diré clarísimamente. Yo no quiero que cante el miércoles de 11 a 12h, porque entonces pasa que el maestro de parvulario me dice: ¡como que viene el especialista y canta tan bien, yo ya no canto!... ¡pues nos hemos perdido algo por el camino!, porque antes al menos cantábamos todo el día. Si sólo tiene que cantar el miércoles de 11 a 12h, lástima, ¿no?. Ahora si viene un especialista el miércoles de 11 a 12h y está con los niños y les hace una sesión donde el maestro está dentro del aula y él todo esto se lo lleva a la clase y conseguimos que haya una relación muy directa entre este especialista que llega y lo que se hace en esa hora de clase en el aula ordinaria, para mí perfecto. Si este especialista de educación física sólo tiene que hacer educación física con estos niños los viernes de 9 a 10h, es que no sé qué sentido tiene eso, ¿no? Ahora si en esta hora de 9 a 10h te viene una persona que ha pensado allí una serie de actividades, la maestra se enriquece y después eso se lo lleva hacia el aula... ¡mira pues más vale eso que nada!

**P20: Mestra JQ.doc - 20:15 [A1. Varias cosas. La primera c..] (92:92) (Super)**

Codes:[El especialista de EF]

No memos

P. Varias cosas. La primera creo que es muy importante que... porque me encuentro que muchas maestras, por la organización del ciclo en esta escuela, o en cualquier otra, me he encontrado que tú la tienes que hacer y es un tipo de actividad que tú dices: ¡ostras, es que no sé demasiado por dónde cogerlo! ¡Es algo que no me motiva nada!, Quiero decir que siempre, normalmente, siempre hay algo que cojea por falta de formación, unas cosas más que otras, porque realmente no te gusta demasiado, porque ves que no lo consigues; a lo mejor, pues con un aprendizaje de lectoescritura o con el arte o cosas así. Entonces yo pienso que, varios puntos: Uno que debería ser una persona que le guste o le motive mucho, porque evidentemente cuando estás motivando y entregado a algo te esfuerzas, buscas, investigas, mejoras, sacas fuerzas para que salga mejor, ¡vale!; entonces esto es un punto a favor. El otro es que haya una persona que se encargue sólo de aquello por lo que realmente invierte todos



los esfuerzos y las energías y en lo que además ves la evolución de cómo todos los niños, ves el ritmo, ves la progresión... Entonces sí sólo, si está compartimentado no sabes lo que hace uno, lo que hace el otro, no sabes lo que hace el compañero, no sabes que ha trabajado este, no sabes lo que trabajado el otro, lo que se hizo el curso pasado, y el año que viene que harán... En cambio de este modo hay una coordinación constante. Y el otro punto... es que las otras maestras, me estoy dando cuenta respecto al año pasado, que esta asignatura que era como bueno, la psicomotricidad, ha cogido, actualmente aquí en la escuela, un peso y una importancia que a mí me hace mucha ilusión. Ilusión que yo antes no tenía, y que se la toman como ostras, van a psico y es como Buas!, van a Psico, ¿no?, bueee bueno, van a psico, va, total, lo que van a hacer, eh... ¿sabes que quiero decir?

- “Tutores EF”. Esta categoría con unos valores de frecuencia de 27 y 23 interacciones y con una concurrencia con las categorías: “EI, especialista EF”, con un índice de 0’11; “Formación maestros actualidad”, con un índice de 0’09; “Motricidad integrada”, con un índice de 0’07; hace referencia a la opinión de que los maestros tutores de educación infantil han de recibir una formación en el ámbito corporal y motriz que les permita su integración en el día a día escolar. De esta manera, sería ideal que todos los tutores tuviesen una formación que les permitiese dominar los contenidos de la educación física y aprovechar su enorme potencial educativo en pos de un desarrollo integral de sus alumnos. Y en este sentido, destacamos los siguientes fragmentos:

**P17: Mestre AG.doc - 17:26 [yo apostaría por un modelo don..] (50:50) (Super)**

Codes:[EF separada tutoría] [Filosofía de la EF infantil] [Formación maestros actualidad] [Globalidad infantil] [Poca formación maestros escuelas] [Tutores desvinculados motricidad]

No memos

P. Yo apostaría por un modelo donde el tutor estuviera bien formado desde su formación universitaria, y fuera capaz de desarrollar, de enseñar todas las áreas de una manera globalizada y no dependiera de una persona que viniera, y cogiera a sus alumnos y se los llevara, ¿por qué? Porque cuando esto sucede aquellas actividades que se realizan, se hacen fuera del aula, se descontextualizan del marco del día a día de lo que se está haciendo. Para mí, un ejemplo que siempre pongo yo, ¿no? Llega la “castañada”, y en infantil los tutores trabajamos el otoño, los colores de otoño, observamos frutas de otoño, escuchamos las canciones de música de otoño, cantamos canciones en... ¡uf! ... y viene el profesor de educación física y se los lleva; les hace saltar una aros motrizmente, y aquí se acaban... ¡una cosa a parte! ; y entonces dices: ¡ bueno, si como, si los tutores de infantil no se sintieran capacitados , porque a veces es que..., no es que no lo estén, sino que no lo sienten algo suyo para trabajar esta área.

**P14: Profesora DR.docx - 14:11 [JJ. ¿Quién crees en la escuela..] (53:54) (Super)**

Codes:[El especialista de EF] [Tutores EF]

No memos

E. ¿Quién crees en la escuela que debería impartir la EF y cuál debería ser su perfil?

P. Lo ideal sería que pudieran ser los tutores mismos de aula, siempre y cuando tuvieran el perfil de..., con los conocimientos de educación física necesarios, sino también sería, está muy bien que la imparta el maestro de educación física que ya cogería los niños en P-3 y acabaría con ellos en sexto. También sería interesante, es decir, yo en las escuelas veo las dos posibilidades, ahora bien, los maestros de infantil todavía no los veo lo suficientemente preparados; es decir aún desde la universidad, pienso que no salen lo suficientemente preparados para que con una asignatura, en comparación con lo que hacen todos los maestros de educación física no es suficiente.

- “Motricidad interdisciplinar”. Esta categoría hace referencia a la opinión de que el ámbito corporal y motriz debe de abordarse de forma interdisciplinar, debiéndose integrar en las diferentes áreas de la educación infantil. De esta manera, destacamos los valores de frecuencia con un índice de 25 y las interacciones, con un índice de 15, así como la concurrencia con la categoría “Globalidad infantil”, con un índice de 0’1. De ello se desprende que la formación que reciban los maestros de educación infantil, dentro del contexto de globalidad propio de la etapa, les tendría que permitir trabajar la motricidad de forma interdisciplinar, integrándola en las diferentes áreas curriculares. Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos:

**P10: GDA.docx - 10:30 [GDA. Sí, pues todas ellas, ya ..] (205:205) (Super)**

Codes:[Motricidad interdisciplinar]

No memos

P. Sí, pues todas ellas, ya tanto EF como música, deberían ser mucho más amplio, el campo de expresión y libertad que tienen los alumnos, no encerrados en un aula, en una silla. Si, vale esto puede estar bien, pero puedes poner esto y lo puedes mezclar, aiii (ja, ja), con lo demás.

**P12: Profesora CB.docx - 12:4 [yo creo que la parte corporal ..] (16:16) (Super)**

Codes:[Motricidad interdisciplinar]

No memos

P. Yo creo que la parte corporal como que engloba tantas cosas, para mí no sólo, no sé, deporte, o ejercicio, o si no comprensión, lenguaje, estética, ética, tantas cosas, pues para mí es transversal. Entonces como esto lo deberíamos poder hacer transversal, no sé, yo es que soy bastante hacer, en la línea de Edgar Morin; que ya sabes que tenemos que hablar de transdisciplinar.

**P15: Profesora RC.docx - 15:23 [E.5. Estando con él, yo creo q..] (72:72) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad]

No memos

P. Estando con él, yo creo que sí, esto es necesario; o sea, yo quisiera, si yo fuera la maestra de parvulario vendría a tu clase y lo que tú haces yo me lo llevaría hacia el aula, porque si no, yo no sé si un niño de tres años tiene sentido que tenga de 9 a 10 música, de once a doce EF, y después uno de plástica que sabe mucho, ¿no? Deberíamos ser más contaminantes, ¿no?, Que el maestro este que está en el aula crea profundamente en lo que es la EF y para ello ha de tener una buena formación. Por eso son muy importante las troncales que tenemos, no sólo para que valoren al especialista; claro, en el 0-3 ¿el especialista qué sentido tiene? ¿Qué hará un especialista en una clase de lactantes?, ¿no?... Es un maestro de referencia que tiene el 0-3, pero claro este maestro de referencia lo tenemos que poder formar muy bien con esta visión. Entonces claro, los que vengan a mi mención yo les tendré que hablar del movimiento, como los que vengan a tu mención les tendrás que hablar de que la música es un apoyo muy importante, y que muchas de las cosas... ¿cuántas canciones con gestos hacemos? ¿Una canción con gestos qué es de educación física o de música?, ¿poner una música y bailar con pañuelos qué es de educación física o de música?, ¿saltar, un lugar para saltar en el (...) que haces un salto...es de música o de educación física?, ¿cuándo cantamos una canción de un árbol y vamos a coger las hojas arriba del todo y subimos para coger las hojas?....., que estamos todos allí mismo, ¿no?

- “Filosofía mención EF”, con 16 frecuencias y 21 interacciones, conjuntamente con la categoría “Opiniones sobre mención”, con 11 frecuencias y 17 interacciones, hace referencia a la opinión de cómo debería de ser la filosofía de la formación de los maestros de educación infantil que cursan la mención de educación física. La categoría “Filosofía mención”, a su vez concurre con las categorías: “Globalidad infantil”, con un índice de 0’12; “EF, no asignatura”, con un índice de 0’05; “Formación maestros actualidad”, con un índice de 0’05; “motricidad integrada”, también con un índice de 0’05. De esta manera, a partir de estos resultados, la formación que reciban los maestros de educación física en la mención, debe de concebirse dentro del contexto globalizador de la etapa, para integrar el ámbito corporal y motriz en el día a día escolar y no como una asignatura o práctica puntual. Y en este sentido, presentamos los siguientes fragmentos:

**P11: Profesora AG.docx - 11:29 [La mención está, ¡muy bien! De..] (44:44) (Super)**

Codes:[Filosofía mención EF]

No memos

P. La mención está, ¡muy bien! (sarcasmo). De entrada tenemos muy pocos créditos de

optativa, esto ya es, eso si no se puede cambiar pues yo no sé, yo le daría más, pero si no se puede pues no se puede, y después en la formación de la, del proyecto que este proyecto incluyera un marco teórico importante de esta mención, de decir fundamento muy bien, pero que después la aplicación práctica no puede estar encerrada en esta mención, debe ser global, porque si no es global, ¡yo me lo Cargo!!

**P11: Profesora AG.docx - 11:30 [Tú estás haciendo la globalida..] (47:47) (Super)**

Codes:[Filosofía mención EF]

No memos

P. Tú estás haciendo la globalidad. Ahora imaginando que estás haciendo la mención en música, que existiera, ya no sé cuales han quedado y cuáles no han quedado porque al final... De acuerdo tú has hecho un poco más de optativa, música, poca, pero bueno has hecho, pero mira tú en el trabajo tuyo de investigación profundizarás, marco teórico de ¿qué es la música?, ¿por qué es bueno?, ¿qué potencia en los niños?, ¿qué les estimula, patatam, patatam... Entonces tú haz una intervención globalizada. Por favor no me hagas, no digas que sólo harás un rincón de música en la clase ! porque te mato!, o sea no, yo quiero que seas un maestro de infantil que sabes llevar el aula, que sabes organizarlo todo, que para eso tenemos un años más, ¡vale!, qué estás haciendo muchas prácticas, qué has observado mucho de todo; el estilo del maestro, las necesidades de estos grupos de niños , los materiales, los recursos, cómo se pueden mover o no dentro del aula, ¡todo!, pero que además como que has hecho un marco teórico muy bueno de música, por ejemplo, eso lo tienes muy bien fundamentado y puede que tu intervención refuerce esto o no, porque a lo mejor en aquella escuela justamente está muy bien trabajada y consideras que ya está tan bien que tu intervención va a reforzar otro aspecto.

**P15: Profesora RC.docx - 15:20 [E.5. Bien la mención, si la te..] (66:66) (Super)**

Codes:[Filosofía mención EF]

No memos

P. Bien la mención, si la tenemos, debería tener... y tal y como la tenemos, que quiere decir una optativa en cuarto curso, debería..., yo creo que debemos aprovechar a abrir a estos estudiantes... que cojan la mención en este ámbito de la educación del movimiento, que está en la vida cotidiana, yo creo que eso es muy importante, ¿no? Claro por ejemplo, yo desde la música decía: ¿te interesa una guardería con un parvulario en que el niño haga música de 9 a 10 de la mañana del lunes? ¿Hombre a mí que venga un especialista y que haga de 9 a 10 aquella sesión?... pero a mí lo que me interesa es tener un estudiante o un maestro futuro que lo que vea es que la educación del movimiento, como la educación visual, como la educación sonora está en la vida cotidiana del niño, ¿no? No es tan importante saber preparar una sesión muy bien preparada una hora a la semana, si no tener claro que este niño se expresa y juega y se mueve, en el caso de educación física, o canta, habla e improvisa sonidos en su vida cotidiana, y que para un niño irse a lavar las manos puede ser una actividad de educación física muy importante porque llega allá arriba: abrir el grifo, cerrarlo..., o sea la vida cotidiana está llena de actividades.

**P15: Profesora RC.docx - 15:25 [los que vengan a mi mención yo..] (72:72) (Super)**

Codes:[Filosofía mención EF]

No memos

P. Los que vengan a mi mención yo les tendré que hablar del movimiento, como los que vengan a tu mención les tendrás que hablar de que la música es un apoyo muy importante, y que muchas de las cosas... ¿cuántas canciones con gestos hacemos? ¿Una canción con gestos qué es de educación física o de música?, ¿poner una música y bailar con pañuelos qué es de educación física o de música?, ¿saltar, un lugar para saltar en el (...) que haces un salto...es de música o de educación física?, ¿cuándo cantamos una canción de un árbol y vamos a coger las hojas arriba del todo y subimos para coger las hojas?....., que estamos todos allí mismo, ¿no?

**P16: Profesora EL.docx - 16:22 [E.3. Me gustaría, pues... que no..] (67:67) (Super)**

Codes:[Filosofía mención EF]

No memos

P. Me gustaría, pues... que no sólo en la vuestra, si no en todas no perdiéramos esta idea, ¿no?, de... decíamos global. Es decir que no entendamos que aquel alumno, ¿no?, que ya entiendo que no es la vuestra, ¿no?, pero que el alumno que probablemente se apunta a una mención con esta concepción, me gustaría que se le rompa la idea de que será sólo especialista, ¿no? Es decir, yo pienso que el maestro de infantil, ¿debe ser competente en tantos ámbitos!, ¿no?, que lo que yo les explico es que la mención les ha de ayudar a profundizar o a poner más la mirada en un elemento, pero que tanto el trabajo final de grado como el prácticum deben ser una mirada, ¿no?, global como maestro de educación infantil, pero que pone más la mirada en unos aspectos sin obviar los demás. ¡A mí es como me gustaría que fuera!

**P14: Profesora DR.docx - 14:13 [E.4. Los maestros de mención, ..] (57:57) (Super)**

Codes:[Filosofía mención EF] [Formación maestros actualidad]

No memos

P. Los maestros de mención, en cuanto a infantil deberían tener un conocimiento muy amplio de lo que es el alumno de infantil, a nivel psicológico, pedagógico, didáctico. De lo que son los niños, lo que pueden hacer los niños de infantil y cómo pueden mejorar sus aprendizajes y si se especializan en educación física evidentemente tendrán una parte muy interesante, pero vaya eso lo deberían hacer todos, más que buscar una especialidad en infantil de que encontramos un maestro especialista de educación física en infantil, pienso que los tutores deberían estar capacitados.

- “Propuestas adecuadas al niño”. Esta categoría, con unos índices de frecuencia de 13 y 9 interacciones, hace referencia a la opinión de que los maestros de educación infantil han de recibir una formación que les permita elaborar propuestas educativas en el ámbito corporal y motriz, adecuadas a las características y necesidades de los niños de esta etapa. En este sentido, está totalmente vinculada con la categoría

“Conocimiento de los niños”, con una frecuencia de 2 y 7 interacciones. De esta forma, los alumnos de educación infantil han de recibir una formación que ha de partir de un profundo conocimiento de los niños de esta etapa, para de esta manera, poder crear propuestas educativas valiosas que partan y respondan a sus necesidades y características. Y a este respecto, presentamos los siguientes fragmentos:

**P13: Profesora RV.docx - 13:12 [Si tú tienes la base y tú sabe..] (25:25) (Super)**

Codes:[Propuestas adecuadas niño]

No memos

P. Si tú tienes la base y tú sabes que es lo que le pasa más o menos en la cabecita del niño aquel, la técnica aunque no la sepas te saldrá, y si eres un buen observador, muchas veces los mismos chicos te darán la técnica, ¡eh!, porque son los mismos niños, que dices, ostras fíjate como te lo ha hecho este ¿y el otro por qué no me lo hace?, ¿sabes? Y es el niño el que te da las pistas, esto no son técnicas, esto es capacidad de observar, de entender lo que hace el niño y después poderlo ofrecer de una manera adaptada ¿no?

**P13: Profesora RV.docx - 13:16 [E.2-No, insisto en lo que decí..] (35:35) (Super)**

Codes:[Propuestas adecuadas niño]

No memos

P. No, insisto en lo que decía antes, yo soy persona de pocas ideas e intento tenerlas claras, ¿no? Si tú conoces al niño sabes lo que le corresponde al niño a nivel de desarrollo, tú sabes por ejemplo que antes del año a un niño no le tienes que hacer caminar, porque su estructura ósea no lo permite, pues... Conocimiento del niño, en el momento en el que el niño, ya puede caminar, dale espacio, que cae que caiga no pasará nada, además lleva paquete, quiero decir, ¡eh! Es cuestión de respetar la manera de hacer del niño, pero claro tienes que saber, de cómo el niño crece para no hacer pifias, porque podríamos hacer grandes y hemos hecho algunas a veces muy grandes, ¡eh!

**P13: Profesora RV.docx - 13:5 [tienes que conocer como es el ..] (17:17) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad]

No memos

P. Tienes que conocer como es el niño y entonces tienes que saber mucho de psicología del desarrollo, respetar el crecimiento del niño y favorecerlo, ¿no? , favorecerlo, pues ofreciéndole espacios, ofreciéndole vínculo, pues lo que necesita... ofrecerle un límite, una norma, una socialización, y entonces, para mí el vacío que hay, que sigue estando en que se estudian las técnicas para aprender a hacer, hacer cosas y no tanto se estudia cómo es el niño.

- “Necesidad aclarar psico-EF”. Esta categoría con una frecuencia de 11 y 10 interacciones, hace referencia a la necesidad de que en su formación los maestros de

educación infantil, deben de conocer el significado de los términos educación física y psicomotricidad, para de esta manera clarificar la confusión existente y evitar los problemas que ello genera. Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos:

**P10: GDA.docx - 10:42 [GDA. En mi escuela siempre ha ..] (51:52) (Super)**

Codes:[Confusión escuelas términos] [Necesidad aclarar Psico-EF] [Separación infantil-primaria]

No memos

P. En mi escuela siempre ha sido P-3, P-4 y P-5 psicomotricidad sin educación física. Y a partir de primero de primaria es la misma asignatura, no sé si con el mismo número de horas, pero le dicen educación física.

P. ¿Pero qué diferencia hay? No entiendo la diferencia. La gente debería saber la diferencia entre psicomotricidad y educación física.

**P16: Profesora EL.docx - 16:12 [¡Y conceptualmente a mí sí que..] (44:44) (Super)**

Codes:[Necesidad aclarar Psico-EF]

No memos

P. ¡Y conceptualmente a mí sí que me preocupa! Quiero decir, entonces yo creo que debemos ser muy cuidadosos. Quiero decir que, a mí me gustaría ir a una clase donde se explique bien, ¿no?, puntos en común y puntos... porque desgraciadamente, mi realidad, es que en muchas escuelas se habla de psicomotricidad infantil y no se habla de educación física.

- “Contenidos EF”. Con un índice de 10 frecuencias y 11 interacciones, esta categoría hace referencia a la importancia de que los maestros de educación infantil, tengan un conocimiento y un dominio de los contenidos de la educación física que les permita reconocer su potencial educativo y como trabajarlos a lo largo de la etapa. Y en este sentido, destacamos los siguientes fragmentos:

**P 3: Mestra AC.doc - 3:26 [se debería hacer desde expresi..] (41:41) (Super)**

Codes:[Contenidos EF]

No memos

P. Se debería hacer desde expresión, desde deporte, desde juegos de estos de dominar el pie y la mano, lateralidad y tal, circuitos, relax, masajes, yoga también, que se debería hacer..., de todo, taichí. Pienso que se debería hacer de todo un poco.

**P11: Profesora AG.docx - 11:21 [Todo el tema del vínculo, que ..] (29:29) (Super)**

Codes:[Contenidos EF] [Finalidades EF]

No memos

P. Todo el tema del vínculo, que es fundamental y entonces hay detractores de las escuelas 0-3, y tienen razón, en el sentido que se trabaja tan poco el vínculo, y el vínculo significa también contacto, quiere decir también masaje, quiere decir también juego, juego de falda, ¡claro!. Juego de falda, un niño pequeño, pero el juego de... muchos niños de 2, 3 años, venga nos persigue, o sea ya entra todo.

**P15: Profesora RC.docx - 15:12 [yo lo que quiero es un estudia..] (47:47) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad]

No memos

P. Yo lo que quiero es un estudiante que sea sensible al mundo sonoro y al vuestro, pero que estamos muy cerca..., en el mundo del, del desarrollo, o de la motricidad o del movimiento, no sé qué palabra debería... tendríamos que encontrarla ¿no?; de cómo se desarrolla el niño en la escuela, entonces claro, qué, qué oportunidades das tú como maestra. Por lo tanto ¿qué oportunidades nosotros como profesores damos en estos futuros maestros para que ellos sean capaces de organizar espacios interesantes para estos niños, organizar actividades?, digamos que ayuden a este desarrollo libre y autónomo de su movimiento y ¿qué maestro estamos formando para que sea también capaz de captar lo que dice el niño con su cuerpo?, ¿no?

- “Formadores maestros”. Esta categoría, según los resultados obtenidos, hace referencia a que la formación que reciban los estudiantes de magisterio de educación infantil en el ámbito corporal y motriz, debe de estar a cargo de unos profesores que conozcan la realidad educativa de la escuela infantil y que tengan un profundo conocimiento de los niños de los 0 a los 6 años. Y de esta manera, como profesores de maestros de educación infantil y con un dominio del área de la educación física, han de contribuir al desarrollo de las competencias profesionales del graduado en educación infantil y formarlos a partir de un modelo de educación física acorde con la filosofía pedagógica de esta etapa. Y como ejemplo de ello presentamos los diferentes fragmentos:

**P11: Profesora AG.docx - 11:32 [Debe haber pisado escuela infa..] (50:50) (Super)**

Codes:[Formadores maestros]

No memos

P. Debe haber pisado escuela infantil. Se me hace inconcebible que una persona que tutoriza alumnos de tercero o cuarto no haya pisado en su vida una escuela de educación infantil, pero pisar quiere decir, no visitado, ¡eh! Haber llevado la tutoría, un tiempo. Que de acuerdo



puedes haber estado en una escuela mega tradicional, pero ya sabes que es llevar un grupo. Qué quiere decir veinticinco familias que quiere decir 25 criaturas, ¡qué no es tan sencillo hombre! Lo que tienes que hacer, lo que tienes que hacer... No es tan sencillo dar lecciones porque es muy complicado, pero bueno, si no todos, al menos esta gente que está más en la parte de prácticum, ¿no?, De, de asesorar.

**P12: Profesora CB.docx - 12:12 [Es ideal que primero haya una ..] (36:36) (Super)**

Codes:[Formadores maestros]

No memos

P. Es ideal que primero haya una formación y una vivencia personal, creo yo, ¿no? Interesante también que pueda haber una práctica de escuela, que no tiene por qué ser, que hayas tenido que estar en la escuela como maestro, no tiene por qué ser, pero puede ser que haya un contacto continuado con escuelas, quiero decir que no haya esta separación, a veces entre el mundo académico y de la práctica. NO sé para el resto, pero a mí me gusta que la gente también se forme continuamente y que esté al día de cosas que van cambiando; sí además este profesorado es investigador, yo también creo bastante en la investigación, pues lo encuentro también más positivo aún.

**P14: Profesora DR.docx - 14:6 [E.4. Aquí nos encontramos con ..] (38:38) (Super)**

Codes:[Formadores maestros]

No memos

P. Aquí nos encontramos con el gran debate. Es decir las personas que normalmente hacen sesiones o forman a especialistas en lo que será la motricidad infantil, por un lado están los psicólogos que forman los psicomotricistas, generalmente es así. Y por otro lado hay muchos licenciados en educación física que muchas veces no han hecho sesiones con niños de infantil, por lo tanto el salto también es muy grande. Por lo tanto lo ideal sería que las personas que formaran a los futuros maestros de infantil, en el campo de la motricidad fueran o bien maestros de educación física o licenciados en educación física que hubieran abordado la etapa de infantil. Este sería el ideal porque conocerían a los niños, su evolución y aparte serían entendidos, en lo que son los contenidos motrices, la epistemología propia de la educación física.

**P15: Profesora RC.docx - 15:11 [nos hace falta un pedagogo, no..] (47:47) (Super)**

Codes:[Formadores maestros]

No memos

P. Nos hace falta un pedagogo, nos hace falta alguien que conozca los niños. Claro en la etapa 0-6, yo creo que debe haber un perfil, de una persona muy sensible con el niño y que conozca que es lo que pasa en esta etapa, ¿no? Y si puede ser, o debería ser que conozca también lo que pasa dentro de una escuela en esta etapa. O sea, creo que los formadores de maestros debemos tener un conocimiento no sólo digamos epistemológico y muy teórico de nuestra área, que está bien; evidentemente hay que tenerlo, si no también esa mirada sensible hacia el entorno donde

trabajarán nuestros futuros estudiantes que están en la escuela y con por la persona que estos estudiantes interactuarán que será el niño, ¿no? Y animar a estos maestros, digamos a encontrar este punto, ¿no?

- “Valoraciones planes de estudio”, con una frecuencia de 7 y 14 interacciones, junto con la categoría “Problema secuencia planes de estudio”, con 4 frecuencias y 3 interacciones, hacen referencia a la poca formación que reciben los actuales graduados en educación infantil, en relación al ámbito corporal y motriz, y en consecuencia a la necesidad de una mayor formación en este ámbito. A su vez, también hacen referencia a la importancia de una adecuada secuenciación de los contenidos, a lo largo de los cuatro años de formación, para de esta manera integrarlos en la formación general de todos los maestros. Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos:

**P11: Profesora AG.docx - 11:14 [Es que ya era pobre y sigue si..] (26:26) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad] [Formación planes estudio anteriores]

No memos

P. Es que ya era pobre y sigue siendo pobre, es que se limita mucho a una materia, como decimos ya bueno, ya han hecho música y ya han hecho educación física. Lo artístico, en infantil, y lo de conocimiento de esto, de uno mismo, este tipo de materias siguen siendo marías, que yo no digo que lo otro no sea importante, pero están haciendo muchas, mucho conocimiento del medio, que no digo que no sea importante, o se hace de una manera que está tan poco implicado y tan poco relacionado con lo otro que machaquen siempre lo mismo. Yo veo que nuestros alumnos, yo siempre decía, cuando cambiamos el plan de estudios, deben ser más artistas, ¡eh!, los alumnos de infantil, por favor, que canten mucho más, que hagan teatro, que sepan ir de excursión, ir de excursión, ¡uh!. Que sepan que trepar en una cuerda con nudos no tiene un peligro, si la cuerda tiene los nudos a la medida del niño, etc. Que los patios, que, no sé, yo pensaba, lo veía como una oportunidad y en lugar de esto ha sido un recorte.

**P12: Profesora CB.docx - 12:10 [Buf, es que yo creo que los ac..] (29:29) (Super)**

Codes:[Valoraciones planes estudio]

No memos

P. ¡Buf!, es que yo creo que los actuales planes de estudio se deberían repensar otra vez, y sobre todo a veces encontraría todo tipo de carencias, desde en qué nivel se hace cada cosa, ¿no? Porque por ejemplo igual, quizás sí que puede haber una introducción en primero, pero puede ser debería haber un seguimiento a lo largo de todos los cursos, pero de todo, ¡yo pienso!; no sólo de educación física, o no lo sé, yo creo, que como lo tenemos organizado, a mí no me gusta y eso no es cosa, puede ser de nuestros planes de estudios, el que sean semestrales

las tareas, ¿no? Me gusta más, yo soy más de esta idea de longitudinalidad, ¿no? de a lo largo del tiempo, y que esto vaya siendo presente, pues como te diría, ¿no?, que en las prácticas vaya estando presente, pues en diferentes materias, ¿no?; que supongo que se intenta hacer y que todos estamos haciendo cuidados paliativos en estos planes de estudios, ¿no?. Pero yo si los reharía en muchos aspectos, en muchos.

**P16: Profesora EL.docx - 16:6 [Bueno, ya sabes que la estruct..] (26:26) (Super)**

Codes:[Valoraciones planes estudio]

No memos

P. Bueno, ya sabes que la estructura que tenemos ahora es modular que implica la integración de conocimientos desde un buen principio. Sé que esto, en primer lugar es una de las críticas que vosotros y otras áreas ha planteado; de la dificultad de hacer esto y se ha tomado alguna medida, pero bueno este es un tema, ¿no?, que está sobre la mesa, ¿no?, desde el punto de vista más metodológico. No es vuestro caso, pero ahora tenemos un problema sobre la mesa. Parece que desde la percepción de los alumnos.... Ya digo en vuestro caso no está percibido, y puede no hace falta ni que lo diga; de la importancia de secuenciar bien los contenidos desde primer curso hasta cuarto. Parece que aquí se están detectando algunos problemas y debería hacerse un esfuerzo donde se debería mejorar.

- “Dudas menciones”. Esta categoría con 6 frecuencias y 5 interacciones, expresa la opinión de las dudas que generan las menciones, y en concreto la de educación física, en relación a la formación que han de recibir los alumnos del grado de educación infantil. Y estas dudas se deben, según los resultados obtenidos, al miedo de que no se conciban dentro de la globalidad de la educación infantil, y a que se entiendan como una formación de especialistas que se centran en unos contenidos específicos y no en una concepción integral de educación. Y en este sentido destacamos los siguientes fragmentos:

**P12: Profesora CB.docx - 12:49 [Jj. Muy bien. Y ahora, de dent..] (58:59) (Super)**

Codes:[Dudas menciones] [Globalidad infantil] [Opiniones sobre mención]

No memos

E. Muy bien. Y ahora, de dentro de lo que es el plan de estudios, el tema de las menciones. ¿Tú cómo concibes las menciones en infantil?

P. Yo en infantil, siempre me acuerdo cuando preparábamos los planes de estudio yo las concebí siempre como menciones muy integradoras, por ejemplo, yo no habría hecho mención de educación física en infantil. Si que habría hecho por ejemplo una mención sobre juego en la etapa infantil y aquí entra experimentación, entra el cuerpo y entra el juego musical, yo lo habría hecho sobre juego, por ejemplo, o habría hecho una mención sobre innovación, ¿no?,

sobre el maestro innovador, con una pequeña conexión a lo que es la investigación; o la habría hecho, por ejemplo sobre, pues la relación... yo claro, este ya es mi ámbito... todo el ámbito de convivencia, de gestión de aula, de gestión de equipos humanos, de relación con el entorno, o sea, toda la parte relacional. Yo tenía una mirada, o tengo, la mantengo todavía una mirada muy de menciones que puedan aglutinarse en torno a este pilar que es la educación.

**P16: Profesora EL.docx - 16:21 [JJ. ¿Y por lo tanto las mencio..] (63:64) (Super)**

Codes:[Dudas menciones]

No memos

E. ¿Y por lo tanto las menciones tú como las concibes aquí en la Facultad? ¿Cómo se han de abordar las menciones?

P. Este es un tema que en infantil, es un tema que me sorprendió cuando llegué. El hecho de que en infantil haya menciones, ¡no sé, ummm! Claro, si yo hubiera estado en el diseño, no sé si hubiera votado a favor de... porque claro, ¡me cuesta! ¿No? O sea, no sé si es muy coherente con esta idea que decíamos, del maestro que debe tener esta visión más global, no tan parcializada. No sé, ¡pienso que aquí hay algunos peligros!, ¿no?

- “Perfil maestro infantil”. Esta categoría con 5 frecuencias y 13 interacciones, hace referencia a la opinión de cómo debería de ser el perfil general del maestro de educación infantil; y en este sentido, la formación que debería recibir en sus estudios de grado, en aquellas asignaturas vinculadas con el ámbito corporal y motriz. Y como ejemplo de ello hemos seleccionado estos dos fragmentos:

**P15: Profesora RC.docx - 15:18 [creo que el maestro de educaci..] (60:60) (Super)**

Codes:[Perfil maestro infantil]

No memos

P. Creo que el maestro de educación infantil debería ser un maestro tan bien elegido, debería ser un maestro que debería entrar ya con unas aptitudes y una sensibilidad de entrada ¡tan fuertes!, ¿no?, porque yo estoy de acuerdo en ..., siempre les digo a los estudiantes, algo así (delato mi edad), de un libro que tenía cuando era joven que se llamaba educación en preescolar en la URS, ¡que los de hoy en día casi no saben lo que era la URSS!, y los rusos aquellos, ¿no?; al maestro de educación infantil le hacían una prueba de acceso en la que tenía que saber dibujar, cantar, bailar, expresarse, correr, saltar, hacer teatro... esto sólo de entrada, y luego le hacían una formación larguísima, ¿no?, de cinco o seis años de estudios, más cuatro de prácticas tutorizadas... o sea, elegían al mejor perfil para dedicarse a la etapa infantil, y nuestro país de manera histórica parece que ha sido justamente al revés, ¿no?. ¡Bueno! ...

**P15: Profesora RC.docx - 15:19 [justamente viendo como un niño..] (63:63) (Super)**

Codes:[Perfil maestro infantil]

No memos

P. Justamente viendo como un niño crece de 0 a 6 años necesitaríamos tener una persona con un perfil muy globalizador y que fuera capaz de todo esto poderlo ver, porque claro un niño no se mueve sin hacer un sonido y muchas veces va acompañado; y cuanto más pequeños aún más el sonido acompaña un movimiento. Claro yo quiero tener una persona que esté sensible a recoger este aspecto sonoro junto al aspecto motor, junto al aspecto emocional, el aspecto cognitivo de este niño. Claro este niño nos está hablando todo él, ¿no?. Yo quisiera tener un perfil de maestro que fuera capaz de hacer estas lecturas y que fuera capaz de hacer propuestas globalizadoras, ¿no? A mí tener un músico, muy músico al 0-6... hombre si canta mucho mejor y si se mueve mucho mejor, porque los niños nos copian en todo; y si un maestro o una maestra tiene una buena voz, canta bien, se mueve bien, tiene la clase bonita porque tiene una estética, todo ello educa, ¿no? Por lo tanto, claro, tendríamos que buscar, tendríamos que hacer una selección entonces...

- “Propuestas EF intencionalidad”. Esta categoría con 4 frecuencias y 8 interacciones, hace referencia a la opinión de que la formación que reciban los maestros de educación infantil en el ámbito corporal y motriz les ha de permitir crear y llevar a cabo propuestas educativas coherentes y con una clara finalidad educativa. Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos:

**P11: Profesora AG.docx - 11:31 [Es que el niño debe aprender e..] (47:47) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad]

No memos

P. Es que el niño debe aprender esto, esto y esto, ¡no!, Es que ¡no!; yo propongo tal cosa con la intención de que pasen muchas cosas, pero con una intención, ciertamente, y que pasará pues ya lo veré. Por lo tanto tenemos que preparar muy bien, muy bien a los alumnos de cuarto en la capacidad de observación y análisis de todo.

**P13: Profesora RV.docx - 13:19 [Ayudar un poco a las personas ..] (44:44) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad]

No memos

P. Ayudar un poco a las personas a ir a la raíz, a la base, ¿por qué quieres hacer eso, porque me parece que los niños se lo pasarán bien, ¡vale!, y ¿por qué quieres que los niños se lo pasen bien? porque los niños si hacen esto y se lo pasan bien, ¡qué sé yo!, pues estarán contentos conmigo, y ¿por qué quieres estar tú contento con ellos? Y tú que estás educando a los niños o vienes aquí para distraerte tú, ¿no? Vale, pues volvemos a empezar, a ver, piensa una cosa que hacer, ¿no?, vale, pues eso, y ¿por qué?, ¿por qué creo que los niños se podrán mover de esta

manera mejor y podrán dominar mejor su cuerpo?, ¿estás seguro?, ¿por qué crees que podrán así?, ¿no?, con el ¿por qué?, ¿por qué?, ¿por qué?, al menos hay que bajar tres o cuatro pisos, ¡eh!, hacia abajo, para llegar a la base; y de esta manera bueno, al menos tener un poco de argumentación, ¿no?, del por qué haces las cosas y luego además, además un poco de base, sobre la que te fundamentas, pues en base a esto, yo pienso que lo que se haga será más o menos, como te lo iba a decir, agradable o no, ¡eh!, pero al menos estará fundamentado.

**P16: Profesora EL.docx - 16:19 [E.3. Sí, y sobre todo, ya te d..] (61:61) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad]

No memos

P. Sí, y sobre todo, ya te digo, lo que veo como una carencia en los maestros, en activo también, y también durante la formación, y pienso que es una competencia básica, es decir, que el maestro sepa argumentar por qué aquella práctica o aquella otra; lo que están viendo: ¿si es correcto, podríamos decir, desde el punto de vista motriz, o del desarrollo? O sea esta consciencia del ¿por qué? O sea, yo lo que veo es que saben describir muy bien las técnicas, saben describir lo que hacen, pero el por qué tú lo has pensado, ¿no?; en esta actividad, en este recurso; y qué fundamentos teóricos. Yo pienso que ahí es donde se debe incidir más, ¿no?, que yo creo que es lo que diferencia una formación universitaria, ¿no?, un nivel de reflexión más...

