
HABILIDADES MOTRICES EN LA INFANCIA Y SU DESARROLLO DESDE UNA EDUCACIÓN FÍSICA ANIMADA

Pedro Gil Madrona *

Onofre Ricardo Contreras Jordán **

Isabel Gómez Barreto ***

SÍNTESIS: En la etapa de educación infantil los niños hallan en su cuerpo y en el movimiento las principales vías para entrar en contacto con la realidad que los envuelve y, de esta manera, adquirir los primeros conocimientos acerca del mundo en el que están creciendo y desarrollándose. Sin duda, el progresivo descubrimiento del propio cuerpo como fuente de sensaciones, la exploración de las posibilidades de acción y funciones corporales, constituirán experiencias necesarias sobre las que se irá construyendo el pensamiento infantil. Asimismo, las relaciones afectivas establecidas en situaciones de actividad motriz, y en particular mediante el juego, serán fundamentales para el crecimiento emocional. En este sentido, en el presente artículo nos ocuparemos de justificar la necesaria presencia de la educación física y de presentar un diseño de intervención en la praxis en esta etapa educativa.

Por otra parte, es precisamente a esta asignatura, y para la etapa que nos ocupa, que le corresponde la tarea de dar respuestas a las cuestiones planteadas, y a otras tales como el excesivo sedentarismo o la obesidad infantil. Para ello es necesario que los maestros y educadores de este nivel educativo se cuestionen, de forma responsable, las intenciones y las formas de intervención didáctica en el ámbito motor. Es por ello que en este artículo recogemos conceptos y supuestos en torno al desarrollo motor, los contenidos motrices, la expresión corporal, el juego motor y el planteamiento metodológico y programador de la motricidad en la etapa de educación infantil.

Palabras clave: educación física; educación infantil; juego motor; metodología; espacios de acción; concreciones en la praxis.

* Profesor de la Escuela de Magisterio de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha, España.

** Catedrático del Área de Didáctica de la Expresión Corporal en la Universidad de Castilla-La Mancha, España.

*** Profesora de la Escuela de Magisterio de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha, España, y titular de la cátedra de Alteraciones del Desarrollo Infantil, Universidad José Antonio Páez, Valencia, Venezuela.

SÍNTESE: Na etapa de educação infantil as crianças encontram no seu corpo e no movimento as principais vias para entrar em contato com a realidade que as envolve e, desta maneira, adquirir os primeiros conhecimentos sobre o mundo em que estão crescendo e se desenvolvendo. Sem dúvida, o progressivo descobrimento do próprio corpo como fonte de sensações, a exploração das possibilidades de ação e as funções corporais constituirão experiências necessárias sobre as quais se irá construindo o pensamento infantil. Ao mesmo tempo, as relações afetivas estabelecidas em situações de atividade motriz e particularmente mediante o jogo serão fundamentais para o crescimento emocional. Neste sentido, no presente artigo nos ocuparemos de justificar a necessária presença da educação física e de apresentar um projeto de intervenção na práxis nesta etapa educativa. Por outra parte, é precisamente a esta matéria, e à etapa que nos ocupa, que corresponde a tarefa de dar respostas às questões suscitadas, e a outras tais como o excessivo sedentarismo ou a obesidade infantil. Para isso é necessário que os mestres e educadores deste nível educativo questionem, de forma responsável, as intenções e as formas de intervenção didática no âmbito motor. É por isso que neste artigo recolheremos conceitos e supostos em torno ao desenvolvimento motor, os conteúdos motrizes, a expressão corporal, o jogo motor e a proposta metodológica e programadora da motricidade na etapa de educação infantil.

Palavras-chave: educação física; educação infantil; jogo motor; metodologia; espaços de ação; concreções na práxis.

72

ABSTRACT: During the phase of Childhood Education, kids find in their bodies and in movement the primary tool to get in touch with the surrounding reality and, in this way, they acquire the very first bits of knowledge about the world they are growing and developing in. Undoubtedly, the progressive discovery of their own body as a source of feelings, the exploration of the body functions and of the possible actions, will constitute necessary experiences. It is based on these experiences that the thought of children will be constructed. In the same way, affective relationships established during situations that involve motor activity, and especially during games, will make a fundamental part of emotional growth. In this sense, during the present paper, we will try to justify why Physical Education is necessary. We will also present a design for intervening on the praxis in this educative stage.

On the other hand, during this stage, this subject is responsible for answering the questions raised, and for giving an explanation to excessive sedentarism and child obesity. Is for all these reasons that in this article we gather concepts and assumptions regarding motor development, content, physical theatre, physical games and the methodological approach that programs motor skills during the phase of childhood education.

Key words: physical education, childhood education, physical games, methodology, action spaces, praxis.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando las ciencias humanas estaban regidas por el paradigma dicotómico, que entendía al hombre como resultado de la adición de dos elementos, cuerpo y espíritu, soma y psique, parecía incuestionable que la competencia del profesor de Educación Física, como su propia denominación indicaba, se refiriera, exclusivamente, a la parte material, al cuerpo, al soma. Muy pronto, en Francia, desde el ámbito de la medicina primero y desde la psicología después, surgieron aportaciones diversas bajo el apelativo genérico de «psicomotricidad».

En efecto, en los albores del siglo XX, precisamente en el campo de la patología, el médico francés Ernest Dupré introdujo el término «psicomotricidad» cuando estudiaba la debilidad motora en los enfermos mentales. Las ideas de Dupré en torno a los trastornos psicomotores cayeron en el terreno fértil de diversos campos de la ciencia como la psicología genética (Wallon), la psiquiatría infantil (Ajuriaguerra) y la pedagogía (Picq y Vayer, Le Boulch y Lapierre y Aucouturier), entre otras disciplinas.

Tras este término se acogen multitud de concepciones, que muchas veces no son más que distintos enfoques teóricos sobre un mismo compromiso central. Como señala Pastor Pradillo (1994), es muy frecuente encontrarnos con cuerpos de doctrina semejante bajo denominaciones muy variadas que sustituyen al término de educación física por: educación psicomotriz, psicomotricidad educativa, educación psicomotora, motricidad, educación vivencial, expresión dinámica, expresión corporal, educación motriz, motricidad relacional, psicocinética o educación por el movimiento, educación física de base, etc. Junto a esta renovación se revisan los objetivos, los recursos y, como consecuencia, la praxis pedagógica y los procedimientos de intervención.

Sin embargo, todo parece indicar que los nuevos planteamientos con los que se llega al siglo XXI se interesan más por una perspectiva holística, global, integral y conductual, llámese motricidad o actividad física, abandonando las perspectivas analíticas, tan útiles hasta ahora.