- “Necesidad máster”. Esta categoría, con 4 frecuencias, muestra la opinión de que ante la poca formación que reciben los maestros en el grado de educación infantil, en relación al ámbito corporal y motriz, es necesaria una mayor formación a través de un máster. Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos.

**P 2: GDP.doc - 2:46 [Esta debería ser la función de..] (171:171) (Super)**

Codes:[Necesidad Master EF]

No memos

P. Esta debería ser la función del master, ¿no? Crear esa persona que luego incidirá en los proyectos de escuela, que asesora maestros, que puede hacer formación interna, ¿por qué no? Esta formación interna a los compañeros.

**P11: Profesora AG.docx - 11:27 [Yo no es que no crea en las me..] (38:38) (Super)**

Codes:[Necesidad Master EF]

No memos

Yo no es que no crea en las menciones, para mí está muy bien, creería más en una formación después especializada de postgrado, lo que sea, uh, no hace falta que sea un máster que te cuesta no sé cuánto.

**P17: Mestre AG.doc - 17:27 [trabajarían la motricidad y a ..] (50:50) (Super)**

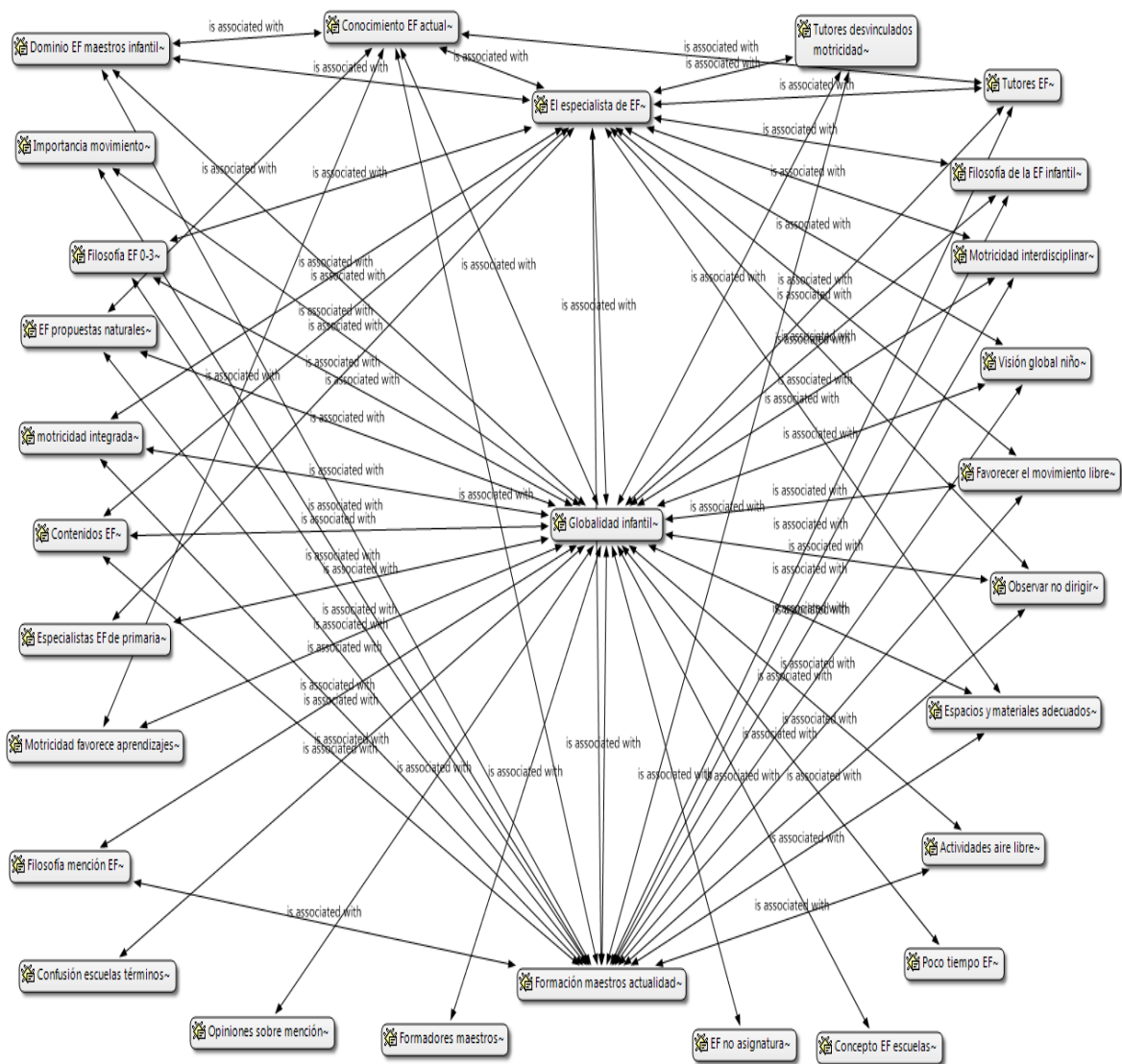
Codes:[Formación maestros actualidad] [Motricidad favorece aprendizajes] [Necesidad Master EF]

No memos

Trabajarían la motricidad y a los niños también les podría ayudar a reforzar conocimientos y contenidos de las otras áreas. ¡Esto sería lo ideal!, ahora, este ideal debe ir acompañado de una formación específica. Yo entiendo que para hacer esto el maestro de infantil tiene que hacer el grado de infantil, el máster de educación física y tal...

Y a continuación, de forma gráfica presentamos la *Network* (Tabla 4) “Globalidad infantil”, en donde quedan plasmadas las interrelaciones de las diferentes categorías a nivel de asociación:

**Tabla 4: Network “Globalidad infantil”**



#### **8.5.4.1. Síntesis de los resultados del objetivo 4 de la investigación**

Una vez presentados los resultados del objetivo 4 de la investigación, en relación a como profesores universitarios y maestros consideran que ha de ser la formación que reciban los estudiantes del Grado de Educación Infantil, en cuanto a su formación en el ámbito corporal y motriz, cabe destacar como la opinión generalizada de los participantes en la investigación es de que se debe contemplar la formación en el ámbito corporal y motriz dentro del contexto de la filosofía de globalidad de la etapa, y llevada a cabo de forma integrada e interdisciplinar, y no de una forma específica y aislada del resto de contenidos.

Es en este sentido, según se desprende de los resultados obtenidos, que los estudiantes de grado de educación infantil, en relación al ámbito corporal y motriz, deberían recibir una formación como tutores que les permitiese integrar la motricidad en el día a día, siendo conscientes de la importancia y trascendencia de su estimulación, así como de ser capaces de crear propuestas educativas que partan del dominio didáctico del área de educación física, así como de su adecuación a las características y necesidades de los niños de 0 a 6 años.

Por otro lado, es significativa la opinión mayoritaria de los participantes en la investigación, ante la escasa formación recibida por los estudiantes del grado de educación infantil en el ámbito corporal y motriz, en los actuales planes de estudio, de la necesidad de una mayor formación (especialización) en educación física, a través de las menciones y/o un máster, con el objetivo de algunos maestros de educación infantil tengan un mayor dominio en este ámbito, y de esta manera puedan enriquecer el proyecto educativo y garantizar el correcto desarrollo de los niños. Esta especialización, a partir de la educación física, según nos muestran los resultados, ha de contribuir al desarrollo de las competencias profesionales del graduado en educación infantil. Y en este sentido y para que ello sea posible, los responsables de su formación deben de tener una experiencia y un conocimiento de la realidad educativa de la educación infantil y un compromiso en la formación competencial del maestro de educación infantil, en este caso, llevado a cabo a partir de una educación física que se integra en el día escolar.

Por otro lado, y a causa de la confusión existente entre los términos y conceptos educación física y psicomotricidad y los conflictos que muchas veces ello ocasiona, se considera necesario que en la formación recibida por los estudiantes del grado de educación infantil, se aborde y se clarifique dicha confusión.



## **BLOQUE IV: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

---

## CAPÍTULO 9

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo nos marcamos como objetivo analizar e interpretar los resultados obtenidos en la investigación, así como crear un cuerpo discursivo que responda a los objetivos específicos de la tesis.

#### 9.1. Discusión de los resultados

Para la realización de la discusión relacionaremos los datos obtenidos en la investigación con el marco teórico realizado. Para una mayor claridad, en la misma línea que en el capítulo nueve en el que presentábamos y hacíamos un primer análisis de los resultados, hemos considerado más adecuado optar por una discusión que parta del orden establecido, marcado por los cuatro objetivos específicos:

1. Interpretar los significados que alumnos de primer curso, maestros y profesores del grado de educación infantil de la FPCEEB, atribuyen a los conceptos Educación Física y Psicomotricidad.
2. Analizar e interpretar la formación inicial recibida por los maestros de escuelas de prácticas vinculadas a la FPCEEB, en relación al ámbito corporal y motriz en sus estudios universitarios, así como la formación continuada recibida en su etapa como docentes.
3. Interpretar las opiniones y consideraciones que hacen los maestros, profesores universitarios y alumnos de primer curso del grado de magisterio de educación infantil, vinculados a la FPCEEB, sobre cómo abordar el ámbito corporal y motriz en los centros de educación infantil.
4. Interpretar como profesores universitarios y maestros, vinculados a la FPCEEB, consideran que debería ser la formación que reciban los estudiantes del Grado de Educación Infantil, en relación a su formación en el ámbito corporal y motriz.

Estos objetivos específicos dan respuesta al objetivo general de la tesis de fundamentar una propuesta formativa de educación física para la educación infantil 0-6,

en el marco de los actuales estudios de grado de la *Facultat de Psicologia i de Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*. Aunque realicemos el análisis y la interpretación de los resultados, a partir de la secuencia de los objetivos específicos, cabe destacar que todos ellos están interrelacionados, y a pesar de la especificidad del planteamiento de la discusión, esta cobra sentido dentro del marco de globalidad expresado en el objetivo general de la investigación.

### **9.1.1. Objetivo 1: Interpretar los significados que alumnos de primer curso, maestros y profesores del grado de educación infantil de la FPCEEB, atribuyen a los conceptos Educación Física y Psicomotricidad**

Los resultados obtenidos, a partir de las entrevistas, grupos de discusión y diario de investigación, nos han dejado constancia, en relación a este primer objetivo:

- a) De la confusión conceptual-epistemológica y terminológica existente entre educación física y psicomotricidad, vinculada al desconocimiento del modelo actual de educación física y a una visión reduccionista de la misma, así como a la falta de clarificación del significado del propio término “psicomotricidad”.
- b) De la existencia de una amplia y confusa variedad terminológica en la educación infantil en relación al ámbito corporal y motriz. De esta manera, se continúan utilizando como sinónimos términos tales como: “psicomotricidad, educación motriz, motricidad en infantil, educación psicomotriz, psicomotricidad educativa o educación física en infantil” (Gil Madrona & Barreto, 2013, p. 25).
- c) A las importantes consecuencias que se derivan para el desarrollo de la educación física en la educación infantil, a causa de su poca tradición en esta etapa, y a causa de la gran tradición durante los últimos 40 años de psicomotricidad.

La relevancia y las consecuencias que se derivan de estos resultados, en relación a este primer objetivo de la investigación, nos obliga a realizar un análisis retrospectivo para de esta manera mostrar con claridad y de forma secuenciada los diferentes factores que han contribuido a esta situación de confusión conceptual y de variedad terminológica (Pastor Pradillo, 2004), entre educación física y psicomotricidad.

De esta manera, cabe recordar que en Catalunya a mediados de la década de los años 60, se inició un proceso de renovación educativa que contribuyó a impulsar la educación infantil, introduciéndose para tal propósito diferentes corrientes

psicopedagógicas procedentes de Europa, siendo la corriente psicomotriz proveniente de Francia, ya a principios de los 70, una de ellas. En estos momentos, nos encontramos con una educación física que tenía básicamente unos fines puramente instrumentales, bajo unos planteamientos dualistas y mecanicistas, centrados en el puro acto motriz (Pastor Pradillo, 2000), y que paulatinamente fue integrando los nuevos planteamientos “psicomotrices” que vinculaban la motricidad con el ámbito cognitivo. De esta forma, ya dentro de la educación física de base, encontramos a finales de los años 60 unos nuevos contenidos y planteamientos metodológicos, llamados psicomotrices, provenientes de la corriente psicomotriz francesa y heredados fundamentalmente de la “psicocinética” de Jean Le Boulch y de las propuestas psicomotrices de Lapierre y Aucouturier y de Picq y Vayer, principalmente.

Para muchos profesionales de la educación física, en este periodo el término psicomotricidad se utilizará como bandera de ennoblecimiento de la hasta estos momentos poco valorada educación física (Pastor Pradillo, 1997). Ello ayudará a justificar la inclusión de la educación física en la educación primaria e infantil, ya que hasta estos momentos a nivel escolar tan solo había estado reconocida en la segunda enseñanza (Vázquez, 1989). Ello a su vez servirá para que otros sectores educativos, especialmente el formado por pedagogos y maestros, empezasen a tener una mejor consideración de la educación física. De esta forma, las escuelas de magisterio recogieron con entusiasmo esta nueva alternativa psicopedagógica dirigida a la educación primaria y preescolar, al desvelarse las implicaciones que tenía la motricidad en estas primeras edades, sobre todo en el ámbito cognitivo. En este sentido, presentamos el siguiente fragmento de la entrevista realizada a una maestra de educación infantil, en donde nos muestra su experiencia en esta época, en relación a los cursos que realizó de psicomotricidad:

**P 3: Mestra AC.doc - 3:46 [E-3. A mí me gustaban. A ver, ..] (37:37) (Super)**

Codes:[Antes LOGSE psicomotricidad] [Valoraciones psicomotricidad]

No memos

P. A mí me gustaban. A ver, también era otra época, eran los años 60 y veníamos de una educación muy represora y que el cuerpo era como, que era casi malo, era pecaminoso. Tocarse, la gente no nos tocábamos entonces el hecho de que te dejaran expresar con materiales, para mí fue en ese momento fue interesante y eso también me ayudó luego a trabajar porque trabajé en una guardería bastantes años. Utilizar materiales y música con las criaturas a mí me pareció interesante. Era más en la vertiente relacional con la que me encontré yo.

A su vez, en el manifiesto de la FIEP de 1970, se constata como los planteamientos psicomotrices se fueron integrando en la propia educación física, que a partir de las aportaciones de diferentes disciplinas científicas, especialmente la neurobiología, la psicología, la sociología, etc; se irá desarrollando y enriqueciendo, dejando poco a poco de estar definida por unos simples contenidos o técnicas motrices, para ir centrando sus finalidades y objetivos en una función educativa integral. Será de esta manera, que Cagigal (1974), afirmará que el objetivo de la educación física será simplemente el de educar.

Pero el propio término “educación física”, formado por el sustantivo educación y el adjetivo física, con unas connotaciones mecanicistas y dualistas, continuaba generando discrepancias, y algunos autores propondrán un cambio de nombre (Vázquez, 1989), pero otros entenderán que éste es fruto de su evolución, y que ante el nuevo enfoque científico, “lo físico” hace referencia a la unidad corporal. De esta forma, y dentro de un paradigma holístico, el cuerpo se entiende como un todo integrado, en el que se manifiestan los diferentes ámbitos o dimensiones de la persona. Así lo entienden, entre otros: Vera Guardia (1984), Lagardera (1989), Vizueté (1992), Pedraz (1988), y también Vázquez (1989). De esta última destacamos el siguiente fragmento:

La Educación Física no es el deporte, o la educación psicomotriz, o la expresión corporal, sino todo ello y cualquier otro método que favorezca el desarrollo y las eficiencias corporales con vistas a satisfacer los fines que el individuo y la sociedad persigan”. “La educación física no es solo educación de lo físico, pero tampoco educación sin potenciar lo físico del hombre” (Vázquez 1989, p. 113).

En este sentido, cabe considerar que el significado del concepto educación ha ido variando y sigue evolucionando, siempre condicionado por el paradigma psicopedagógico del momento, que a su vez está fundamentado en la concepción de persona y de vida. De esta manera, en función de cómo contemplemos a la persona y de cómo contemplemos la propia existencia humana, tendremos un modelo u otro de educación.

Por lo que respecta a la educación física, el adjetivo “física”, procedente del latín *physicus* y del griego *physis* (naturaleza), hace referencia al objeto del acto educativo, que en este caso no es otro que la naturaleza del propio cuerpo. De esta forma, en

función del concepto que se posea de cuerpo, el término “física”, adoptará un significado reduccionista (en relación a una parte) o un significado holístico (en relación a una unidad). De esta forma, también podemos establecer que en función de cómo contemplemos el cuerpo, tendremos una forma de contemplar a la persona, y a su vez, una forma de contemplar la propia educación.

Y es por ello, que el discurso no puede ser neutro, ya que todo enfoque y forma de entender a la persona, implica una elección filosófica y hasta teológica, que condiciona todo paradigma educativo. En consecuencia, la educación física como disciplina científica que se irá desarrollando dentro del contexto de las ciencias de la educación como una actividad pedagógica, en la actualidad, a partir de las evidencias científicas, se encuentra enmarcada en un paradigma holístico que contempla a la persona como una unidad, y que por tanto, a partir de sus diferentes contenidos, tiene una incidencia en la totalidad del ser (Lagardera, 1992).

Pero a pesar de los intentos de desterrar de la educación física sus connotaciones mecanicistas y sus planteamientos metodológicos instructivos, la falta de una homogeneización en la formación de sus profesionales (diversidad de centros con planteamientos divergentes sobre las finalidades de la educación física), las deficiencias de la misma y la poca preocupación de las instituciones educativas (falta de recursos y escasa formación del profesorado), contribuyeron a que se mantuviese la visión reduccionista de la misma (Pastor Pradillo, 1997). Esta situación hizo que la educación física que practicaron en esos momentos, los que después serían maestros de educación infantil, dejase en algunos de ellos, un mal recuerdo y la idea de que en esta etapa, lo adecuado era hacer psicomotricidad y no educación física. En este sentido, destacamos el fragmento de la entrevista de una de las maestras que participaron en la investigación, y que actualmente es especialista de psicomotricidad en el segundo ciclo de educación infantil:

**P20: Mestra JQ.doc - 20:10 [A1. Yo siempre pienso, ojalá, ..] (79:79) (Super)**

Codes:[Experiencia pobre EF] [Percepción negativa EF]

No memos

P. Yo siempre pienso, ojalá, ojalá hubiera hecho cuando era pequeña lo que estoy haciendo yo ahora como maestra (psicomotricidad), porque realmente tengo un recuerdo... o sea, me acuerdo a partir de sexto, quiero decir es que era tan ¡escasa, pobre, ridícula!, (se ríe), que es que ni me acuerdo, porque es que está casi como borrada porque no me quedó marca, ni recuerdo, ni positivo ni negativo. Quiero decir que era un tanto... una cosa tan efímera, es

que... (expresión de desprecio), como si no la hubiera hecho; y entonces sí que me acuerdo, que a partir de sexto como que ya era el ciclo superior y los de sexto, séptimo y octavo íbamos al gimnasio municipal, de aquí Sabadell, que ya era como, bueno... ya éramos más grande y salíamos y hacíamos algo como de extra, fuera de la escuela; y era aquello de correr... empezábamos a hacer el calentamiento y correr, pasar por la escalera aquella, ir la pasando, pasar por las barras y pasar y saltar. Ya no sé ni cómo se llama ese aparato. Pero quiero decir, que era esto. Y hacer la gimnasia sueca... que si coger un poco de elasticidad, hacer un poco el sapo y cosas así. Y de ahí no salíamos, quiero decir, de hacer un poco el juego del pañuelo y poco más, quiero decir, que realmente ¡buff! (expresión despectiva).

Dentro del proceso de desarrollo de la educación física, de forma paulatina, los planteamientos psicomotrices, fundamentados en una concepción integral de la persona, se fueron integrando, y pasaron a formar parte de la educación física de base que se impartirá como asignatura en los INEF, primero en el INEF de Madrid (a finales de la década de los 60), y progresivamente en los diferentes INEF que se irán abriendo por toda la península a lo largo de los años 70 y 80 (Barcelona, Lleida, Vitória, Granada, etc). De esta forma, dentro de los contenidos de la asignatura de educación física de base realizada en el INEF de Barcelona, durante la década de los 80 y 90, encontramos las llamadas capacidades psicomotrices.

La psicomotricidad como disciplina con entidad propia se fue desarrollando de forma paralela a la educación física, vinculada principalmente a los ámbitos de: la educación especial, la psicología, la psiquiatría y la educación infantil; creando de esta manera el interés de otros colectivos profesionales, tales como: psicólogos, psiquiatras, maestros, pedagogos, profesores de educación física, etc (Vázquez, 1989). Para la formación de psicomotricistas, diferentes instituciones ofrecían formación específica en psicomotricidad para dar respuesta a las demandas de estos profesionales, destacando por sus repercusiones profesionales, la de los centros universitarios, a través de cursos de postgrado de título propio; que aunque sin validez oficial, recibían el reconocimiento tanto de la administración, como de los centros educativos.

En un primer momento, la formación recibida en estos cursos tenía como finalidad enriquecer y dotar de nuevas estrategias a estos colectivos profesionales; y entre ellos cabe destacar al de profesores de educación física y maestros de educación infantil; siendo entendida la psicomotricidad, mayoritariamente, como unos contenidos, unos recursos y unas técnicas, útiles para mejorar la labor de estos profesionales en el campo de: la reeducación, la terapia, la educación y también de la educación física. Pero

a su vez surgirán demandas para su reconocimiento oficial como disciplina, creándose desde 1983 distintas escuelas de formación de educadores y reeducadores psicomotricistas, que aún sin reconocimiento oficial, otorgaban una capacitación y difundían un campo de actuación profesional, catalogado por algunos como, confuso y ambiguo (Maigre & Destrooper, 1984; Pastor Pradillo, 2000), dando lugar a la aparición de una nueva profesión: la de “psicomotricista”. En este sentido, destacamos el fragmento de la entrevista realizada a una de las profesoras universitarias que participaron en cursos de psicomotricidad en esta época:

**P12: Profesora CB.docx - 12:13 [Mira yo diría que tuve la suer..] (38:38) (Super)**

Codes:[confusión psico-EF] [Valoraciones psicomotricidad]

No memos

P. Mira yo diría que tuve la suerte de aprender psicomotricidad con Montserrat Antón en el momento que ella era un referente en estos ámbitos y yo me imagino que como lo hacía, con mucha razón y era muy novedoso, yo estoy hablando de los años 84. Yo encontré que era una práctica interesante porque estaba muy estructurado todo lo que era la lateralidad, todo lo que era, ¿no? ¡Tú ya conoces más que yo cómo funciona!; mientras que lo que era educación física, cuando yo estaba en la escuela, estaba mucho más ligado a deporte, era práctica deportiva y era práctica que tenía problemas con, por ejemplo en infantil, con todo lo que era la competición, ¿no? Quiero decir era el momento donde yo creo que la psicomotricidad estaba mejor valorada.

Estos nuevos profesionales fueron organizándose y crearon diferentes asociaciones profesionales, que tenían ya a finales de la década de los 80 como finalidad, el reconocimiento oficial de unos estudios de Título propio y de diplomatura de psicomotricidad (Fernández Domínguez; Palomero Pescador & Aranda Lilao, 1988). Y en este sentido realizaron una propuesta para la creación de los estudios de psicomotricidad en la universidad española, en donde justificaban dicha demanda a partir de tres razones:

- a) Por su importancia en los ámbitos socio-educativo y sanitario.
- b) Por la tipificación del puesto de psicomotricista como una de las categorías profesionales dentro del mercado de trabajo español.
- c) Por la existencia de diplomados en psicomotricidad en el área universitaria de la comunidad económica europea.



De esta manera, la psicomotricidad compartía el mismo objeto de estudio que la educación física: el cuerpo y el movimiento. Pero tal y como expresa Pastor Pradillo (2005a), la ambigüedad conceptual del término se manifestaba en su misma calificación, mostrando las dificultades que el propio colectivo de psicomotricistas tenían para su clarificación conceptual, ya que en unas ocasiones se hacía referencia al mismo como una: ciencia, como una técnica, como un proceso de desarrollo, etc; así como con unos ámbitos de actuación diversificados: el reeducativo, el terapéutico y el educativo. De esta forma, según Pastor Pradillo (2005a):

La psicomotricidad, o como convenga denominarla en adelante, ha de proceder a una revisión conceptual y epistemológica que determine, finalmente, su naturaleza o su condición como rama del conocimiento. Deberá deducirse cuál es su elemento nuclear y diferenciador con relación al resto de las acciones o de las técnicas, cual es su objeto de estudio característico y cuales sus ámbitos de actuación exclusivos. En otro caso, reducida a un sistema, perspectiva o técnica concreta, deberá encontrar el procedimiento de integración multidisciplinar que permita la aplicación de sus propuestas (p. 3).

Finalmente la propuesta de la diplomatura de psicomotricidad fue rechazada, pero las universidades podían organizar cursos de titulación propia, dándose una situación, si más no paradójica, puesto que según afirmaba Berruezo (2000):

La psicomotricidad no es una carrera universitaria ni existe titulación oficial alguna que faculte para el desempeño de la profesión de psicomotricista y, consecuentemente, no existe la posibilidad de trabajar como psicomotricista, pues no se encuentra en el catálogo de las profesiones que se puede ejercer en nuestro país (p. 21).

Y de esta forma, a pesar de que las universidades realizaban unos cursos de psicomotricidad y otorgaban unos diplomas, estos carecían de validez oficial a efectos de habilitación profesional (hasta la actualidad).

Por otro lado, la propia evolución y desarrollo de la educación física, en la que se irán integrando los avances científicos provenientes de la biología, la neurología, de la psicología, y de la sociología, etc, dará lugar a su reconocimiento como área educativa

de primaria, enmarcada en unos nuevos planteamientos psicopedagógicos constructivistas (Reforma educativa de la LOGSE, 1990), y en la que se irán integrando las aportaciones de las diferentes corrientes corporales y motrices para educar de forma integral, atendiendo a una visión unitaria y global de la persona. De esta manera, en la etapa de primaria los antiguos contenidos “psicomotrices” pasaron a formar parte del bloque de contenidos de “control i consciència corporal” (Departament d’Ensenyament, 1992), con el nombre de capacidades perceptivo-motrices, y con unas posibilidades metodológicas que iban de las más tradicionales (métodos instructivos: comando directo y asignación de tareas), a métodos individualizados, cooperativos (enseñanza recíproca) y cognoscitivos (resolución de problemas y descubrimiento guiado), así como también de libre exploración que fomentaban la libertad y la creatividad del alumno.

Por su parte, en la educación infantil, dentro de la globalidad manifestada en el currículum educativo, sus contenidos quedaron integrados, especialmente en el área de “descoberta d’un mateix”. Pero la indefinición por parte del Ministerio, en relación al área de conocimiento o disciplina, que había de responsabilizarse de la formación de los propios maestros de educación infantil, en relación a los contenidos corporales y motrices, hará que desde la psicomotricidad se considere la propuesta ministerial como “eminente psicomotriz y globalizadora en sintonía con la definición de psicomotricidad (Mendiara Rivas, 2001; Serrabona, 2003). Este hecho, acompañado de la ambigüedad del propio término psicomotriz, unas veces considerado como unos contenidos, otras como una metodología, dentro de la propia educación física, pero otras veces, como una disciplina diferenciada de la misma, no hará sino crear más confusión, y será motivo de conflictos y tensiones entre ambos colectivos. Un ejemplo de dicha ambigüedad lo encontramos en el siguiente fragmento de Mendiara Rivas (2001):

La psicomotricidad así entendida no pertenece a un área determinada ni excluye a ningún educador. Aunque la psicomotricidad, por utilizar la actividad motriz, haya sido incorporada o se incorpore en muchos casos dentro de la educación física, lo cierto es que va más allá. Concretamente, en la etapa de educación infantil, el maestro, sea o no especialista de educación física, puede adquirir y, luego, manifestar y aplicar su talante psicomotor en las tres áreas que contempla el currículum oficial (p. 89).

Si nos atenemos a las evidencias científicas, la educación física que surge de la LOGSE, y tal como analizábamos en profundidad en el capítulo dos, era una disciplina o área científica que integraba las diferentes corrientes y manifestaciones corporales y motrices (siendo una de ellas la psicomotriz), y dentro de un nuevo marco psicopedagógico constructivista que se definía por contemplar a la persona como una unidad, y a la educación como un proceso de desarrollo integral de la misma, los planteamientos y los argumentos que justificaban la presencia de la psicomotricidad en el ámbito educativo desaparecían; siendo el principal el de ser una disciplina que atendía a la globalidad del individuo, mientras que la educación física tan solo se preocupaba por aspectos instrumentales en relación a la motricidad (Serrabona, 2003). Ello entraba en una clara contradicción con las evidencias científicas, y es por ello que según Pastor Pradillo (2005b):

La evolución conceptual y epistemológica de la Educación Física, a pesar de la inseguridad que provoca en algunos, ha dejado obsoleta y sin sentido los criterios que la diferenciaban de la psicomotricidad. Solo a costa de una terquedad inmisericorde es posible mantener el empeño de identificarla exclusivamente con la instrucción deportiva (p, 229).

Y en este mismo sentido, según establece el mismo Pastor Pradillo (2005b):

Aceptado genéricamente el paradigma que proponemos, no parece existir ninguna razón para que la psicomotricidad reclame su uso exclusivo ni para que la comprensión de la Educación Física deba seguir argumentándose desde el viejo paradigma dualista (p. 241).

A pesar de que la psicomotricidad no recibió el reconocimiento pretendido para la creación de unos estudios de diplomatura, muchos de sus profesionales se incorporaron al ámbito universitario dentro de los departamentos del área de conocimiento de expresión corporal, coincidiendo de esta manera con los profesionales de la educación física. Será en este sentido, que en los departamentos universitarios muchos de estos profesionales de la psicomotricidad impartirán materias optativas con el título de “psicomotricidad” , o se harán cargo de la asignatura obligatoria de “desenvolupament psicomotor” (asignatura anual de 9 créditos en la FPCEE), perpetuando la idea de que

la psicomotricidad era lo que se debía hacer en la educación infantil, así como el tradicional uso del término en la mayoría de centros de educación infantil, en relación a cualquier práctica motriz en esta etapa. En este sentido, mostramos el fragmento de la entrevista realizada a una profesora de la universidad con cargo de coordinación:

**P15: Profesora RC.docx - 15:14 [He pensado mucho, ¿no?, Si est..] (51:51) (Super)**

Codes:[confusión psico-EF]

No memos

P. He pensado mucho, ¿no?, Si estas dos palabras deben ir juntas o ¿no? Si conviene, puede ser tenemos que encontrar una palabra mejor, ¿no? Una palabra mejor y que poco a poco se pueda ir... porque claro hoy día, aunque yo veo, que hoy día vas a las escuelas y se utiliza la palabra psicomotricidad, vamos al aula de psicomotricidad, y se utiliza para todo tipo de juegos, danzas... ¡Vamos a hacer danzas en el aula de psicomotricidad!; es un aula como de multi usos, ¿no? Se sigue utilizando todavía como para todo tipo de actividad de movimiento relacionada con la etapa infantil yo diría. Esto no puede ser, necesitamos a alguien que nos lo acabe de aclarar, ¿no?

Tras la LOGSE, y durante los primeros años de la década de los noventa, lejos de producirse un desarrollo de la educación física en la educación infantil, aumentará la práctica psicomotriz tanto a nivel formativo como a nivel escolar. Por otro lado, a pesar de los avances, tampoco se llegaron a superar del todo, los planteamientos mecanicistas de la educación física, costando trasladar su gran desarrollo científico y su riqueza educativa al ámbito escolar. Será en este sentido, que muchos de sus profesionales continuarán con los planteamientos tradicionales, fundamentados en los meros contenidos motrices y de acondicionamiento físico, dando la razón de esta manera al colectivo de psicomotricistas, los cuales consideraban que la educación física estaba centrada tan solo en aspectos instrumentales de la motricidad y no en su globalidad (Serrabona, 2003). En este mismo sentido se expresa Lagardera (2007), al considerar que:

La mayoría de universidades y profesores siguen anclados en el concepto de movimiento, claramente definido y tratado por la física mecánica, pero impreciso y superficial para explicar y comprender la acción humana, compleja y repleta de singularidades. El movimiento es la manifestación de un fenómeno vital mucho más profundo, de ahí que las consecuencias aplicadas de este enfoque se queden en las formas y en las apariencias (p. 90).

En consecuencia, y según nos confirman los datos de la investigación, la educación física continuó siendo percibida como poco adecuada para la educación infantil, siendo rechazado mayoritariamente el término y su práctica en esta etapa por las connotaciones reduccionistas que socialmente se le atribuían, habitualmente asociadas a la práctica deportiva de habilidades motrices y acondicionamiento físico, así como a unos métodos de enseñanza instructivos. Como ejemplo de las reacciones que despierta el término educación física, presentamos el fragmento de la entrevista realizada a una de las profesoras universitarias con cargo de gestión en la Facultad:

**P15: Profesora RC.docx - 15:16 [No sé si con educación física ..] (54:54) (Super)**

Codes:[Término EF]

No memos

P. No sé si con educación física hemos encontrado la globalidad que se busca con esta palabra, ¿no? Yo también he pensado en esta idea de educación física, pero ¿qué es el físico? No sé si es una buena palabra, ¡eh! El físico, ¿no? A veces te dicen tienes un buen físico, ¿qué se entiende por físico?, ¿no? ¿Qué es la física?, porque claro la física es otra cosa, o sea es una educación física y química ¿no? La física del mundo, las fuerzas, claro habláis de física y de eso, de las fuerzas, del motor que hace que necesites..., yo no sé, ¿no?, si no sería más bonito la educación del movimiento en que entraría todo... el movimiento que necesitas para correr una carrera, el movimiento que necesitas para hacer un lanzamiento, o el movimiento que necesitas para hacer una danza, o el movimiento que necesitas para expresar, pero claro, el físico creo que, para mí va muy relacionado a decir tienes un buen físico, es que tú tienes un buen fondo, corres muy bien, ¿no?. En cambio hay otro que dice, ¡ah! tiene un movimiento muy expresivo. Tú cuando alguien se expresa bailando no dices tiene un físico muy expresivo, tiene un movimiento muy expresivo. No sé..., o alguien cuando habla mucho gesticula mucho, ¿no?, se expresa muy bien, tiene una expresión corporal que..., claro dices expresión, cuerpo, movimiento... ¡No sé si la palabra educación física es una palabra acertada. Lo pongo en duda por eso, porque, ¿qué sería educación mental entonces?, Porque claro que somos físico. Educación emocional tampoco me gusta; esos que hablan de educación emocional como si la emoción no estuviera también muy relacionada; entonces, claro, el físico parece que saques de encima todo lo que sea más mental, más cognitivo, más emocional; y justamente movimiento y emoción van de la mano, ¿no? Entonces aquellos quizá se pasaron por el psico, y ahora quizás os habéis pasado por ser fríos, ¿no? Educación física, ¿no sé?..

Las connotaciones del término educación física, provocaban debates a nivel científico (Vázquez, 1989), pero también situaciones de debate en los propios centros escolares, sobre el nombre a utilizar en relación al trabajo corporal y motriz en la

educación infantil; y en este sentido, destacamos la experiencia de uno de los participantes de la investigación, en cuyo centro se encontraron con esta disyuntiva:

**P17: Mestre AG.doc - 17:15 [Pero poco a poco nosotros lo c..] (35:35) (Super)**

Codes:[Concepto EF escuelas] [Globalidad infantil] [Variedad de términos]

No memos

P. Pero poco a poco nosotros lo conseguimos. Entonces descartamos psicomotricidad, descartamos educación física infantil para deshacernos del concepto de primaria, no porque no fuera correcto, si no porque queríamos que quedara integrado el concepto globalizador; entonces se quedó entre motricidad o desarrollo motor. Entonces, bueno, desarrollo motor; hubo un debate y escogimos este, y se llama así.

La problemática en relación al término educación física y las controversias que levantaba, no hemos de olvidar que eran históricas, tal y como queda evidenciado en el capítulo 2 de la tesis. Y a este respecto, Lagardera (1992), ya hacía la siguiente reflexión:

Ha sido usual en nuestro ámbito propiciar discursos en torno a la falta de propiedad del término, aunque éste finalmente se haya consolidado internacionalmente. Se ha hablado de educación corporal, educación de la motricidad, educación del movimiento, educación por el movimiento, psicokinética, psicomotricidad..., y de tantos otros apelativos que afortunadamente, al menos desde mi óptica, no se han consolidado, o cuando menos no han desplazado al de educación física, que según creo responde a un universo de significación perfectamente coherente (p. 57).

De esta forma, la larga tradición en psicomotricidad (por más de veinte años), la integración de sus profesionales y su impartición en las universidades, así como las dificultades para cambiar la práctica tradicional de la educación física, y las históricas connotaciones reduccionistas del término, que continuaban formando parte del recuerdo de maestros, pedagogos y de la sociedad en general, hicieron que la presencia de la educación física en la educación infantil, excepto casos puntuales (es el caso del proyecto 0-3 de Dolors Canals), continuase siendo anecdótica. De esta forma, durante este periodo prácticamente toda la formación existente, en relación al ámbito corporal y motriz de la etapa infantil, tanto a nivel de cursillos, bibliografía, como a nivel de formación universitaria, será de psicomotricidad. Con ello se extenderá su práctica, se

crearán asociaciones de psicomotricistas y conseguirá un importante reconocimiento oficial como titulación universitaria en algunos países de Sudamérica. En este sentido, cobra interés el fragmento de la entrevista realizada a una de las profesoras universitarias, que se manifiesta al respecto:

**P15: Profesora RC.docx - 15:13 [siempre me ha interesado el te..] (51:51) (Super)**

Codes:[confusión psico-EF]

No memos

P. Siempre me ha interesado el tema del movimiento y la música y tal, veía que la psicomotricidad era como un cajón de sastre en el que entraba todo. Casi cualquier actividad motora en la etapa infantil se consideraba psicomotricidad. Íbamos allí a la escuela de expresión, ¿no?, a hacer cursos de verano, y decíamos la palabra psicomotricidad, pues como todo lo que tenía que ver con el movimiento en la etapa infantil. Yo creo que eso ha sido algo histórico, ¿no? Después poco a poco vas conociendo a gente y entonces el Aucouturier y empiezas a ver que hay unos... lo que en principio pues no, compraba libros... de la Pepa Òdena, psicomotricidad en la escuela; todo de ejercicios, que muchas veces eran cosas que hacíamos, de rítmica y que estaban muy cerca de esos ejercicios que yo leía en las revistas y en los libros, ¿no? Después esto va avanzando, te vas haciendo mayor, vas conociendo más cosas, empecé a conocer psicomotricistas que intervenían sobre todo en terapias, o sea que hacían la psicomotricidad para niños con necesidades educativas especiales, sobre todo gente que conocí en latinoamérica que esto está muy... conocí muchas experiencias de gente que trabajaba con niños con problemáticas, o sea que utilizaban la psicomotricidad como aquí a veces se puede utilizar una psicoterapia digamos; o sea más bien terapéuticos, ¿no? Claro, pero por otro lado me fui a Bolivia y allí tienen una carrera que llaman, carrera de psicomotricidad, y allí hacen de todo, bajo este título, allí se forma gente igual para jugar a voleibol que para hacer psicomotr... o sea entonces creo que hay como una, que es una palabra que se ha utilizado un poco como comodín de todo de cosas y no está claro, ¿no?