Al igual que sucede en otros países, diversos autores españoles ligados al mundo de la educación participan desde diferentes puntos de vista de esta idea integradora. Uno de los principales impulsores del proceso de unificación es Berruezo (2000) a quien le siguen, con distintos estudios inherentes a su gran experiencia profesional, Arnaiz

(2000), Muniáin (2001), Herrero (2000), Quirós (2001), Sánchez y Llorca (2001), Franc (2001) y Lázaro (2000 y 2002).

Este proceso no es otra cosa que la aplicación y el reflejo de una nueva forma de entender al hombre y, por tanto, de entender el cuerpo y las relaciones que entre distintas dimensiones de su naturaleza puedan establecerse. Esta formulación, en la que ya no es posible distinguir los distintos aspectos para otorgarles tratamientos independientes e inconexos, proporciona a la educación física una ampliación de sus posibilidades de intervención y, al mismo tiempo, le impone nuevas competencias y le proporciona otros fines.

En este sentido, la educación física en la actualidad, aunque con más de medio siglo de retraso, ha ampliado sus responsabilidades para abarcar aquellas que incluyen desde potenciar las condiciones físicas básicas o de desarrollo de determinadas destrezas deportivas, hasta interesarse por aquellos otros objetivos que la comprensión unitaria del hombre le permite y le exige ahora: los ámbitos afectivo, cognitivo, tónico-emocional y simbólico. Más adelante se contemplará la globalidad de la conducta analizando los factores perceptivos, los factores motores y los factores emocionales y relacionales.

Por otro lado, en una sociedad en la que ya nos estamos planteando como problema ligado a la salud el excesivo sedentarismo de nuestro jóvenes, debemos admitir que resulta absolutamente necesario que, en los diferentes contextos de desarrollo, se respete la necesidad de movimiento en la infancia y ya desde los primeros años se empiecen a consolidar hábitos de actividad física.

Al margen de los avatares del pasado, hoy parece reconocerse que la educación física debe ocupar el lugar que le corresponde en la configuración de una educación de calidad. Adquiere una especial relevancia en determinadas etapas educativas ya que busca el desarrollo armónico del cuerpo como medio o como instrumento para alcanzar la madurez humana, la armonía, un autoconcepto positivo y una razonable autoestima. Es, también, un ámbito adecuado para el cultivo y desarrollo de actitudes positivas y de valores individuales y sociales de gran entidad; por lo tanto, tiene su propia importancia y aporta su contribución a la educación integral de las personas, dado que proporciona experiencias que originan tanto actitudes positivas, cuanto más tempranas mejor, como negativas o de fracaso. Es por eso que los planteamientos generales

sobre la educación física, como sobre cualquier otra manifestación formativa, deben acomodarse a los destinatarios de la misma.

Hoy en día está suficientemente claro que, en los primeros años, unas apropiadas clases y cantidades de actividades físicas pueden no solo enriquecer la vida de los niños, sino también contribuir al desarrollo físico, social y cognitivo. Así, en ninguna otra etapa de la vida es tan importante la educación física como en los años preescolares. La clave para este desarrollo es, por tanto, «una apropiada variedad y cantidad».

2. EL DESARROLLO MOTOR DE 0 A 6 AÑOS

El desarrollo motor del niño de los 0 a los 6 años no puede ser entendido como algo que le condiciona, sino como algo que el niño va a ir produciendo a través de su deseo de actuar sobre el entorno y de ser cada vez más competente (Justo Martínez, 2000). El fin del desarrollo motor es conseguir el dominio y control del propio cuerpo, hasta obtener del mismo todas sus posibilidades de acción. Dicho desarrollo se pone de manifiesto a través de la función motriz, la cual está constituida por movimientos orientados hacia las relaciones con el mundo que circunda al niño y que juega un papel primordial en todo su progreso y perfeccionamiento, desde los movimientos reflejos primarios hasta llegar a la coordinación de los grandes grupos musculares que intervienen en los mecanismos de control postural, equilibrios y desplazamientos.

75

La mejora motriz está sujeta a las cuatro leyes del desarrollo:

- Ley céfalo-caudal.
- Ley próximo-distal.
- Ley de lo general a lo específico.
- Ley del desarrollo de flexores-extensores.

Y el desarrollo, a su vez, tiene una serie de características que lo singularizan, causales de que tanto él mismo como el perfeccionamiento motriz dependan de la maduración y del aprendizaje, ya que para que se produzca un aprendizaje en la coordinación de movimientos es preciso que el sistema nervioso y el sistema muscular hayan conseguido un nivel idóneo de maduración.

En 1983 Howard Gardner publica su obra *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, para destacar el número desconocido de capacidades humanas. Ocho son las inteligencias que Gardner identifica, una de las cuales es la kinésico-corporal, que tiene dos características fundamentales: el control de los movimientos del propio cuerpo y la capacidad de manejar objetos muy hábilmente. En el ser humano estas cualidades tienen una base genética y otra de entrenamiento, de práctica. En efecto, está ampliamente demostrado que todo talento deportivo, para llegar a tal, ha tenido que superar más de diez mil horas de entrenamiento. Al golfista Severiano Ballesteros, en sus mejores días, un periodista le dijo «qué suerte tienes en los golpes», a lo que él le respondió «es cierto, pero cuanto más entreno más suerte tengo». Es decir que, como en otros aspectos del desarrollo humano, en el motriz hay una interrelación entre lo hereditario y lo adquirido o aprendido.

En efecto, el desarrollo psicomotor tratado científicamente y llevado a la práctica en las sesiones de aprendizaje intenta que los alumnos sean capaces de controlar sus conductas y habilidades motrices. Por lo tanto, podemos afirmar, junto a Ramos (1979) y Medrano Mir (1997), entre otros, que el progreso motor está a mitad de camino entre lo físico-madurativo y lo relacional, con una puerta abierta a la interacción y a la estimulación, implicando un componente externo al niño como es la acción, y un componente interno como es la representación del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.

Dentro del ámbito del desarrollo motor, la educación infantil, como señalan García y Berruezo (1999, p. 56), se propone facilitar y afianzar los logros que posibilitan la maduración referente al control del cuerpo, desde el mantenimiento de la postura y los movimientos amplios y locomotrices hasta los movimientos precisos que permiten diversas modificaciones de acción, y al mismo tiempo favorecer el proceso de representación del cuerpo y de las coordenadas espacio-temporales en los que se desarrolla la acción.

3. LOS CONTENIDOS MOTRICES

En relación al desarrollo psicológico, los estudios sobre el desarrollo humano nos muestran la gran importancia que adquiere el papel de la motricidad en la construcción de la personalidad del niño. Los trabajos de Piaget (1968, 1969), Wallon (1980), Gesell (1958), Freud (1968), Bruner (1979), Guilmain (1981), Ajuriaguerra (1978), Le

Boulch (1981), Vayer (1973), Da Fonseca (1984, 1988 y 1996), Cratty (1990), Gallahue y McClenaghan (1985), y Lapierre y Aucouturier (1995), sobre los distintos ámbitos de la conducta infantil, han contribuido a la explicación de cómo a través de la motricidad se van conformando la personalidad y los modos de conducta. Ahora bien, estos mismos estudios ponen de manifiesto que la conducta humana está constituida por una serie de ámbitos o dominios, ninguno de los cuales puede contemplarse sin la interacción con los otros:

- El dominio afectivo, relativo a los afectos, sentimientos y emociones.
- El dominio social, que considera el efecto de la sociedad, su relación con el ambiente, con sus compañeros y el adulto, instituciones y grupos en el desarrollo de la personalidad, proceso por el cual cada niño se va convirtiendo en adulto de su sociedad.
- El dominio cognoscitivo, relacionado con el conocimiento, los procesos del pensamiento y el lenguaje.
- El dominio psicomotor, que alude a los movimientos corporales, su concienciación y control.

77

Por su parte, Piaget (1936) sostiene que mediante la actividad corporal el niño piensa, aprende, crea y afronta sus problemas, lo que lleva a Arnaiz (1994, pp. 43-62) a decir que esta etapa es un período de globalidad irreplicable y que debe ser aprovechada por planteamientos educativos de tipo psicomotor, debiendo ser este:

[...] una acción pedagógica y psicológica que utiliza la acción corporal con el fin de mejorar o normalizar el comportamiento general del niño facilitando el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad.

La educación infantil comprende el período que abarca desde el nacimiento hasta que comienza la enseñanza obligatoria, es decir, entre los 0 a los 6 años. Si tenemos en cuenta que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte¹ (MECD) de España –ya desde la

¹ Debido a la reciente reestructuración del Gobierno, las competencias del antiguo Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) han pasado a depender de dos ministerios diferentes: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSYD) y el Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN).

LOGSE² (1990) y con redacciones similares a través de sucesivos textos legales– ha venido fijando que el objetivo general para la educación infantil es «estimular el desarrollo de todas las capacidades, físicas, afectivas, intelectuales, sociales y morales», podremos comprobar que lo que se enseña y cómo se enseña a través de la motricidad, de manera sistematizada en la clase de Educación Física durante la educación infantil, contribuye ampliamente a lograr dicho objetivo (Gil Madrona y otros, 2008).

En los planteamientos de la Administración educativa para la educación infantil no existe un área de educación física, aunque sí se recogen contenidos y criterios de evaluación del desarrollo de la motricidad. Esto es debido a que las áreas de experiencia en las que se estructura la educación infantil se conciben con un criterio de globalidad y de mutua dependencia. En efecto, en las nuevas leyes educativas el énfasis pasa a recaer en las competencias, que asumen un rol protagónico en el marco curricular, con la nueva configuración normativa, como expresa el profesor Pérez Pueyo (2007, p. 84):

Cada una de las áreas debe contribuir al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

78

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 se organiza adecuadamente en torno a:

- Los factores perceptivo-motores: 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. El cuerpo solicitado por los factores perceptivo motores es el cuerpo consciente, vinculado a la motricidad voluntaria, a la representación mental. Un cuerpo comprometido en pensar, en decidir, en actuar. Un cuerpo que es el de un ser global ávido de conocer. La percepción es un proceso cognitivo muy valorado desde siempre en la institución escolar, ya que uno de los aspectos

² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: Boletín Oficial del Estado (BOE) n.º 238 de 04/10/1990.

fundamentales de la percepción es la significación. La percepción implica interpretar la información y construir objetos dotados de significación. Se trata de retomar los propios conocimientos, operar sobre ellos construyendo nuevos aprendizajes y saber expresarlos.

- Los factores físico-motores: cuerpo instrumental, físico, locomotor, adquiriendo patrones motores y habilidades motrices básicas a medida que la motricidad evoluciona. Factores que tienen que ver con la adquisición del dominio y el control del cuerpo, que favorecen el equilibrio y la práctica de movimientos naturales, que potencian el desarrollo de la condición física, que enriquecen el comportamiento motor, que buscan la eficacia corporal. El cuerpo solicitado por los factores físico-motores es el cuerpo instrumental, locomotor, físico. Un cuerpo que:
 - Puede poner en funcionamiento gran cantidad de ejes de movimiento, de músculos, de articulaciones, de reacciones motrices.
 - Va adquiriendo patrones motores a medida que la motricidad evoluciona.
 - Va manifestando su realidad física a través de movimientos, posturas, actitudes, etc.
 - Es el de un ser global interesado en saber hacer.
- Los factores afectivo-relacionales: creatividad, confianza, tensiones, pulsiones, afectos, rechazos, alegrías, enfados, capacidades de socialización. Al permitir su expresión global, el niño puede reflejar sus estados de ánimo, sus tensiones y sus conflictos. El ambiente de la sala de Educación Física es un contexto propicio para la observación de los comportamientos más genuinos, así como de las relaciones que tienen los niños entre ellos y con el adulto. En el ámbito psicoeducativo, el educador puede dar salida y tal vez resolver algunas de esas tensiones y conflictos internos de los pequeños. En el tratamiento de los factores afectivo-relacionales se concede importancia al lenguaje no verbal (diálogo tónico, mirada, gestos, sonidos, etc.), pero también a las habilidades de conducta verbal (preguntar, pedir, agradecer, disculparse, expresar afectos, proponer, explicar

los sentimientos, etc.). Esto último significa que, en un momento dado o al final de la sesión, se puede pedir al niño que explique lo que siente. Sin emitir juicios de valor, que hable o hablar con él de sus vivencias puede ser necesario en determinadas ocasiones (Mendiara Rivas y Gil Madrona, 2003).

La implementación o desarrollo de la motricidad en la educación infantil seguirá una perspectiva globalizadora e interdisciplinar. El hecho de trabajar la motricidad a través de las distintas áreas o ámbitos de experiencias se debe en gran parte a la concepción de globalidad e interdependencia que tanto se resalta en el desarrollo de esta etapa (Vaca, 1996; Mendiara Rivas, 1997; MEC, 1989 y 1992; Llorca Linares y Vega, 1998; Ahrendt, 1999; LOGSE, 1990; LOCE³, 2002; LOE⁴, 2006; Gil Madrona, 2003; Ruiz Juan, 2003). La pretensión es influir en todos los ámbitos de la conducta de los alumnos –a través de la interrelación de los contenidos motrices– para contribuir a la mejora de su educación integral y global como ser humano, enfocada hacia la adquisición de una serie de contenidos como son los que, en forma abreviada y a modo de compendio, presentamos en el siguiente esquema (gráfica 1).