La presencia mayoritaria de la psicomotricidad en el ámbito de la educación infantil, provocó que muchos maestros de educación infantil, pero también especialistas de educación física de primaria que debían desarrollar el trabajo corporal y motriz para niños de 0 a 6 años, por la falta de una oferta formativa en educación física, recurriesen a la única formación existente, que era principalmente de psicomotricidad, con lo cual incluso desde la educación física ésta era percibida como la metodología propia de la etapa infantil. Y la propuesta psicomotriz más valorada y difundida, será la propuesta de Bernard Aucouturier, con una metodología fundamentada, en su parte central, en la libre exploración del alumno y con una importante carga psicoanalítica en la parte final de la misma.

De esta manera, los maestros de educación física, en base a los resultados obtenidos en la investigación, consideraban a la psicomotricidad, básicamente como:

- a) Unos contenidos y una metodología de la educación física para la educación infantil, pero que por tradición se la denomina de esta forma.
- b) Una disciplina diferente de la educación física y necesaria para la educación infantil, al considerar que la educación física no contemplaba los contenidos y las técnicas metodológicas (que fomentaban la creatividad y la libertad del niño) utilizadas por la psicomotricidad. Y tal y como nos muestran los resultados obtenidos, en buena parte, ello se debía a la propia concepción de educación física de algunos de estos maestros especialistas, los cuales contribuyeron a perpetuar la idea mecanicista de la misma y a la consideración de la psicomotricidad como la disciplina o propuesta más adecuada para la educación infantil. Y con ello contribuirán a perpetuar la visión reduccionista de la educación física, dificultando su desarrollo y su integración en la educación infantil.

Y como ejemplo de ello presentamos el siguiente fragmento de un maestro de educación infantil, donde nos comparte su experiencia al respecto:

**P17: Mestre AG.doc - 17:14 [Porque, bueno, ¡porque crea co..] (35:35) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF] [Confusión escuelas términos] [Desconocimiento Psicomotricidad] [Escuelas psico, no EF] [Valoraciones psicomotricidad]

No memos

P. Porque, bueno, ¡porque crea confusión! La gente habla de psicomotricidad y no hacen psicomotricidad; no tiene ningún sentido en este momento hablar de psicomotricidad, de esta dualidad, de mente y físico y menos hablando desde nuestro concepto de educación, por todo esto que acabamos de comentar. Este concepto lo tenemos claro dos o tres; para el resto de la gente parece que la psicomotricidad es la educación física que se debe hacer con los niños pequeños y que simplemente es un nombre; y después cuando te pones a ver lo que hacen tampoco hacen psicomotricidad, tampoco hacen... no son psicomotricistas puros que vengan desde el ámbito de la psicología o de un máster, ¿no? Quiero decir que hacen juegos y dicen que hacen psicomotricidad, y les preguntas... y cuando les preguntas ¿por qué decís que hacéis psicomotricidad? ¡A no!, ¡porque en infantil esto de la educación física se llama así históricamente! Entonces te tienes que remontar y explicarles, un poco por fuera...Pero bueno, tampoco... ¡Es complicado! En este momento depende de la edad y del momento en que se ha estudiado ¡Es complicado pues sacar esta idea!



Ya a finales de la década de los noventa, a partir de profesionales de la educación física que centran sus investigaciones en la educación infantil, surgirán cada vez más propuestas educativas en educación física para esta etapa, en forma de recursos didácticos, a través de cursos de formación continuada y a través de la formación de los propios estudiantes de magisterio de educación infantil. De esta manera, empieza a producirse una situación, en la que por un lado nos encontramos con la psicomotricidad, y por el otro, con una cada vez más numerosa presencia de la educación física en la educación infantil, y ambas con un mismo objeto de estudio: el cuerpo y el movimiento. Ante este hecho, Pastor Pradillo (2005b) considerará necesario:

Arbitrar un lugar común para desde él, identificar posibles campos de aplicación cuyas características justifiquen las posibles diferencias metodológicas en el desarrollo de la intervención, los recursos utilizados o las técnicas empleadas en cada caso (Pastor Pradillo, 2005b, p. 230).

Esta propuesta nos ha de hacer reflexionar, y si más no, nos abre nuevos interrogantes, ya que en lo que concierne al ámbito educativo, ¿Qué sentido tiene la psicomotricidad, si la educación física como disciplina científica y área curricular, cuyo objeto de estudio es el cuerpo y el movimiento, ya integra los fundamentos psicomotrices a partir de una didáctica que contempla un amplio abanico de métodos de enseñanza?, y más aún, ¿cómo aún hoy en día podemos hacer referencia a lo psicomotriz, inmersos en un paradigma educativo que contempla a la persona desde la unidad y la globalidad? Y ya por último cabe considerar que si consideramos una “psicomotricidad”, entonces ¿qué entendemos por educación física? Esta situación de confusión y la necesidad de clarificación han quedado plasmadas en el grupo de discusión en el que participaron los alumnos de primer curso del grado de educación infantil de la FPCEE. Y en este sentido presentamos el siguiente fragmento:

**P10: GDA.docx - 10:13 [GDA. Yo personalmente no sé cu..] (49:52) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF]

No memos

P. Yo personalmente no sé cuál es la diferencia entre psicomotricidad y educación física.

P. El objetivo es el mismo.

P. En mi escuela siempre ha sido P-3, P-4 y P-5 psicomotricidad sin educación física. Y a

partir de primero de primaria es la misma asignatura, no sé si con el mismo número de horas, pero le dicen educación física.

P. ¿Pero qué diferencia hay? No entiendo la diferencia. La gente debería saber la diferencia entre psicomotricidad y educación física.

Tal y como se muestra en el análisis que estamos realizando, la situación es de una gran complejidad y ambigüedad, y no por falta de evidencias científicas, si no tal y como se manifiesta en los resultados de la investigación, especialmente, a causa del desconocimiento del paradigma actual de educación física, la visión reduccionista de la misma, y por la inexactitud conceptual de la psicomotricidad. Y a este respecto, Pastor Pradillo (2005a), propone, en relación a la manifiesta ambigüedad de la psicomotricidad:

Proceder a una revisión conceptual y epistemológica que determine, finalmente, su naturaleza o su condición como rama del conocimiento. Deberá deducirse cuál es su elemento nuclear y diferenciador con relación al resto de las acciones o de las técnicas, cual es su objeto de estudio característico y cuales sus ámbitos de actuación exclusivos. En otro caso, reducida a un sistema, perspectiva o técnica concreta, deberá encontrar el procedimiento de integración multidisciplinar que permita la aplicación de sus propuestas (p. 3).

De esta forma, los profesionales de la psicomotricidad continuarán reclamando un espacio profesional propio y su reconocimiento como disciplina diferenciada de la educación física (Serrabona, 2003). Pero ello no tiene cabida en el marco educativo actual (holístico) y ante un paradigma de educación física que integra lo “psico”, “lo bio” y también lo “socio”. Es por ello que esta problemática, a veces solo se puede entender a partir del desconocimiento del modelo actual de educación física, y a partir de unos intereses corporativos. Y en este sentido se expresa Pastor Pradillo (2007), al formular la siguiente pregunta:

¿Se puede afirmar que ambas pretendidas ciencias poseen objetos de estudio diferentes? O, por el contrario, ¿asistimos a un absurdo intento de diferenciación sólo apoyado en un inaceptable desconocimiento de la otra parte o en intereses corporativos difícilmente justificables desde el discurso conceptual y científico? (p. 43).

De esta manera, cabe considerar que la psicomotricidad como disciplina diferenciada de la educación física y con entidad propia, tan solo se podría justificar ante un modelo de educación física mecanicista que no contemplase lo “psicomotriz”; ya que de otra manera ¿cuál podría ser su justificación?; ¿una metodología propia?, tal y como considera Pastor Pradillo (2005a):

Por tanto, en nuestra opinión, podrá afirmarse que la psicomotricidad constituye una alternativa conceptual o metodológica concreta para intentar alcanzar los objetivos de la educación física pero, en ningún caso, debe considerarse como una alternativa antagónica y excluyente (p. 3).

A este respecto, no hemos de olvidar que la educación física cuenta con un amplio abanico de métodos y estrategias de enseñanza. Por tanto, la última pregunta que cabe formularse es la siguiente: ¿en la actualidad, qué justifica la presencia de la psicomotricidad como disciplina diferenciada de la educación física en la educación? Y la respuesta en buena parte nos la han dado los propios resultados de la investigación. De esta forma, tan solo se puede justificar la psicomotricidad como disciplina diferenciada de la educación física a partir de:

- a) Estar inmersos en un paradigma cartesiano-dualista que contempla la separación cuerpo-mente.
- b) El desconocimiento del actual modelo de educación física, integrado dentro de un paradigma psicopedagógico constructivista y con una concepción holística de la naturaleza humana.
- c) Una educación física mecanicista que no integra lo psicomotriz.

Y a este respecto, según manifiesta el propio Pastor Pradillo (2005a):

Aceptado el paradigma unitario en el universo científico, no parece existir razón alguna para que la psicomotricidad pretenda mantener su posesión exclusiva ni para que la comprensión de la educación física deba seguir argumentándose desde el paradigma dualista (p. 3).

Pero la pervivencia de esta compleja y ambigua situación, según los resultados obtenidos ha contribuido a crear una situación de confusión generalizada, tanto a nivel

escolar como a nivel universitario. Y a modo de ejemplo, a continuación expondremos, de forma secuenciada, la situación acontecida en la FPCEEB. Y para ello en primer lugar nos situaremos en los últimos cuatro años de la década de los noventa y en los primeros cinco años de la década del 2000, donde encontramos que:

- a) Por un lado, algunos estudiantes de la diplomatura de educación infantil recibían una formación de educación física a través de diferentes asignaturas optativas realizadas en sus años de formación y a través de la asignatura obligatoria de “desenvolupament psicomotor” (anual de 9 créditos, en el segundo curso), impartidas por profesionales de la educación física.
- b) Por otro lado, otros estudiantes de la diplomatura de educación infantil recibían una formación en psicomotricidad a través de la misma asignatura obligatoria de “desenvolupament psicomotor”, pero impartida en este caso por psicólogos o licenciados de procedencia diversa, que tenían una formación en psicomotricidad.
- c) A nivel de formación continuada, la Facultad (FPCEEB), ofrecía cursos de verano de psicomotricidad y también de educación física para los maestros de educación infantil.
- d) Y por último, la Facultad, ofrecía una formación en psicomotricidad a través de un postgrado de título propio.

Cabe destacar a este respecto, que durante este periodo el Ministerio de Educación, en relación a la formación de los técnicos superiores en educación infantil, según los Reales Decretos de 1995 y del 2007, por el que se regulaba el título de técnico superior de educación infantil y sus enseñanzas mínimas, establecía que los estudiantes que realizaban dichos estudios, debían recibir una formación y una capacitación para desarrollar propuestas educativas en psicomotricidad en los centros de educación infantil, no haciéndose referencia en ningún momento a la educación física. Las preguntas que caben formularse al respecto es: ¿Qué psicomotricidad?, ¿A qué se refiere el propio Ministerio de Educación con psicomotricidad, sino existe un reconocimiento oficial de la misma como disciplina?

Ello nos lleva, en base a los resultados de la investigación, y al propio marco teórico de la tesis, a considerar que tal y como anticipábamos anteriormente, la incorporación de los profesionales de la psicomotricidad al ámbito universitario durante la década de los ochenta y noventa, tanto en la realización de cursos de formación

continuada, cursos de postgrado de título propio, como en asignaturas de la diplomatura de magisterio de educación infantil, así como en los numerosos centros de ciclos formativos de técnicos en educación infantil, contribuyó a desarrollar una tradición en psicomotricidad, y a considerarla como la práctica propia de la educación infantil en relación al ámbito corporal y motriz. De esta forma, en Catalunya a través del propio *Departament D'Ensenyament* se fomentó la formación y su práctica en los centros de educación infantil. Y en este sentido, destacamos el fragmento de la entrevista realizada a un director de escuela y maestro de educación infantil:

**P 8: Mestre BS.docx - 8:19 [JJ. ¿Y qué piensas de qué en m..] (47:49) (Super)**

Codes:[Antes LOGSE psicomotricidad] [Escuelas psico, no EF]

No memos

E. ¿Y qué piensas de qué en muchas escuelas hablen de psicomotricidad, por tradición?

P. Por la tradición, porque se ha hecho mucha formación desde el Departament d'Ensenyament, por ejemplo, en todo el ámbito del Aucouturier, ¡eh!. Y se nos ha creado un poco una nebulosa en la que entramos dentro sin saber demasiado cuáles son los límites y el por qué, ¿sabes? Todo el mundo habla, bueno de la muralla, vale, cosa que nosotros, por ejemplo en la escuela pues no hacemos nunca. Quiero decir es una actividad, la planteamos diferente.

Posteriormente en el año 2005, inmersos en el proceso de elaboración de los nuevos planes de estudio de grado de educación infantil, en las fichas técnicas enviadas por el Ministerio de Educación a las universidades, en las cuales realizaba una serie de propuestas, en la primera de ellas (RD 55/2005, de 21 de enero), se recomendaba que las universidades diseñaran sus planes de estudio de forma que los alumnos que cursaban el grado de educación infantil, pudiesen realizar para completar el total de créditos del grado, materias de las menciones del grado de maestro en educación primaria (y por tanto, en nuestro caso, debían de ser de educación física). Pero en una segunda ficha técnica, se recomendaba a las universidades que en sus planes de estudio, contemplasen como una de las menciones para los estudios de grado de educación infantil a la psicomotricidad. Y en una tercera ficha, no se hacía ya referencia a esta recomendación, dando libertad de elección a las diferentes universidades. Ello dio como resultado, tal y como se muestra en el capítulo tres de la tesis, que unas universidades ofreciesen una formación en psicomotricidad y otras en educación física, o incluso universidades que ofrecían una formación tanto de psicomotricidad como de educación

física. Con ello se evidenciaba una clara confusión conceptual y fenomenológica, así como una división ideológica y formativa dentro de los propios departamentos de profesorado de las universidades. En este sentido, destacamos el fragmento de la entrevista realizada a la directora del grado de educación infantil de la FPCEEB:

**P16: Profesora EL.docx - 16:9 [E.3. Bueno este es un tema que..] (41:41) (Super)**

Codes:[confusión psico-EF]

No memos

P. Bueno este es un tema que a vuestra su área os he pedido muchas veces de aclarar. ¡Puede ser que deje el cargo y aún no lo tendré claro! Porque yo veo más puntos en común que diferencias. Entonces hay determinadas perspectivas de posicionamientos, muy, bueno... pues muy... No sé cómo definirlos; que no los he acabado de entender, ¿no? Porque a ver, lo poco que sé de psicomotricidad, como la misma palabra dice, ¿no?, quiere decir como la motricidad puede afectar, ¿no?, a la psique, al desarrollo, ¿no? Entonces es una definición muy cercana a la primera pregunta que tú me has hecho, ¿no? Por lo tanto, intuyo que la diferencia es en el cómo, ¿no?; en el cómo se trabaja esto, no tanto en la finalidad. ¡Es mi intuición! Pero éste cómo, desde la ignorancia y te lo digo abiertamente, ¡no tengo suficientes conocimientos!, ¡no!

Y por último, en cuanto a la responsabilidad que la propia administración educativa tiene en relación a la confusión existente, provocada por la connivencia de dos disciplinas en la educación infantil: la educación física y la psicomotricidad; las cuales comparten un mismo objeto de estudio: el cuerpo y el movimiento; y la promoción de la psicomotricidad en la educación infantil, aún sin contar con un reconocimiento oficial, y a las importantes repercusiones que ello tiene para el desarrollo de la educación física en esta etapa, a continuación exponemos los hechos acontecidos en la propia FPCEEB, en relación a su propuesta de realizar un máster oficial de educación física 0-12 años.

A este respecto, en el año 2013, la FPCEEB, a partir del paradigma actual de educación física y definido en los diferentes currículos educativos, desde la LOGSE hasta la actualidad, y por tanto fundamentado en una concepción holística, entendiendo a la persona como una unidad integrada, presentó una propuesta para la aprobación de un máster oficial con el título: “Màster en Educació Física 0-12”; por otro lado coherente con la demanda del propio Ministerio de que hubiese una continuidad entre la etapa de la educación infantil y primaria.

En una primera evaluación, los evaluadores de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) no aprobaron el proyecto presentado, y uno de

los motivos argüidos, y por tanto aspecto que se debía modificar, era el referente a la educación física en la etapa 0-6, ya que según el evaluador que hizo la observación, en esta etapa no existían referencias internacionales de educación física y sí de psicomotricidad (Figueras, comunicación personal, 2013, 2 de mayo). Y ello hacía que la psicomotricidad contase con una mayor tradición en nuestro país y también a nivel internacional. De esta manera, era obvia la necesidad de cambiar el título y en consecuencia todo el fundamento de la propuesta, entrando en contradicción con la formación de educación física recibida por los alumnos de educación infantil en los estudios de grado. Y como resultado de las recomendaciones, y siguiendo las pautas de los evaluadores, en el año 2014, ahora con una propuesta de psicomotricidad (0-6), se hicieron las modificaciones pertinentes, presentando nuevamente el proyecto de máster oficial, ahora con el título: “*Màster universitari en educació física i psicomotricitat 0-12 anys*”; recibiendo en esta ocasión una evaluación positiva y aprobándose de esta manera su realización para el curso 2014-2015.

De esta situación se desprenden importantes reflexiones y consideraciones sobre las graves consecuencias de la falta de clarificación del sentido del concepto y del término “psicomotricidad”, y de su tratamiento como disciplina, aún sin existir una titulación oficial; y muchas veces entendida como una metodología dentro de la propia educación física (Pastor Pradillo, 2005a). Así mismo, nos ha de hacer reflexionar sobre la no utilización del término educación física y su sustitución por otros, considerados más adecuados para infantil (motricidad, desarrollo motor, expresión corporal, psicomotricidad, etc), por las históricas connotaciones reduccionistas de la educación física, contribuyendo con ello a una falta de tradición en esta etapa educativa, y las consiguientes dificultades para su desarrollo.

Y en este sentido, cabe formularse la siguiente pregunta: ¿de qué han servido todos los estudios, investigaciones y esfuerzos por hacer de la educación física una disciplina científica al servicio de la educación integral de la persona y que en su proceso de desarrollo, ya hace 25 años, integró las diferentes corrientes corporales y motrices (entre ellas la psicomotriz), si el propio Ministerio de Educación, a través de algunos de sus evaluadores, consideran que por tradición, lo apropiado en infantil es hacer psicomotricidad o utilizar el término psicomotricidad? Y por otro lado, también cabe hacerse las siguientes preguntas:

- a) ¿Si aún consideramos apropiada la psicomotricidad o el término psicomotricidad, qué entendemos por educación física?
- b) ¿Si uno de los aspectos a mejorar en la nueva Ley educativa de la LOE era una mayor integración y coordinación entre la educación infantil y primaria, por qué la psicomotricidad de 0 a 6 años y la educación física de 6 a 12 años?

De esta manera, a través de este recorrido histórico, y centrándonos finalmente en la realidad de la “Facultat de Psicologia i de Ciències de l’Educació i de l’Esport Blanquerna”, hemos podido constatar, a través de los resultados de la investigación y del propio marco teórico realizado, las consecuencias que se desprenden en la actualidad de una visión reduccionista de la educación física, del desconocimiento del modelo de la misma surgido a partir de la LOGSE, y de la ambigüedad conceptual y la falta de clarificación del término psicomotricidad, dificultando con ello el desarrollo y la integración de la educación física en la educación infantil, y de forma incomprensible en el ámbito universitario, cuando ésta cuenta con una más que sobrada fundamentación científica. Y todo ello ha contribuido a dificultar el desarrollo de la educación física en la educación infantil y a perpetuar una situación de confusión, favorecedora de conflictos y de malentendidos, así como de intereses corporativos. Y a este respecto, mostramos el fragmento de la entrevista realizada a la entonces directora del grado de educación infantil de la FPCEE: B:

**P16: Profesora EL.docx - 16:10 [Lo que a mí me preocupa de la ..] (41:44) (Super)**

Codes:[Conflicto psicomotricidad-EF]

No memos

P. Lo que a mí me preocupa de la coordinación son los temas que ya te he comentado muchas veces. Es pues bueno, no sé si decirle adoctrinamiento, de decir en contra de una perspectiva, o sea... No sé si te conté la última anécdota. No hace falta que la pongas... En las SAE (semana actividades), que hacemos en primero. No sé a quién le expliqué esto... ¿a la Dolors, a la Sara...? En una escuela en que yo acompañaba a los alumnos, la profesora que nos hacía el acompañamiento nos enseñaba el gimnasio, ¿no?, las instalaciones, y dice: aquí los niños hacen psicomotricidad; y salta una alumna de primero, y dice: perdone, diciendo ella, ¿es que en la universidad nos han dicho que no se le puede decir psicomotricidad!

E. ¿Esto te dijeron?

P. ¡Delante de la señora! Y claro, ¡la señora se quedó así!, bueno nosotros hacemos psicomotricidad ¿no?, ¿no? ¡Es que eso está mal dicho! Yo luego la cogí y le dije: oye, me parece que ni es el momento ni el lugar, ni las formas. ¡Y conceptualmente a mí sí que me



preocupa! Quiero decir, entonces yo creo que debemos ser muy cuidadosos. Quiero decir que, a mí me gustaría ir a una clase donde se explique bien, ¿no?, puntos en común y puntos... porque desgraciadamente, mi realidad, es que en muchas escuelas se habla de psicomotricidad infantil y no se habla de educación física; que luego lo hagan bien, mal, ya es otro tema, ¿no? Quiero decir que como no soy especialista no puedo valorar, pero que este concepto, yo pienso que es el que muchos alumnos nuestros se encontrarán, y entonces lo que nosotros les debemos aportar son elementos para hacer esta valoración, que si esa práctica se está haciendo bien, o no se está haciendo bien, y en todo caso que ellos sean capaces de generar propuestas coherentes con un modelo, ¿no? Y eso, ya te digo, como directora, coordinadora, sí que es un tema que en tú área me preocupa mucho, ¿no? y en otras ocasiones ya te lo he comentado.

La educación física, tal y como afirmaba Cagigal (1974) es educación y por tanto ha de estar al servicio del desarrollo integral de las personas y al desarrollo de una sociedad más justa, más solidaria, y en definitiva más humana. En este sentido Lagardera (1992), a partir del modelo de educación física surgido de la LOGSE, ya consideraba que la educación física tenía como meta la educación del individuo, al establecer que esta, se ocupa de estimular y operar aprendizajes que son decisivos para la existencia humana y que afectan a la totalidad del ser; de tal manera que su dimensión epistemológica “se encuentra en el ser y en su capacidad de aprender mediante experiencias contextuales” (Lagardera, 1992, p. 71). Y esto, según el mismo Lagardera, hace que como disciplina pedagógica: “Ofrezca la posibilidad de hacer vivir a los alumnos su propia realidad en un flujo constante de emociones y sensaciones que estimulan su capacidad adaptativa, proyectiva e introyectiva” (p. 55). Y en este mismo sentido, Velázquez Buendía (2007), considera que:

La naturaleza de los propósitos de la educación física debe o debería responder a la de los propósitos que cabe atribuir a la educación, por lo que la enseñanza de sus contenidos disciplinares teóricos y prácticos tendría que estar orientada a la consecución de tales propósitos (p. 8).

Y es por ello, que la educación física para que realmente sea educativa, ha de ser valiosa, y para que ello sea posible, y utilizando las ideas de Dewey (1995), ha de ayudar a que los niños lleguen a ser buenas personas y buenos ciudadanos, activos, críticos y comprometidos con su desarrollo personal y con el de su grupo social. De esta manera, sus efectos han de trascender el mero aprendizaje motor, ya que tal y como

afirmaba Postman (1999, p. 11): “sin un propósito trascendente, honroso y emancipador, difícilmente la enseñanza podrá constituir un hecho educativo”.

Es en este sentido, que la educación física, bajo unas nuevas formas de concebir la naturaleza del ser humano, en las que la totalidad del individuo es el aspecto sobresaliente, se convierte en la educación de todo el hombre a través de lo físico. De tal manera que atender lo físico (el cuerpo), es atender al hombre en su globalidad (Cagigal, 1997). Éste modelo de educación física, ya definido en la LOGSE, según González Lucini (2001), es una de las áreas fundamentales, “sobre todo por su contribución insustituible al proceso del desarrollo integral de la personalidad de los alumnos y las alumnas” (p, 219), convirtiéndose en el cimiento sobre el que “los niños, las niñas y los adolescentes pueden construir su personalidad, y pueden, a la vez, planear y concretar sus propios proyectos de vida feliz y saludable” (p, 219). Y bajo estos planteamientos, la educación física se convierte en una disciplina indispensable y necesaria, desde los 0 años y a lo largo de toda la vida.

### **9.1.2. Objetivo 2: Analizar e interpretar la formación inicial recibida por los maestros de escuelas de prácticas vinculadas a la FPCEEB, en relación al ámbito corporal y motriz en sus estudios universitarios, así como la formación continuada recibida en su etapa como docentes**

Los resultados de la investigación nos muestran como en relación a la formación inicial y a la formación continuada recibida por los maestros en el ámbito corporal y motriz:

- a) Han recibido poca formación en sus estudios de magisterio, en relación al ámbito corporal y motriz; y la escasa formación que han recibido ha sido principalmente de psicomotricidad o a través de la asignatura obligatoria de *desenvolupament psicomotor*<sup>27</sup>.
- b) A causa de la poca formación recibida en sus estudios de magisterio, muchos maestros y maestras de educación infantil, se han formado en este ámbito a través de una autoformación y de una formación permanente, fundamentalmente de psicomotricidad, con una diversidad de técnicas y propuestas metodológicas.

---

<sup>27</sup> Asignatura de los planes de estudio de la diplomatura de magisterio a partir de la Ley de la LOGSE.

- c) A causa de su poca formación han cedido la responsabilidad del ámbito corporal y motriz a especialistas que realizan un trabajo específico y puntual de la motricidad, habitualmente una hora a la semana.
- d) Aquellos pocos maestros/as de educación infantil que han recibido una adecuada formación en el ámbito corporal y motriz valoran la importancia de la motricidad y disponen de los conocimientos para integrarla en el día a día escolar, así como de recursos para trabajarla de forma interdisciplinar.

Uno de los grandes retos de la universidad, tal y como afirma González Lucini (2001) es el de prevenir la contradicción desmoralizadora que se produce, o que se puede producir, entre la teoría pedagógica y la práctica educativa; y también según el marco teórico desarrollado, entre la retórica política de las reformas educativas y la realidad escolar. Y es en este sentido, que en la actualidad hemos de poder afrontar el distanciamiento entre las grandes palabras, finalmente desgastadas y vacías de significado que aparecen en los textos de las leyes y currículos educativos y su aplicación en el ámbito escolar.

De esta manera, tanto en los resultados obtenidos en la investigación, como en el marco teórico desarrollado, a partir del consenso científico, se hace patente la importancia del ámbito corporal y motriz en la educación infantil. Pero por otro lado, los resultados de la investigación y las decisiones tomadas por las Facultades de Educación y por los centros escolares, nos muestran como este ámbito históricamente ha sido uno de los más descuidados, tanto a nivel de formación de maestros, como en su tratamiento en las escuelas de la educación infantil. En este sentido, destacamos el siguiente fragmento de la entrevista realizada a una de las profesoras universitarias con cargo de coordinación en la universidad:

**P11: Profesora AG.docx - 11:14 [Es que ya era pobre y sigue si..] (26:26) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad] [Formación planes estudio anteriores]

No memos

P. Es que ya era pobre y sigue siendo pobre, es que se limita mucho a una materia, como decimos ya bueno, ya han hecho música y ya han hecho educación física. Lo artístico, en infantil, y lo de conocimiento de esto, de uno mismo, este tipo de materias siguen siendo marías, que yo no digo que lo otro no sea importante, pero están haciendo muchas, mucho conocimiento del medio, que no digo que no sea importante, o se hace de una manera que está tan poco implicado y tan poco relacionado con lo otro que machaquen siempre lo mismo. Yo

veo que nuestros alumnos, yo siempre decía, cuando cambiemos el plan de estudios, deben ser más artistas, ¡eh!, los alumnos de infantil, por favor, que canten mucho más, que hagan teatro, que sepan ir de excursión, ir de excursión, ¡uh!. Que sepan que trepar en una cuerda con nudos no tiene un peligro, si la cuerda tiene los nudos a la medida del niño, etc. Que los patios, que, no sé, yo pensaba, lo veía como una oportunidad y en lugar de esto ha sido un recorte.

Como asignatura obligatoria, en los planes de estudio de la diplomatura de magisterio, que abordase el ámbito corporal y motriz, tan solo encontramos la asignatura de *desenvolupament psicomotor*, que en el caso de la FPCEEB, era eminentemente teórica y tradicionalmente realizada por psicólogos, con lo cual los maestros de educación infantil acababan sus estudios con un importante déficit formativo a nivel práctico que les dificultaba abordar el ámbito corporal y motriz como tutores. Y ello se constata en el siguiente fragmento:

**P14: Profesora DR.docx - 14:2 [la formación que yo recibí era..] (20:20) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF] [Formación planes estudio anteriores]

No memos

P. La formación que yo recibí era de psicomotricidad, en la formación que recibí como maestra de educación física. Después a nivel global había una gran discusión entre lo que era psicomotricidad y lo que era educación física. Lo que recibían los estudiantes en muchos casos eran sesiones del método Aucouturier. Y a nivel de educación física, hasta hace pocos años no había bibliografía al respecto, en cuanto a educación física en educación infantil. Los planes de estudios de las universidades, básicamente tenían asignaturas como desarrollo psicomotor. Estamos hablando de desarrollo que no atañe directamente a la formación motriz, y otras universidades como por ejemplo la nuestra empezó a apostar por asignaturas de educación física infantil, pero es una, o era una asignatura optativa que no todos los alumnos la cogían, por lo tanto la formación que los alumnos en sí recibían a nivel motriz, pienso que era muy pobre, y que dependía un poco de su elección.

A este respecto, cabe destacar que durante la primera década de los años 90, en las demandas de formación permanente del propio profesorado en el ICE (Institut Ciències de l'Educació) de la universidad de Barcelona, según Colén y Defis (1997), en el segundo ciclo de la educación infantil se detectaba “una notable inflexión en demandas de propuestas de educación psicomotriz y de implicaciones metodológicas” (p.3). Es en este sentido que los maestros de educación infantil ante la necesidad de una mayor formación, recurrían a una autoformación a través de recursos bibliográficos o a través

de cursos de formación permanente, básicamente de psicomotricidad. Y a este respecto, destacamos el siguiente fragmento:

**P 7: Mestra PA.docx - 7:24 [Jj. ¿No aplicas ninguna técnic..] (35:36) (Super)**

Codes:[Formación personal maestros]

No memos

E. ¿No aplicas ninguna técnica de psicomotricidad?

P. No, no, no, de material que hemos ido encontrando y ha sido también un acuerdo que hemos hecho entre todas las maestras que bueno, de hacer las sesiones, más o menos y el material que hemos encontrado tanto de editoriales y material que hay que es muy válido, que está muy bien.

Por otro lado, los resultados nos muestran como esta poca formación de los maestros de educación infantil en el ámbito corporal y motriz, ha contribuido a que la motricidad no se conciba de forma global en el día a día de los alumnos, y a que los contenidos del área de “*Descoberta d’un mateix i dels altres*”, muchas veces queden desligados del resto de áreas. Así mismo, esta falta de formación ha hecho que en ocasiones, los propios maestros no sean conscientes de la importancia de cuidar de la calidad de los espacios, de potenciar las actividades al aire libre y de dotar de libertad a los niños para que desarrollen su motricidad de forma natural. Y al respecto, destacamos un fragmento de la entrevista realizada a una profesora de la universidad que asesora a diferentes centros de educación infantil:

**P11: Profesora AG.docx - 11:5 [al pasar p-3, p-4, p-5 en las ..] (19:19) (Super)**

Codes:[Antes LOGSE infantil mejor]

No memos

P. Al pasar p-3, p-4, p-5 en las escuelas, el parvulario se escolariza mucho y tú ves la mayoría de parvularios como preparándolos para la primaria, estando mucho rato sentados. Como que la educación física, ¡sopla!, es esa cosa, materia que se hace a veces, incluso el especialista de primaria, que baja, porque le llaman así. Un rato en infantil y que en algunos casos hacen circuitos, y unos ratos... O bien hay maestros que lo hacen con montajes de psicomotricidad y aquí ya se ha acabado, ¡eh! Y ves que hay un desconocimiento, que se da poco espacio, de tiempo dijéramos, y de espacio también.

Esta contradicción, por desgracia habitual entre la teoría y la práctica educativa, tal y como establece el mismo González Lucini (2001), es profundamente desmoralizadora y desilusionante en especial para los docentes. De esta manera, a pesar

de la importancia otorgada al ámbito corporal y motriz en los diferentes currículos educativos, desde la LOGSE hasta el actual de la LOMCE, los resultados obtenidos en la investigación nos muestran como la poca formación de los maestros de educación infantil, ha provocado que se rompa con la filosofía de globalidad de la etapa, al no disponer los tutores del conocimiento necesario para integrarla en el día a día. Este desconocimiento, a su vez ha provocado que los maestros de educación infantil no sean conscientes de la importancia de una adecuada estimulación motriz y de las posibilidades educativas que ofrece la educación física. Y ello ha ocasionado que se recurra a la figura de unos especialistas, habitualmente maestros de educación infantil que han recibido una formación en psicomotricidad, o que se han formado a través de recursos bibliográficos; a maestros de educación física de primaria, algunos de ellos sin formación en infantil y que por tanto desconocen las particularidades de los niños de esta etapa; y también en ocasiones a monitores o a profesionales externos contratados por las AMPAS o ayuntamientos, con una formación en psicomotricidad.

Esta situación ha contribuido a la separación del ámbito corporal y motriz del resto de áreas curriculares, y en muchas ocasiones a una percepción negativa de la figura del especialista, al considerarse que rompe con la tan ansiada globalidad de la etapa, y al estar desvinculado del trabajo realizado por los tutores. También cabe resaltar que ante la falta de una disciplina científica que sea referente en el desarrollo de la formación de los maestros de educación infantil en el ámbito corporal y motriz, existe una gran diversidad de planteamientos, ocasionados por el escaso conocimiento de la educación física, y por los diferentes postulados psicomotrices. Y a modo de ejemplo, presentamos el siguiente fragmento de la realidad vivida en un centro de educación infantil que cuenta con tres líneas:

**P17: Mestre AG.doc - 17:22 [Todos tenemos una línea (..), ..] (41:41) (Super)**

Codes:[Confusión escuelas términos] [Formación continuada maestros] [Formación maestros actualidad] [Formación personal maestros] [Formación planes estudio anteriores]

No memos

P. Todos tenemos una línea (...), pero dentro de la misma escuela te puedes encontrar, por las formaciones o por el momento de las formaciones, pues ideas bastante diferenciadas sobre el concepto de esta área.

A partir de los resultados obtenidos, se hace evidente que de forma generalizada todo el mundo apuesta por la figura de un tutor que asume e integra la motricidad, y que

la figura del especialista es contemplada y se crea a partir de la falta de formación de los tutores. Por la forma en que se ha llevado a cabo la función de los especialistas y a causa de la formación y perfil de los mismos, éstos en muchas ocasiones no son bien vistos en la educación infantil. Este modelo de especialista que genera unas opiniones negativas, según los resultados obtenidos, se caracteriza principalmente por: realizar un trabajo puntual de la motricidad y desvinculado del trabajo realizado por los tutores, tener poca comunicación y coordinación con los tutores, y centrar sus propuestas en contenidos meramente motrices, así como tener poco conocimiento sobre la etapa infantil. Esta opinión negativa de la figura del especialista se ve reflejada en el siguiente fragmento de la entrevista realizada a una profesora universitaria:

**P12: Profesora CB.docx - 12:46 [Jj. Muy bien, perfecto. ¿Y qui..] (56:57) (Super)**

Codes:[Opinión negativa especialistas]

No memos

E. Muy bien, perfecto. ¿Y quién crees que debería impartirla? El perfil, la formación que debería tener la persona que lo ha de impartir en infantil. ¿La idea de una especialista?, ¿la idea de una maestra que la imparte de una forma más global?

P. A mí, quiero decir, la verdad que me cuesta ver, y aquí sí que puede ser tengo el “viage”, ¿no? De haber conocido tanto en la escuela, ya lo he dicho un poco antes también, gente que es especialista en educación física y que se ha comprometido muy poco con la educación; es decir he escuchado decir: lo mío es la hora de educación física y a mí no me importa, no me hables de tutoría. Quiero decir el típico que te expulsa a los niños a tu clase, o que hace este tipo de práctica no muy pensada, a ver, salimos, o, hoy llueve... Yo recuerdo una vez siendo jefe de estudios en un centro, tener bronca por parte de la inspección porque el especialista de educación física no hacía las horas correspondientes porque no teníamos gimnasio. Es verdad no había un espacio donde hacerlo, y la inspección decir está la persona, ¿algún recurso tendrá para hacerlo? Quiero decir que no he conocido grandes buenos especialistas en la práctica.