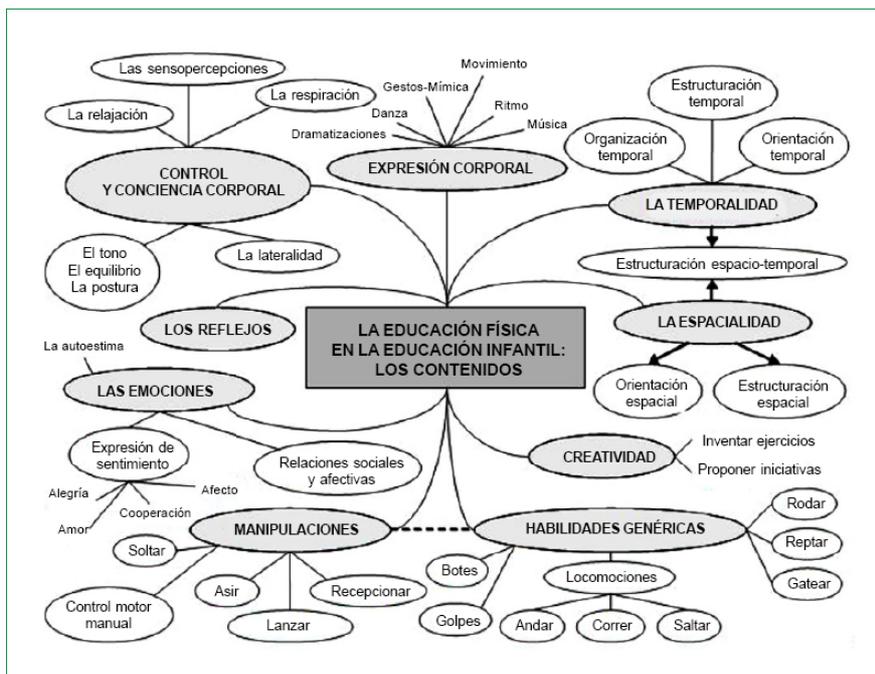
Por esto, nuestra actividad se centrará en el desarrollo o trabajo del equilibrio; la lateralidad; la coordinación de movimientos; la relajación y la respiración; la organización espacio-temporal y rítmica; la comunicación gestual postural y tónica; la relación del niño con los objetos, con sus compañeros y con los adultos; el desarrollo afectivo y relacional; la sociabilidad a través del movimiento corporal; la adquisición de valores sociales e individuales; la expresividad corporal, lo que supone el controlar y expresar su motricidad voluntaria en su contexto relacional manifestando sus deseos, temores y emociones. Centrándose, por tanto, en el desarrollo psicomotor del niño y, a su vez, trabajando los diferentes aprendizajes escolares al utilizar las posibilidades expresivas, creativas y vivenciales del cuerpo en su conjunto. Un tratamiento global e integrado en donde el cuerpo aparece desde todas sus dimensiones motrices, que bien articuladas deben de ayudarnos, y ese es el fin, a que los niños desde la más tierna infancia adquieran una mayor conciencia de sí mismos, de los demás y del entorno en donde se desenvuelven.

80

³ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Madrid: BOE n.º 307 de 24/12/2002.

⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: BOE n.º 106 de 04/05/2006.

GRÁFICA 1
Esquema de los contenidos del área de Educación Física en la educación infantil



4. TANTEO METODOLÓGICO EN EL EJERCICIO GLOBAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

4.1 CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS GENERALES

Brota una corriente psicopedagógica, que emana de Vygotsky (1979, 1982a, 1982b), Bloom (1967), Denis (1980), Lewis (1982) y Montessori (1987), entre otros, interesada en valorar los efectos que producen en el desarrollo infantil los estímulos provenientes de la circunstancia ambiental (el entorno físico y social). A la vez, ciertas teorías actuales referentes al aprendizaje temprano indican que el espacio y los materiales, por sí mismos, tienen la facultad de provocar la motivación de los niños, tanto los objetos móviles como los objetos digamos «estáticos», los cuales, destacados de manera evidente, se convierten en estímulos significativos capaces de excitar y dirigir específicamente el comportamiento infantil (Medrano Mir, 1994).

En relación a los espacios y materiales, intentaremos aprovechar un ámbito (aula, gimnasio, patio, etc.) que esté disponible en el centro y dotarlo de materiales necesarios hasta convertirlo en una cálida y acogedora aula de Educación Física; pero de igual forma, podemos servirnos de algún recinto del entorno próximo y del mismo patio de recreo, en el cual, pues, es deseable construir áreas de juego. Ahora bien, debemos de tener en cuenta que el espacio libre sea suficiente para el tipo de movimientos que se tiene programado realizar, tener preparado un aparato reproductor de sonidos, material variado, atractivo, abundante y seguro, que la iluminación y la ventilación sean adecuadas y que el suelo, las columnas y las paredes ofrezcan suficiente seguridad.

Diversos autores han estudiado formas de organizar los espacios y los materiales para potenciar el desarrollo global de la motricidad, como el acondicionamiento de los patios de recreo (Larraz y Figueroa, 1988, pp. 24-29), los lugares-acción (Vaca, 1996), los ambientes de aprendizaje (Blández, 1994 y 1995) y los espacios de acción y aventura (Mendiara Rivas, 1999). Estos trabajos nos denotan la importancia de cuidar la selección que hagamos tanto de los espacios como de los materiales, y la importancia de la planificación de la acción educativa en este sentido. Pues el diseño de cualquier ambiente que queramos proponer a los niños debe de obedecer a una intención educativa concreta. Y en todos los casos la actividad motriz en el niño se presentará en su cuerpo global, ya que si el objetivo es el desarrollo total y armónico de la personalidad debemos de poner a su alcance los medios necesarios para atender esa globalidad. Sin duda, un ambiente o entorno de aprendizaje cambiante y abierto a diferentes posibilidades, permitirá grados de autonomía adaptados a las diferentes capacidades y ritmos de cada niño y, a su vez, también permitirá que a lo largo de la sesión se planteen actividades variadas y también adaptadas a las diferentes posibilidades personales.

Es evidente que cada espacio y cada material reúnen una serie de condiciones peculiares y, además, cada material tiene características que le son propias, todo lo cual impulsa determinadas reacciones motrices en los niños, por lo que tenemos que tener presente que cada espacio se puede acondicionar y dotar de materiales apropiados para favorecer determinados comportamientos. Y nosotros, desde la educación física debemos de acoger todas estas premisas y estimar que podemos establecer dinámicas educativas distintas, encaminadas a trabajar no solo los aspectos componentes del ámbito motor sino también los cognitivos, afectivos y sociales-relacionales, aprovechando las carac-

terísticas de los espacios y de los materiales. Por lo tanto, según cómo se organice la circunstancia ambiental se puede potenciar la aparición de comportamientos específicos.

En consecuencia, la manipulación intencionada de ambientes de aprendizaje mediante la organización de espacios y materiales puede implicar a los niños en conductas motrices concretas que respondan a los objetivos planteados. De la misma forma que la acción, la experimentación, el juego y la interacción de los niños con sus compañeros y con el adulto, en un ambiente distendido y afectuoso, son factores y recursos que cumplen un papel esencial para que pueda producirse el crecimiento personal.

Los materiales deben de responder a los objetivos marcados en función del desarrollo evolutivo con la finalidad de trabajar el progresivo conocimiento de sí mismo. Y será el mismo cuerpo del niño un medio o recurso y un marco de referencia a lo largo de toda la etapa de educación infantil. Pues ciertamente, el cuerpo permite al niño sus propias vivencias y a la vez utilizarlo como recurso propio en el conocimiento de su corporalidad, como fuente productora de sensaciones –como el dolor y el placer– o para su propia identificación personal o autoestima.

No debemos de olvidar las ropas mismas del niño para trabajar la identidad personal. En este sentido, las utilizaremos para hacer lo propio con la autonomía en el vestirse y desvestirse, abrochando y desabrochando botones, hebillas y presillas, subiendo y bajando cremalleras, o trabajando los colores y texturas.

Si la sala-gimnasio nos lo permite, será conveniente tener materiales colgados del techo –cuerdas, escaleras de cuerda, barras, espalderas en la pared– lo que hará posible trabajar los giros, los reflejos de caídas desde ciertas alturas, el control tónico postural, el equilibrio, la coordinación dinámica general y la coordinación visomotriz. Así como también será necesario contar con otros materiales, tales como rompecabezas, pelotas, aros, balones, bancos suecos y telas, que por su color, forma y textura servirán para el trabajo corporal y que ayudarán a potenciar la marcha, el gateo, las trepas, a desarrollar la orientación y estructuración espacial, la coordinación de movimientos, el equilibrio, el tono, la postura, la relajación, la respiración, etcétera.

Por tanto, vemos que son múltiples los materiales que podemos utilizar, y su elección estará relacionada con el tipo de actividades que vayamos a desarrollar, de la metodología que empleemos y de los

objetivos o contenidos programados. Así pues, nuestras propuestas de acción dependerán de la creatividad del maestro, de las mismas disponibilidades del centro y de la organización y distribución que hagamos de dichos materiales.

Será siguiendo estas premisas que elaboraremos una interesante propuesta de acción que sitúe al niño, desde su globalidad, como el centro de atención del proceso educativo. En la misma nos inclinaremos por los métodos basados en la acción y la experimentación, desde las situaciones de aprendizajes y de descubrimientos, utilizando:

- El juego y la interacción motriz entre los compañeros y los adultos como el principal recurso didáctico.
- La organización del espacio y de los materiales como la principal estrategia de intervención didáctica.

Este esbozo, no obstante su brevedad, resulta explícito y muestra un rico planteamiento metodológico generalizable a todas las situaciones de aprendizaje para esta etapa. Pues el maestro debe de conjugar las características del medio escolar con sus propias intenciones educativas y, sin salir del contexto educativo, del centro escolar, puede utilizar, diseñar y crear determinados espacios de acción en el aula, el patio, la sala de Educación Física o el gimnasio, para estructurar las prácticas en ellos, habiéndolos dotado de los materiales apropiados; aunque no es menos cierto que el entorno próximo nos puede facilitar una infinidad de posibilidades valiosas: la ludoteca, la piscina, el parque, el prado, la playa, la montaña, la selva y el zoo, o la misma ciudad con sus automóviles, señales de tránsito, animales y plantas, como también el clima, las estaciones del año y las festividades.

En cada uno de los espacios el maestro adoptará un criterio metodológico particular que estará dado por las circunstancias ambientales. Pues, en efecto, no será lo mismo presentar las propuestas motrices en las zonas señalizadas en el patio de recreo (con una intención educativa de mayor incidencia en los factores perceptivos), que animar una sesión con las telas en la sala de Educación Física (con una intención educativa de mayor incidencia en aspectos afectivos y relacionales), que presentar la propuesta motriz en montajes contruidos en el gimnasio donde se potencien el descubrimiento de acciones (con una intención educativa de mayor incidencia en el ejercicio de una actividad físico natural).

Pero es bien cierto que esta riqueza de propuestas requiere amplitud de recursos metodológicos por parte del maestro y, a la vez, flexibilidad en su desarrollo, por lo que aquel debe de ser capaz de poner en marcha su forma personal de afrontar las exigencias de la tarea educativa en cada sesión y en cada acontecimiento de la misma, ya que no todos los niños siguen siempre, ni responden igual, a las intenciones educativas previstas inicialmente por el docente, de ahí las competencias y recursos del docente para acomodar su acción educativa dentro de un amplio abanico de posibilidades que le permitirán oscilar convenientemente entre la directividad y la no directividad.

Ciertamente puede ser elevada la cantidad de materiales que requiere un planteamiento educativo basado en la manipulación pedagógica de la circunstancia ambiental, pero también es cierto que existe una profusión de materiales u objetos útiles que se pueden conseguir sin tener que realizar inversiones económicas, pues la riqueza de los espacios y del material didáctico no proviene tanto de su compra en tiendas, como de la afición por recoger elementos de la naturaleza, del interés por rescatar elementos desechados, de la imaginación para aprovechar algunos de uso general del centro, del entusiasmo por reciclar y elaborar otros mediante el trabajo en equipo de maestros, de las ocurrencias para usar inespecíficamente aparatos de diversas áreas, además de los propios del ámbito, como por ejemplo los de música, plástica, etc., de la agudeza para combinarlos entre sí y decorarlos, de la invención de usos nuevos y, en definitiva, de la motivación por este tipo de planteamientos didácticos de la Educación Física.

85

En relación a la estructura de las sesiones o de las clases de nuestra asignatura, nos estamos refiriendo a una organización del espacio, del tiempo y de las normas, es decir, a un guión que vertebra, acoge y explica las interrelaciones que se producen entre el alumnado, el maestro y el contenido de enseñanza-aprendizaje. Un modelo óptimo de sesión es el propuesto por Vaca (1996), y en este sentido nuestras sesiones tendrán:

- Ritual de entrada: consistirá en el desplazamiento desde el aula al espacio o sala-gimnasio de Educación Física.
- Momento inicial o momento de encuentro: en esta fase se dará información sobre las orientaciones y normas relativas al espacio de juego, se presentarán los motivos, canciones, cuentos, el material que se va a utilizar y se darán consignas

previas, todo lo cual habrá de acompañarse de una historia ambiental, de carácter motivacional, orientada a cautivar la atención de los niños y con la finalidad de propiciar su deseo de salir a actuar.