Pero por otro lado, y en sentido opuesto, y también según nos muestran los resultados de la investigación, aquellos pocos maestros que han recibido una adecuada formación en este ámbito, son conscientes de la importancia de favorecer el desarrollo corporal y motriz, y ello les lleva a facilitar más tiempo para su práctica, y a su integración en el día a día del alumno, a partir de unos planteamientos didácticos globalizados e interdisciplinarios, así como de dotar a los centros escolares de una mayor calidad de espacios y materiales, y de favorecer el movimiento libre y natural de los niños. Y es en este sentido, que para abordar de forma eficiente el ámbito corporal y

motriz, tal y como establece el currículo educativo, es necesaria una buena formación de los maestros y maestras de educación infantil, ya que como también establece González Lucini (2001), para poder llevar a cabo los planteamientos pedagógicos del currículo:

Se requiere contar con docentes profesionalmente muy bien preparados, tanto en lo que se refiere al dominio de la disciplina que enseñan, como respecto a los planteamientos y estrategias didácticas relacionadas con su función, y al desarrollo de su capacidad innovadora (p. 70).

Y en esta misma línea, destacamos el siguiente fragmento de la entrevista realizada a un maestro tutor de educación infantil, con una formación de especialista de educación física de primaria, en que nos explica como su formación le permite utilizar las diferentes posibilidades que ofrece el movimiento y el trabajo corporal para dotar de una mayor significatividad el aprendizaje de sus alumnos:

**P17: Mestre AG.doc - 17:2 [ellos adquieren conocimientos ..] (15:15) (Super)**

Codes:[Motricidad favorece aprendizajes] [Motricidad interdisciplinar]

No memos

P. Ellos adquieren conocimientos de otras áreas, donde mediante el movimiento aprenden mucho mejor y lo interiorizan de una manera mucho más profunda y mucho más larga en el tiempo. Es decir que un concepto que tú puedes poner en una ficha o marcarlo, por ejemplo dices: esto es una “anxaneta”; Si tú haces un trabajo motriz de escalar en una sala, les explicas y suben y les dices que esa es la anxaneta, los alumnos cuando acaban el trimestre saben que es una *anxaneta* y saben que es un sonido de grulla, mientras que cuando lo has escrito en un papel y has visto dos videos, al cabo de cuatro meses preguntas y no lo saben. Entonces también le doy mucha importancia, al menos con mi experiencia.

En relación a una formación que dote a los maestros de un dominio de los contenidos, y de una didáctica que les permita su aplicación integrada en el día a día escolar, cabe destacar que en el Libro Blanco (2004), elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en el que se muestran los resultados del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas para el diseño del título de grado adaptado al espacio europeo de educación superior, se hacía referencia a las competencias profesionales del maestro de educación infantil, con el objetivo de tenerlas en consideración para la elaboración de los nuevos planes de



estudio de Grado. La competencia específica más valorada, según los resultados del trabajo, y común a todos los maestros, era la que hacía referencia al conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, en relación a su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica. Y en segundo lugar, encontramos la competencia que se refiere al conocimiento psico-socio-pedagógico que todo maestro precisa para llevar a cabo la tarea docente.

En esta línea ya se expresaba Lagardera (1992) hace 22 años, al considerar que: “La región epistemológica de la educación física, como quehacer pedagógico, se encuentra ubicada entre las ciencias de la educación, siendo una disciplina que presenta unos rasgos peculiares, unos procedimientos propios y así mismo una especificidad en su acción educativa” (p. 59). Y por todo ello, para su integración en el día a día escolar, es necesario que todos los maestros reciban una adecuada formación didáctica, a la vez que un profundo conocimiento de las características y necesidades de los niños de esta etapa.

Es de esta manera, que según los resultados de la investigación, la escasa formación recibida históricamente, en relación al ámbito corporal y motriz, por parte de los maestros de educación infantil, les ha impedido adquirir el conocimiento epistemológico y la especificidad de la didáctica, necesarios para crear y desarrollar propuestas educativas integradas y globalizadas a partir de la motricidad. Siendo esta la demanda que hacen los maestros de educación infantil para su formación, y para el cumplimiento de las directrices curriculares (Libro blanco, 2004). Y como ejemplo de ello, presentamos el siguiente fragmento de la entrevista realizada a un maestro de educación infantil:

**P17: Mestre AG.doc - 17:18 [enmarcada dentro de un aprendi..] (38:38) (Super)**

Codes:[Globalidad infantil] [Motricidad favorece aprendizajes] [motricidad integrada] [Motricidad interdisciplinar] [Valoraciones positivas EF]

No memos

P. Enmarcada dentro de un aprendizaje globalizado, no aislada de lo que se hace en clase, si no dentro de lo que trabajamos, de los proyectos, de lo que se trabaja en el día a día en la clase. De las inquietudes de nuestros alumnos, trabajar estas inquietudes mediante el movimiento para poder utilizarlo, para poder trabajar mediante el movimiento, poder alcanzar todos los contenidos, todas las competencias necesarias de la etapa. No necesariamente sólo de la educación física, si no es un medio importantísimo, que creo que en estas primeras edades nos ayuda mucho.

Es por todo ello, y según nos muestran los resultados, que son pocos los maestros que han recibido una adecuada formación en este ámbito, y que están capacitados para crear y llevar a cabo propuestas globalizadas de educación física en la educación infantil, acorde con las bases ideológicas del mismo currículo educativo; y que por otro lado son ampliamente defendidas por el colectivo de profesionales de la educación infantil. En este sentido, destacamos el fragmento de la entrevista realizada a uno de los maestros de educación infantil:

**P17: Mestre AG.doc - 17:26 [yo apostaría por un modelo don..] (50:50) (Super)**

Codes:[EF separada tutoría] [Filosofía de la EF infantil] [Formación maestros actualidad] [Globalidad infantil] [Poca formación maestros escuelas] [Tutores desvinculados motricidad] No memos

P. Yo apostaría por un modelo donde el tutor estuviera bien formado desde su formación universitaria, y fuera capaz de desarrollar, de enseñar todas las áreas de una manera globalizada y no dependiera de una persona que viniera, y cogiera a sus alumnos y se los llevara, ¿por qué? Porque cuando esto sucede aquellas actividades que se realizan, se hacen fuera del aula, se descontextualizan del marco del día a día de lo que se está haciendo. Para mí, un ejemplo que siempre pongo yo, ¿no?: llega la “castañada”, y en infantil los tutores trabajamos el otoño, los colores de otoño, observamos frutas de otoño, escuchamos las canciones de música de otoño, cantamos canciones en ...!uf! ... y viene el profesor de educación física y se los lleva; les hace saltar una aros motrizmente, y aquí se acaban... ¡una cosa a parte! ; y entonces dices: ¡ bueno, si como, si los tutores de infantil no se sintieran capacitados , porque a veces es que..., no es que no lo estén, sino que no lo sienten algo suyo para trabajar esta área.

### **9.1.3. Objetivo 3: Interpretar las opiniones y consideraciones que hacen los maestros, profesores universitarios y alumnos de primer curso del grado de magisterio de educación infantil, vinculados a la FPCEE, sobre cómo abordar el ámbito corporal y motriz en los centros de educación infantil**

Los resultados de la investigación nos muestran de forma significativa como los maestros de educación infantil, los profesores universitarios y los alumnos de primer curso del grado del FPCEE, consideran que el ámbito corporal y motriz se ha de abordar teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Ha de estar integrado en el día a día escolar, dentro de la filosofía de globalidad recogida en el currículo educativo, y ha de ser llevado a cabo a partir de propuestas interdisciplinares.
- b) Lo ideal sería que los responsables de su trabajo o estimulación fuesen los maestros tutores, pero a causa de su escasa formación se considera necesaria la figura de un maestro con una mayor especialización que asesore, se coordine y se comunique con el resto de tutores.
- c) La importancia de unas condiciones ambientales que contemplen una riqueza de espacios y materiales; así como el desarrollo de los diferentes contenidos de la educación física a partir de su adecuación a las características y necesidades de los niños de esta etapa.
- d) Todos los maestros de educación infantil tienen la responsabilidad de favorecer, promover y facilitar las condiciones naturales que contribuyan al desarrollo corporal y motriz de los niños a lo largo de la etapa. Y todo ello a partir de diferentes propuestas y recursos metodológicos.

De esta forma, en relación a este tercer objetivo de cómo abordar el ámbito corporal y motriz, a partir de los resultados obtenidos en la investigación, cabe destacar de forma significativa los valores de las categorías: “Motricidad integrada”, “Globalidad infantil” y “Motricidad interdisciplinar”; los cuales nos muestran claramente, que según las opiniones de los participantes en la investigación, el ámbito corporal y motriz debe abordarse desde la filosofía de globalidad de la educación infantil, integrada en el día a día escolar y a partir de propuestas interdisciplinares. Y en este mismo sentido se expresa una de las profesoras de la Facultad:

**P14: Profesora DR.docx - 14:4 [JJ. ¿Y tú como consideras que ..] (25:26) (Super)**

Codes:[Globalidad infantil] [motricidad integrada]

No memos

P. No como una hora diaria que es lo que hay en la escuela, de psicomotricidad, si no como un trabajo global que se fuera haciendo cada día, que permitiera a partir de la motricidad aprender o abordar los diferentes ámbitos de la persona. A partir de la motricidad podemos abordar el ámbito cognitivo, podemos abordar el ámbito afectivo, diferentes ámbitos. Es decir trabajar la motricidad de forma continuada, no sólo con un rincón, ya que a veces hay escuelas que ponen el rincón de la motricidad, o tan sólo con una sesión en el gimnasio puntualmente, sino que hacerlo de forma más regular. Y a veces también es importante por ejemplo, sacar a los niños a espacios abiertos, donde puedan correr, saltar, que puedan desarrollarse por sí mismos, y aparte después una propuesta guiada y orientada. Pero dar mucho pie a que los niños se desarrollen.

De esta manera, la filosofía de globalidad hace referencia a abordar la educación en esta etapa en torno a temas, proyectos, intereses y no dividido en disciplinas o materias. En cuanto a la integración de la motricidad, y al trabajo interdisciplinar para el desarrollo de propuestas educativas, se deben trabajar conjuntamente los contenidos de las diferentes áreas y disciplinas presentes en el currículo, con el objetivo de contribuir al desarrollo de las diferentes capacidades del alumno. De esta forma, según Gil Madrona et al. (2008, p. 171): “las actividades propuestas en el aula-sala de educación física son una continuidad de las planteadas en el resto de la jornada, incluidas en unidades didácticas globalizadas, lo cual significa que el desarrollo de la motricidad está integrado con el resto de aprendizajes”.

Y ello es ampliamente compartido por otros autores, tales como: Vaca (1996); Mendiara Rivas (1997); Llorca y Vega (1998); Ahrendt (1999); Gil Madrona (2003); Ruiz Juan (2003). Y recogido en diferentes Decretos y Leyes educativas: MEC (1989 y 1992); LOGSE (1990); LOCE (2002); LOE (2006). Y para su aplicación práctica, apuestan por propuestas que partan de los hábitos y rutinas de la vida cotidiana, tales como temáticas o centros de interés de los propios alumnos, proyectos educativos, rincones y talleres de aprendizaje, excursiones y salidas escolares, fiestas... De la misma opinión es uno de los maestros entrevistados, al establecer que la motricidad debe de estar:

**P17: Mestre AG.doc - 17:18 [enmarcada dentro de un aprendi..] (38:38) (Super)**

Codes:[Globalidad infantil] [Motricidad favorece aprendizajes] [motricidad integrada]  
[Motricidad interdisciplinar] [Valoraciones positivas EF]

No memos

P. Enmarcada dentro de un aprendizaje globalizado, no aislada de lo que se hace en clase, si no dentro de lo que trabajamos, de los proyectos, de lo que se trabaja en el día a día en la clase. De las inquietudes de nuestros alumnos, trabajar estas inquietudes mediante el movimiento para poder utilizarlo, para poder trabajar mediante el movimiento, poder alcanzar todos los contenidos, todas las competencias necesarias de la etapa. No necesariamente sólo de la educación física, si no es un medio importantísimo, que creo que en estas primeras edades nos ayuda mucho.

Por consiguiente, las propuestas educativas de la educación física en la educación infantil, según se desprende de los resultados obtenidos, han de comprender la integración de la motricidad juntamente con el resto de aprendizajes, de una forma significativa, creativa y vivencial. De esta misma opinión es Gil Madrona et al. (2008, p. 162), al considerar que:

Hoy en día está suficientemente claro que, en los primeros años, unas apropiadas clases y cantidad de actividad física pueden no solo enriquecer la vida de los niños, sino contribuir al desarrollo físico, social y cognitivo. Así de ninguna manera es más importante la educación física en nuestra vida como en los años preescolares.

Y para su aplicación, tal y como se desprende de los resultados, las propuestas educativas deben estar integradas y contemplar la globalidad de los aprendizajes. Y según los mismos Gil Madrona, et al. (2008, p. 171), algunos ejemplos podrían ser:

“ambientes de aprendizaje” y “espacios de acción y aventura”, bajo tareas motrices con cuentos y músicas introductorias y durante el transcurso de las actividades en torno a tópicos, como el mundo de los animales (el zoológico, la selva, el bosque, Tarzán y Jane en la jungla, los animales de la granja o los animales marinos), las estaciones del año (el sol, la lluvia, la nieve, el viento, los árboles, las flores, etc), la Navidad (la familia, los villancicos, los regalos, Papá Noel, los Reyes Magos, etc), el carnaval (los indios y los vaqueros), un

paseo por mi ciudad (los medios de transporte, los bomberos, etc.), el circo (los payasos, el trapecista, el domador), los personajes de los cuentos (el mundo de los gnomos, Harry Potter, Peter Pan, Cenicienta, don Quijote de la Mancha), conocemos nuestro cuerpo, los alimentos (los sabores), los sentidos (el tacto, el oído, el gusto, el olfato, la vista), las profesiones, etc.

Asimismo, y también según los resultados obtenidos, las propuestas educativas deben de partir de un profundo conocimiento de los niños, adecuándose a sus características y necesidades, a la vez que han de ser significativas, y han de respetar sus intereses y motivaciones. De esta manera, la filosofía educativa de globalidad se basa en el principio del aprendizaje significativo recogido en los diferentes currículos educativos, desde la LOGSE hasta la actualidad. Y a este respecto, destacamos el siguiente fragmento de una entrevista realizada a una maestra de educación infantil y también profesora de la Facultad, donde nos explica como considera que se debe abordar la motricidad de una forma integrada y significativa para el alumnado de estas edades:

**P14: Profesora DR.docx - 14:8 [E.4. Abordar la motricidad de ..] (46:46) (Super)**

Codes:[Conocimiento EF actual] [Filosofía de la EF infantil] [Modelos de EF]

No memos

P. Abordar la motricidad de los niños para lograr el desarrollo integral de los mismos. Y cuando hablamos de desarrollo integral, por ejemplo, te pondré como un ejemplo, es decir la clase por ejemplo los niños estaban trabajando los dinosaurios y entonces nosotros en motricidad, educación física, trabajamos también los dinosaurios. Y como lo hacemos, pues por ejemplo, toda la parte corporal la trabajamos a partir de marcar las huellas, aquí estamos trabajando el cuerpo a partir de las huellas, por lo tanto estamos haciendo un trabajo a nivel cognitivo también. A nivel motriz, evidentemente los dinosaurios saltan y corren, pues aquí nosotros trabajamos las habilidades motrices y por lo tanto estamos ligando todo lo que están haciendo en el aula con lo que están haciendo en motricidad. A nivel relacional, todo el aspecto grupal, a nivel, no sé a diferentes niveles.

De esta forma, que cuando hacemos referencia a la educación física en la educación infantil, no la contemplamos de la manera clásica, de una sesión-clase realizada de forma puntual, a cargo de un especialista tan solo centrado en aspectos motrices, sino como el área o disciplina que integra las diferentes manifestaciones motrices y corporales, y que en la etapa infantil, a partir de su rica y variada gama de

contenidos, de sus métodos de enseñanza, y fundamentos didácticos, contribuye al desarrollo global de los niños. Y los resultados nos revelan que lo ideal sería que los maestros tutores tuviesen los conocimientos para crear y llevar a cabo propuestas educativas bien fundamentadas y con un elevado valor pedagógico. A este respecto se expresa uno de los maestros entrevistados, al considerar que:

**P 8: Mestre BS.docx - 8:25 [E.5. Hombre, yo creo que un po..] (61:61) (Super)**

Codes:[EF no asignatura] [Espacios y materiales adecuados] [Globalidad infantil] [motricidad integrada]

No memos

P. Hombre, yo creo que un poquito lo que decíamos al principio, ¿no? Yo creo que lo importante sería que no fuera un área de conocimiento y de aprendizaje, eh, sino que formara parte del día a día del aula y que a poder ser fueran los maestros tutores del aula, eh, los que fueran poniendo varios momentos de actividad donde pudieran realizarse. Y que la escuela también contara, lo que te decía, quiero decir, que el patio fuera un espacio de creatividad también físico, no sólo de (...).

Pero ante la constatada escasa formación recibida por los maestros de educación infantil, en relación al ámbito corporal y motriz, y ante la poca predisposición que muestran algunos de ellos, los participantes en la investigación consideran necesaria la figura de un maestro de educación infantil con una mayor especialización en este ámbito. De esta manera, el maestro tutor con una mayor formación puede asesorar, orientar y trabajar conjuntamente con el resto de maestros, para que estos integren el trabajo corporal y motriz en las diferentes actividades programadas; y cuando sea necesario, también abordar de forma específica este ámbito, pero siempre dentro de la filosofía de globalidad y coordinándose en todo momento con los maestros tutores. Y como ejemplo de ello presentamos el siguiente fragmento del grupo de discusión de los profesores de educación física de la Facultad:

**P 2: GDP.doc - 2:103 [se necesita una persona que li..] (181:181) (Super)**

Codes:[El especialista de EF]

No memos

P. Se necesita una persona que lidere el proyecto y no todo el mundo puede saber de todo, no podemos ser especialistas en todo, y se han de tener responsabilidades y personas que asuman más responsabilidades de unas cosas en una escuela, que somos un equipo, y otros asumirán más responsabilidades en otra cosa. Debe haber una persona que sepa mucho de esto y que esté muy formada en este sentido, porque si no, no sé cómo liderar el proyecto. No que sea aquella

que entre, si no aquella que comparta, en vez del hecho de entrar si no de compartir, es lo que estábamos diciendo aquí, este proyecto, este trabajo en el aula y que lo comparta con el tutor, porque además la información que puede recibir un tutor de todas estas actividades donde se implica el movimiento, donde se implica el trabajo de habilidades sociales con otro, bueno son, son innumerables, son enriquecedoras, ¿no?

Y para que ello sea posible, se han de crear unas condiciones organizativas que favorezcan y permitan esta necesaria comunicación y coordinación con el resto de tutores, y con ello una nueva forma de contemplar la especialización y la figura del especialista. A este respecto se manifiesta una de las maestras que asume el rol de especialista en una escuela de educación infantil, donde destaca la figura de un maestro especializado, pero las dificultades organizativas para que este se comuniquen y se coordine con el resto de tutores:

**P 3: Mestra AC.doc - 3:12 [el especialista de educación f..] (15:15) (Super)**

Codes:[El especialista de EF]

No memos

P. El especialista de educación física, ventaja, tiene ventajas, que sea un especialista, porque claro entiende más de esta área, pero desventajas, que queda muy desligado del trabajo del equipo de maestros y no tienes suficientes horas ni momentos para coordinar y si queremos ligar el trabajo que haces en el aula que está englobado, junto con el trabajo de especialidades, en el momento que intervienen los especialistas, si no son parte del equipo de parvulario, cuesta de ligar, ¿no?

**P 3: Mestra AC.doc - 3:28 [también estaría bien la opción..] (43:43) (Super)**

Codes:[El especialista de EF]

No memos

P. También estaría bien la opción de que haya un especialista de escuela que entre; no me parece mal, pero luego en la práctica es muy difícil que este especialista pueda conectarse y reunirse e intercambiar, bueno coordinarse con los maestros, con el equipo...

En relación a los contenidos de la educación física, cabe destacar su enorme potencial educativo, en relación al desarrollo motor, pero también a nivel fisiológico, cognitivo, emocional y social. De esta forma, al partir de una concepción holística de la naturaleza humana, al hacer referencia a la motricidad, ya se contempla su incidencia en la totalidad de la persona, no teniendo sentido, por ser anacrónico, utilizar el término psicomotriz, puesto que cualquier acto motriz por definición es: bio-motriz, psico-



motriz y socio-motriz. De lo contrario, al utilizarse el término psicomotriz o psicomotricidad, damos a entender que aún estamos bajo un paradigma cartesiano, donde existe una separación entre el cuerpo y la mente; y que la educación física tan solo se encarga del trabajo de lo “físico”, entendido exclusivamente, desde un punto de vista biomecánico. Y en este sentido se expresa uno de los maestros de educación infantil con formación en educación física:

**P17: Mestre AG.doc - 17:21 [E.7. Porque, bueno, ¡porque cr..] (35:35) (Super)**

Codes:[Psicomotricidad no tiene sentido]

No memos

P. Porque, bueno, ¡porque crea confusión! La gente habla de psicomotricidad y no hacen psicomotricidad; no tiene ningún sentido en este momento hablar de psicomotricidad, de esta dualidad, de mente y físico y menos hablando desde nuestro concepto de educación, por todo esto que acabamos de comentar.

Y en relación a los contenidos de la educación física, cabe destacar que se debe de favorecer su enriquecimiento, a partir de propuestas que estimulen las diferentes capacidades, y que partan del respeto por los intereses y necesidades del niño, así como por su particular proceso de desarrollo. De esta manera, la adecuada estimulación de las capacidades motrices durante estos primeros años, favorecerá un correcto desarrollo que permitirá entre otras cosas, que los niños adquieran una mayor conciencia de sí mismos, de los demás y del entorno en que se desenvuelven. Y en este sentido se expresa una de las profesoras de la Facultad al manifestar que:

**P13: Profesora RV.docx - 13:16 [E.2-No, insisto en lo que decí..] (35:35) (Super)**

Codes:[Propuestas adecuadas niño]

No memos

P. Insisto en lo que decía antes, yo soy persona de pocas ideas e intento tenerlas claras, ¿no? Si tú conoces al niño sabes lo que le corresponde al niño a nivel de desarrollo, tú sabes por ejemplo que antes del año a un niño no le tienes que hacer caminar, porque su estructura ósea no lo permite, pues... Conocimiento del niño, en el momento en el que el niño, ya puede caminar, dale espacio, que cae que caiga no pasará nada, además lleva paquete, quiero decir, ¡eh! Es cuestión de respetar la manera de hacer del niño, pero claro tienes que saber, de cómo el niño crece para no hacer pifias, porque podríamos hacer grandes y hemos hecho algunas a veces muy grandes, ¡eh!

De especial relevancia, en estos primeros años de la infancia, son los contenidos de la expresión corporal y el juego, así como el contacto del niño con el medio natural. Cabe destacar al respecto, que la expresión corporal, como corriente integrada en la educación física (LOGSE, 1990), contribuye al desarrollo de unas habilidades expresivas, a la comunicación de deseos, temores y emociones; a la toma de conciencia del propio cuerpo, y a la liberación del mismo. Por su parte, el juego es el medio natural que el niño utiliza para conocerse así mismo, para relacionarse con los demás, para descubrir su entorno, para adquirir habilidades motrices, para comunicarse, para sumergirse en un mundo de fantasía y de creatividad... Y de esta forma, el juego libre e imaginativo, según Wenner (2011), es crucial, tanto para el desarrollo social, emocional como cognitivo; al permitir una mejor adaptación, estimular la inteligencia y reducir el estrés. El juego, por su riqueza y valor es un contenido que cabe favorecer, facilitar y potenciar a lo largo de la etapa infantil; pero a la vez se convierte en un recurso natural para trabajar todo tipo de contenidos y adquirir todo tipo de aprendizajes, ya que permite crear situaciones significativas y motivadoras. De esta forma Piaget (1946), consideraba que el juego contiene por sí solo todas las posibilidades de transición entre la imaginación creadora y el hacer constructivo, estableciendo la continuidad en el niño entre el juego y el trabajo. Por su parte Zúgaro (1992), consideraba que el juego es el elemento esencial en la socialización del niño, ya que refleja su vida interior y provoca y genera gozo, placer y satisfacción con uno mismo.

Otro aspecto a resaltar y vinculado a la práctica del juego, pero muchas veces olvidado en la educación infantil, es la necesidad de desarrollar una cultura y educación deportiva fundamentada en los principios de respeto a las normas y a los compañeros de juego, así como abordar los significados de “ganar” y “perder”, asociándolos principalmente a las actitudes mostradas durante el transcurso del juego, y no al resultado. Y es en este sentido, en relación al paradigma que se construye de éxito, que es importante desarrollar en los niños a lo largo de la etapa, a partir de las experiencias del juego, la capacidad crítica que les permita protegerse de los mensajes recibidos a través de los medios de comunicación y que muchas veces incitan a la violencia. Y en este mismo sentido se expresa una de las maestras de educación infantil entrevistadas:

**P20: Mestra JQ.doc - 20:14 [muchos niños, el problema con ..] (88:88) (Super)**

Codes:[Contenidos EF] [Finalidades EF]

No memos

P. Muchos niños, el problema con el que nos encontramos ya desde pequeños es que el niño que no gana, que no queda primero... Quiero decir que hay niños con una elevada frustración que no toleran... O sea, tolerancia, la frustración cero; y tengo algunos niños que no soportan perder; y eso se lo están encontrando en cuarto y en quinto. Niños mayores de diez y once años llorando porque no han quedado los primeros, porque no ganan. Y eso yo cuando me encuentro lo trabajo al instante, quitarle la importancia de decir, no importa si ganas o pierdes, lo que importa es que venimos a pasarlo bien, a hacer una actividad en que nos lo pasamos bien, que trabajamos esto, que venimos a compartir con los compañeros... Y no, claro que a todos le gusta ganar, sí claro, es como innato, el poder de superación, el poder, bueno eso... pero no es una cosa de vida o muerte. Si no ganas, no pasa nada, no tienes porque llora. Y me encuentro con chicos así. Entonces eso también es importante trabajar estos valores de: de no competitividad, si no más de cooperación, de pasarlo bien.

Es por todo ello, que los contenidos de la educación física poseen un gran potencial educativo y en la etapa infantil, tan solo se deberán ajustar a la madurez de los niños y a su proceso natural e individual de desarrollo. De esta manera, el maestro deberá de favorecer y propiciar ambientes ricos y una amplia gama de estímulos, combinando diferentes métodos de enseñanza. Desde métodos que favorezcan el descubrimiento, la creatividad y la libertad del alumno, hasta métodos que inciten, propongan y favorezcan de forma natural todo tipo de aprendizajes. Es en este sentido, que una variedad de métodos de enseñanza favorecen el desarrollo y la adquisición de diferentes aprendizajes, y para su utilización se han de tener en consideración: las características y necesidades de los niños, los contenidos que se trabajan, los objetivos que se contemplan, los espacios en los que se desarrolla la propuesta educativa, etc. En este mismo sentido se expresa Gil Madrona (2008, p. 168), al considerar que: “En cada uno de los espacios, el maestro adoptará un criterio metodológico particular que estará dado por las circunstancias ambientales”.

A su vez, y según se desprende de los resultados, para llevar a cabo unas propuestas adecuadas, es muy importante cuidar de los espacios y de los materiales. Son diversos autores los que han abordado las formas de organizar los espacios y los materiales para potenciar el desarrollo corporal y motriz en un contexto globalizador. De esta manera, Larraz y Figueroa (1998), han estudiado el acondicionamiento de los

patios de recreo; Vaca (1996), los lugares-acción; Blández (1994), los ambientes de aprendizaje; y Mendiara Rivas (1999), los espacios de acción y aventura.

Y del análisis de estos estudios, se desprende la importancia de cuidar la selección que se haga tanto de los espacios como de los materiales. De esta forma, el diseño de los ambientes que se propongan, debe obedecer a una clara intencionalidad educativa, y las actividades se deberán presentar a partir de ambientes y entornos de aprendizaje cambiantes y abiertos a diferentes posibilidades, permitiendo de esta manera una práctica inclusiva en la que los niños se adaptan en función de sus diferentes capacidades y ritmos. Y un ejemplo de ello nos lo muestra una maestra de educación infantil, al explicarnos como organizan los espacios en su escuela:

**P 3: Mestra AC.doc - 3:9 [En la escuela tenemos muchos e..] (11:11) (Super)**

Codes:[Espacios y materiales adecuados]

No memos

P. En la escuela tenemos muchos espacios al aire libre y diferentes terrazas, entonces en el parvulario tenemos como tres espacios, uno es una pista de cemento, otro es una parte de bosque que es un terreno llano, y otro es el que llamamos las gradas que es un terreno también de bosque, pero que es como, es inclinado, ¿no? Entonces miramos que a lo largo de la semana jueguen en estos tres espacios, en parte porque cada uno de estos espacios genera un tipo de actividad. En la pista juegan con bicicletas o juegan a la pelota, o juegan con aquellas pelotas que botan, los botes-botes, o patinetes o aquellos otros tipos de, que son como coches que los pedales van en las manos, etc. En las gradas es un tipo de juego de toboganes y subir y bajar y de saber subir y bajar por un terreno irregular y el bosquecillo es un tipo de juego, seguramente no es tan motriz, pero también hay algún elemento motriz.

Asimismo, y en relación a las condiciones que se han de crear para abordar el ámbito corporal y motriz, cabe destacar la importancia de unas condiciones ambientales afectuosas, distendidas, relajadas, alegres y cargadas de fantasía, ya que según Gil Madrona et al. (2008, p. 167): “son factores y recursos que cumplen un papel esencial para que pueda producirse el crecimiento personal”. Es por ello, que para desarrollar propuestas educativas ricas y valiosas dentro del ámbito corporal y motriz, será fundamental crear unas condiciones ambientales que favorezcan todo tipo de aprendizajes y vivencias, así como unas actitudes y comportamientos afectivos que contribuyan a generar un clima de respeto, aprobación, tranquilidad y gozo. Y en relación al ámbito corporal y motriz, tal y como nos revelan los numerosos estudios científicos realizados, en estas primeras edades los niños tan solo necesitan unas

condiciones ambientales que les permitan moverse, jugar, investigar, explorar y descubrir en libertad. De esta misma forma se expresa una de las profesoras de la Facultad:

**P11: Profesora AG.docx - 11:11 [El respeto sobre todo, que dic..] (19:19) (Super)**

Codes:[Favorecer el movimiento libre]

No memos

P. El respeto sobre todo, que dices, si este niño es muy movido, déjalo moverse, abre la puerta, deja que vaya de un lado al otro, no me lo tengas aquí retenido. Si este niño es hipotónico, ¡coñe!, pues estimúlale un poquito, proponle, ponle retos...

Según Latorre (2007), un niño sano en desarrollo y en unas condiciones normales de crecimiento, suele tener el movimiento como una necesidad y una motivación primaria, por lo que la labor del maestro muchas veces, tal y como establecen Lleixà et al. (2001), consiste en incentivar y provocar en el niño nuevos movimientos que aseguren nuevos ajustes de la conducta motriz y amplíen su repertorio. Y ello también es compartido por una de las profesoras de la Facultad al manifestar que:

**P13: Profesora RV.docx - 13:9 [El niño es curioso por natural..] (21:21) (Super)**

Codes:[Niños motivación movimiento]

No memos

P. El niño es curioso por naturaleza, el niño si lo dejas no parará. Los niños que están enfermos o que tienen patologías son aquellos que no hacen, pero normalmente si un niño lo ves activo, que hace cosas, dices es un niño sano. El niño que se porta muy bien o que se está muy quieto, no es un niño sano. Entonces el niño por naturaleza es curioso, es curioso, y no sé cómo nos lo hacemos. Bueno, mejor dicho, sí que lo sé cómo nos lo hacemos, lo atrofiarnos y es una pena. Y es una pena porque el niño tiene muchas ganas de conocer.

De esta forma, este paradigma de educación física, entendido no como una asignatura o materia, sino como una disciplina que pone al servicio de la educación infantil su riqueza y variedad de contenidos, adecuándolos a las necesidades y características de los niños de 0 a 6 años, se integra en la filosofía de globalidad de la etapa infantil. Es en este sentido, que los maestros de educación infantil, profesores universitarios y estudiantes que conocen su potencial educativo, la valoran y la consideran, tal y como afirma Lagardera (2007, p. 92): “un auténtico tesoro”; y entienden que “en ninguna otra etapa de la vida es tan importante la educación física

como en los años de la educación infantil” (Gil Madrona & Gómez Barreto, 2013, p. 26). Y es por ello, que para concluir este apartado hemos seleccionado el siguiente fragmento de la entrevista realizada a una de las profesoras universitarias:

**P15: Profesora RC.docx - 15:17 [a mí me parece que es muy impo..] (57:57) (Super)**

Codes:[Modelo actual EF apropiado] [Valoraciones positivas EF]

No memos

P. A mí me parece que es muy importante si entendemos educación física en este sentido global, más amplio. No educación deportiva, si no educación física como educación del movimiento, del, del, ¡no sé!, de la relación de tu cuerpo con el espacio, no sé cómo decirlo, ¿no? Es decir porque es evidente que tanto educación física es subirse a un árbol, que hacer un ejercicio, digamos de control y de superación, ¿no?; de la fuerza de gravedad, etc. ¡Muy interesante!, ¿Cómo debería ser la educación física?!, no sé!; relacionarme con otro e ir detrás de ti, ir delante de ti; o sea todo este tipo de interrelaciones grupales también tan interesantes, ¿no? Nosotros desde música, a veces hacemos, desde rítmica muchos ejercicios de movimiento, de lateralidad..., seguro que tenéis muchos ejercicios que se parecen, ¿no? Nosotros utilizamos la música como consigna para en vez de derecha, izquierda, pues a lo mejor, tras un sonido agudo giras a la derecha, tras un sonido grave giras a la izquierda, ¿no? Utilizamos consignas musicales para hacer este tipo de... Claro si la educación física tiene que ver con todo esto, ¿no?; digamos, con la relación con el otro, con la relación con el espacio, con juegos, con el juego libre, con el movimiento libre, porque también de la danza también te podría decir mucho ¿no? Yo cuando veo niños de dos años que cuando decimos bailar siempre es cogerse las manos y hacer así, pues hacen la danza libre, ¿dónde queda este desplazamiento libre en busca del tempo natural de cada niño?..., que debemos tener como un tipo de manía... va, vamos a caminar como soldados, y a ponerlos en un tempo muy riguroso, que el adulto elige, ¿no? Si esto quiere decir educar físicamente, yo creo que tiene un papel capital, capital, ¿no? Ahora claro tendrías que explicar muy bien cómo se entiende la educación física en el 0-6, ¿no?

**9.1.4. Objetivo 4: Interpretar como profesores universitarios, maestros y alumnos, consideran que ha de ser la formación que reciban los estudiantes del grado de educación infantil, en relación a su formación en educación física**

Los resultados obtenidos, a partir de las entrevistas, grupos de discusión y diario de investigación, nos han dejado constancia, en relación a este cuarto objetivo:

- a) De la trascendencia que los diferentes participantes de la investigación atribuyen a la formación de los maestros y maestras de educación infantil, y a la importancia que otorgan al ámbito corporal y motriz en la misma.
- b) De la importancia de que los maestros de educación infantil reciban una formación que les permita integrar la motricidad en el día a día educativo, dentro de la filosofía de globalidad de la educación infantil.

De esta manera, de la formación de los maestros dependerá que se puedan llevar a cabo, o no, los planteamientos y los ideales pedagógicos definidos en el currículo educativo. Y en este sentido se expresa González Lucini (2001), al considerar que:

Para poder afrontar los profundos cambios que necesitamos operar en el desarrollo de la acción educativa, con el fin de reorientarla hacia las nuevas metas y objetivos que nos demanda el presente, y a las que hemos de dar respuesta en el futuro, se requiere contar con docentes profesionalmente muy bien preparados (p. 70).

Y también en este mismo sentido se expresa una de las profesoras universitarias entrevistadas, quedando ello constatado en este fragmento:

**P15: Profesora RC.docx - 15:18 [creo que el maestro de educaci..] (60:60) (Super)**

Codes:[Perfil maestro infantil]

No memos

P. Creo que el maestro de educación infantil debería ser un maestro, ¡tan bien elegido!, debería ser un maestro que debería entrar ya con unas aptitudes y una sensibilidad de entrada ¡tan fuertes!, ¿no?, porque yo estoy de acuerdo en ..., siempre les digo a los estudiantes, algo así (delato mi edad), de un libro que tenía cuando era joven que se llamaba educación en

preescolar en la URSS, ¡que los de hoy en día casi no saben lo que era la URSS!, y los rusos aquellos, ¿no?; al maestro de educación infantil le hacían una prueba de acceso en la que tenía que saber dibujar, cantar, bailar, expresarse, correr, saltar, hacer teatro... esto sólo de entrada, y luego le hacían una formación larguísima, ¿no?, de cinco o seis años de estudios, más cuatro de prácticas tutorizadas... o sea, elegían al mejor perfil para dedicarse a la etapa infantil, y nuestro país de manera histórica parece que ha sido justamente al revés, ¿no?. ¡Bueno! ...

Con ello cobra sentido la opinión de González Lucini (2001), en la que considera que está condenada al fracaso toda formación del profesorado que en sus planteamientos caiga en una formación de carácter puramente conceptual y que ignore las necesidades reales de los maestros. Y es de esta manera, que la formación que reciban los estudiantes de magisterio, o los maestros que acceden a un máster, ha de ser clara, ha de contar con una fundamentación teórica útil, coherente, profunda y significativa, ha de tener una aplicación práctica, y en definitiva les ha de permitir crecer profesionalmente a lo largo de la vida. Y a su vez, esta formación debe adaptarse a las exigencias que se derivan de los avances científicos y pedagógicos, debiendo promover en los futuros docentes una actitud profesional de constante innovación e investigación. Y de esta forma, según establece González Lucini (2001):

La capacitación del docente, en este sentido, podríamos definirla, simbólicamente, como el sólido puente que hay que tender entre la teoría pedagógica y la práctica educativa –entre los decretos y la vida de las aulas-, para evitar la caída en el abismo de la ineficacia, del inmovilismo y de la frustración (p, 71).