- Momento de juego activo o de la actividad motriz: esta fase constituirá la parte fundamental de la sesión, en la que los niños, solos o en colaboración con sus compañeros y con la ayuda del maestro, irán desarrollando su propio programa de aprendizaje, satisfaciendo su necesidad de movimiento y su curiosidad para afrontar pequeños riesgos y salvar mínimas dificultades, tomando decisiones y poniendo a prueba su responsabilidad. Los juegos y las vivencias se estructurarán en un clima de libertad, confianza y seguridad en el que el adulto dirige y salvaguarda como símbolo de ley.
- Momento de relajación, interiorización, verbalización, también llamado de despedida: en esta fase se propone a los niños que identifiquen sus propias vivencias, las expresen y sean capaces de comprender las de los demás.
- Ritual de salida: consistirá en el regreso al aula.

86

Otros modelos de clase son posibles, como el propuesto por Vizcarro y Camps (1999, pp. 517-528), quienes plantean las siguientes fases:

1. De preparación de los rincones de la sala.
2. De recogida, en donde el maestro ofrece las distintas posibilidades de trabajar en los rincones.
3. De impulsividad, que sirva de desbloqueo tónico.
4. De actividad motriz espontánea, donde se desarrollarán las capacidades corporales para resolver las situaciones motrices.
5. De juego simbólico y de construcción.
6. De análisis, en donde se trabajarán los conceptos abordados en el aula como los colores o las formas.
7. De despedida, en donde se abandonará la actividad motriz.

-
8. De representación y lenguaje, en donde una vez de regreso en el aula se intentará interiorizar los conceptos vivenciados en la sala.

4.2 EL JUEGO MOTOR SE CASA CON LA DIDÁCTICA

En el planteamiento metodológico merece una consideración especial el juego motor, que en esta etapa educativa está llamado a estar casado con la didáctica. En efecto, nuestra práctica de la Educación Física en la educación infantil nos llevará a establecer una metodología educativa basada en las experiencias, en actividades lúdicas y en juegos, y esta es la forma como se abordarán los diferentes contenidos educativos que hemos establecido.

Brilla con luz propia la función del juego como instrumento de desarrollo motor de una manera lúdica, pero a la vez, y si cabe, más importante, como contexto en el que observar las conductas motrices significativas cuyo análisis y manipulación constituyen la verdadera esencia de la educación física, que en este nivel educativo se confunde con la educación en general.

Sin duda, la conducta motriz integra elementos cognitivos, afectivos y motóricos, y nos muestra al niño al desnudo, tal como es, desplegando sus extraordinarias potencialidades de perfección, las que paulatinamente actualizará a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el juego, como hemos dicho, actúa como instrumento y fin.

El juego, como actividad fundamental para el desarrollo del niño:

Como elemento esencial en la socialización del niño (Zúgaro, 1992, p. 32).

Como reflejo de la vida interior del niño [...] originando gozo, placer, satisfacción consigo mismo (Froebel, 1913, p. 29).

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 (Piaget, 1986).

Las situaciones de aprendizaje deben estar integradas con elementos lúdicos, pues el juego es la forma más natural de aprender. En definitiva, es la primera actividad creadora del niño: la imaginación que nace y se desarrolla en el juego y viene a desembocar en la creatividad. Su práctica contribuye al desarrollo social y afectivo de la personalidad y fomenta la adquisición de actitudes, valores y normas, a la vez que es el medio ideal para la adquisición de habilidades corporales, como son la percepción auditiva, la orientación espacial, la percepción de formas espaciales, la expresión corporal, la motricidad fina, etcétera.

El juego motor será el principal medio para alcanzar los logros motores, ya que en él se concilian acción, pensamiento y lenguaje (Bruner, 1979), acción, símbolo y regla (Piaget, 1936) e integración. Porque el juego permite construir de manera integral funciones tan importantes como el tono, el equilibrio, la lateralidad y las conductas perceptivo-motrices, a la vez que conocer y adaptarse al medio físico y social. ¿Qué da más que el juego?

Fundamentalmente, en la dirección que sugieren Pastor Pradillo (2007), Mendiara Rivas (1999), Gil Madrona y Navarro Adelantado (2005), por citar algunos de ellos, se compartirán actividades donde se planteen ambientes motrices dejando a los niños jugar en libertad creativa, donde el maestro actuará como animador y se plantearán situaciones motrices abiertas a la exploración y el descubrimiento guiado, y se dictarán consignas abiertas a la interpretación personal de los niños, se presentarán tareas semidefinidas que puedan precisar y se harán propuestas de juegos. Lo que se pretende es estimular los comportamientos sensoriomotores, mejorar las habilidades motrices, potenciar el componente cognitivo y la adquisición de las tareas, y posibilitar los comportamientos afectivos y relacionales.

Se tratará en cada sesión de ajustar el trabajo a la madurez de los niños y al proceso de aprendizaje; se facilitará su desenvolvimiento en juegos de dimensión social, favoreciendo su relación con el mundo de los objetos, el espacio y el tiempo, donde el docente actuará como animador que planifica y prepara convenientemente las sesiones, proponiendo en cada sesión los objetivos, contenidos y actividades precisas; observará y estará pendiente de intervenir y de ayudar; propondrá espacios estructurados que favorezcan la actividad, espacios naturales o montajes confeccionados con diferentes objetos y aparatos de los que pueda disponer en su centro; otorgará seguridad, y hará evolucionar el trabajo sugiriendo actividades dinámicas, y orientará otras acciones mediante su incorporación al juego, o modificando las situaciones lúdicas o los montajes.

5. CONCRECIÓN PRÁCTICA DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA DE DIBUJOS Y ANIMADA

Las propuestas motrices que se realizan para los jardines de infancia o escuelas infantiles, y colegios de infantil y primaria están dirigidas al desarrollo general o mejora de los factores perceptivos, motores, físico motores y afectivo-relacionales que componen integralmente al niño; de ahí que nuestra intervención desde la educación física esté destinada al completo desarrollo, al desarrollo armónico y equilibrado de los aspectos constitutivos de la personalidad infantil. El compromiso es con la multiplicidad de vertientes y significados de una misma actividad.

Dentro de las finalidades, cada una de las unidades didácticas y sesiones de trabajo tendrán en cuenta la unicidad global del niño, por lo que el diseño y la adaptación de los espacios deben de favorecer:

- La intención educativa, la construcción de la identidad y afirmación del yo, el desarrollo de la autoestima, las actitudes y comportamientos positivos, las relaciones satisfactorias con el entorno físico y social, la conjunción armoniosa de la individualidad y la socialización.
- La adquisición del dominio y el control del cuerpo, la realización de juegos y movimientos naturales, la mejora de la coordinación y el equilibrio, el desarrollo de la condición física, y el enriquecimiento del comportamiento motor y de la eficacia corporal.
- La percepción del propio cuerpo y de la realidad exterior, la organización y estructuración de las sensaciones recibidas, la adquisición de competencias y la construcción de conocimientos, la expresión, la comunicación y representación, y el desenvolvimiento en su medio físico y social.

A estos efectos, 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 los aprendizajes. De esta manera, las propuestas de Educación Física se presentan como «ambientes de aprendizaje» y «espacios de acción y aventura», bajo tareas motrices con músicas y cuentos introductorios en torno a tópicos como el mundo de los animales (el zoo, la selva, 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, un paseo por mi ciudad (los medios de transporte, los bomberos, etc.), el circo, los personajes de los cuentos, etcétera.

Las paredes de la sala-gimnasio estarán colmadas de dibujos, murales, diseños, esquemas de todos aquellos tópicos o centros de interés que los mismos alumnos habrán confeccionado a lo largo de la jornada escolar; lo que supone trabajar o acomodar las tareas motrices en dicho ámbito sobre los contextos de aprendizaje que está trabajando en su aula. Será, por tanto, frecuente ver allí, en la sala-gimnasio, las siluetas de dos niños (varón y mujer), que los mismos infantes, como tarea, tendrán que componer con diferentes piezas diseñadas al efecto. En otros casos, los pequeños tendrán que vestirse –y desvestirse– con ropas preparadas para participar en el carnaval o tendrán que componer un muñeco de nieve con diferentes fragmentos, tras recorrer y superar un circuito de obstáculos que simula el bosque en primavera, la montaña, los valles, una tarde en el circo o la ciudad (Gil Madrona, 2005).

90

En estos espacios, que Mendiara Rivas (1999) denomina «espacios de acción y aventura», y dado el acercamiento de los niños, en estas edades, hacia la actividad motriz, el juego o las formas jugadas serán un elemento motivador que centrará la atención en las actividades propuestas. Estos, pues, son los ambientes donde se trabajarán los contenidos que propicien el desarrollo de:

- Las manipulaciones (asir, soltar, golpear, lanzar, recibir).
- Los patrones de movimiento y relacionados con la coordinación dinámica general (rodar, gatear, andar, reptar, saltar; giros, lanzamientos, empujes, tracciones).
- El esquema corporal (estructura global y segmentaria del cuerpo).
- La salud corporal (creación de hábitos de higiene).
- La percepción espacial (nociones de orientación y situaciones).
- La percepción temporal (ritmos, antes, después).

-
- La expresividad corporal (control tónico, relajación, posibilidades expresivas).
 - La creatividad (idear ejercicios, proponer iniciativas de juego, fantasía, imaginación, etc.).
 - Las relaciones sociales (aproximarse al grupo, hacer contacto visual, dejar y pedir objetos, agradecer, ponerse de acuerdo, compartir). En definitiva, propiciar el desarrollo de actividades con el entorno próximo, natural, y en espacios recreativos con los iguales y con los adultos.
 - La expresión de emociones (alegría, afecto, cariño, amor, enfado, etc.).
 - La mejora de la autoestima y de las habilidades sociales (disfrutar de las relaciones con los demás, realizar y aceptar juegos que se ajusten a las posibilidades y limitaciones personales, observar a los otros).
 - La aceptación y el cumplimiento de normas (respetar límites, seguir consignas, controlar pulsiones de gritos, risas, miedos, ruidos).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

No cabe ninguna duda de que los tiempos y las personas cambian, tal como nos lo recuerda Lewis Carroll en *Alicia en el país de las maravillas*, cuando la protagonista le asegura a una oruga: «[...] por lo menos sé quién era yo cuando me levanté esta mañana, pero me parece que debo haber cambiado varias veces desde entonces». En efecto, porque la capacidad de transformación es una característica del ser humano, es que los docentes no podemos empeñarnos en reproducir modelos didácticos del pasado que, por obsoletos, estarían fuera del contexto socio-educativo actual.

Los enfoques y las actividades que aquí se sugieren están fuertemente relacionados con el enriquecimiento del encuentro de los niños en la escuela: el encuentro consigo mismos, con los demás y con el entorno, a través de las actividades motrices y el desarrollo de los sentidos.

Hemos señalado cuál es el estado del desarrollo del conocimiento de la Educación Física en la educación infantil, de la metodología, de la práctica, y nos hemos sumergido en conceptos más amplios con el fin de dar a conocer una teoría global, que abarca desde la necesidad de la asignatura en esta etapa hasta la funcionalidad. Muchas veces se aspira a la motricidad por sí misma, cuando existen mecanismos sutiles que deben hacer surgir un mundo interior –que el niño desconoce– mediante pautas no solo concretas, sino perfectamente sistematizadas aunque no por eso rígidas. El docente debe ayudar a que ese mundo emerja, pero desarrollando pautas de trabajo basadas en un profundo conocimiento de los factores que afectan al cuerpo pues, tal como indica Serulnicoff (1998), será el maestro el encargado de que los niños se interesen por el conocimiento de todo lo que forme parte del ambiente, del contexto o del entorno.

Si un niño es agresivo, encogido o tímido, lo será en cualquier espacio, y habrá de ser en todos los espacios que deberemos tenerlo en cuenta. Pero quizás sea en la sala-gimnasio de Educación Física, al trabajar aspectos o factores afectivo-relacionales, que podemos encontrar ese lugar adecuado y ese tiempo preciso para operar especialmente en esa faceta de su personalidad, tratando de mejorarla. En el mismo sentido, si un niño es impulsivo o temeroso ante situaciones de actividad que desarrollamos en el gimnasio, hemos de encontrar los espacios y montajes adecuados para incidir en ese aspecto con un trabajo de factores físico-motores. De igual manera, si es despistado o se distrae con facilidad, habrá que abordar la dificultad con un trabajo de factores perceptivo-motores. Es, pues, nuestra propuesta, que desde todos los espacios trabajemos integralmente la personalidad del niño, lo que supondrá atender cada uno de los comportamientos e incidir especialmente en cada una de sus manifestaciones. Por lo tanto, incluso desde la planificación de las sesiones, las deberemos llevar a cabo de tal modo que los niños en su conjunto puedan desarrollar la totalidad de los aspectos de su personalidad. Esto implica que en los ejercicios no deben de primar unos aspectos por encima de otros, sino que se les ha de conceder a todos el mismo valor. Pues la práctica de la educación física conlleva la conjunción armónica de los tres aspectos descriptos, los cuales componen la personalidad.