Y en relación a este importante y último punto de la investigación, no podemos dejar pasar la oportunidad de hacer referencia a Comenius, el cual ya otorgaba en el siglo XVII un gran valor y trascendencia a la educación de los 0 a los 6 años de edad, al considerarla una etapa significativa en el desarrollo humano, ya que en ella, según Comenius (1989), recae la esperanza de una sociedad mejor. Y en este contexto, traducimos y exponemos una de sus citas más célebres (Comenius, 1989, p. 119):

La infancia es la primavera de la vida, en la que no se ha de dejar pasar la ocasión de preparar el pequeño campo del talento... Como las semillas de la futura cosecha se siembran en la primavera (si no se ha hecho en el otoño



pasado), así las semillas de una vida honesta se han de sembrar en los primeros años de vida.

Una planta que ha nacido mal en los inicios no enmienda fácilmente su defecto, y de ninguna manera si crece sin enmienda y se endurece en el defecto. Igualmente el hombre envejece con los defectos a los que se ha habituado en los primeros años de vida. Los vicios de la primera educación nos acompañan durante toda la vida. La principal vigilancia al género humano se ha de ejercer en la cuna y, administrada con cuidado, aprovechada admirablemente en las siguientes edades; descuida, daña. Para llegar a la meta, conviene mucho emprender la carrera desde un buen principio.

Por su parte Rousseau, considerado por muchos el padre de la educación física moderna, también compartía con Comenius esta idea sobre la trascendencia de la educación en estas primeras edades, así como la importancia del ámbito corporal y motriz en el desarrollo general del niño; y ello le llevó a considerar que el ejercicio físico es “la única razón posible en las primeras edades” (1973, p. 145). De esta forma Rousseau (1985) afirmaba que:

Para aprender a pensar es preciso ejercitar nuestros miembros, nuestros sentidos, nuestros órganos, que son los instrumentos de nuestra inteligencia. Sólo por el movimiento sabemos que hay cosas que nos son extrañas y sólo por nuestro propio movimiento adquirimos la idea de extensión (p. 13).

En la misma línea se manifestaron: Pestalozzi, Fröebel, Dewey, Montessori, Decroly, Piaget, Vigotsky... y la mayoría de los grandes pedagogos del siglo XIX y XX; quedando su influencia plasmada en el actual currículo educativo, así como en diferentes proyectos educativos y centros de educación infantil. Y esta influencia, junto con los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la neurología, psicología, biología, sociología, pedagogía, etc, queda reflejada en la propuesta pedagógica del currículo de educación infantil (Departament d'Ensenyament, 1994), y en los posteriores currículos, hasta el actual de la LOMCE. Y tal y como se ha podido constatar en el capítulo 3 de la tesis, los diferentes currículos educativos otorgan un papel relevante y significativo al ámbito corporal y motriz, ya que de la adecuada estimulación de las diferentes capacidades motrices, depende el correcto desarrollo del

niño. A su vez, en los diferentes currículos educativos, a partir de la LOGSE, se hace referencia a los diferentes contenidos de la educación física, especialmente al juego y a la expresión corporal, con un notable protagonismo en las tres áreas curriculares, pero de forma muy significativa en el área de “descoberta d’un mateix i dels altres”.

La gran importancia que el currículo educativo de la educación infantil otorga al ámbito corporal y motriz y a una filosofía educativa caracterizada por la globalidad, es una clara evidencia de la necesidad de una formación en educación física que capacite a los maestros para preparar, seleccionar, construir materiales didácticos y para utilizarlos de forma integrada, siempre respetando las necesidades y características de los niños de esta etapa. En este sentido, la actual Ley educativa de la LOMCE, en relación a las competencias básicas, asume los siguientes compromisos, que por otro lado ya estaban presentes en la LOGSE:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias (movimiento y los hábitos de control corporal).
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social (descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven).
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales (imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal).
- d) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos (pautas elementales de convivencia y relación social).
- e) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión (Manifestaciones de la comunicación y del lenguaje).
- f) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Y tal y como anticipábamos, la educación física no está solo vinculada con la primera competencia, sino que va mucho más allá del simple conocimiento corporal y del desarrollo motriz, al contar con un abanico de contenidos que le permiten contribuir al desarrollo de las diferentes capacidades generales establecidas en el currículo. Es en este sentido, que la educación física ha de ser entendida como una disciplina que se integra en el proyecto y filosofía psicopedagógica de la etapa infantil, poniendo a su servicio toda su riqueza epistemológica y didáctica.

De esta manera, una vez evidenciada la importancia del ámbito corporal y motriz en la etapa de la educación infantil, y a la educación física como área y/o disciplina que a partir de su variedad y riqueza de contenidos y métodos de enseñanza, contribuye al desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años, a continuación presentaremos e interpretaremos los datos obtenidos en la investigación, en relación a cómo ha de ser la formación de los maestros/as de educación infantil, así como que aspectos debe de contemplar la misma. Y es en este sentido, que los resultados obtenidos en la investigación nos muestran que:

- a) Los estudiantes de magisterio han de recibir una formación que les permita conocer el modelo de educación física surgido tras la LOGSE, a través de una clara y significativa fundamentación teórica y experiencia práctica. Y como ejemplo de ello, presentamos los siguientes fragmentos:

**P17: Mestre AG.doc - 17:14 [Porque, bueno, ¡porque crea co..] (35:35) (Super)**

Codes:[Causas confusión psico-EF] [Confusión escuelas términos] [Desconocimiento Psicomotricidad] [Escuelas psico, no EF] [Valoraciones psicomotricidad]

No memos

P. Porque, bueno, ¡porque crea confusión! La gente habla de psicomotricidad y no hacen psicomotricidad; no tiene ningún sentido en este momento hablar de psicomotricidad, de esta dualidad, de mente y físico y menos hablando desde nuestro concepto de educación, por todo esto que acabamos de comentar. Este concepto lo tenemos claro dos o tres; para el resto de la gente parece que la psicomotricidad es la educación física que se debe hacer con los niños pequeños y que simplemente es un nombre; y después cuando te pones a ver lo que hacen tampoco hacen psicomotricidad, tampoco hacen... no son psicomotricistas puros que vengan desde el ámbito de la psicología o de un máster, ¿no? Quiero decir que hacen juegos y dicen que hacen psicomotricidad, y les preguntas... y cuando les preguntas ¿por qué decís que hacéis psicomotricidad? ¡A no!, ¡porque en infantil esto de la educación física se llama así históricamente! Entonces te tienes que remontar y explicarles, un poco por fuera....Pero bueno, tampoco.... ¡Es complicado! En este momento depende de la edad y del momento en que se ha estudiado ¡Es complicado pues sacar esta idea!

**P11: Profesora AG.docx - 11:24 [Que el concepto de psicomotric..] (32:32) (Super)**

Codes:[Conocimiento EF actual] [Desconocimiento Psicomotricidad] [Valoraciones positivas EF]

No memos

P. Que el concepto de psicomotricidad, lo que acaban haciendo en las escuelas no sé muy bien que es, porque yo supongo que lo acaban mezclando. Como a mí, si ahora me lo hicieras

explicar bien a los alumnos, debería decir un momento, déjame volver a leer, yo ahora te explico bien. Y entonces ¿tú por qué te decantas?, por una o por la otra. Ostras es muy feo, yo no quiero decir que la psicomotricidad no me guste, pero claro para mí la educación física es más global, porque lo engloba todo, porque físico, el físico es todo como yo me veo, como me ven, cómo me muevo, cómo me controlo, cómo, bueno. (...), Es más creo yo.

En este sentido, tal y como nos muestran los resultados obtenidos, existe un gran desconocimiento del modelo de educación física surgido en la LOGSE y que se ha ido desarrollando hasta la actualidad, bajo unos mismos principios y fundamentos psicopedagógicos. De ello se deriva la necesidad de abordar la conceptualización y el desarrollo epistemológico de la educación física en la formación de los estudiantes de magisterio, y así desterrar la idea reduccionista asociada a la práctica deportiva, al simple desarrollo motriz, a una metodología directiva a través de ejercicios físicos repetitivos, o a confundirla con la práctica psicomotriz; para de esta forma pasar a contemplarla como una gran área-disciplina, en la que se integran los contenidos de diferentes corrientes corporales y motrices, con el objetivo de educar de forma global a los niños y niñas de la educación infantil. Y por tanto una disciplina que se pone al servicio de la educación infantil y que se integra en las tres áreas curriculares, con el propósito de contribuir al desarrollo de las capacidades generales establecidas en el currículo educativo.

b) En relación a la formación que ha de permitir a los estudiantes de magisterio de educación infantil conocer los diferentes significados del término psicomotricidad, su recorrido histórico, su integración en la educación física, así como las causas que han conducido a esta situación de confusión y ambigüedad conceptual y terminológica, presentamos el siguiente fragmento de la entrevista realizada a una profesora de la universidad:

**P16: Profesora EL.docx - 16:9 [E.3. Bueno este es un tema que..] (41:41) (Super)**

Codes:[confusión psico-EF]

No memos

P. Bueno este es un tema que a vuestra su área os he pedido muchas veces de aclarar. ¿Puede ser que deje el cargo y aún no lo tendré claro! Porque yo veo más puntos en común que diferencias. Entonces hay determinadas perspectivas de posicionamientos, muy, bueno... pues muy... No sé cómo definirlos; que no los he acabado de entender, ¿no? Porque a ver, lo poco que sé de psicomotricidad, como la misma palabra dice, ¿no?, quiere decir como la motricidad

puede afectar, ¿no?, a la psique, al desarrollo, ¿no?. Entonces es una definición muy cercana a la primera pregunta que tú me has hecho, ¿no? Por lo tanto, intuyo que la diferencia es en el cómo, ¿no?; en el cómo se trabaja esto, no tanto en la finalidad. ¡Es mi intuición! Pero éste cómo, desde la ignorancia y te lo digo abiertamente, ¡no tengo suficientes conocimientos!, ¡no!

El conocimiento de la psicomotricidad nos lleva al respeto y a la valoración de la misma, por sus ricas contribuciones a la educación general y en especial al propio desarrollo de la educación física. De esta manera, en la actualidad no se podría entender la educación física, sin la integración en la misma de toda la fundamentación psicomotriz. El conocimiento de la psicomotricidad, conjuntamente con el conocimiento de la educación física surgida a partir de la LOGSE, nos permite entender que el ámbito psicomotriz, los contenidos psicomotrices, así como las técnicas y metodologías psicomotrices, ya están integradas en el área/disciplina de la educación física, y que además del ámbito psicomotriz, ésta comprende e integra los ámbitos: socio-motriz, bio-motriz y expresivo-motriz (Vázquez, 1989). Y todo ello a través de una rica y variada gama de métodos y estilos de enseñanza, así como de una rica y variada gama de contenidos.

En este sentido, Gil Madrona y Gómez Barreto (2013), consideran que cada vez más está apareciendo más bibliografía en relación con el papel que desempeña la educación física en la educación infantil, pero sus profesionales no logran ponerse de acuerdo en cuanto al término a utilizar, dando lugar a una terminología variada que conduce a la confusión. Ello lleva a utilizar términos tales como: psicomotricidad, educación psicomotriz, psicomotricidad educativa, educación motriz, motricidad en infantil o educación física en infantil. Esta situación de diversidad terminológica hace que sea necesaria una formación que permita esta clarificación epistemológica y conceptual, que tal y como hemos visto anteriormente, está dificultando el propio desarrollo de la educación física en la educación infantil.

c) La formación que reciban los estudiantes de magisterio de educación infantil en educación física, les ha de proporcionar un conocimiento de los niños de los 0 a los 6 años y un dominio de la epistemología del área, así como de su didáctica.

En primer lugar, y en relación a una formación que les permita conocer en profundidad las características y necesidades de los niños de los 0 a los 6 años, destacamos los siguientes fragmentos:

**P14: Profesora DR.docx - 14:13 [E.4. Los maestros de mención, ..] (57:57) (Super)**

Codes:[Filosofía mención EF] [Formación maestros actualidad]

No memos

P. Los maestros de mención, en cuanto a infantil deberían tener un conocimiento muy amplio de lo que es el alumno de infantil, a nivel psicológico, pedagógico, didáctico. De lo que son los niños, lo que pueden hacer los niños de infantil y cómo pueden mejorar sus aprendizajes y si se especializan en educación física evidentemente tendrán una parte muy interesante, pero vaya eso lo deberían hacer todos, más que buscar una especialidad en infantil de que encontramos un maestro especialista de educación física en infantil, pienso que los tutores deberían estar capacitados.

**P13: Profesora RV.docx - 13:5 [tienes que conocer cómo es el ..] (17:17) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad]

No memos

P. Tienes que conocer cómo es el niño y entonces tienes que saber mucho de psicología del desarrollo, respetar el crecimiento del niño y favorecerlo, ¿no? , favorecerlo, pues ofreciéndole espacios, ofreciéndole vínculo, pues lo que necesita... ofrecerle un límite, una norma, una socialización, y entonces, para mí el vacío que hay, que sigue estando en que se estudian las técnicas para aprender a hacer, hacer cosas y no tanto se estudia cómo es el niño.

El conocimiento del niño, tal y como nos muestran los resultados de la investigación, constituye el eje central de la educación y el pilar sobre el que se ha de fundamentar cualquier propuesta educativa. Es en este sentido, que el mayor error que podemos cometer como educadores es desconocer al “niño”, y elaborar propuestas didácticas que no partan de sus características y que no atiendan a sus necesidades. De esta forma, los maestros deben de tener la inquietud de conocer al niño, y ello les ha de llevar a observarlo, a escucharlo y a tener la necesidad de estar al día de las innovaciones y avances científicos en el campo de la educación.

El querer conocer al niño para satisfacer sus necesidades es un indicador de responsabilidad y de estima hacia el niño. De esta forma, el maestro debe centrar su atención en el niño y no en los contenidos de las diferentes disciplinas, o en los intereses de los padres, sus intereses personales, institucionales o incluso políticos. Es por ello que educar es un acto de estima y de generosidad, que comporta una gran responsabilidad. Y la educación física es una rica disciplina, que una vez es descubierta, se la valora y se le reconoce su enorme potencial por su contribución insustituible al proceso del desarrollo integral de la personalidad de los alumnos y alumnas (González Lucini, 2001).

Y de esta manera, y en segundo lugar, los maestros han de recibir una formación que les permita adquirir un conocimiento epistemológico y conceptual de la educación física y de esta manera poder valorar la importancia del desarrollo motor en estas primeras edades, y conocer las posibilidades educativas que ofrecen sus diferentes contenidos, así como su incidencia en los diferentes ámbitos de la persona. Y ello queda reflejado en estos dos fragmentos de la entrevista realizada a una maestra de educación infantil:

**P 3: Mestra AC.doc - 3:26 [se debería hacer desde expresi..] (41:41) (Super)**

Codes:[Contenidos EF]

No memos

P. Se debería hacer desde expresión, desde deporte, desde juegos de estos de dominar el pie y la mano, lateralidad y tal, circuitos, relax, masajes, yoga también, que se debería hacer..., de todo, taichí. Pienso que se debería hacer de todo un poco.

**P 3: Mestra AC.doc - 3:25 [Otras actividades que se hacen..] (39:39) (Super)**

Codes:[Contenidos EF]

No memos

P. Otras actividades que se hacen en el gimnasio son juegos de estos, de calle, a los que jugaban antes los niños, el juego perdido, juegos de arrancar cebollas, juegos tradicionales... Yo pienso que todo esto entra dentro de este trabajo, incluso un día hacer una representación. Se ha ido a ver un espectáculo de teatro o de títeres y al día siguiente toca gimnasio, entonces puedes hacer una representación, hacer teatro también entraría, yo entiendo que también lo es imitar, expresión...

La educación física, tal y como afirmaba Cagigal (1974), de forma sencilla, pero con una gran profundidad de significado, tiene como finalidad educar a la persona. De esta forma, la educación física ha de contribuir al desarrollo de todo el potencial del individuo, a partir del cuerpo y el movimiento, dentro de un ideal de educación, entendido como de enriquecimiento personal puesto al servicio y en contribución al bienestar de los demás. Pero algo tan obvio, requiere de unos fuertes principios que no se aprenden a través de unos simples enunciados legales, o a través de unas clases teóricas en la universidad. De esta manera, a pesar de la gran riqueza de los planteamientos de la educación física surgida de la LOGSE, muchos de ellos no se han llevado a la práctica, haciendo que la educación física, en algunos casos, continúe bajo unos planteamientos reduccionistas, centrada simplemente en el mero acto motriz. En este sentido se manifiesta Lagardera (2007) al considerar que:

A pesar de estos elocuentes avances relativos a la mejora ostensible del estatus social de la asignatura y de sus enseñantes, la formación de éstos sigue basándose en saberes dispersos e inconexos, faltos de una organización teórica coherente y de una aplicación congruente, ya que se sustenta en conceptos muy poco actualizados en relación a los paradigmas científicos vigentes. A la modernización tecnológica y al avance social no le ha correspondido una revitalización de los conocimientos científicos, por esto sus procedimientos siguen siendo arcaicos (p. 89).

Es por ello, que el protagonismo no ha de recaer en los contenidos de la educación física, si no en el niño. Los contenidos son el importante instrumento que permitirá enriquecer al niño y contribuir a su educación. Pero para que esto sea posible, los maestros han de conocer al niño y han de dominar y han de poseer una fundamentación didáctica de la educación física. De esta manera, los maestros de educación infantil, solo a partir de una sólida formación podrán integrar los contenidos de la educación física en el día a día de los alumnos y utilizarlos de forma valiosa. Y en este sentido destacamos los siguientes fragmentos:

**P15: Profesora RC.docx - 15:10 [creo que deberíamos darle al m..] (44:44) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad]

No memos

P. Creo que deberíamos darle al maestro de infantil un valor; que ellos tuvieran muy claro lo que representa el movimiento para un niño, que a veces quizás lo desconocemos. ¿Tú sabes cómo es para un niño moverse, o no? ¿Tú sabes lo importante qué?... entonces seguramente, a partir de aquí organizaríais el tiempo de las aulas diferentes, organizaríais incluso la situación del mobiliario en el aula de una manera diferente, y claro esto quiere decir tener un maestro que conozca profundamente que es lo que le pasa a un niño, de los 0 a los 6 años, bueno a nivel de todo, cognitivo, motor, del lenguaje..., claro. Un niño desde que nace hasta que empieza primero de primaria ha hecho un crecimiento tan grande que si fuéramos concedores de ello deberíamos tener los mejores maestros en esta etapa. Entonces a mí me parece que haya un conocimiento de qué hace el niño en esta etapa y de qué es lo que tú puedes hacer ante este crecimiento para que este crecimiento sea lo más saludable, autónomo y libre posible... Ahora bien, ¿si esto lo conseguiremos o no? (Ja, ja, ja), ¡ya lo veremos!

Tal y como hemos analizado en el capítulo seis de la tesis, en la etapa de la educación infantil, es fundamental favorecer la estimulación de las diferentes



capacidades motrices, ya que de la falta de estimulación se derivan una serie de déficits y de alteraciones en el desarrollo, tanto a nivel cognitivo, como fisiológico, como emocional y también social. En este sentido se expresan Aretio *et al.* (2009, p. 136):

El ser humano es un ser corpóreo y está sujeto a ese cuerpo y a la evolución propia del mismo. Los estudios neuronales, bioquímicos, sensoriales, psicológicos, motrices, etc., establecen que la dimensión física es determinante en todo el proceso educativo, ya que condiciona las posibilidades de respuesta en cada una de las etapas vitales del individuo, dado el proceso madurativo biológico propio de todo ser vivo, junto con las características específicas de cada uno.

Es por ello, que favorecer el desarrollo motor se convierte en una responsabilidad y en una señal de respeto hacia el niño, convirtiéndose de esta manera, en una obligación para los responsables de su educación durante los primeros años de la infancia. En este mismo sentido se expresan Gassier (2002), Papalia, *et al.* (2005), los cuales, a partir de las investigaciones realizadas muestran su importancia y lo sencillo que es favorecer su desarrollo, ya que tal y como se nos revela, para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades motoras, tan solo precisamos de espacios y ambientes que le proporcionen al niño la riqueza y variedad de estímulos que necesita para ello.

Pero los resultados de la investigación, a su vez nos muestran que en algunos centros de educación infantil, las condiciones ambientales no permiten y no favorecen este desarrollo. En este sentido, presentamos un fragmento de la entrevista realizada a una profesora de la universidad:

**P13: Profesora RV.docx - 13:7 [Yo más bien pienso que el prob..] (19:19) (Super)**

Codes:[Paradigma educativo pobre] [Poca importancia motricidad]

No memos

P. Yo más bien pienso que el problema es más bien de enfoque, de paradigma, digamos, que en las escuelas de educación infantil, vuelvo a lo de antes, se ha olvidado que es el niño de 0-6 años, y el hecho que tenga que estar por ejemplo 3 horas o cuatro horas sentado en una silla, ya es una falta de respeto para un niño, porque no es lo que el niño necesita, el niño necesita moverse, entonces ya es un enfoque que no es bueno para mí, ya no es válido, debería ser algo tan radicalmente diferente, ¿no?

Por otro lado, no todo el desarrollo motor se ha de basar en un único método de enseñanza, fundamentado en la experimentación del niño a través de una exploración libre, sin la participación del maestro, ya que la observación y la imitación, tal y como sostiene Ruiz Pérez (1994), en un contexto adecuado, también son necesarias para el aprendizaje de habilidades motrices. Y cabe recordar a este respecto, que el desarrollo motor no se debe de contemplar tan solo a nivel de la adquisición de unas habilidades motrices básicas, sino también a nivel de la adquisición de un repertorio rico y variado de habilidades expresivas y comunicativas (danzas, expresión corporal, etc), que para su aprendizaje requieren también de una observación y de una imitación, que por el hecho de partir del maestro, no impiden que el niño se exprese, experimente y descubra. Por tanto, se ha de partir de un necesario equilibrio, sin caer en rigideces metodológicas que impidan incidir en todos los ámbitos y capacidades del niño. En este sentido, hemos de partir de la premisa que en educación, el siempre y el nunca, están reñidos con la variedad de necesidades y de realidades propias de la naturaleza humana.

Por todo ello, hemos de contemplar la educación infantil desde la naturalidad del aprendizaje; donde el niño aprende de todo y en todo momento desde la curiosidad, desde el descubrimiento, desde la vivencia, y en donde el movimiento es una necesidad presente en su día a día. A su vez, el aprendizaje no está compartimentado, no es patrimonio de una u otra disciplina, ya que está presente en todas ellas. Y en este sentido, la realidad es global, las vivencias son globales, sino, no podrían ser significativas; y es por ello que los aprendizajes adquiridos se aplican en la vida, y se desarrollan en la medida que son utilizados.

De esta forma, en la práctica motriz (en sus diferentes manifestaciones) se producen toda clase de aprendizajes y se desarrollan diferentes capacidades, y todo ello de una forma vivenciada, en relación con uno mismo, con el entorno y con los demás. El niño aprende viviendo, y estos aprendizajes no se pueden compartimentar, ya que perderían su significado. Esto no quiere decir que no se pueda realizar una sesión o práctica de educación física; es obvio que sí, pero desde una perspectiva globalizada y significativa, integrando diferentes aprendizajes. Y para que ello suceda, el maestro ha de contar con una formación que le permita utilizar la riqueza educativa que emana de cada uno de los contenidos de la educación física, y de esta manera, poder desarrollar propuestas que de forma intencionada aprovechen todo su potencial e incidan en todos los ámbitos de la persona.

En consecuencia, un contenido como el juego se va manifestando de diferentes formas, de los 0 a los 6 años, y los educadores simplemente deben facilitarlos, sin interferir en el mismo. El juego fluye por sí solo, y los educadores deben por encima de todo crear unas condiciones que lo favorezcan, unas veces promoviendo el juego libre y otras como recurso para poner en práctica diferentes aprendizajes o para desarrollar diferentes capacidades; y a partir de aquí, el maestro ha de observar y aprovechar las situaciones que en él se producen para conocer más al niño, y para hacer que éste aprenda y tome consciencia de las experiencias vividas. Y lo mismo sucede con el resto de contenidos, los cuales se han de ir introduciendo para desarrollar y enriquecer las diferentes capacidades. Y lo más curioso es que es el mismo niño el que nos enseña cómo hacerlo. Y todo ello, se ha de llevar a cabo a partir de propuestas que inviten al descubrimiento, a la experimentación, a la concentración, a la observación y a la creatividad; en un ambiente afectuoso, alegre, lleno de fantasía, pero también de disciplina y respeto.

d) La universidad ha de ofrecer una formación más especializada en educación física para la educación infantil, a través de una mención, y/o, un máster que proporcione a los maestros un dominio de los contenidos de la educación física, que a su vez les permita crear propuestas educativas ricas y respetuosas con las necesidades y características de los niños de 0 a 6 años, dentro del contexto de interdisciplinariedad y globalidad propios de la educación infantil. Y ello queda reflejado en los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a dos profesoras-coordinadoras de la Facultad:

**P16: Profesora EL.docx - 16:22 [E.3. Me gustaría, pues... que no..] (67:67) (Super)**

Codes:[Filosofía mención EF]

No memos

P. Me gustaría, pues... que no sólo en la vuestra, si no en todas no perdiéramos esta idea, ¿no?, de... decíamos global. Es decir que no entendamos que aquel alumno, ¿no?, que ya entiendo que no es la vuestra, ¿no?, pero que el alumno que probablemente se apunta a una mención con esta concepción, me gustaría que se le rompa la idea de que será sólo especialista, ¿no? Es decir, yo pienso que el maestro de infantil, ¿debe ser competente en tantos ámbitos!, ¿no?, que lo que yo les explico es que la mención les ha de ayudar a profundizar o a poner más la mirada en un elemento, pero que tanto el trabajo final de grado como el prácticum deben ser una mirada, ¿no?, global como maestro de educación infantil, pero que pone más la mirada en unos aspectos sin obviar los demás. ¡A mí es como me gustaría que fuera!

**P15: Profesora RC.docx - 15:20 [E.5. Bien la mención, si la te..] (66:66) (Super)**

Codes:[Filosofía mención EF]

No memos

P. Bien la mención, si la tenemos, debería tener... y tal y como la tenemos, que quiere decir una optativa en cuarto curso, debería..., yo creo que debemos aprovechar a abrir a estos estudiantes... que cojan la mención en este ámbito de la educación del movimiento, que está en la vida cotidiana, yo creo que eso es muy importante, ¿no? Claro por ejemplo, yo desde la música decía: ¿te interesa una guardería con un parvulario en que el niño haga música de 9 a 10 de la mañana del lunes? ¿Hombre a mí que venga un especialista y que haga de 9 a 10 aquella sesión?... pero a mí lo que me interesa es tener un estudiante o un maestro futuro que lo que vea es que la educación del movimiento, como la educación visual, como la educación sonora está en la vida cotidiana del niño, ¿no? No es tan importante saber preparar una sesión muy bien preparada una hora a la semana, si no tener claro que este niño se expresa y juega y se mueve, en el caso de educación física, o canta, habla e improvisa sonidos en su vida cotidiana, y que para un niño irse a lavar las manos puede ser una actividad de educación física muy importante porque llega allá arriba: abrir el grifo, cerrarlo..., o sea la vida cotidiana está llena de actividades.

Uno de los temas más controvertidos en los estudios de grado de educación infantil de la FPCEE, según los resultados de la investigación, ha sido el de la especialización y actualmente el de las menciones, al ser entendidas por algunos como una formación de los tradicionales especialistas. Hemos de considerar a este respecto, que por un lado los expertos y gran parte del profesorado de educación infantil, insisten en la necesidad de una enseñanza globalizada, pero por otro lado no se crean las condiciones formativas que la permitan, ya que según los resultados obtenidos, tanto en los antiguos planes de estudio como en los actuales, no reciben suficiente formación para abordar el ámbito corporal y motriz. De esta forma, la histórica falta de formación en el ámbito corporal y motriz, dentro de los estudios de magisterio de educación infantil, ha impedido la tan ansiada globalidad llevada a cabo por los maestros tutores, y ha obligado y obliga a una especialización que en muchos casos ha desembocado en la figura de unos especialistas que reproducen el modelo de la etapa de primaria.

De esta manera, las actuales menciones, según nos muestran los resultados, crean en los profesionales de la educación infantil grandes interrogantes, por el riesgo de convertirse en una formación del clásico “especialista”, centrado en el trabajo motriz y desvinculado del proyecto educativo global. Y tal y como manifiestan en sus entrevistas algunas profesoras universitarias con cargos de gestión en la Facultad, ello provoca un cierto miedo. Y de esta forma lo expresan en los siguientes fragmentos:

**P11: Profesora AG.docx - 11:28 [Y por otro lado me da miedo, n..] (38:38) (Super)**

Codes:[Opiniones sobre mención]

No memos

P. Y por otro lado me da miedo, no sé cómo irá en cuarto curso el tema del proyecto de final de grado, porque cuando desde una mención no se tenga en cuenta la globalidad, sobre todo los que lo hagan de 0-3, y 3-6 también, y se pueda caer en la mención de inglés, pues la didáctica del inglés, la mención de educación física sólo educación física, suponiendo, porque si el tutor al que se deberá asignar este alumno tiene esta visión, ¡púas pagada pastorcilla! (¡risas!).

**P16: Profesora EL.docx - 16:20 [E.3. Este es un tema que en in..] (64:64) (Super)**

Codes:[Opiniones sobre mención]

No memos

P. Este es un tema que en infantil, es un tema que me sorprendió cuando llegué. El hecho de que en infantil haya menciones, ¡no sé, ummm! Claro, si yo hubiera estado en el diseño, no sé si hubiera votado a favor de... porque claro, ¡me cuesta!, ¿no? O sea, no sé si es muy coherente con esta idea que decíamos, del maestro que debe tener esta visión más global, no tan parcializada. No sé, ¡pienso que aquí hay algunos peligros! ¿No?

Como tantas veces sucede, los miedos y las inseguridades en el campo de la educación se deben a una falta de definición y de clarificación en los planteamientos sobre los que se construyen y elaboran los proyectos educativos. El miedo que provocan las menciones en la educación infantil, muchas veces es causado por la inseguridad que provocan y por el riesgo a que se conviertan en una formación de “especialistas” que desvinculan sus propuestas de la filosofía de globalidad que caracteriza la etapa. Es en este sentido, según los resultados de la investigación, que las universidades deberían definir el sentido y el propósito de las menciones y convertirlas en una oportunidad para profundizar y dominar más unos contenidos y las didácticas de unas disciplinas; permitiendo de esta manera a los maestros de educación infantil, crear y desarrollar propuestas educativas realmente globalizadas e interdisciplinares. Y a su vez, aprovechar las menciones para profundizar en el conocimiento del niño y en el desarrollo de las competencias profesionales generales de maestro. De esta manera, a nivel universitario desde las menciones se contribuiría en la formación competencial del maestro “tutor”, y los centros de educación infantil contarían con maestros que dominarían unos contenidos, lo que les permitiría integrarlos en el día a día escolar como tutores y desarrollar propuestas didácticas realmente globalizadas y significativas a partir de la educación física.

De esta manera, los maestros tutores, a través de un mayor dominio de los contenidos de la educación física, podrían favorecer el desarrollo motor e integrar estos contenidos en las tres áreas curriculares, así como aprovechar sus posibilidades para favorecer el desarrollo de las diferentes capacidades generales definidas en el currículo educativo. Y es así como podrían utilizar: la expresión corporal, el teatro, las danzas, el juego, las actividades en el medio natural, etc, para enriquecer al niño a través de su enorme potencial educativo, pero también como instrumentos para favorecer otros aprendizajes de forma vivenciada y significativa.

En consecuencia, la tan ansiada globalidad de la educación infantil, tan solo se puede conseguir a partir de una formación que contemple la profundización y la especialización en todas las disciplinas curriculares, permitiendo a los maestros dominar sus contenidos y sus respectivas didácticas. Es por ello, que el maestro de educación infantil que realice una mención en educación física contará con unos conocimientos que le permitirán incidir en el ámbito corporal y motriz, pero también enriquecer sus propuestas didácticas en relación al resto de aprendizajes; pudiendo, de esta manera, a partir de la especificidad, llegar a la globalidad.

Pero ante la escasa formación de muchos maestros de educación infantil, y ante los pocos créditos destinados a la formación en los actuales planes de estudio, también es importante contemplar la figura de un maestro que se ha especializado (ha hecho la mención), y que se coordina y ayuda al resto de compañeros que lo necesitan. Y si el centro lo necesitase, también para coger una mayor responsabilidad en este ámbito, pero siempre dentro del contexto del proyecto educativo, trabajando junto con los tutores, y no entendido como unas sesiones que se realizan de forma puntual una hora a la semana. Y ello en la práctica, se debe traducir en un trabajo de cooperación y de coordinación con el resto de tutores, que se concreta: en la realización de proyectos conjuntos, en la vinculación del trabajo realizado en el aula con el trabajo realizado en las sesiones de educación física, en la incentivación del juego libre, en el favorecimiento del movimiento durante la jornada escolar, en la creación de unos espacios y ambientes ricos, así como en la realización de salidas al medio natural y del aprendizaje en contacto con la naturaleza. Y como ejemplo de esta idea de especialización presentamos el siguiente fragmento de la entrevista realizada a una profesora de la Facultad:

**P13: Profesora RV.docx - 13:13 [Tú crees en la idea, ya me lo ..] (26:27) (Super)**

Codes:[Opinión positiva especialistas]

No memos

E. ¿Tú crees en la idea, ya me lo estás diciendo, en la idea de un especialista, o consideras que ha de ser el maestro tutor que ha de impartirla?

P. Es que depende, puede haber un especialista que en el fondo, es que da igual, ¡eh! Estaba el doctor del que te he hablado y que a mí me enseñó mucho, y una de las cosas que me enseñó es que cuando te especializas mucho, mucho, mucho, al mismo tiempo profundizas y te abres, o sea que especializarte mucho, según como es el especialista; por eso digo, porque si es el especialista que se empeña en hacer sus técnicas y punto, ¿no?, ¡eh!, pero si es un especialista crítico que continúa queriendo investigar, que sigue siendo curioso, que continúa preguntándose el por qué de las cosas, este especialista irá profundizando en su especialidad y se irá abriendo. Es contradictorio, ¿no?, pero se irá abriendo.

- e) La Facultad ha de proporcionar una formación en educación física que permita a los maestros disponer de criterios en la observación, aprender de las experiencias vividas y elaborar propuestas didácticas creativas e innovadoras. Y a este respecto, destacamos el siguiente fragmento de la entrevista realizada a una profesora de la universidad:

**P13: Profesora RV.docx - 13:19 [Ayudar un poco a las personas ..] (44:44) (Super)**

Codes:[Formación maestros actualidad]

No memos

P. Ayudar un poco a las personas a ir a la raíz, a la base, ¿por qué quieres hacer eso?, porque me parece que los niños se lo pasarán bien, ¡vale!, y ¿por qué quieres que los niños se lo pasen bien? porque los niños si hacen esto y se lo pasan bien, ¡qué sé yo!, pues estarán contentos conmigo, y ¿por qué quieres estar tú contento con ellos? Y tú que estás educando a los niños o vienes aquí para distraerte tú, ¿no? Vale, pues volvemos a empezar, a ver, piensa una cosa que hacer, ¿no?, vale, pues eso, y ¿por qué?, ¿por qué creo que los niños se podrán mover de esta manera mejor y podrán dominar mejor su cuerpo?, ¿estás seguro?, ¿por qué crees que podrán así?, ¿no?, con el ¿por qué?, ¿por qué?, ¿por qué?, al menos hay que bajar tres o cuatro pisos, ¡eh!, hacia abajo, para llegar a la base; y de esta manera bueno, al menos tener un poco de argumentación, ¿no?, del por qué haces las cosas y luego además, además un poco de base, sobre la que te fundamentas, pues en base a esto, yo pienso que lo que se haga será más o menos, como te lo iba a decir, agradable o no, ¡eh!, pero al menos estará fundamentado.

Y en esta misma línea se expresaba Zabalza (1996), el cual a partir del análisis de los retos que debía afrontar la educación infantil a puertas de entrar en el siglo XXI, consideraba que se debía: “Avanzar hacia el desarrollo profesional de los profesores y

profesoras con una mayor insistencia en su compromiso como educadores y profesionales del currículo” (p. 13). Y según el mismo Zabalza (1996), para ello el maestro tenía que ser un buen conocedor de las materias e integrarlas en un proyecto formativo global y también ser capaz de diseñar su propia actuación didáctica en coherencia con su estilo y criterios personales.

Es por todo lo dicho, que para que el maestro de educación infantil realmente pueda crear, innovar y desarrollar propuestas didácticas globalizadas, coherentes con las necesidades de sus alumnos, debe de profundizar en los contenidos y en las bases didácticas de la educación física; y para ello es necesaria una mayor formación a través de las menciones y los másteres. Y en este sentido, se expresan los profesores universitarios que participaron en el grupo de discusión:

**P 2: GDP.doc - 2:46 [Esta debería ser la función de..] (171:171) (Super)**

Codes:[Necesidad Máster EF]

No memos

P. Esta debería ser la función del máster, ¿no?... Crear esa persona que luego incidirá en los proyectos de escuela, que asesora maestros, que puede hacer formación interna, ¿por qué no? Esta formación interna a los compañeros.

Comenius (1989), a este respecto, y partiendo de su estima y valoración por la educación en estas primeras edades, ya consideraba que los educadores debían de ser los más selectos de los hombres y contar con una gran preparación que les capacitase para poder educar de forma:

- a) Integral, para educar en todos los aspectos, en todas las disciplinas y de todas las maneras
- b) Simple y a través de medios seguros.
- c) Espontánea y agradable; en forma de juego y en donde la escuela se convirtiese en una escuela-juego.

Y ya por último, en referencia a este punto, cabe destacar como en el propio currículo de educación infantil de la LOGSE (1990), en el apartado que hacía referencia a las bases profesionales y humanas se establecía que: “Les bases professionals fan de la persona educadora un/a tènic/a de la seva professió. Com més alt és el grau de professionalitat, més gran serà la probabilitat d’èxit i encert en el seu treball” (Departament d’Ensenyament, 1994, p. 13). Es por ello, que dentro del marco de esta



especialización, entendida en el contexto de globalidad de la educación infantil, la universidad ha de proporcionar una formación en educación física, que permita a los maestros disponer de criterios y fundamentos para observar y aprender de la práctica diaria, de tal manera que puedan crecer y desarrollarse profesionalmente a lo largo de su vida.

f) Para llevar a cabo esta formación, y desarrollar este modelo de educación física, la universidad ha de contar con unos profesores, que a parte del dominio epistemológico y didáctico del área, tengan un profundo conocimiento de la educación infantil, que les permita enmarcar las propuestas educativas dentro del carácter globalizador de la etapa, adaptando las propuestas a las características y necesidades de los niños y niñas de 0-6 años. Y ello queda reflejado en el siguiente fragmento:

**P15: Profesora RC.docx - 15:11 [nos hace falta un pedagogo, no..] (47:47) (Super)**

Codes:[Formadores maestros]

No memos

P. Nos hace falta un pedagogo, nos hace falta alguien que conozca los niños. Claro en la etapa 0-6, yo creo que debe haber un perfil, de una persona muy sensible con el niño y que conozca que es lo que pasa en esta etapa, ¿no?. Y si puede ser, o debería ser que conozca también lo que pasa dentro de una escuela en esta etapa. O sea, creo que los formadores de maestros debemos tener un conocimiento no sólo digamos epistemológico y muy teórico de nuestra área, que está bien; evidentemente hay que tenerlo, si no también esa mirada sensible hacia el entorno donde trabajarán nuestros futuros estudiantes que están en la escuela y con por la persona que estos estudiantes interactuarán que será el niño, ¿no? Y animar a estos maestros, digamos a encontrar este punto, ¿no?

Al igual que la base y el fundamento de la calidad educativa en el ámbito escolar depende de la calidad del propio maestro, la calidad de la educación universitaria depende en gran manera de la calidad de sus profesores. Por otro lado, todas las disciplinas curriculares son valiosas, ya que poseen una gran riqueza de contenidos con un gran valor epistemológico, pero para que su riqueza y valor revierta en los alumnos universitarios, es necesario que los profesores las presenten con entusiasmo, de forma clara, práctica, bien fundamentada y significativa. En definitiva, las propuestas formativas llevadas a cabo en la universidad, han de de posibilitar la adquisición de unas competencias profesionales, que permitan a los maestros, llevar a cabo su importante labor social. Y en este sentido, en el estudio realizado a finales de la década

de los noventa, sobre la formación inicial de las maestras y maestros de educación infantil, a cargo de: Moreno; Vélez; Martín; Carmona & Carrasco (1999), se mostraba como la percepción que tenían los alumnos de magisterio, era la de recibir una formación que no respondía a sus necesidades; y ello les hacía reclamar, la adecuación de los contenidos de las asignaturas a las necesidades prácticas de la realidad educativa.

En este sentido, González Lucini (2001), y en relación a los cursos de formación permanente, considera que en los procesos de formación del profesorado experimentados en España durante la implantación de la LOGSE, se cayó en una formación excesivamente conceptual que ignoraba el trabajo y la experiencia de los profesores, siendo los aprendizajes poco claros, poco prácticos y poco significativos. Y según el mismo González Lucini (2001, p. 75) algunas de las causas se debían a que:

En algunos casos, surgieron técnicos y especialistas, convertidos en lo que irónicamente se calificó como *los grandes "popes" de la Reforma*, que, parapetados en un lenguaje repleto de citas y arropados por una terminología, en aquel momento incomprensible para el profesorado, lograron llegar a hacer difícil lo fácil, provocando una sensación de que todo había que cambiarlo y de que nada de lo que sabíamos y habíamos hecho tenía ya valor; sensación percibida como una especie de colonización reformista que provocó incomodidad y rechazo.

Por otra parte, surgieron "predicadores" de la Reforma que se lanzaron a tareas de formación con planteamientos repletos de superficialidad y de incoherencias; situación que el profesorado también rechazó, porque, en el fondo, no les proporcionaba ninguna aportación novedosa y convincente.

De esta forma, se produce un distanciamiento entre la teoría y la práctica educativa, llevando a los alumnos a no valorar los fundamentos teóricos recibidos en la universidad; por otro lado fundamentales para sustentar cualquier propuesta didáctica y necesaria para poder crecer y desarrollarse profesionalmente. Es en este sentido, que en el campo de la educación física, algunos profesionales de la misma, han utilizado sin cesar el término educación integral, pero se han olvidado de demostrarlo en su quehacer práctico a sus propios alumnos. De esta forma tal y como afirma Lagardera (2007, p. 91):

Existen muchos colegas que pretenden dar carpetazo al cartesianismo aún imperante en el ámbito disciplinar (disociación del cuerpo y la mente), porque la experiencia educativa les muestra que el ser humano es uno y centrar la atención educativa en transmitir habilidades no deja de ser un adiestramiento, aunque se haga de manera muy tecnológica y sofisticada. Pero no basta con criticar el dualismo cuerpo-mente para abrazar la unidad, sino que hay que utilizar los conceptos y los procedimientos que indiquen claramente que se está en esa vía, que tanto teórica como prácticamente se trabaja con la persona en su totalidad, en dirección a la unidad.

Otro aspecto que cabe resaltar de los resultados obtenidos, es la responsabilidad que han de asumir los profesores universitarios a la hora de hacer pedagogía sobre la importancia de la educación física en la etapa de la educación infantil, tanto en los centros escolares, como en la propia universidad; así como realizar una labor divulgativa científica, en revistas de impacto internacionales, con el propósito de fundamentar y abrir una tradición, hasta la actualidad minoritaria, de educación física en la educación infantil. En este sentido se expresaban los profesores de educación física que participaron en el grupo de discusión:

**P 2: GDP.doc - 2:16 [puede ser habría que hacer muc..] (47:47) (Super)**

Codes:[Necesidad hacer pedagogía]

No memos

P. Puede ser habría que hacer mucha pedagogía, es algo que decíamos antes, que habría que hacer mucha pedagogía en el claustro sobre la importancia de educar a través del cuerpo y el movimiento.

Por mucho valor que tenga la educación física en la etapa infantil, si esta no se conoce no se podrá desarrollar. Y en relación al desarrollo de la misma, si no se publican artículos en revistas de impacto y no se difunde a nivel formativo, esta continuará siendo percibida como anecdótica en esta etapa, al tener la psicomotricidad una tradición de más de cuarenta años. Y esta es una de las causas de por qué no se aprobó la propuesta de Máster Universitario en “educación física 0-12 años”, en coherencia con el proyecto de educación física del grado, en la FPCEE, al considerar los evaluadores de la ANECA, que la educación física en la etapa infantil no tenía tradición internacional (Figueras, comunicación personal, 2013, 2 de mayo), a

diferencia de la psicomotricidad. En consecuencia, a partir del cambio de término, de educación física por el de psicomotricidad, conjuntamente con otra serie de modificaciones, finalmente se aprobó en el año 2013, el máster oficial con la denominación: “Màster Universitari en Educació Física i Psicomotricidad de 0 a 12 anys”.

Sin lugar a dudas este no era el desenlace deseado al acabar una tesis que tiene un recorrido de más de 12 años, y cuya motivación nació a partir del interés de fundamentar y desarrollar un paradigma rico de educación física para la educación infantil en el marco de los estudios de grado de la FPCEE. Pero por otro lado, cabe destacar que este desenlace es el fruto de la realidad de la educación física vivida en este país, que por un lado, a nivel conceptual cuenta con un marco científico riquísimo, que le otorga un gran valor pedagógico, pero que por otro lado, a nivel político-legislativo, no se crean las condiciones para favorecer su desarrollo, y que incluso, en algunas ocasiones se llegan a tomar decisiones que suponen un importante retroceso al entorpecer y limitar dicho desarrollo.

La labor educativa es una labor trascendente y valiosa, que requiere de una gran generosidad, y de una actitud de servicio. De esta forma, tan solo a partir del amor por la infancia se pueden desarrollar políticas educativas respetuosas con sus necesidades y que contribuyan tanto al desarrollo individual como social. Y a este respecto, no hemos de olvidar que según todas las evidencias científicas, esta primera etapa educativa es clave para el desarrollo de la persona, ya que en ella se asientan los futuros aprendizajes y se desarrollan capacidades que necesitan en esos precisos momentos de una estimulación, que si no llega puede provocar importantes alteraciones en el desarrollo del niño. Y la educación física en este sentido, ha de ser una disciplina que contribuya al desarrollo de todo el potencial del niño en esta etapa, teniendo como principal eje el cuerpo y el movimiento.

En definitiva, y según hemos visto, la etapa de la educación infantil es la etapa del descubrimiento, de la curiosidad, del establecimiento de un sistema referencial de valores y de la construcción de la propia identidad. Es por tanto una etapa en la que la educación física ha de contribuir en la apasionante aventura de crecer y de descubrir, en un ambiente marcado por la tranquilidad, el respeto, la afectividad, la alegría, la fantasía y la esperanza.

## 9.2. Conclusiones de la tesis

Tras la interpretación de los datos obtenidos podemos establecer que el modelo de educación física surgido de la LOGSE, que ha ido desarrollándose en nuestro país hasta la actualidad, y que está fundamentado en una visión holística de la persona y en el desarrollo integral de la misma, ofrece unas grandes posibilidades educativas para la educación de los niños de 0 a 6 años. Pero por otro lado, los resultados también nos revelan que existe un gran desconocimiento de este modelo de educación física, y que se mantienen las clásicas ideas reduccionistas que la identifican con la práctica deportiva, con el aprendizaje de unas habilidades motrices, con el acondicionamiento físico, y con una práctica que utiliza unos métodos de enseñanza instructivos. Y es en este sentido, que bajo esta percepción es considerada como poco adecuada para la etapa de la educación infantil.

Cabe considerar que el actual paradigma de educación física es fruto de todo un recorrido histórico, que en las últimas décadas, sobre todo a partir de la LOGSE (1990), ha experimentado una profunda transformación respecto al pasado, y progresivamente ha ido desarrollando sus planteamientos educativos dentro del marco curricular de la educación infantil. De esta manera, la educación física en la actualidad se encuentra integrada dentro de las Ciencias de la Educación, compartiendo con ellas unas mismas finalidades educativas, y constituyéndose como área en todas las etapas educativas obligatorias. Y para cumplir con su propósito educativo, utiliza una amplia gama de contenidos que le son propios, en relación al cuerpo y al movimiento, así como una amplia gama de recursos didácticos y métodos de enseñanza, que acomoda y adapta a sus destinatarios, en función de sus características y necesidades.

Por lo que respecta a la etapa de la educación infantil, las Leyes y Currículos educativos, desde de la entrada en vigor de la LOGSE y hasta la actualidad, no se han pronunciado sobre que disciplina debe recaer la responsabilidad de la formación de los maestros en el ámbito corporal y motriz, no haciéndose referencia ni a la educación física ni a la psicomotricidad. Este hecho ha contribuido a que en la práctica existan dos disciplinas, aunque la psicomotricidad sin reconocimiento oficial, que comparten un mismo objeto de estudio, el cuerpo y el movimiento, en unos momentos donde no cabe diferenciar lo psico de “lo motriz”, puesto que dentro del contexto científico actual se considera que en la motricidad se manifiestan los diferentes ámbitos de la persona, y por tanto toda educación motriz por definición es: psico-motriz, bio-motriz y socio-motriz.

Y también en unos momentos, donde la educación física por definición es una educación que contempla la totalidad de la persona, y en la que se integran las diferentes corrientes corporales y motrices, y una de ellas es la psicomotriz. De esta manera, sustentados en las evidencias científicas, es importante clarificar el sentido de los términos y de los conceptos educación física y psicomotricidad, ya que según nos muestran los resultados de la investigación, existe una gran confusión al respecto, que dificulta el desarrollo de la propia educación física y alimenta el conflicto entre profesionales de ambas disciplinas.

Es en este sentido, que cabe destacar como la corriente psicomotriz dentro del ámbito educativo, nació y se desarrolló en un contexto donde el modelo de educación estaba fundamentado en una visión dualista del ser humano, dentro de un paradigma psicopedagógico conductista, y con un modelo de educación física mecanicista, centrado en el puro acto motriz, en las capacidades condicionales, y bajo unos planteamientos metodológicos instructivos. Cabe destacar que dentro de su proceso de desarrollo, durante la década de los años 70 y 80, la educación física fue integrando las aportaciones de las diferentes corrientes psicomotrices, en la llamada educación física de base, dando lugar a unos nuevos contenidos llamados capacidades psicomotrices, y a la incorporación de unos nuevos métodos de enseñanza fundamentados en el descubrimiento y en la libre exploración del alumno. Pero por otro lado, se fue gestando una nueva disciplina, “la psicomotricidad”, que se desarrolló básicamente en los ámbitos reeducativo, terapéutico y educativo, con una entidad propia y paulatinamente, por sus connotaciones, reeducativas, preventivas, médicas y más psicológicas que motrices, claramente diferenciada de la educación física. Y ello dio lugar a unos nuevos profesionales, que ya durante la década de los años 80 tenían la pretensión de recibir un reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación, para así poder crear unos estudios de psicomotricidad en la universidad española, que les permitiese definir un espacio profesional propio y diferenciado de otras disciplinas, entre ellas la educación física.

La integración de los postulados psicomotrices en la educación física culminaron en la Reforma educativa de la LOGSE, donde ante un nuevo paradigma psicopedagógico (constructivista), en la educación primaria pasaron a formar parte del bloque de contenidos de *control i consciència corporal*, y en la educación infantil pasaron a formar parte de todas las áreas, aunque principalmente del área de *descoberta d'un mateix*. Pero a pesar de la integración de los principios y de los contenidos

psicomotrices en la propia educación física, durante la década de los noventa se continuó desarrollando la psicomotricidad, tanto a nivel escolar como universitario, teniendo la educación física una escasa presencia en la educación infantil.

Siendo coherentes con el nuevo escenario educativo y con los nuevos postulados científicos, a partir de la Reforma educativa de la LOGSE, ahora enmarcados en una cosmovisión holística del ser humano, y fundamentados en un paradigma psicopedagógico constructivista, y bajo una educación física en la que se integraban las diferentes manifestaciones corporales y motrices, y entre ellas la psicomotriz, perdía todo su sentido la “psicomotricidad” como disciplina, o la utilización del término “psicomotriz”, al ser redundante y al estar cargado de ambigüedad. Es en este sentido, que en este nuevo escenario científico, abandonados los antiguos planteamientos mecanicistas, y superada la visión dualista del ser humano, la educación física era una disciplina, que dentro de las Ciencias de la Educación, perseguía la educación integral de la persona.

Pero a pesar de este nuevo modelo de educación física, a nivel social se la continuaba percibiendo de una forma reduccionista, y bajo unas connotaciones mecanicistas; y según nos muestran los resultados, ello se ha mantenido hasta la actualidad. De esta forma, el adjetivo “física”, por sus reminiscencias mecanicistas continúa generando rechazo, pero debemos de tener en cuenta que la raíz del término proviene de la voz griega *physis* (naturaleza), la cual hace referencia a una idea unitaria de ser humano, al ser contemplado éste en un sentido holístico y global. En consecuencia, la educación física a partir de la Reforma educativa de la LOGSE, sustentada en unos nuevos planteamientos ideológicos, debía entenderse, tal y como considera Lagardera (1992, p. 59): “como “expresión de una actividad pedagógica que incide de forma total en la educación del ser”. Y es por ello, y en relación a la confusión existente entre los términos y conceptos psicomotricidad y educación física, que según establece Pastor Pradillo (2005): “la evolución conceptual y epistemológica de la educación física, a pesar de la inseguridad que provoca en algunos, ha dejado obsoleta y sin sentido los criterios que la diferenciaban de la psicomotricidad (p. 229).

Pero los resultados nos muestran que a consecuencia del desconocimiento del modelo de educación física surgido de la LOGSE, y que ha ido desarrollándose hasta la actualidad, y a causa de la ambigüedad del significado del término psicomotricidad, existe una gran confusión social que se hace evidente en el ámbito escolar y también universitario. Esta confusión tiene su raíz, por un lado en la visión reduccionista que

aún hoy en día se tiene de la educación física, y por otro en la ambigüedad del término psicomotricidad, al que se le atribuyen diferentes significados, tales como: educación física de infantil, un proceso de desarrollo (psicomotor), una técnica o metodología, una disciplina con entidad propia, unos contenidos (capacidades psicomotrices), y como la actividad motriz en estas primeras edades, llevada a cabo de forma libre y espontánea.

Y la consecuencia principal de este desconocimiento, ha sido el rechazo o la escasa utilización del término educación física, y la utilización de una amplia variedad de términos para referirse al ámbito corporal y motriz en la etapa infantil, siendo los más frecuentes: educación motriz, motricidad en infantil, educación psicomotriz, psicomotricidad y desarrollo psicomotor. De esta manera, cabe destacar que en la educación infantil mayoritariamente se ha utilizado el término psicomotriz o psicomotricidad, y ello ha contribuido a que socialmente se considere que hacer psicomotricidad es lo apropiado en esta etapa, y que hacer educación física tiene sentido a partir de primaria. Y ello a su vez ha favorecido el uso del término “psicomotriz” y el desarrollo de la psicomotricidad como disciplina con entidad propia y diferenciada de la educación física en todo el ámbito de la educación infantil, tanto a nivel escolar como universitario.

Y como resultado de esta situación, a pesar del desarrollo de la educación física, y a pesar del aumento de las publicaciones científicas, y de la producción bibliográfica específica para la educación infantil, por tradición aún hoy, al trabajo corporal y motriz en la mayoría de centros de educación infantil se le denomina psicomotricidad, y al espacio donde se desarrolla su práctica, sala de psicomotricidad. Y en el ámbito universitario, a pesar de que la psicomotricidad no es una disciplina reconocida oficialmente, ni existe titulación oficial alguna que faculte para el desarrollo de la profesión de psicomotricista, un gran número de universidades continúan ofreciendo una formación a través de postgrados (títulos propios), y la incluyen en los estudios de grado de educación infantil como materia o mención, así como también se continúa manteniendo como asignatura en los planes de estudio de los ciclos formativos de grado superior de educación infantil, y ya más recientemente, se están aprobando máster oficiales de psicomotricidad con la autorización de la propia administración.

Es por todo ello que el estado de confusión es preocupante, y se hace necesaria una clarificación por parte del Ministerio de Educación, sobre la consideración y sobre el sentido del término y del concepto psicomotricidad, ya que en la actualidad, aunque no oficialmente, cohabitan dos disciplinas, la educación física y la psicomotricidad, con



un mismo objeto de estudio: el cuerpo y el movimiento. Y ello está provocando que nos encontremos con Facultades de Educación que ofrecen una formación en educación física y otras (la mayoría en Catalunya) en psicomotricidad. Y con situaciones de difícil explicación científica, ya que hay universidades que ofrecen una formación de grado con mención en educación física, y postgrados y máster oficiales en psicomotricidad (es el caso de la FPCEEB). Por tanto, la confusión entre los términos y conceptos psicomotricidad y educación física, lejos de ser una mera cuestión de nombre, como argumentan algunos, está dificultando el desarrollo de la educación física en la educación infantil. De ello se desprende la necesidad de hacer pedagogía del actual paradigma de educación física, de aumentar las investigaciones y las publicaciones en revistas de impacto de carácter internacional, así como de clarificar el sentido y el significado del término psicomotricidad.

En relación al actual modelo de educación física, cabe destacar que se encuentra fundamentado en un ideal de educación, que a su vez parte de una concepción de vida y de persona, así como de un ideal de sociedad. De esta forma, nuestra propuesta de educación física para la etapa de la educación infantil, surge de una concepción de vida en la que la persona es contemplada como una unidad integrada por diferentes dimensiones que son interdependientes, y que se retroalimentan entre ellas. Por tanto, se trata de una educación física que se compromete con la educación de la totalidad de la persona y con el desarrollo de todo su potencial, en base a unos principios fundamentados en el respeto a la diversidad y a las diferencias individuales. Una educación física que parte del desarrollo individual, pero en un contexto social, en el que la persona ha de adquirir y desarrollar unas actitudes y valores que le permitan contribuir a la construcción de una sociedad regida por unos ideales de justicia, de paz, de convivencia y de libertad.

Y todo ello se materializa y se plasma en la práctica educativa, a través de una educación física cuyas propuestas parten de un profundo conocimiento de los niños, y de un elevado valor pedagógico con el objetivo de favorecer: el conocimiento de uno mismo y de los otros, la relación con el entorno, el desarrollo de los diferentes órganos y sistemas corporales, el desarrollo de unas habilidades motrices y expresivas, el desarrollo cognitivo y emocional, el desarrollo de una estética motriz, el desarrollo de unas cualidades de carácter, la adquisición de unos hábitos, actitudes y valores que favorecen la autoestima y la construcción de relaciones sociales fundamentadas en el respeto y la estima por el otro, el desarrollo de una capacidad crítica en relación a los

valores sociales de la práctica deportiva, etc. De esta manera, la educación física cumple con una importante tarea humanizadora, ya que contribuye al desarrollo de aquellas cualidades que nos hacen realmente humanos, y que redundan en el beneficio de la comunidad y en el bienestar de los demás.

Y es en este sentido, que los resultados nos muestran como el actual paradigma de educación física es muy valorado por aquellos maestros y profesores que tienen conocimiento del mismo, por su importante contribución al proceso de desarrollo integral de los niños y niñas de educación infantil, así como por el amplio abanico de recursos que ofrece. De esta manera, los maestros y profesores que conocen el actual modelo de educación física, saben que éste cuenta con una gran variedad de contenidos provenientes del amplio abanico de corrientes corporales y motrices que lo constituyen, que permiten incidir en el desarrollo de las diferentes capacidades del niño, así como de utilizar sus recursos como instrumento para la adquisición de todo tipo de aprendizajes, dentro de un contexto vivencial y experiencial.

Cabe recordar que el reconocimiento científico del ámbito corporal y motriz en la etapa infantil no es nuevo, desde Comenius, pasando por Rousseau y Pestalozzi y los grandes pedagogos del siglo XIX y XX, existe la opinión unánime de su importancia y de sus repercusiones en el desarrollo del niño en estas primeras edades. Y ello quedó claramente reflejado en el currículo de la educación infantil de la LOGSE, y en los posteriores currículos, fruto de las diferentes Leyes Educativas, hasta la actual de la LOMCE. De esta manera, y según se desprende de los resultados, la gran importancia del desarrollo motor en las primeras edades, es reconocida de forma unánime por los participantes en la investigación, y por los múltiples estudios científicos llevados a cabo en este ámbito. Es por ello que nadie duda de su valor, pero a pesar de la importancia teórica otorgada, los resultados obtenidos, también nos revelan como tradicionalmente el desarrollo corporal y motriz, ha sido un ámbito que ha estado muy poco valorado en los centros escolares de la etapa de la educación infantil, así como también en los centros de formación del profesorado.

A su vez, los resultados obtenidos nos muestran la importancia de los espacios en los centros de educación infantil, ya que estos proporcionan, en contacto con la naturaleza, y con el ambiente exterior, las condiciones que favorecen un adecuado desarrollo del niño. De esta forma, los espacios y ambientes de los centros escolares deberían de ser cálidos y agradables, y en ellos se tendría que respirar alegría y fantasía,

y proporcionarles a los niños los estímulos sensoriales y motrices necesarios para un bienestar emocional, así como seguridad física y afectiva.

Pero cabe destacar, que la escasa formación recibida por los maestros de educación infantil, junto a una legislación ambigua, que en ocasiones ha entrado en contradicción con la propia filosofía curricular definida por el Ministerio de Educación, ha impedido que la motricidad se integrase en la globalidad del día a día escolar, y de que fuese contemplada de forma aislada y llevada a cabo de forma puntual, a través de unos especialistas, que en muchas ocasiones eran maestros de educación física de primaria sin conocimiento de la etapa, o maestros de educación infantil con una escasa formación, o con una formación en psicomotricidad. Este hecho ha contribuido a desarrollar en la educación infantil un modelo de especialista en el que se ha reproducido el modelo tradicional de la educación primaria, y según los resultados obtenidos, percibido de forma negativa por los profesionales de la educación infantil, al romper con la filosofía de globalidad, de integración y de interdisciplinariedad, que caracteriza a esta etapa. Un especialista muchas veces contemplado, no como un maestro, sino como un instructor más centrado en los contenidos motrices que en las necesidades de los niños, y que lleva a cabo propuestas educativas alejadas de la significación propia de la realidad infantil.

Es por todo ello, que según nos revelan los resultados, los maestros de educación infantil deberían de recibir una formación que les permitiese crear y llevar a cabo unas propuestas didácticas que contemplen y permitan desplegar los diferentes contenidos de la educación física a lo largo de la etapa infantil. Propuestas que deberían caracterizarse por su globalidad, transversalidad e interdisciplinariedad, así como por una gama variada y rica de experiencias corporales y motrices, que posibiliten a los niños: observar, sentir, explorar y experimentar con su cuerpo, de una forma libre, activa, abierta, sensible y espontánea. En definitiva, deberían ser propuestas que tuviesen como protagonista al niño, el cual a través de su cuerpo, a veces necesita saltar y correr, y otras necesita expresarse y sentirse, y otras necesita escucharse, relajarse y estar en silencio, y así poder: conocerse, tomar consciencia de sí mismo y descubrir sus posibilidades y limitaciones.

Y como consecuencia, la educación física en la etapa infantil no debería entenderse como una materia o asignatura que se imparte puntualmente una hora o a lo sumo dos horas a la semana, sino que debería ser entendida como un área/disciplina, que dentro de la filosofía de globalidad de la educación infantil, se integra en el día a día

escolar a través de propuestas interdisciplinarias, con el objetivo de contribuir al desarrollo de las diferentes capacidades definidas por el currículum educativo.

Pero para que este modelo de educación física pueda integrarse en la educación infantil, dentro de esta filosofía de globalidad, es necesario que los maestros reciban una formación que les permita descubrir esta nueva dimensión, por la mayoría desconocida (según nos revelan los resultados), así como dominar sus contenidos y fundamentos didácticos. Y ello nos lleva a alejarnos del modelo clásico del tratamiento corporal y motriz en la educación infantil, centrado en contenidos motrices y llevado a cabo exclusivamente por un especialista con una procedencia formativa diversa (maestros de educación infantil, de primaria, licenciados de educación física, monitores...), pero con el rasgo común de asumir de forma exclusiva esta responsabilidad sin la participación de los tutores, y con una escasa coordinación y comunicación con los mismos.

De esta forma, según los resultados obtenidos, lo ideal sería que todos los maestros tutores recibiesen una formación en los estudios de grado y a través de estudios de postgrado, que les permitiese integrar los contenidos de la educación física en las áreas curriculares de la educación infantil. Pero teniendo en cuenta la escasa formación que han recibido y ante el escaso creditage destinado al ámbito corporal y motor en los actuales planes de estudio, se hace necesaria la figura de unos maestros con una mayor formación-especialización, que les permita asesorar, coordinar y liderar el proyecto de educación física en los centros de 0-6. Es por ello, que las actuales menciones de educación física, así como el máster en los estudios de postgrado, deberían de tener la función de dotar a los maestros de educación infantil de esta necesaria especialización, siempre enmarcada dentro de la filosofía de globalidad e integrada en las tres áreas curriculares de la etapa.

Cabe destacar a este respecto, que a la globalidad tan solo se llega a partir de la especificidad. Es decir, a través del dominio de los fundamentos didácticos y epistemológicos de las diferentes disciplinas, así como a través de un profundo conocimiento de la realidad infantil, y de la adecuación de las propuestas didácticas a sus necesidades y características. Es así como el dominio de las diferentes disciplinas y un profundo conocimiento de los niños, es lo que permitirá la integración de los diferentes contenidos, y el desarrollo de propuestas educativas realmente globalizadas. Es en este sentido, que la formación que reciban los estudiantes del grado de educación infantil, a través de las diferentes asignaturas específicas vinculadas a la educación

física, les ha de proporcionar por un lado, una profunda fundamentación didáctica del área, y por otro, un profundo conocimiento de los niños.

Y a partir de esta mayor formación en educación física, según los resultados obtenidos, es importante que hagan pedagogía de las consecuencias positivas de favorecer el desarrollo motor en estas primeras edades, así como de aprovechar los recursos que ofrece la educación física para favorecer la adquisición de diferentes aprendizajes, de forma vivenciada y significativa. De esta manera, aquellos maestros que cuenten con una mayor formación en educación física, deberían trabajar de forma coordinada con el resto de maestros tutores, y no de forma aislada, como viene haciéndose tradicionalmente en la educación infantil. Y esta coordinación se materializa en la práctica, en clases donde ambos maestros trabajan conjuntamente, pero con el liderazgo y con una mayor dirección de aquel que posee un mayor dominio de los contenidos, y de las bases didácticas de la educación física. Y también en que el maestro que cuenta con una mayor formación asesora a sus compañeros, para que éstos puedan aplicar en sus clases las posibilidades que ofrecen los contenidos y los diferentes métodos de enseñanza de la educación física, así como el liderazgo dentro del proyecto educativo, cuidando de la adecuación de los espacios, de la calidad y variedad de los materiales, de la riqueza de los diferentes ambientes de aprendizaje, y de fomentar las salidas al medio natural y la motricidad en el día a día del alumno.

Pero a su vez los resultados nos muestran las inseguridades, reticencias y miedos que provocan en muchos profesionales de la educación infantil las menciones, y la idea de una especialización, al asociarse ésta con un trabajo específico y descontextualizado, llevado a cabo por unos especialistas que centran sus propuestas en unos contenidos y no en las necesidades y en las características de los niños. Es por ello, que se hace necesario definir el sentido y propósito de la mención y de los máster de educación física, así como cabe darles la orientación adecuada, partiendo de que toda profundización es positiva y necesaria para poder llevar a cabo unas propuestas educativas valiosas y globalizadas. De esta forma, la especialización debe permitir desarrollar unas competencias generales, y dotar a los maestros de un mayor dominio de los contenidos, y de un mayor conocimiento de los niños, siendo esta la base para poder crear y elaborar propuestas ricas y valiosas en un contexto globalizador.

Y a partir de toda la fundamentación teórica realizada, y a partir de los resultados obtenidos, hemos llegado a la conclusión de que la educación física en la educación infantil ha de:

**1. Favorecer el desarrollo motor, el conocimiento de uno mismo, la autoestima y el desarrollo y aceptación de la propia realidad corporal y la de los otros**

Ello permite:

- a) El conocimiento de las posibilidades y aceptación de las limitaciones y la consiguiente superación de las mismas.
- b) El desarrollo de la autonomía personal.
- c) El desarrollo del autocontrol y del autodominio
- d) El desarrollo del aprecio y la aceptación por la propia realidad corporal y la de los otros.

Y para ello se deben facilitar todo tipo de vivencias significativas y valiosas a partir de la exploración, el descubrimiento de todo tipo de experiencias motrices y sensoriales, donde se ponen en juego las diferentes capacidades perceptivo-motrices y condicionales y en donde se utiliza la amplia diversidad de contenidos de la educación física: El juego, las danzas, la expresión, actividades medio natural, etc. Las propuestas han de ser inclusivas, fundamentadas en el respeto a la diferencia, y en donde todo alumno pueda conseguir sus metas y retos personales.

**2. Contribuir a una paulatina adquisición de hábitos de higiene y de preservación de la salud**

Ello permite:

- a) Poner las bases para unas mejores condiciones de salud.
- b) Ser conscientes de los beneficios de la práctica habitual de ejercicio físico para la salud y la propia calidad de vida.
- c) Mostrar una actitud favorable hacia la práctica habitual de ejercicio físico y hacia las conductas de auto exigencia y de superación de las propias limitaciones.

Y para ello se deben hacer propuestas naturales y significativas que favorezcan la estimulación de las diferentes capacidades, así como la reflexión de los beneficios de la propia actividad y sus efectos sobre el cuerpo. De esta manera, la exploración, el descubrimiento y la experimentación de todo tipo de propuestas motrices ricas y variadas practicadas en diferentes medios serán la base en que deben fundamentarse las propuestas pedagógicas.

### **3. Contribuir a la adquisición de aquellas actitudes y valores que le permitan al niño disfrutar del juego y hacer que los demás compañeros disfruten con él**

Ello permite:

- a) Aprender a convivir a través del respeto y la colaboración.
- b) Aprender a dialogar y a cooperar para disfrutar de la práctica del juego.
- c) Aprender que una cosa es ganar la partida y que otra muy diferente es ser ganador.  
Aprender que una cosa es quedar primero y que otra muy diferente es ser el mejor.
- d) Desarrollar actitudes cooperativas e interdependientes.
- e) Aceptar las experiencias de fracaso y las sensaciones de frustración.

Y para ello, se deben realizar propuestas que fomenten la libertad y la espontaneidad; unas han de tener un carácter individual y otras han de ser de carácter grupal. Se han de promover, potenciar y valorar las actitudes que partan del respeto, la tolerancia y el servicio a los demás. Se ha de potenciar la aceptación y la estima por uno mismo, sin compararse con los demás y sin haber de competir con los demás por el reconocimiento y la valoración. Se han de aprovechar las situaciones vividas por los alumnos en situaciones de juego, para aprender y para que a través del diálogo estos tomen consciencia de aquellas actitudes que favorecen la diversión o de aquellas que la impiden. También serán importantes las propuestas que pueda hacer el maestro, así como las condiciones de espacio y materiales que cree, con el objetivo de favorecer el conocimiento de nuevos juegos y de enriquecer su práctica, pero siempre otorgando la máxima libertad a los alumnos.

#### **4. Contribuir al desarrollo de una capacidad crítica frente a los modelos deportivos socialmente potenciados por los medios de comunicación**

Ello permite:

- a) Desmitificar la gran trascendencia social que se le otorga a los triunfos deportivos asociados únicamente a la victoria o a ser el primero.
- b) Adquirir una educación y cultura deportiva donde el éxito esté asociado al trabajo durante el proceso, a las actitudes y no exclusivamente al resultado.
- c) Adquirir una capacidad crítica que permita a los niños y niñas de esta etapa disfrutar de la práctica deportiva propia y de los eventos deportivos, no dejándose influir por la presión de los medios de comunicación que ponen el acento únicamente en el triunfo.
- d) Percibir al oponente no como una amenaza, sino como aquel que me permite jugar, superarme, aprender y divertirme.

Y para ello utilizaremos el juego en las clases de educación física como el gran recurso para adquirir unas actitudes y valores basados en el respeto, la solidaridad, la tolerancia y el autodominio, y en donde el ganar la partida no significa ser el ganador. Finalmente la finalidad del juego es la diversión basada en el respeto a las reglas, a los compañeros, en la superación personal y no únicamente el resultado. Se deben premiar y reconocer las actitudes y no el resultado final como sinónimo de “ganar”; y así mismo, se deben aprovechar las diferentes situaciones producidas a lo largo del transcurso del juego para construir y desarrollar unas actitudes y valores deportivos.



### **9.3. Aportaciones y limitaciones de la investigación**

#### **9.3.1. Aportaciones de la investigación**

Aún son escasas las investigaciones realizadas sobre la educación física en la etapa de la educación infantil, pero en la actual coyuntura político-educativa es necesario desarrollar investigaciones en este ámbito que permitan fundamentar la presencia de la educación física como área a partir de la cual se forme a los futuros graduados y postgraduados universitarios, así como su presencia como área a partir de la cual se desarrollan propuestas educativas globalizadas y contextualizadas, en las escuelas de educación infantil. Es en este sentido, que en la presente investigación, a partir del soporte de diferentes investigaciones ya realizadas, hemos pretendido contribuir al desarrollo de la educación física en esta etapa educativa, con el propósito también de contribuir a futuras investigaciones. Consideramos asimismo, que la investigación realizada aporta datos de interés, apoyados en un amplio marco teórico que pretende explicar las causas de los mismos y sentar unas bases que contribuyan al desarrollo de la educación física en la educación infantil. Y en este sentido, los resultados obtenidos en la investigación, por su relevancia, consideramos que pueden tener repercusiones en el futuro, tanto en el ámbito de la formación universitaria como escolar.

Es importante hacer referencia a la aportación personal que ha supuesto la utilización del software de análisis de datos *ATLAS/ti*, en cuanto a su potencialidad en el análisis de los datos cualitativos de esta tesis. El nivel de análisis que nos ha permitido realizar la *query* a través de sus operadores booleanos, ha contribuido a profundizar en el nivel de interpretación de los datos, aunque también hemos de añadir que este nivel de interpretación de los datos está siempre inacabado (Muhr, 2004).

Una de las mayores pretensiones que tenía la presente investigación era la de contribuir a la difusión de una educación física realmente valiosa, a partir de unas propuestas con una sólida fundamentación, en base al conocimiento de las características y necesidades de los niños de esta etapa y a la adecuación de sus contenidos a la realidad de la educación infantil. Es en este sentido, que a partir de la investigación realizada, consideramos que el desarrollo de la educación física pasa en primer lugar porque esta se encuentre enmarcada dentro de un paradigma rico de educación, y en segundo lugar porque sus finalidades y propuestas educativas partan de

un conocimiento profundo del ser humano, que permita establecer objetivos realmente valiosos que contribuyan a su enriquecimiento. Y entendemos por enriquecimiento, el desarrollo de sus capacidades individuales, pero siempre dentro de un contexto de servicio social. De esta manera, entendemos que una auténtica educación tan solo se da cuando la persona recibe el beneficio de la misma, pero con el fin último de contribuir al enriquecimiento de la colectividad.

Por otro lado, la investigación teórica realizada sobre desarrollo histórico de la educación física y sobre sus antecedentes psicopedagógicos, nos ha hecho reflexionar y nos ha hecho sentir en determinados momentos que en “la mucha sabiduría hay mucha molestia; y quien añade ciencia, añade dolor” (Libro Eclesiastés, 1:18, Reina Valera, 1960). Este sentimiento se ha ido produciendo, a partir del análisis de la obra de Comenius, y a partir del análisis de las investigaciones que en la actualidad se están llevando a cabo sobre educación. Su análisis nos muestra como la calidad de la educación no depende de la modernidad o de la tecnología, si no del amor y del respeto por la infancia. El amor y el respeto por la infancia se concretan a partir de actitudes de compromiso y de responsabilidad por la educación en estas primeras edades. Y tan solo cuando este amor y respeto son presentes, los maestros se esfuerzan por encontrar y descubrir las maneras de “educar”; es decir: las técnicas, los recursos y los métodos más adecuados.

Comenius nos ha enseñado que el amor y el respeto por la infancia nos llevan a adoptar actitudes de humildad, que a su vez nos permiten descubrir las mejores maneras de educar. Y por tanto la calidad de la educación, reside principalmente en la riqueza del propio maestro y en los recursos que se le deben ofrecer para que pueda desarrollar con tranquilidad su trascendente y valiosa labor.

La magnitud de la investigación realizada, por la variedad de temáticas y campos científicos abordados, ha contribuido a un enriquecimiento personal indudable, contribuyendo a reforzar aún más la idea de una necesaria integración de saberes, que contribuyan al desarrollo de la educación y al desarrollo del ser humano.

Por otro lado, destacaría como una de las mayores aportaciones de esta investigación, las relaciones creadas con las diferentes personas que han participado en la misma. De ellas quisiera destacar su generosidad y su disponibilidad, así como el valor de todo aquello que han compartido y que ha quedado reflejado en las entrevistas, en los grupos de discusión y en el diario de investigación, y que esperamos que sea de utilidad.

Y por último, destacar que una gran aportación de esta investigación ha sido la capacidad de soportar la frustración, el desánimo y el desaliento, habiendo considerado en diferentes momentos de la misma, la posibilidad de abandonar. El largo camino recorrido y las vicisitudes vividas en el decurso del mismo han contribuido a desarrollar en el doctorando: la paciencia, la constancia, el sacrificio; y sobre todo la humildad, al hacerlo más consciente de sus debilidades y también de sus limitaciones. Nuestra eterna gratitud hacia a todas aquellas personas que han ayudado a que esta tesis sea una realidad, y sin las cuales no habría sido posible su realización.

### **9.3.2. Limitaciones de la investigación**

Consideramos que las limitaciones en la investigación realizada, parten sobre todo del campo metodológico. Destacar en este sentido, que para la realización de las entrevistas y los grupos de discusión se requiere de un buen dominio de sus técnicas, que a su vez se van desarrollando a medida que las vas repitiendo. Una buena técnica te permite sacar el máximo partido de la entrevista y del grupo de discusión, ya que te permite anticipar, ser previsor, saber improvisar, y saber adaptarse a las diferentes situaciones que se producen durante las mismas. De esta manera, hemos constatado una mejora significativa de la primera entrevista a la última, aspecto que nos hace estar satisfechos de los resultados obtenidos. Por otro lado, en el análisis de los datos a través del ATLAS/ti, se nos revela el gran potencial de este programa, a partir de los diferentes instrumentos que han posibilitado un análisis riguroso y a la vez profundo. Nosotros en este sentido, hemos realizado un análisis, que si partimos de todo el potencial que el programa tiene, es básico, pero consideramos que suficiente a tenor de los objetivos planteados en la tesis.

Por otro lado, en cualquier investigación en la que se analizan datos cualitativos la presencia de un grupo de analistas permite contrastar el significado de las categorías y como consensuar las codificaciones de los textos. Ello garantiza un distanciamiento entre los datos y los investigadores, con lo que se favorece la función reguladora durante el proceso de análisis y durante la interpretación de los datos. En la presente tesis doctoral no contábamos con este equipo, y en consecuencia no teníamos esta función reguladora, pero ello se ha intentado compensar a partir de realizar reuniones periódicas con los directores de la tesis y compañeros del área de educación física,

miembros del grupo de Recerca GRIES de la FPCEE, con la finalidad de compartir significados y evaluar el proceso de análisis de los datos.

#### **9.4. Prospectiva y futuras líneas de investigación**

El propósito de esta tesis era el de fundamentar una propuesta formativa en base a un modelo de educación física en la etapa de la educación infantil, que contribuyese a su desarrollo tanto en el ámbito universitario como escolar, y para ello hemos centrado el estudio en el contexto de la FPCEE. A partir de este objetivo, nos planteábamos unos objetivos más específicos, cuyas respuestas han abierto nuevos interrogantes que suscitan nuevas investigaciones sobre el tema.

Los resultados obtenidos plantean diferentes vías de actuación desde el ámbito de la educación y de la educación física, que se podrían concretar en diversas investigaciones. Así por ejemplo, el hecho de que la percepción actual sobre la educación física continúe siendo mayoritariamente reduccionista, vinculándola exclusivamente con la práctica de deportes, acondicionamiento físico y a través de unos métodos directivos, nos abre una línea de investigación, haciendo que nos planteemos la pregunta: ¿Cómo es que después de más de 20 años desde la aplicación de la LOGSE, y de un modelo de educación física de una gran riqueza, tanto epistemológica como metodológica, e integrado en un paradigma psicopedagógico constructivista, definido por ser integral, se continúa percibiendo la educación física de una manera reduccionista, y con una escasa valoración y reconocimiento social? Por otro lado, la confusión social existente respecto al término y significado de “psicomotricidad”, nos abre una línea de investigación de un gran interés por las consecuencias que ello puede tener de cara a la presencia de la educación física en la educación infantil, no tan solo en los planes de estudio de los grados universitarios, si no en los máster oficiales, en los cuales, se rechaza el término educación física 0-6 años, considerando que lo tradicional en la educación infantil es la psicomotricidad. Estos son tan solo dos ejemplos de las diferentes posibilidades de investigación que se abren.

El desarrollo de la educación física en la educación infantil, no como materia curricular, si no como área de conocimiento o como disciplina que se integra en las tres grandes áreas curriculares de esta etapa, y que contribuye al desarrollo de las diferentes capacidades establecidas en el currículum, representa una nueva forma de entenderla y

de abordarla, requiriéndose de nuevas estrategias y planteamientos metodológicos, siendo sin duda un campo que abre nuevas líneas de investigación.

La educación física se ha de integrar en un paradigma de educación que dé respuesta a las necesidades del mundo de hoy y de los niños de hoy, y para ello se ha de comprometer con la realidad infantil y contribuir al desarrollo de buenas personas que se valoren y se respeten así mismas, y que a su vez estén comprometidas por el bienestar de los demás. En definitiva un futuro marcado por la esperanza, que ha de provenir de la búsqueda de la verdad y de la justicia, como único camino posible a un mundo cada vez más sumergido en la individualidad, en el egoísmo y en la superficialidad de lo inmediato. Y todo ello como base para la construcción de un mundo mejor en el que valga la pena vivir; siendo este el mejor regalo que podemos ofrecer a las nuevas generaciones.

## CAPÍTULO 10

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustina Sanllehi, J. R. (2011). *Pornografía: Sus efectos sociales y criminógenos*. Madrid: Edisofer.
- Ajuntament de Barcelona (1999). Una escola més esportiva i un esport més educatiu. *Conclusions del congrés de l'esport i l'educació física en edat escolar a la ciutat de Barcelona, 1998*. Institut d'educació i direcció d'esports.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Fundamentos: Madrid.
- Álvarez, J. L., & Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Alvira, F., Avia, M.D., Clavo, R., & Morales, F. (1979). *Los dos métodos de las ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Amilburu Garcia, M. (2003). *Claves y dimensiones del desarrollo de la persona*. Barcelona: Ariel.
- Andreu, J., García-Nieto, A. & Pérez Corbacho, A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: CIS.
- Antón, M. (1979). *La psicomotricidad en el parvulario*. Barcelona: Laia.
- Aranguren, J. L. (1988). *Ética de la felicidad y otros lenguajes*. Madrid: Tecnos.
- Arbeláez Gómez, M. C. (2002) Representaciones mentales (versión electrónica), *Revista de ciencias humanas*, 29. Recuperado el 25 de octubre de 2012 de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm>Arnaiz.
- Aristóteles (1970). *Ética A Nícomaco*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Arnaiz Sánchez, P. (1987a). *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Murcia: Publicaciones Universidad de Murcia.
- Arnaiz Sánchez, P. (1987b). Un modelo de práctica psicomotriz educativa para la prevención de los trastornos de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, 1, 27-42.
- Arnaiz Sánchez, P. (1988). *Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier*. Madrid: Seco Olea.
- Arnaiz Sánchez, P. (1991). *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Salamanca: Ed Amarú.
- Arnaiz Sánchez, P., & Lozano Martínez, J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad, psicomotricidad y lectoescritura*. Madrid: Ed. CCS.
- Arnaiz Sánchez, P. (2000). La práctica psicomotriz: una estrategia para ayudar y comunicar. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (noviembre), 0, 10.

- Arnaud, P. (1983). *Los saberes del cuerpo. Educación física y educación intelectual en el sistema escolar francés*. París: PUL.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, Movimiento y Currículum*. Madrid: Morata.
- Asti Vera, A. (1972). *Metodología de la investigación*. Madrid: Cincel.
- Astrand, P., & Rodahl, K. (1977). *Textbook of Work Physiology. Physiology Bases of Exercises*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Atkinson, P. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Aucouturier, B. (2007). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Aymerich, C., & Aymerich, M. (1974). *La expresión, medio de desarrollo*. Barcelona: Nova Terra.
- Ayres, J. A. (2006). *La integración sensorial y el niño*. Sevilla: MAD
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Banner, DJ., & Albarran, JW (2009). Computer-assisted qualitative data analysis software: a review. *Canadian journal of cardiovascular nursing = Journal canadien en soins infirmiers cardio-vasculaires* 19 (3), 24–31.
- Basquin, M. (1995). Usos actuales del concepto de Psicomotricidad. En Richard, J., & Rubio, L. (Cols.), *Terapia psicomotriz*. Barcelona: Masson.
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Baudrillard, J. (1990). *La transparence du mal*. París: Galilée.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós
- Bayley, N. (1969). *Manual for the Bayley scales of infant development*. California: The Psychological Corporation.
- Beck, U. (2000). *La democracia y sus enemigos: Textos escogidos*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán, J.A., & Pérez, L. (2000). *Educación para el S. XXI*. Madrid: CCS
- Benenson, J. F. (1993). Greater preference among females than males for dyadic interaction in early childhood. *Child Development*, 64, 544-555.
- Berge. Y. (1982). *Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía del movimiento*. Madrid: Narcea.
- Berger, P., & Luckman, T. (1967). *The social construction of reality*. Garden City N.Y: Anchorbooks.
- Berruezo Adelantado, P.P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 49, 15-26.

- Berruezo Adelantado, P.P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y España. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 37, 21-33.
- Berstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bertrand, M., & Dumont, M. (1976). *Dynamique de la création: le mot et l'expression corporelle*. Paris: Vrin.
- Besse, J.M. (2005). *Decroly. Una pedagogía racional*. Alcalá de Guadaíra: Trillas.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: ceac.
- Blanchard, K., & Chesca, A. (1986). *Antropología del Deporte*. Barcelona: Bellatierra.
- Blández, J. (1994). Una propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje. *Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas de Magisterio*. Sevilla.
- Blázquez, D. (1982). La Educación física en preescolar: una didáctica aplicada. *Revista Apunts*, 75, 185-196.
- Blázquez, D. (1999). A modo de introducción. En D. Blázquez (ed.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 19-46). Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (2010). *La Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Blouin Le Baron, J. (1982). L'expression corporelle. *Éducation Physique et Sport*, 178, 58-62.
- Bodrova, E., & Leong D. J. (1996). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: SEP/Pearson Prentice Hall.
- Bossu, H., & Chalanguier, C. (1986). *La expresión corporal*. Barcelona: Martínez Roca.
- Botella, L. (1995). Personal construct psychology, constructivism, and postmodern thought. In R.A. Neimeyer & G.J. Neimeyer (Eds), *Advances in Personal Construct Psychology*, (3), 3-36. Greenwich, CN: JAI Press.
- Bouchard, C., Shephard, R. J., & Stephens, T. (1994). *Physical Activity, Fitness, and Health: International Proceedings and Consensus Statement*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bouchard, C. (1993): *Physical activity, fitness and health consensus*. Canadá: Human Kinetics.
- Bouché, P. J. (2004). *Educación para un nuevo espacio humano*. Madrid: Dykinson.
- Bowen, J. (1985). *Historia de la educación occidental*. Tomo III. Barcelona: Herder.
- Buendía, L., Colás, M. P., & Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Brazelton, T. B. (2001). *Momentos claves en la vida de tu hijo*. Barcelona: Plaza&Janes.
- Brazelton, T. B. (2005). *Las necesidades de la infancia*. Barcelona: Graó
- Brown, S., & Vaughan, C. (2010). *¡A jugar! La forma más efectiva de desarrollar el cerebro, enriquecer la imaginación y alegrar el alma*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.



- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. London: Harvard.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. London: Harvard University Press.
- Bruyn, S. T. (1966). *The human Perspective in Sociology: the Methodology of Participant Observation*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Burhans, K.K., & Dweck, C.S. (1995). Helplessness in early childhood: The role of contingent worth. *Child development*, 66, 1719-138.
- Busquets, D. (1998). Educación integral y desarrollo curricular. *En cuadernos de Pedagogía*, 271, 52-55.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychology Review*, 106, 676-713.
- Cagigal, J. M. (1972). *Deporte pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Editorial Nacional.
- Cagigal, J.M. (1975-1976). Educación social deportiva. Un intento. *Revista Citius, Altius, Fortius*, X, 1-2, 174-175.
- Cagigal, J.M. (1975-1976). Cultura intelectual y cultura física. *Revista Citius, Altius, Fortius*, XVII-XVIII, 25-51.
- Cagigal, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Prensa Española.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cagigal, J. M. (1981). *¡Oh deporte!. Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñon.
- Cagigal, J. M. (1985). Pedagogía del deporte como educación. *Revista de Educación Física. Renovación de teoría y práctica*, 3, 5-11.
- Cagigal, J.M. (1990). *Deporte y agresión*. Madrid: Alianza Deportes.
- Calderón, A. (1879). La educación física. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, III, 83-84.
- Calderón, E. (1999). *Deporte y límites*. Madrid: Anaya.
- Calvo Charro, M. (2007). *Niñas y niños, hombres y mujeres: Iguales pero diferentes*. España: Editorial Almuzara.
- Campbell, J.D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and social psychology*, 59, 538-549
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Camps, V. (2000). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Canals Farriols, Dolors (1992). *L'educació Física. Del naixement als tres anys*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Capllonch, M. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación primaria: estudio sobre sus posibilidades educativas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, Departament de teoria i història de l'educació.
- Capra, F. (1999). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama
- Cardús, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La campana.

- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Caspersen, C.J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985), Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100 (2), 126-131.
- Castañer, M., & Camerino, O. (2009). Hacia un enfoque global y sistémico de la motricidad. En Grasso, A. (coord.). *La Educación Física cambia* (pp. 9-18). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Castañer, M., & Camerino, O. (2006). *Manifestaciones básicas de la motricidad*. Lleida: INEFC y Publicaciones de la Universidad de Lleida.
- Castejón, F. J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Pila Teleña.
- Castells, M. (1997). *La insidiosa globalización*. El País, 29 de julio de 1997.
- Chadwick, C.B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (vol. XXXI), 4, 11-126.
- Chartier, A. M., & Geneix, N. (2006). Pedagogical approaches to early childhood education. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007. *Strong Foundations: early childhood care and education*, 10-11. Recuperado: Abril, 2013 de: [unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147448e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147448e.pdf)
- Chokler, M.H. (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanicismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Cinco.
- Crabtree, B.F., & William, L. M. (1992). *Doing qualitative research: Multiple strategies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Cecchini, J. A. (1993). *Antropología y Epistemología de la educación física*. Oviedo: Ferrería.
- Cecchini, J. A. (1996). Educación Física de Base. En García Hoz (director). *Personalización en la Educación Física*. Madrid: Riap.
- Claxton, G. (1984). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- Clemente, M., & Vidal, M.A. (1996). *Violencia y televisión*. Madrid: Nóesis.
- Cobos Álvarez, P. (1995). *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones*. Madrid: Pirámide.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. (1997). El análisis cualitativo de datos. En Buendía., Colás & Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 201-248). Madrid: McGraw-Hill.
- Colén, M.T., & Defis, O. (1997). La formación permanente del profesorado de educación infantil como punto de partida de la formación inicial. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edinfant.htm>.
- Colén, M.T. (1995). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y participación. *Aula de innovación educativa*, 44.

- Colmenar, C. (1991). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX. Especial referencia a su desarrollo en la época de la Restauración. *Historia de la Educación*, 10, 89-105.
- Colobrants, J. (2001). *El doctorando organizado*. Zaragoza: Mira.
- Colom, A. J., & Melinch, J.C. (1993). Postmodernidad y educación. La teoría de Toffler y la práctica de la C.M.U. *Teoría de la Educación*, 5, 97-110.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (2004). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.
- Comenio, J. A. (1992). *Pampedia (Educación universal)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Comenius, J.A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Comenius, J. A. (1989). *Consulta Universal*. Vic (Osona): Eumo
- Comité interino. (1894). Manifiesto a los partidarios de la educación integral. *Boletín Institución Libre de Enseñanza (BILE)*, 6-9, 45-49.
- Constitución Española (1978). Recuperado de:  
[http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion\\_ES.pdf](http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion_ES.pdf)
- Contreras J, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista*. Madrid: Inde.
- Cook, T.D., & Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Corbin, CB. (ed) (1980). *Atextbook of motor development*. Dubuque, Iowa: W.C.B.
- Covehy, S. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.
- Cox, R. (1991). *Abraham Maslow: Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz Santos.
- Cratty, B.J. (1972). *Physical expressions of intelligence*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Cratty, B.J. (1982). *Adapted physical Education for the handicapped children and young*. Denver: Love Pub.
- Cratty, B. J. (1986). *Perceptual and Motor Development in infants and children*. New Jersey: Practice Hall.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. Londres: Sage.
- Da Fonseca, V. (1988). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: Inde.
- Da Fonseca, V. (2000). *Estudios y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: inde.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Dámaso, J. (1987). Hacia una ciencia del movimiento humano. *Revista de Educación Física y Deportes*, 15, 16-21.

- De Antón, J., Pascual del Riquelme., & Tejera, A. (1990). *Factores que promueven la violencia en el deporte con especial referencia al fútbol*. Madrid: Consejo Superior de Deportes, Dirección General de la Policía y RFEF.
- Decroly, O. & Boon, G. (1934). *Hacia la escuela renovada*. Madrid: Espasa Calpe.
- Decroly, O. & Boon, G. (1968). *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Losada.
- Decroly, O. & Monchamp, E. (1986). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Delegación Nacional de Educación Física y Deportes (DNEFD) (1972). *Guía Didáctica del Área de Expresión Dinámica y Educación Físico Deportiva Primera Etapa*. Madrid: Junta Nacional de Educación Física.
- Delegación Nacional de Educación Física y Deportes (DNEFD) (1974). *Guía Didáctica del Área de Expresión Dinámica y Educación Físico Deportiva Segunda Etapa*. Madrid: Junta Nacional de Educación Física.
- Delgado, M. (1997). El entrenamiento de las cualidades físicas en la Enseñanza Obligatoria: salud versus rendimiento. Habilidad motriz. *Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 9; 15-26.
- Delgado, M., Gutiérrez S. A., & Castillo, G. M. J. (1997). *Entrenamiento físico-deportivo y alimentación. De la infancia a la enseñanza adulta*. Barcelona: Paidotribo.
- De La Rica, M. J. (1993). El deporte en la educación física. En AA.VV. (Ed.), *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria (Vol. II)*, 733-757. Barcelona: INDE.
- De Landsheere, G. (1982). *La investigación experimental en educación*. París: UNESCO.
- De Lièvre., & Staes, L. (1992). *La psychomotricité au service de l'enfant*. París: Belin.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En Enesco, I., Turiel, E., & Linaza (Eds). *El mundo social en la mente infantil (245-328)*. Madrid: Alianza.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de investigación educativa. En J. Dendaluce (Ed), *Aspectos metodológicos de la investigación Educativa (66-77)*. Madrid: Narcea.
- Dendaluce, I. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Denís, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires: Paidós
- Dennis, W., & Dennis, M.G. (1940). The effect of practices upon the onset of walking in Hoppi children. *Journal of Genetic Psychology*, 56, 77-86.

- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Londres: Sage.
- Desmet, H., & Pourtois, J.P. (1995). *Quinze pedagogos: La seva influència avui*. Barcelona: Proa.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Diem, L. (1966). Primer año. Contacto social y automovimiento. *Actas. Congreso Mundial de Educación Física y deportiva*, Madrid, t. II.
- Diem, L. (1979). *Deporte desde la infancia*. Valladolid: Miñón.
- Dubreucq, F. (1992). Perfiles de educadores: Jean –Ovide Decroly (1871-1932). *Perspectivas*, (vol. XXII), 3, 409- 429.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. (2005). Self-Discipline Outdoes Iq in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16 (12), 939-44.
- Dupré, E. (1925). *Pathologie de l'imagination et de l'emotivité*. París: Payot.
- Durán, J. (1996). Deporte, violencia y educación. *Revista de Psicología del Deporte*, 9/10, 103-109.
- Durán, G. J., & Gutierrez Sanmartín, M. (2004). Violencia en el deporte: Tareas preventivas. *III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Hacia la convergencia europea*. Valencia, 11-13 de marzo, 2004.
- During, G. (1981). *La crise des pedagogies corporelles*. París: Scarabée.
- Durkheim, E. (1965). *The elementary forms of religious life*. Nova York: The Free press.
- Durkheim, E. (1976). *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Trotta.
- Durkin, K., & Bradley, N. (1998). Kindergarten Children's Gender-Role Expectations for Television Actors. *Sex Roles*, 38, 387-97.
- Dweck, C. S. (2007). The Perils and promise of praise. *Educational Leadership*, 65, 2, 34-39.
- Einstein, A. (1934). *On Scientific Truth. Essays in Science*. Nueva York: Philosophical Library.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Embidi Irujo, A. (1986). *Legislación universitaria: Normativa general y autonómica. Consejo de universidades*. Tomo I. Madrid: Tecnos.
- Encuesta Nacional de Salud 2011-2012(ENSE). Instituto Nacional de Estadística (INE) / Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e igualdad, 2013. Recuperado de: <http://www.ine.es/prensa/np770.pdf>
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Espenschade, A., & Eckert, H. (1980). *Motor development*. Columbus, Ohio: Merrill.

- Eysenck, H., & Eysenck, M. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- Farreny, M.T. (2001). *Pedagogía de la Expresión con Carne Aymerich*. Ciudad Real: Ñaque.
- Fernández Domínguez, M.R., Palomero Pescador, J.E., & Aranda Lilao, B. (1988). Propuesta para la creación de los estudios de Psicomotricidad en la Universidad española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3,146-159.
- Fernández, E., Cecchini, J. A., & Zagalaz, M. L. (2002). *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, G., & Navarro, V. (1989). *Diseño Curricular en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Ferradás, R. C. & Rodríguez, X. (1997). Los nuevos planes de estudios de magisterio. Limitaciones de un proceso y desafíos pendientes. *Tendencias pedagógicas*, 3, 57-73.
- FIEP (1970). *Manifiesto de la FIEP*. Recuperado abril, 2013, de: [http://www.bizkaia.net/Kultura/kirolak/pdf/ca\\_manifiesto1970.pdf](http://www.bizkaia.net/Kultura/kirolak/pdf/ca_manifiesto1970.pdf)
- Figueras i Comas, S. (2007). *La construcció del cos social: Una aproximació hermenèutica als discursos que infants i adolescents elaboren sobre el cos adult*. Tesis doctoral publicada. Centre FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull.
- Fischer, K. (2000). El desarrollo de la psicomotricidad en Alemania. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Abril, 37, 35-46.
- Foucault, M. (1980). Body/Power. In C. Gordon (Ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, ( 55-62). New York: Pantheon Books.
- Fraiberg, S. (1997). *The Magic Years*. New York: Fireside.
- Fraiberg, S. (1987). *Selected Writings of Selma Fraiberg*. Columbus: Ohio State University Press.
- Frankl, V. E. (2009). *L'home a la recerca de sentit*. Barcelona: Edicions 62
- Fröbel, F. (1940). *La educación del hombre*. Nueva York: Appelton y Compañía.
- Fromn, E. (1979). *La por a la llibertat*. Barcelona: Edicions 62.
- Freud, A. (1949). Aggression in relation to emotional development, normal and pathological. *Psychoanalytic Study of the Child*, 3/4, 32-48.
- Freud, S. (1970). *Autobiografía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fullat, O. (1995). *El pasmo de ser hombre*. Barcelona: Ariel.
- Fullat, O. (1998). *Filosofía de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Fullat, O. (2000). *Filosofías de la educación*. Paideia. Barcelona: Ediciones ceac.
- Fullat, O. (2002). *Pedagogía existencialista y postmoderna*. Madrid: Síntesis educación.
- Fullat, O. (2005). *Valores y narrativa: axiología educativa de occidente*. Barcelona: PUB.
- Fundación ICSE (1993-94). *Instituto de Ciencias Sanitarias y de la Educación. Especialistas en temas de Expresión y Psicomotricidad*. Madrid: ICSE.
- Furth, H., & Kane, S. (1993). Children constructing society: a new perspective

- on children at play. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development*. Hove: LEA Publisher.
- Fuster, V. (2006). *La ciencia de la salud*. Barcelona: Planeta.
- Gadamer, H.G. (1994). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.G. (1996). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gallahue, D.L. (1983). Assessing motor development in young children. *Studies in Educational Evaluation*, 8, 247-253.
- Gallegos, R. (1999). *Educación holista: Pedagogía del amor universal*. México: Pac México.
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Editorial Seco Olea.
- Garcés De Los Fayos, E. (2004). *Actividad Física y Hábitos saludables en Personas Mayores*. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- García Amilburu, M. (2003). *Claves de la Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- García Aretio, L., Corbella Ruiz, M., & García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación: Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Ed. Narcea.
- García Blanco, B. (1997). Origen del concepto “deporte”. *Habilidad motriz*, 9, 41-44.
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte: una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza.
- García Ferrando, M., & Lagardera, F. (2009). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Jorba, J. M. (2000). *Diarios de campo*. Madrid: CIS.
- García, J.M., Navarro, M., & Ruiz, J.A. (1996). *Bases Teóricas del entrenamiento deportivo. Principios y aplicaciones*. Madrid: Gymnos.
- García Núñez, J.A., & Fernández Vidal, F. (1994). *Juego y psicomotricidad*. Madrid: CEPE.DL.
- García Olalla, D. (1995). *La práctica psicomotriz educativa: una propuesta pedagógica para Educación Infantil*. Barcelona: ICE. Universidad de Barcelona.
- Gardner, H. (2007). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garner, P., & Power, T. (1996). Preschoolers Emotional Control in the Disappointment Paradigm and its relation to Temperament, Emotional Knowledge and Family Expressiveness. *Child Development*, 67 (4), 1406-1419.
- Gassier, J. (2002). *Manual del desarrollo psicomotor del niño*. Barcelona: Ed.Masson.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento Local*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Gehlen, A. (1980). *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Salamanca: Sígueme.
- Gelonch, M., Bassedas, M., Bastardes, M., & Vilaró, M. (1997). *Guia d'activitats i d'equipaments per l'educació 0-3*. Barcelona: Rosa Sensat.

- Generelo, L. E. (2004). Condición física y salud en la escuela. En Fraile, A. (coord): *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 15-58). Madrid: Biblioteca nueva.
- Generelo, L. E., & Tierz, G. P. (1995). *Cualidades Físicas I y II*. Zaragoza: Imagen y deporte.
- Generalitat de Catalunya (1994). *Currículum Educació Infantil*: Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- Gervilla, E. (2000b). Valores de la educación integral. *Bordón*, 52 (4), 523-536.
- Gervilla, E. (2002). *Valores del cuerpo y educación ¿Qué cuerpo educar?* (Ponencia). XX Congreso nacional Educación Física y universidad. Guadalajara.
- Gessell, A., & Thompson, D. (1934). *Infant behavior. Its genesis and growth*. New York: McGraw-Hill.
- Gesell, A., & Thompson, D. (1929). Learning and growth in identical infants twins. An experimental study by method of co-twin control. En *Genetic Psychology Monographs*, 6, 1-124.
- Gil Madrona, P., Contreras Jordán, O. & Gómez Barreto, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una Educación Física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 71-96.
- Gil Madrona, P., & Gómez Barreto, I. (2013). La educación física en el marco actual de la educación infantil. En Gil Madrona, P. (Coord): *Desarrollo curricular de la educación física en la educación infantil* (pp. 17-28). Madrid: Pirámide.
- Gillet, B. (1971). *Historia del deporte*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Glasser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glasser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Giménez, F. J. (2002). El deporte dentro del ámbito recreativo: iniciación deportiva para todos. En Rebollo (Ed.), *Deporte para todos* (195-208). Huelva: Diputación de Huelva. Área de deportes.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Pinilla. F. (2011). *Exercise impacts brain-derived neurotrophic factor plasticity by engaging mechanisms of epigenetic regulation*. *Eur J Neurosci*, 33, 383-90.
- González Agàpito, J. (2003). *La educación infantil. Lecturas de un proceso histórico en Europa*. Barcelona: Octaedro.
- González Agàpito, J. (2011). La competitivitat, eina o entrebanc. Escola Catalana, *Publicació d'Òmnium Cultural*, 469 (46), 4-7.



- González Aja, Teresa (2003). *Sport y autoritarismos. La utilización del deporte por el comunismo y el fascismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- González Garza, Ana M<sup>a</sup>. (2009). *Educación Holística. La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Kairós
- González Lucini, F. (2001). *La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa*. Madrid: Anaya 21.
- González Pérez, J., & Criado, M.J. (2003). *Psicología de la Educación para una enseñanza práctica*. Madrid: Editorial CCS.
- Gorp, A. V., Simon, F., & Depaepe, M. (2006). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos. Introducción en Decroly, O.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Grosser, M., Starischka, S., & Zimmermann, E. (1988). *Principios del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Grupe, O. (1976). *Teoría Pedagógica de la educación física*. Madrid: INEF.
- Guba, E.G. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-253.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1990). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research*, (105-117), Londres: Sage.
- Guichot, V. (2010). Bases pedagógicas de la escuela nueva. El progresismo de John Dewey. En Sanchidrián & Berrio (Coord.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil (179-199)*, Barcelona: Graó.
- Guisan, E. (2000). *Más allá de la democracia*. Madrid: Tecnos.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Hamann, B. (1992). *Antropología Pedagógica*. Barcelona: Vicens Vives.
- Harrison, S. (2005). *La infancia Feliz*. Vitoria Gasteiz: La llave.
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A.M. La Greca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents*, (292-325). Boston: Allyn & Bacon.
- Harter, S. (1998). The Development of Self-Representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, (vol. 3) (553-618). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Hayek, F.A. (1990). *La fatal arrogancia. Los errores del socialismo*. Madrid: Unión Editorial.
- Heiland, H. (1993). Friedrich Fröbel. Perspectivas: *Revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, 3-4, 501-519.
- Heller, A. & Fehér, F. (1989). *Políticas de la postmodernidad*. Barcelona: Península.
- Heras, P. & Vilanou, C. (2000). *Pedagogía del siglo XX en femenino*. Universitat de Barcelona.
- Hermant, G. (1994). Génesis y perspectivas de la escuela francesa de psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 47(2), 7-21. Madrid.
- Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
- Hernández Moreno, J., Castro, U., Gil, G., Cruz, H., Guerra, G., Quiroga, M., & Cols. (2001). La iniciación a los deportes de equipo de cooperación/oposición desde la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque (Versión electrónica). *Lecturas: Educación física y Deportes, Revista digital*, 33. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep.htm>
- Herrero, O. (2003). *De la ausencia de significado al significado de la ausencia: la construcción discursiva de los procesos de duelo en un caso de psicoterapia*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Ramon Llull, Departament Psicologia, Barcelona.
- Hipócrates (1984). *Tratados Hipocráticos*. 7 vols. Madrid: Gredos.
- Hoffman, L., Paris, S., & Hall, E. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: Mcgraw Hill.
- Holder, Mark D., Coleman Ben., & Wallace, Judi M. (2011). Spirituality, Religiousness, and Happiness in Children Aged 8–12 Years. *Journal of Happiness Studies*, (Vol. 11), 2, 131-150.
- Hunter, J. (2002). *La paradoja: un relato sobre la verdadera esencia del liderazgo*. Madrid: Empresa activa.
- Husen, T. (1988). Paradigmas de la investigación en educación. Un informe del estado de la cuestión. En I. Dendaluce (Ed.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (46-59). Madrid: Narcea.
- Hsu, L. (2000). From physical education to sports education? A possible tendency. *Bulletin of Physical Education*, 36, 79-90.
- Huizinga, J. (1972). Esencia y significación del juego como fenómeno cultural. *Revista Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Illingworth, R. (1983). *El desarrollo infantil en sus primeras etapas, normal y patológico*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Informe Belmont. (1978). *Principios éticos y orientaciones par protección de sujetos humanos en la experimentación*. Recuperado en marzo del 2013: [http://medicina.unmsm.edu.pe/investigacion/etica/documentos/5.%20belmont\\_report.pdf](http://medicina.unmsm.edu.pe/investigacion/etica/documentos/5.%20belmont_report.pdf)

- Jones, R.A., Riethmuller, A., Hesketh, K., Trezise, J., Batterham, M., & Okely, A.D. (2011). Promoting Fundamental Movement Skill Development and Physical Activity in Early Childhood Settings: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Pediatric Exercise Science*, 23(4), 600-615.
- Johnson, J.E., Christie, J.F., & Yawkey, T.D. (1999). *Play and early childhood development*. New York: Longman.
- Jonson, D.W., & Jonson, R.J. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Joyce, B., & Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Justo Martínez, E. (2000). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Almería. Universidad de Almería.
- Kagan, J. (1987). *Creación de una moral, en El niño hoy. Desarrollo humano y familia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kandel, E. (2007). *En busca de la memoria. El nacimiento de una nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Kessler, R. (1999). Nourishing Students in Secular Schools. *En Educational Leadership*, 56(4), 49-52.
- Kiphard, E. (1976). *Problemas de movimiento y coordinación en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco, CA: Harper & Row Pubs.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Krueger, R. (1998). *Analyzing and Reporting Focus Group Results*. California: Sage.
- Krystal, J. (2005). *The Temperament Perspective*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Kuhn, T. S. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, Thomas (2008). *L'estructura de les revolucions científiques*. Ed. Obrador Edendum.
- Kundig. (1910). *Psicología del niño y pedagogía experimental: problemas y métodos, desarrollo mental, fatiga intelectual*. Madrid. Librería Francisco Beltrán.
- Lagardera, F. (1989). Educación Física Sistemática, hacia una enseñanza contextualizada. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 16-17, 29-36.
- Lagardera, F. (1992). Sobre aquello que puede educar la Educación Física. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, septiembre/diciembre 1992, 55-72.
- Lagardera, F. (1993). Contribución en los estudios Praxiológicos a una teoría general de las actividades Físico-Deportivo-Recreativas. *Revista Apunts: Educación Física y Deportes*, 32, 10-18.

- Lagardera , F. (1995). *Deporte y calidad de la vida: la sociedad deportivizada*. En Acta del Congreso Científico Olímpico, I. A. D., Málaga.
- Lagardera, F. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Revista Tándem, Didáctica de la educación física*, (abril), 24, 89-105.
- Lagrange, G. ( 1976). *Educación psicomotriz. Guia práctica de 4 a 14 años*. Barcelona: Fontanella.
- Lahoz, P. (1991). Historia de la educación. *Revista interuniversitaria*, 10, 107-134.
- Lang, P. (1981). Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur — étude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827). *Publications universitaires européennes*, Série 11, vol. 105, p. 671.
- Laín Entralgo, P. (1970). *La medicina hipocrática*. Ediciones Revista de Occidente.
- Laín Entralgo, P. (1991). *El cuerpo humano. Teoría actual*. Madrid: Espasa Universidad.
- Landry, F. (1983). La violence dans le sport et ambiguïté des valeurs sociales. *Message Olympiques*, 6, 59-68.
- Lapierre. A. (1977). *La reeducación física*. Tomo I. Barcelona: Científico-Médica.
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1974). *Educación vivenciada. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico-médica. Barcelona.
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-técnica.
- Lara Gimeno, J. (1982). Educación Física y educación psicomotriz en el ciclo medio. En *Bordón*, 242-24, 319-333.
- Larraz, A. & Figueroa, J. (1988). El acondicionamiento de los patios de recreo. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 24-29.
- Larson, R.L. (1973). Physiycal activity and the growth and development of bone and joint structures. En Rarick, G.L. Physical Activity (Ed), *Human Growth and Development* (188-204). London: Academic Press.
- Latorre, A. (2007). La Educación Física en Educación Infantil, grado de desarrollo y compromiso docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 7-10.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lázaro, A. (1989). ¿Psicomotricidad versus educación física? *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 31(1), 23-31. Madrid.
- Le Boulch, J. (1977). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós
- Le Boulch, J. (1979). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, D. (1992). *La sociologie du corps*. París: P.U.F.

- Lee, C., & Ahumada de Díaz, R. (1983). *Movimiento y expresión en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Legido, J. C. (1995). *Objetivos, definición y metodología de la Educación Física de Base*. I curso de Educación Física escolar y Primeros auxilios en el deporte. Gijón. Universidad de Oviedo.
- Libro Blanco (2007). *Libro blanco sobre el deporte*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de las comunidades europeas.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic enquiry*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Lipovetsky, G. (1992). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Logsdon, B., & Barret, K. (1984). Movement-the content of physical education. En B. J. Logsdon (Ed.), *Physical education for children* (123-143). Philadelphia: Lea & Febiger.
- López Chicharro, J., & Lucía Muelas, A. (1996). *Fundamentos de fisiología del ejercicio*. Madrid: Ediciones pedagógicas.
- López Quintás, A. (2006). *Experiencia antropológica y experiencia religiosa*. La Rioja: UNIR.
- López Sánchez, J. M. (2006). La educación física en la enseñanza primaria. COLEF de andalucía. *Revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 26, 4-15.
- López Serra, F. (1998). *Historia de la educación física. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Gymnos.
- Loprinzi, P.D., Cardinal, B.J., Loprinzi, K.L., & Lee, H. (2012). Benefits and Environmental Determinants of Physical Activity in Children and Adolescents. *Obesity Facts*, 5(4), 597-610. doi: 10.1159/000342684
- Losada, J.L., & López-Leal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.
- Lowry, R. (Ed) (1979). *The Journals of Abraham Maslow*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Lozano Martínez, J. (1997). La coherencia psicopedagógica en la escuela: trabajo cooperativo para la atención a la diversidad. En Arnaiz & R. De Haro (Eds.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (401-417). Murcia: Servicio de publicaciones de la universidad.
- Lucas Heras, J.M<sup>a</sup>. (2000). *Nacimiento e implantación de la educación física en España: Los tiempos modernos*. Madrid: CSD.
- Luzuriaga, L. (1932). *Estudio preliminar, en Montessori, M. Ideas generales sobre mi método*. Madrid: sin editorial.
- Lleixà, T. (Coord) (2001). *La Educación Infantil*. Barcelona: Paidotribo.
- Maccoby, E. E. (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioral Development*, 24(4), 398-406.
- Maigre, A., & Destrooper, J. (1976). *La educación psicomotora*. Madrid: Morata.

- Maisonneuve, J., & Bruchon-Schweitzer, M. (1984). *Modelos del cuerpo y psicología estética*. Buenos Aires: Paidós.
- Mandel, C. (1984). Sport et pathologies. En Mandel (Ed), *Le medecin, l'enfant et le sport* (141-251). Paris: Vigot.
- Mandel, R. (1984). *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- Mannheim, K. (1968). *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge*. Translated by Louis Wirth and Edward Shils. New York: Harcourt, Brace & World.
- Manifiesto F.I.E.P. (1970). *Manifiesto Mundial sobre la Educación Física*. Recuperado de: [http://www.bizkaia.net/Kultura/kirolak/pdf/ca\\_manifiesto1970.pdf](http://www.bizkaia.net/Kultura/kirolak/pdf/ca_manifiesto1970.pdf)
- Manrique Arribas, C (2011). Juventud, deporte y falangismo. El frente de juventudes, la sección femenina y los deportes del movimiento. En Pujadas i Martí, X. (Coord.) *Atletas y ciudadanos*. Madrid: Alianza editorial.
- Marín Ibáñez, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J.A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- Márquez, S. (1995). Beneficios psicológicos de la actividad física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(1), 185-206.
- Martenieuk, R. (1976). *Information processing in motor skills*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Martín, E., & Solé, I. (2004). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (comps). *Desarrollo psicológico y educación . 2. Psicología de la educación escolar* (29-64). Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Costa, J. (1974). *El ejercicio físico del niño*. Cátedras universitarias de tema deportivo-cultural (p. 18). Universidad de Valencia 1.973, Madrid, 1974.
- Martínez Navarro, A. (1985). El escultismo en el marco de la educación física: su implantación en España. En Ruiz Berrio, J. (Ed), Sociedad Española de Pedagogía, *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas* (151-163). Madrid: S.M.
- Martínez Navarro, A. (1998). *Pablo Montesino. Curso de Educación Métodos de Enseñanza y Pedagogía*. Madrid: C. P. M. E. C.
- Martínez Vera, E. (2006). *Transmisión de valores desde la educación emocional*. Barcelona: Andamio.
- Maslow, Abraham H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Pres.
- Mateo, J. (1990). La bacteria eurofit como medio de detección de talentos. *Apunts de Educación Física y deportes*, 22, 59-68.
- Maturana, H., & Varela, F (1999). *El árbol del conocimiento*. Barcelona: Debate.
- Mcgraw, M. G. (1935). *A Study of Jymmy and Johnny*. New York: Appleton.

- McGraw, M. (1943). *The neuromuscular maturation of human infant*. New York: Columbia Univ. Press.
- MEC (1989 a). *Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Edición propia.
- MEC (1989 b). *Diseño Curricular Base*. Edición propia.
- MEC (1992). *Propuesta de Secuencia Educación Física*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Escuela Española, S.A.
- Medina, X. (1994). El deporte como factor en la construcción sociocultural de la identidad. En Barbero, José I. (Ed), *Ciencias Sociales y Deporte. Investigación social y deporte*. Pamplona: AEISAD.
- Meinel, K., & Schnabel, G. (1987). *Teoría del movimiento*. Buenos Aires: Stadium.
- Mèlich, Joan-Carles (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrahonar*, 31, 81-94.
- Mediara Rivas, J. (1999). Espacios de acción y aventura. *Revista Apunts: Educación Física y Deportes*, 56, 65-70. Barcelona: Generalitat de Catalunya: INEFC.
- Mendiara Rivas, J., & Gil Madrona, P. (2003). *La psicomotricidad: evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen.
- Menéndez Montañés, C. (1989). Aproximación crítica a la psicomotricidad desde la perspectiva asistencial del psicólogo. *Anuario de Psicología* 40(1), 113-117.
- Miller, R. (1997). *What are schools for?*. Brandon (EE.UU): Holistic Education Press.
- Minerva, A.N. (1935). Psychomotor education and general development of preschool children. Experiments with twins control. *Journal Genetic Psychiatric*, 46, 433-454.
- Mischel, W. (1973). Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Montesino, P. (1992). *Manual para los maestros de párvulos*. Madrid: C.E.P.E.
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientific applicator all'educazione infantile delle dei bambini*. Città di Castello: Editrice Lapi.
- Montessori, M. (1921). *Manuale di pedagogoa scientifica*. Nápoles: Alberto Morano Editore.
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Mora Vicente, J. (1995). *Teoría del entrenamiento y del acondicionamiento físico*. COPLEF Andalucía.
- Moragas, M. (1994). Deporte y medios de comunicación. Sinergias crecientes. *Revista Telos*, (junio-agosto), 38, 58-62.
- Moragas, M. (1992). *Los juegos de la comunicación, las múltiples dimensiones comunicativas de los Juegos Olímpicos*. Madrid: Fundesco.
- Morales, J.M., & García Núñez, J.A. (1994). El papel del psicomotricista en el sistema educativo. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 48, 7-14.

- Moreni, M., Sastre, G.,Bovet, M. & Leal, A. (1998). *Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, P. L. (2010). El método Decroly. En Sanchidrián & Berrio (Coord.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (225-243). Barcelona: Graó.
- Moreno Sánchez, E. Vélez González, J. E. Martín Berrido, M. Padilla Carmona, M<sup>a</sup>. T. & Carrasco Macías, M. J. (1999). La formación inicial de los profesores y profesoras de educación infantil: Respondiendo a sus necesidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del Profesorado*, 2(2), 1999.
- Moreu, A. C. (2010). *La escuela de Ginebra: Claparède, Piaget, Audemars y Lafendel*. En Sanchidrián & Berrio (Coord.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (267-292). Barcelona: Graó.
- Morgan, D.L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- Morin, E. (1996). *El método 6. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1985). Critères de scientificité en recherch -action. *Revue des Sciences de l'Education*, 11(1), 31-43.
- Mosso, Angelo (1892). La educación física de la mujer. *Boletín Institución libre de Enseñanza (BILE)*, 241-249.
- Mosston, M. (1982). *La enseñanza de la educación física. Del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Muhr, T. (2004). *Atlas/ti User's and reference guide*. (2<sup>a</sup> ed.). Berlin: Scientific software Development.
- Munaiain Ezcurra, J.L. (1997). Noción/definición de Psicomotricidad. *Revista de Estudios y Experiencias*, 55, 55-88.
- Munari, A. (1994). Jean Piaget et l'éducation. Perspectives: *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 25, 31-60.
- Muñoz, J. (2003). *Analisi cualitativo de datos textuales con Atlas/ti*. Recuperado abril, 2013, en <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>.
- Murcia, R. (1997) "La psicomotricidad entre mecanismo y sujeto": La historia de una tensión. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 56(2), 37-61. Madrid.
- Naciones Unidas (2003). *Hacia el cumplimiento de los objetivos del milenio*. Madrid: UNICEF
- Navarro, A. V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.
- Neppl, T. K., & Murray, A. D. (1997). Social dominance and play partners among preschoolers: Gender comparisons (Electronic version). *Sex Roles*, 36(5), 381-393.
- Nethe, A., Dorgelo, A., Kugelberg, S., Van Assche, J., Buijs, G.,... & Manios, Y. (2012).Existing policies, regulation, legislation and ongoing health promotion activities



- related to physical activity and nutrition in pre-primary education settings: an overview. *Obesity Reviews*, 13, 118-128. doi: 10.1111/j.1467-789X.2011.00963.x
- Novak, J.D. (1993). Human constructivism: A unification of psychological and epistemological phenomena in meaning making. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6, 167-194.
- Odena, P. (1979). Postura, desplazamiento voluntario y motricidad manual. *Cuadernos de Pedagogía*, 52 (abril), 55-58.
- Oerter, R. (1975). *Psicología del pensamiento*. Barcelona: Herder.
- O'Hara, M., & Anderson, W.T. (1991). Welcome to the postmodern world. *Family Therapy Networker*, 23, 19-25.
- Olaya, Villar, M.D. (1995). Introducción en España de nuevas corrientes pedagógicas para la educación de párvulos durante el primer tercio del siglo XX. *Revista Interuniversitaria de formación profesorado*, 23, 207-213.
- Olivera, J. (2006). Hacia una nueva comprensión del deporte. Factores endógenos y exógenos. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 86, 3-6.
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Recuperado Julio, 2014, en:  
[http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243599977\\_spa.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243599977_spa.pdf)
- Ortí, A. (1989). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo. En García Ferrando, M. (Ed). *El análisis de la realidad social* (171-204). Madrid: Alianza.
- Pahl, K., & Barrett, M. (2007). The development of social-emotional competence in preschool-aged Children: An introduction to the Fun Friends Program. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17(1), 81-90.
- Palacios, J. (1987). Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotski. En Siguan, M. (coord). *Actualidad de Lev S. Vigotski* (176-181). Barcelona: Anthropos.
- Palacios, J. (1991). El planteamiento educativo como solución al problema de la violencia en el deporte. *Revista Apunts, Educación Física y Deportes*, 23, 89-98.
- Paloma, S. (1985). *De la Expresión corporal a la Comunicación Interpersonal*. Madrid: Narcea.
- Palou, S., Ponseti, FJ., Borrás, P. & Vidal, J. (2007). *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas Perspectivas, nuevos retos*. Illes Balears: UIB.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R., & Cross, D. (2005). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw-Hill.
- Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural*. Tesis doctoral publicada. Universidad de Alicante.
- Parlamento Europeo (1987). *Dictamen sobre vandalismo y violencia en el deporte*. Comisión de Juventud, Cultura, Educación, Información y Deporte. Noviembre, 1987.

- Parlebas, P. (1981). *Contribution a un lexique commenté en science de l' action motrice*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (1989). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Unisport
- Pastor Pradillo, J.L. (1994). *Psicomotricidad escolar*. Guadalajara: Universidad de Alcalá. Colección cuerpo y educación.
- Pastor Pradillo, J.L. (1997). *El espacio profesional de la Educación Física en España: Génesis y formación (1883-1961)*. Alcalá de Henares, España: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Pastor Pradillo, J.L. (2000). *Definición y desarrollo del espacio profesional de la Educación Física en España (1961-1990)*. Universidad de Alcalá, España: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Pastor Pradillo, J.L. (2002). *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en educación física*. Barcelona: INDE.
- Pastor Pradillo (2004). *Psicomotricidad versus motricidad: ¿Conflicto conceptual o crisis de identidad?*. III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte "Hacia la Convergencia Europea". Universidad de Valencia. Edición en CD. ISBN: 84-923084-5-1, 1-6, (2004).
- Pastor Pradillo, J.L. (2004). La evolución histórica de la docencia de la E.F. *Revista Tándem*, 15, 96-109.
- Pastor Pradillo, J.L. (2005a). Vigencia y actualización del concepto de psicomotricidad en el ámbito escolar. *En Actas del V Congreso Internacional Virtual de Educación*, 7-27.
- Pastor Pradillo, J.L. (2005b). Principios teóricos para una fundamentación de la intervención psicomotriz. *Tabanque*, 19, 229-242.
- Pastor Pradillo, J.L. (2007). Psicomotricidad. Situación y concepto actual. *Revista digital hispano mexicana de la educación física y el deporte*, (1), 3, 39-50.
- Pate, R., & Shepard, R.J. (1989). Characteristics of physical fitness in youth. In: Gisolfi, Lamb (eds.): *Perspectives in exercise science and sport medicine: youth, exercise and sports*. Indianapolis: Benchmark Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Pedraz, V. (1988). *Teoría Pedagógica de la actividad física*. Madrid: Gymnos.
- Pérez-López, J., & Juan-Vera, M.J. (2010). El constructivismo en la educación infantil: Ausubel, Bruner, Vigotsky. En Sanchidrián & Berrio (Coord.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (293-306), Barcelona: Graó.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Tapia, J. A. (2000): *Diálogo intercultural y acción educativa*. III Jornadas

- Provinciales sobre Interculturalidad. Aguadulce (Almería), 2001
- Pertejo, Y., Margas, M.O., & Mannin, L. (1983). *Evolución del desarrollo psicomotor*. En Fernández Ballesteros R. (Ed). *Psicodiagnóstico III* (87-119), Madrid: UNED.
- Pestalozzi, J.H. (1967). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Pestalozzi, J.H. (2004). *El libro de las madres y oros escritos*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P (2004). *Open Mindedness. Judgment, Critical Thinking*. En C. Peterson & M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press, (143-159).
- Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de cultura económica.
- Piaget, J. (1951). *Play dreams and imitation in childhood*. Londres: Routledge.
- Piaget, J. (1957). *La actualidad de Comenio*. UNESCO.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1975). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1985). *Escrits per a Educadors*. Barcelona: Eumo Editorial / Diputació Barcelona.
- Pickenhain, L. (1979). *Physiologische Grundlagen der Bewgungsprogrammierung*. Theorie und Praxis der KK, Beiheft 1, 44-47.
- Picq, L & Vayer, P. (1969). *Educación Psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico-Médica.
- Pidgeon, N., & Henwood, K. (2003). *Grounded theory: practical implementation*. In T.E. Richardson (Ed), *Handbook of qualitative research methods for psychology and social sciences*. Oxford: BPS Books.
- Piernavieja, M.(1962). *La educación física en España. Antecedentes históricos legales*. Madrid:I.N.E.F.
- Piernavieja, M. (1969). ¿Qué es el deporte?. *Deporte 2000*, (I), 11, 15-19.
- Platón (1992). *Diálogos, vol. V. Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. A. Vallejo Campos (tr. Teeteto) Madrid: Gredos.
- Pleux, D. (2002). *De l'enfant roi à l'enfant tyran*. París: Odile.
- Porta, J. (1988). Las capacidades físicas básicas. En Porta, J., Barbany, J. R., & Enseñat. A. *Programas y contenidos de la educación física y deportiva en BUP y FP (155-354)*. Barcelona: Paidotribo.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: EUMO.
- Pourtois, J.P., & Desmet, H. (2006). *La educación Postmoderna*. Madrid: Popular.

- Prellezo, J.M. (2010). Maria Montessori y otras aportaciones italianas. En Sanchidrián & Berrio (Coord.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (201-222), Barcelona: Graó.
- Pujadas i Martí, X. (Coord.). (2011). *Atletas y ciudadanos. Historia social del deporte en España, 1870-2010*. Barcelona: Alianza.
- Quirós, J.B., & Schragar, O.L (1979). *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Ramey, C., Dorval, B., & Baker-ward, L. (1983). Group day care and socially disadvantaged families: effects on the child and the family. In Sally Kilmer (Ed.), *Advances in Early Education and Day Care. A research annual*. Greenwich, Jai Press Inc. (3), 69-106.
- Ramos, S. (2010). Un método educativo para la infancia: el de Fröbel. En Sanchidrián & Berrio (Coord.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (113-131), Barcelona: Graó.
- Ramos, I., & Del Villar, F, (1999). *Propuesta de selección y secuenciación de contenidos*. Barcelona: Apuntes, 58.
- Ramsey, P. G., & Lasquade, C. (1996). Preschool children's entry attempts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 135–150.
- Rarick, G.L., Dobins, D.A. & Broadhead, G.D. (1976). *The motor domain and its corelates in educationally handicapped children*. Englewood-Cliffs: Prentice Hall.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Recaltati, M. (2011). *Elogio del fallimento*. Gardolo: Erickson.
- Rennie, D.L. (1995). Strategic choices in a qualitative approach to psychotherapy process research. In L. Hoshmand and J. Martin (Eds.), *Research as praxis: Lessons from programatic research in therapeutic psychology* (198-220). Nova York: Teachers College Press.
- Rennie, D. L. (2000). Grounded theory methodology as methodical hermeneutics: Reconciling realism and relativism. *Theory and Psychology*, 10, 481-502.
- Resolución WHA57.17. *Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud*. En: *57ª Asamblea Mundial de la Salud, Ginebra*, 17 a 22 de mayo del 2004. Resoluciones y decisiones, anexos. Ginebra, OMS, 2004.
- Richardson, J. T. E. (1996). *Handbook of qualitative research methods for psychology and social sciences*. (3ª ed). Oxford: BPS Books.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. Barcelona: INDE publicaciones.
- Ritzer, George (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Rivière, A. (1985). *La psicología de Vigotski*. Madrid: Visor.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la Psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Rodrigo, M. (1926). *La casa de los Niños del Instituto JJ. Rousseau*. Madrid: La Lectura.
- Rodríguez Delgado, J.M. (2001). *La mente del niño. Cómo se forma y como hay que educarla*. Madrid: Aguilar.
- Rodríguez Díaz, A. (2008). *El deporte en la construcción del espacio social*. CIS centro investigaciones sociológicas. Colección monografías, 261.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ajibe.
- Rodríguez, J. (1995). *Deporte y ciencia. Teoría de la actividad física*. Barcelona. Inde.
- Rogers, Carl R. (1996). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Romero Cerezo, C. (1997). Una nueva perspectiva de iniciación al fútbol en la escuela. *Training Fútbol*, 16, 28-38.
- Romero Granados, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rossell, G. (1971). *Manual de educación psicomotriz para niños de 5 a 10 años de edad mental*. Madrid: Toray-Masson.
- Rota Iglesias, J. (1994) *Seminario la práctica psicomotriz, perspectiva educativa. Curso de postgrado en práctica psicomotriz educativa*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Roth, K., Mauer, S., Obinger, M., Ruf, K.C., Graf, C.,... & Hebestreit, H. (2010). Prevention through Activity in Kindergarten Trial (PAKT): A cluster randomised controlled trial to assess the effects of an activity intervention in preschool children. *BMC Public Health*, 10. doi: 10.1186/1471-2458-10-410.
- Rougier, G., Ottoz, H. (1984). Entraînement physique et croissance staturale. En Mandel C. (Ed), *Le medecin, l'enfant et le sport* (141-152), París: Vigot.
- Rousseau, J.J. (1973). *Emilio o de la educación*. Barcelona: Fontanella.
- Rousseau, J.J. (1985). *Emilio o de la educación*. Madrid: Edaf.
- Rousseau, J.J. (1989). *Emili o de l'educació*. Vic: Eumo.
- Rousseau, J.J. (1998). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rubio, R. (1893). Juegos corporales en educación. *Boletín Institución Libre De Enseñanza* (BILE), 145.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Social emotional and personality development*, (vol, 3) (619-700). New York: Wiley.
- Ruble, D., & Martin, C. (1998). Gender development. In N. Eisenberg & W. Damon (Eds.) *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (933-1016). New York: Wiley

- Ruiz Berrio, J. (2010). Pablo Montesino y las primeras escuelas de párvulos en España. En Sanchidrián & Berrio (Coord.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (91-110). Barcelona: Graó.
- Ruiz Juan, F. Garcia Montes, M. E. & Piéron, M. (Coords.) (2009). *Actividad Física y estilos de vida saludables*. Sevilla: Wanceulen.
- Ruiz Pérez, L.M. (1980). Reflexiones en torno a una profesión. *Boletín informativo del COPEF* (Febrero-Marzo), 17-19.
- Ruiz Pérez, L.M. (1988). Conductas motrices, aprendizaje y Educación Física: Reflexiones. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 20, 20-27.
- Ruiz Pérez, L. M. (1994). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Gymnos
- Salzer, J. (1984). *La expression corporal. Una enseñanza de la comunicación*. Barcelona: Herder.
- Sage, R. (1977). *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach*. London: Addison Wesley.
- Sánchez Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F. (2000). Análisis del deporte en edad escolar y una alternativa para el futuro. En J. Díaz García (Ed.), *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar* (pp. 63-79), Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas (Sevilla).
- Sanchidrián, C. (1984). Juan B. Virio's donation: An important contribution to the spreading of public infant school in Spain (1831-1841). En First Meeting of the I.S.C.H.E. *Group for the Early Childhood Education* (200-209). Bamberg, University.
- Sanchidrián, C. (2003). *El método de la pedagogía científica. Introducción en Montessori, M.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sandín, M. Paz. (2003). *Investigación cualitativa en investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sanjek, R. (Ed.) (1990). *Fieldnotes: The making of anthropology*. Ithaca: Cornell University Press.
- Santacana i Torres, C. (2011). Espejo de un régimen, transformación de las estructuras deportivas y su uso político y propagandístico. En Pujadas i Martí (coord.), *Atletas y ciudadanos*, Madrid: Alianza editorial.
- Santos Rego, M.A. (2000): "Pedagogía holística y gestión de la complejidad en educación" en *Revista de Educación*, n. 219-231.
- Scanlon, G. (1988). Liberalismo y reforma social: La sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo, 1838-1850. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 10.

- Schwab, J. (1974). *Un lenguaje práctico para la elaboración del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Secadas, F. (1995). Inteligencia y cognición. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48, 4.
- Sela, A. (1901). Problemas de Educación. *Boletín Institución Libre Enseñanza (BILE)*, 354.
- Sharkey, B.J. (2000). *Guía completa de Fitness y Salud*. Madrid: Tutor.
- Sherman, R. R., & Webb, R. B. (1988). Qualitative research in education: A focus. En R. Sherman & R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods*. Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Schilder, P. (1958). *Imágen y Apariencia del Cuerpo Humano*. Barcelona. Paidós, Biblioteca de Psiquiatría, psicopatología y psicósomática.
- Schinca, M. (2000). *Expresión corporal. Bases para una programación teórico práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Schmidt, R.A. (1982). *Motor control and learning. A behavioural emphasis*. United Kingdom: Human Kinetics.
- Schore, A. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: the neurobiology of emotional development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwandt, T.A. (1999). On understanding understanding. *Qualitative Inquiry* 5(4), 451-464.
- Secadas, F. (1995). Inteligencia y cognición. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48, 4.
- Seirul-lo Vargas, F. (1991). El papel de la E.F de Base en el desarrollo psicológico y social del niño. *Revista de Educación Física*, 38, 32-34.
- Seisdedos Benito, A. (1988). *Educación psicomotriz: historia y génesis de sus componentes básicos*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca (Col. Relecciones, 17).
- Selye, H. (1950). *The physiology and pathology of exposure to stress a treatise based on the concepts of the general adaptation-Syndrome and the diseases of adaptation*. Montreal: ACTA, Inc, Medical Publishers.
- Serbin, L. A., Moller, L. C., Gulko, J., Powlishta, K. K., & Colburne, K. A. (1994). The emergence of sex segregation in toddler playgroups. In C. Leaper (Ed.), *The development of gender and relationships* (7-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Serrabona, J. (2003). *La psicomotricidad dentro del marco educativo*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna.
- Seybold, A.M. (1974). *Principios pedagógicos en la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Siegel A.C, Burton R.V. (1999). Effects of baby walkers on motor and mental development in human infants. *J Dev Behav Pediatr*. 20, 355-61.
- Siegel, D. J. & Payne, B.T. (2013). *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba editorial.

- Singer, D., & Singer, J. (1990). *The house of makebelieve: play and the developing imagination*. Cambridge: Harvard University Press.
- Smilansky, S. (1968). *The effect of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Nueva York: Wiley & Sons.
- Soëtard, M. (1995). *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*. Barcelona: Proa.
- Spinsanti, S. (1983). *Il corpo nella cultura contemporanea*. Brescia: Queridiana.
- Spitz, R. (1977). *El primer año de la vida del niño*. Madrid: Aguilar.
- Staffieri, R. (1967). A study of social stereotype of body image in children. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 7, 101-104.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stokoe, P. (1967). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P. & Schächter, A. (1979). *La expresión corporal*. Barcelona: Paidós.
- Stokoe, P., & Harf, R. (1984). *Expresión Corporal en el Jardín de Infantes*. Barcelona: Paidós.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Grounded Theory Methodology: An overview*. A N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Ed), *Handbook of qualitative research* (273-285). Londres: Sage.
- Sureda, B. (2010). La modernización de la escuela infantil en Cataluña. En Sanchidrián & Berrio (Coord.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (245-265). Barcelona: Graó.
- Szasz, I., & Lerner, S. (1994). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.
- Tanner, J.M. (1978). *Fetus into man*. Harvard Univ. Press, Cambridge.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J.C. (2000). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Terry, P.C. & Jackson, J.J. (1985). *The determinants and control of violence in sport*. *Quest*, 37, 27-37.
- Thelen, E. & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. EE. UU: The MIT Press.
- Thibodeau, G. A., & Patton, K. T. (1995). *Anatomía y fisiología. Estructura y función del cuerpo humano*. Harcourt Brace.
- Thiebault, Ch., & Sprumont, P. (Eds.) (2009). *El niño y el deporte. Tratado de medicina del deporte infantil*. Barcelona: Inde.
- Tójar, Hurtado. J. (2001). *Planificar la investigación educativa. Una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec
- Tójar Hurtado, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.



- Tomasello, M. (2001). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. En M. Tomasello y E. Bates (eds.), *Language Development*, (111-128). U.K.: Blackwell Publishers Ltd.
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Ed. Fundación Germán Sánchez Gutiérrez.
- Torralba, F. (1997). *Pedagogía del sentido*. Madrid: PPC
- Torralba, F. (2001). *Rostro y sentido de la acción educativa*. Barcelona: edebé.
- Torralba, F. (2007). *El sentido de la vida*. Badalona: ARA LLIBRES.
- Torralba, F. (2010). *La inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Torreadadella Flix, Xavier (2013a). *Gimnástica y educación física en la sociedad española de la primera mitad del siglo XIX*. Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Torreadadella Flix, Xavier (2013b). Del espectáculo acrobático a los primeros gimnasios modernos. Una historia de las compañías gimnásticas acrobáticas en la primera mitad del siglo XIX en España. *Aloma*, vol. 31 nº 2, 2013b, pp. 67-84.
- Torreadadella-Flix, X. (2014). El Artegimnástico-médico. Del humanismo al renacimiento de la educación física en España. *Pecia Complutense*, 21, 21-45.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres G. J. (1996). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo Consideraciones didácticas*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- Torres, G. J. (1998). *Los modelos de detección de talentos. Un proceso para deportes de equipo*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Torres, G. J. (2008). Las capacidades físicas orientadas a la salud Formas de manifestarse, métodos y medios para su desarrollo y consideraciones didácticas. En Manuel López López (Ed.) *El entrenamineto personal en el ámbito de la salud* (119-158). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Touraine, Alain (1993). *Crítica de la Modernidad*. Madrid: Temas de hoy.
- Trepas, D. (1995). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En Blázquez, D (Ed). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, (96-113). Barcelona: INDE.
- Trevarthen, C. (1984). How control of movement develops. Dans Whiting, H.T.A. (ed). *Human motor actions* (pp. 223-261). Berstein reassessed. Amsterdam: Elsevier.
- Trigo, E. (2003). *Fundamentos de la Motricidad*. Madrid: Gymnos.
- Trueta, J. (1938). *El tratamiento de las fracturas de guerra*. Barcelona: Biblioteca Mèdica de Catalunya.
- Turner, B.S. (1984). *Body and society*. Oxford: Basil Blackwell.
- Tuthill, D., & Ashton, P. (1983). Improving educational research through the development of educational paradigms. *Educational Researcher*, 12(10), 6-14.
- Unisport (1992). *Carta europea del deporte*. Málaga: Unisport.

- Unisport (1993a). II Encuentro sobre sociología deportiva. *En Apuntes UNISPORT* Andalucía. Málaga, 275.
- Unisport (1993b). La educación contra la violencia. El potencial de Fair Play en el deporte. *En juega limpio en el deporte. Campañas de promoción de Fair Play*, 17.
- Universitat Abat Oliva. *Grau Educació Infantil. Pla d'estudis*. Recuperado en Abril, 2013 de: <http://www.uaoc.eu/es/estudios/grados/educacion-infantil/plan-de-estudios>
- Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). *Grau Educació Infantil. Pla d'estudis*. Recuperado en Abril, 2013 de: <http://www.uab.es/servlet/Satellite/estudiar/llicitat-de-graus/informacio-general/educacio-infantil-bellaterra-grau-eees-1216708251447.html?param1=1232089769177&param11=5>
- Universitat de Barcelona (UB). *Grau en Mestre en Educació Infantil. Pla d'estudis*. Recuperado en abril 2013, de: [http://www.ub.edu/fprofessorat/guia\\_grau\\_infantil/plaestudis.htm](http://www.ub.edu/fprofessorat/guia_grau_infantil/plaestudis.htm)
- Universitat de Girona (UdG). *Grau en Mestre/a en Educació Infantil. Pla d'estudis*. Recuperado de, abril, 2013: <http://www.udg.edu/tabid/10104/Default.aspx?ID=3101G0409&language=ca-ES>
- Universitat de Manresa (FUB). *Grau en Mestre Educació Infantil. Pla d'estudis*. Recuperado abril, 2013, en: [http://www.fub.edu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=193&Itemid=801](http://www.fub.edu/index.php?option=com_content&view=article&id=193&Itemid=801)
- Universitat de Lleida. *Grau Educació Infantil. Pla d'estudis*. Recuperado abril, 2013, en: <http://www.educacioinfantil.udl.cat/>
- Universitat Internacional de Catalunya (UIC). *Grau Educació Infantil. Pla d'estudis*. Recuperado, abril, 2013, en: <http://www.uic.es/ca/grau-infantil#divPestana5>
- Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia i de Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. *Grau d'Educació Infantil. Pla d'estudis*. Recuperado, abril 2013, en: <http://www.blanquerna.url.edu/web/interior.aspx?alias=fpcee.estudis-grau.educacio-infantil.pla-estudis>
- Universitat de Tarragona (URV). *Grau d'Educació Infantil. Pla d'estudis*. Recuperado, abril, 2013, de: <http://www.urv.cat/cae/graus/graudeducacioinfantil.html>
- Vaca Escribano, M. J. (1996). *Tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil. Propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso en el segundo ciclo*. Tesis doctoral inédita. Madrid, Uned.
- Vaca Escribano, M. J., & Varela Ferreras, M. S. (2008). *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona: Graó.
- Valles, M.(1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

- Van Maanen, J. (Ed.) (1983). *Qualitative Methodology*. Beverly Hills. California: Sage.
- Vattimo, G. (1995). *Introducción a Heidegger*. Barcelona: Gedisa.
- Vayer, P. (1972). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vayer, P. (1985). *El dialogo corporal*. Barcelona: Científico – Médica.
- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- Vázquez, B., & Alonso, I. (1986). *La educación física en el contexto de las ciencias de la educación*. En I Premio Internacional José M. Cagigal, Bilbao, Instituto Municipal de Deportes.
- Velázquez Buendía, R. (2007). ¿Qué educación física?...¿Qué educación? *Tándem didáctica de la educación física*, 23, 7-17.
- Vera Guardia, C. (1983). La Educación y Educación Física del futuro. *Boletín Informativo del CGCPLF*, (junio), (etapa 3), 8, 28.
- Vera Guardia, C. (1984). Los recursos de la Educación Física del futuro. *Boletín Informativo del Consejo General de Colegios de Profesores y Licenciados en Educación Física*, (febrero-marzo) (etapa 3), 12, 17-21.
- Vigarello, G. (1979). *Evolution ey ambigüete de la référence savante dans les practiques psychomotrices*. En Travaux et Recherches, 4, (INSEP).
- Vigotski, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Vigotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotski, L. S. (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. Versión castellana de la conferencia dada por Vygotski en el Instituto Pedagógico Estatal de Hertzsn en 1933, Leningrado, en R. Grasa. *Cuadernos de Pedagogía*, 85, 39-49.
- Vila, I. (1987). *Vigotski. La mediació semiòtica de la ment*. Vic: Eumo.
- Vilanou, C., & Soler, J. (1999). El noucentisme: construir un país a través de l'educació. *Pedagogia a Catalunya* (pp 30-43). Barcelona: Fundació Jaume I.
- Vilanou, C. (2001). Imatges del cos humà. *Apunts*, 63, 94-104.
- Viñao, A. (1998). *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel.
- Virno, V. (1969-1970). Neohumanismo, integridad educativa y educación física. *Revista de estudios deportivos, Citius, Altius, Fortius*, (Enero1969- Dic. 1970) t. XI-XII, , 350.
- Viscarro, I.; Antón, M. & Cañabate, D. (2012). Perfil y formación d elos profesionales que realizan la pràctica psicomotriz en la etapa de educación infantil. El caso de las comarcas de Tarragona. *Educar*, 48/2, 321-344.
- Vizuet , M.(1992). La educación física en la Europa comunitaria de 1993. Nuevos problemas didácticos. *Actas. I Congreso Internacional de Educación Física en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB*, (Jarandilla de la Vara, 28 de abril/1 de mayo, 1990), Badajoz, ICE-Universidad de Extremadura, 1990, 201y ss.

- Vizuete, M. (2002). La didáctica de la educación física y el área de conocimiento de expresión corporal: Profesores y currículum. *Revista de educación*, 328, 137-154.
- Wallon, H. (1975). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Weber, M. (1958). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. Nova York: Charles Scribner's Son.
- Weineck, J. (1988). *Entrenamiento óptimo*. Barcelona: Hispano Europea.
- Weitzman, E.A. Miles, M.B. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis*. Londres: Sage.
- Wenner, M. M (2011). La importancia de jugar. *Mente y cerebro*, 46, 38-45.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vigotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Whitehead, J. & Fox, K. (1983). Student Centred Physical Education. *The Bulletin of Physical Education*, 19, 2, 21-30.
- Wickstrom, Ralph L. (1990). *Patrones motores básicos*. Madrid: Alianza deporte.
- Williams, J. E & Best, D. L (1990). *Measuring Sex Stereotypes: A multinational study*. Newbury Park: Sage.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y modelos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- World Health Organization (WHO). (2002). *The world health report 2002 - Reducing Risks, Promoting Healthy Life*. Recuperado de: [http://www.who.int/whr/2002/en/whr02\\_en.pdf](http://www.who.int/whr/2002/en/whr02_en.pdf)
- World Health Organization (WHO) / International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE). (2004). *Girls' Participation in Physical Activities and Sports: Benefits, Patterns, Influences and Ways Forward*. Canterbury Christ Church University College, UK: Bailey, R., Wellard, I., & Dismore, H. Recuperado de: <http://www.icsspe.org/content/who-benefits-physical-activity>.
- Yela, M. (1982). *Cuerpo y conciencia*. En Alonso-Fernández, *Cuerpo y Comunicación*. Madrid: Pirámide.
- Yus Ramos, R. (2001). *Educación integral: una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Yus Ramos, R. (2003). ¿Se puede educar la espiritualidad en la escuela laica?. En *Aula de innovación educativa*, 125, 73-77.
- Zabalza, B. M.A. (1996): *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zúgaro, R. (1992). *Guía para la enseñanza de las enseñanzas folklóricas en la escuela primaria*. Buenos Aires: La obra.

## Disposiciones Legales Citadas

### Reales Decretos

- Real Decreto de 10 de junio de 1868. (Publicado el 17). Reglamento e Instrucción Pública. Colección Legislativa de España, Nº IC. Madrid. Imprenta Nacional, p. 818.
- Real Decreto de 17 de marzo de 1882. Colección Legislativa de Primera Enseñanza (1877-1883). Madrid, Imp. del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1884, p. 621.
- Real Decreto 11/8/1887, reorganizando la Escuela Normal de Maestras (Publ. El 18)
- Real Decreto de 26 de octubre de 1901. (Gaceta de 30). Enseñanza Primaria. Colección Legislativa de España. Vol. II. Madrid, pp.736-739.
- Decreto de 12 de diciembre de 1933, de reacción de la Escuela de Educación Física (Publ. El 14).
- Decreto de 23 de abril de 1935 de creación de una Junta de educación Física en el Mº de Inst. Púb. (Publ. El 24).
- Real Decreto 710/1982 de 12 de febrero. Sobre fijación de Enseñanzas Mínimas del Ciclo Medio. Programas renovados, BOE de 15-IV-1982.
- Real Decreto 1496/1987, de 6 de noviembre, sobre obtención. expedición y homologación de títulos universitarios, B.O.E, del 14 de diciembre de 1987.
- Real Decret 94/1992 de 28 de abril pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació infantil. DOGC núm. 1593-13.
- Real Decreto 2059/1995. por el que se establece el título de Técnico superior en Educación Infantil y las correspondientes enseñanzas mínimas, BOE 22/2/96.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil, BOE número 4, de 4 enero de 2007.
- Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas.

### Reales Órdenes

- Orden de 6 de febrero de 1953. Dispone la publicación de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria. Publicaciones de Educación Nacional, obra nº 33. Madrid. Editorial Magisterio Español.

- Real Orden 13 de junio 25/6/1977, sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las escuelas universitarias del profesorado de educación general básica. Publicado en BOE nº 151 de 25 de junio de 1977 (pp. 14256-14257).

### Leyes educativas

- Ley de Enseñanza Primaria (de 17 de julio de 1945). En BOE nº 199. Recuperado de: <http://legislacion.educa-alv.es/archivos/b2/b2.358.pdf>
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (de 4 de agosto de 1970). En BOE nº 187. Recuperado de: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852)
- Ley General de la Cultura Física y del Deporte (de 31 de marzo de 1980). En BOE nº 89. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-7635>
- Ley Orgánica 5/1980 (de 19 de junio de 1980). Por la que se regula el estatuto de centros escolares. BOE nº 154. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>
- Ley Orgánica (de 31 de marzo de 1980). General de Cultura Física y del Deporte. BOE de 12 de abril de 1980).
- Ley Orgánica (de 3 de julio de 1985). Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). BOE nº 159. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, nº. 238 de 4 de octubre de 1990, 28927. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo del 2006. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, de martes 10 de diciembre de 2013. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