Sin duda, la praxis en este ámbito curricular, atravesado y complementado por la que se desarrolla en las otras áreas, conseguirá el enriquecimiento del equipamiento personal de los niños en todas sus capacidades, no solo en el aspecto cognitivo o instrumental. Y con ello,

la escuela infantil realiza su principal aportación a la mejora de la calidad de vida de la infancia: establecer el primer marco, diseñar la apertura a un proyecto personal de vida interesante y acorde con lo que serán las opciones y condiciones básicas del futuro próximo. Ya que, sin duda, el gran compromiso de la educación infantil es posibilitar que los niños pequeños inicien su recorrido vital en mejores condiciones, con una mejor puesta a punto de sus capacidades básicas y con un más amplio y variado registro de experiencias, que les ponga en situación de aprender cada vez más y con mayor satisfacción. Es nuestro deseo vehemente que, entre todos, podamos lograrlo.

BIBLIOGRAFÍA

- AHRENDT, L. (1999): «Influence of Water Programs on Infants, Motor Development During the First Year of Life under Consideration of Their Mothers, Physical Concept». Ponencia presentada en el *5th International Aquatic Education Conference*, celebrada en la ciudad de Toulouse, del 21 al 23 de octubre de 1999.
- AJURIAGUERRA, J. (1978): *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Científico Médica.
- ARNAIZ, P. (1994): «Psicomotricidad y adaptaciones curriculares», en *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, n.º 47, pp. 43-62.
- . (2000): «La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar», en *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, n.º 0, pp. 5-13.
- BERRUEZO, P. P. (2000): «Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 37, pp. 21-33.
- 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.
- (1995): *La utilización del material y del espacio en Educación Física*. Barcelona: Inde, pp. 58-129.
- BLOOM, B. (1967): «Importancia e influencia del primer medio ambiente y de la primera experiencia», en R. C. SPRINTHALL y N. C. SPRINTHALL, *Psicología de la Educación*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1979): *El desarrollo del niño*. Madrid: Morata.
- CARROLL, L. (1973): *Alicia en el país de las maravillas*. Buenos Aires: Corregidor, p. 67.

-
- CRATTY, B. J. (1990): *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona: Paidós.
- DENIS, D. (1980): *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires: Paidós.
- FONSECA, V. da (1984): *Filogénesis de la motricidad*. Madrid: García Núñez.
- (1988): *Ontogénesis de la motricidad*. Madrid: García Núñez.
- (1996): *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: Inde.
- FRANC, N. (2001): «La intervención psicomotriz en educación», en *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, n.º 1, pp. 5-17.
- FREUD, S. (1968): *Obras completas*. 3 vol. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FROEBEL, F. W. (1913): *La educación del hombre*. Madrid.
- GALLAHUE, D. y MCCLENAGHAN, B. (1985): *Movimientos fundamentales*. Buenos Aires: Panamericana.
- GARCÍA NÚÑEZ, J. A. y BERRUEZO, P. P. (1999): *Psicomotricidad y educación infantil*. Madrid: CEPE.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- GESELL, A. (1958): *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*, vol. II. Buenos Aires: Paidós.
- GIL MADRONA, P. (2003): *Diseño y desarrollo curricular en Educación Física y Educación Infantil*. Sevilla: Wanceulen.
- (coord.) (2005): *Unidades didácticas para educación infantil (0-3 años y 3-6 años)*, volumen I, II y III. Sevilla: Wanceulen.
- y NAVARRO ADELANTADO, V. (2005): *El juego motor en educación infantil*. Sevilla: Wanceulen.
- y OTROS (2008): «Potencial pedagógico de la Educación Física en la educación infantil: atributos y convicciones», en *Infancia y Aprendizaje*, n.º 31, vol. 2, pp. 165-178.
- GUILMAIN, E. y GUILMAIN G. (1981): *Evolución psicomotriz desde el nacimiento a los 12 años*. Barcelona: Médica y Técnica.
- HERRERO, A. B. (2000): «Intervención psicomotriz en el 1.º ciclo de educación infantil: estimulación de situaciones sensomotoras», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 37, pp. 87-102.
- JUSTO MARTÍNEZ, E. (2000): *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1985): *Simbiología del movimiento*. Barcelona: Científico Médica.
- LARRAZ, A. y FIGUEROA, J. (1988): «El acondicionamiento de los patios de recreo», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 159, pp. 24 -29.

-
- LÁZARO, A. (2000): «*La inclusión de la psicomotricidad en el Proyecto curricular de centro en Educación Especial: de la teoría a la práctica educativa*», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 37. pp. 121-138.
- (2002): *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*. Zaragoza: Mira.
- LE BOULCH, J. (1981): *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós, pp. 17-31.
- LEWIS, D. (1982): *Cómo potenciar el talento de su hijo. El niño hasta los 5 años*. Barcelona: Martínez Roca.
- LLORCA LINARES, M. y VEGA NAVARRO, A. (1998): *Psicomotricidad y globalización del currículo de la educación infantil*. Málaga: Aljibe.
- LOCE: Madrid: BOE n.º 307 de 24/12/2002.
- LOE: Madrid: BOE n.º 106 de 04/05/2006.
- LOGSE: Madrid: BOE n.º 238 de 04/10/1990.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base de Educación Infantil (DCB)*. Madrid: MEC.
- (1992): *Cajas rojas de educación infantil*. Madrid: MEC.
- MEDRANO MIR, G. (1997): «El niño y su crecimiento. Aspectos motores, intelectuales, afectivos y sociales», en T. LLEIXÀ ARRIBAS (coord), *La educación infantil de 0 a 6 años*. Barcelona: Paidotribo, vol. I, pp. 47-90.
- (1994): *El gozo de aprender a tiempo*. Huesca: Editorial Pirineo
- MENDIARA RIVAS, J. (1997): «Educación Física y aprendizajes tempranos. Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias de aprendizaje en espacios de acción y aventura», Tesis doctoral. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Inédita.
- (1999): «Espacios de acción y aventura», en revista *Apunts: Educación Física y Deportes*, n.º 56, pp. 65-70. Barcelona: Generalitat de Catalunya: Instituto Nacional d'Educació Física de Catalunya.
- y GIL MADRONA, P. (2003): *La psicomotricidad: evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen.
- MONTESSORI, M. (1987): *El niño, el secreto de la infancia*. México: Diana.
- MUNIÁIN, J. L. (2001): «Elementos para una definición de psicomotricidad de integración (PMI)», en *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, n.º 68-69. pp. 23-65.
- PASTOR PRADILLO, J. L. (1994): *Psicomotricidad escolar*. Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares (Colección Cuerpo y Educación).
- (2007): *Motricidad. Perspectiva psicomotricista de la intervención*. Sevilla: Wanceulen.
- PÉREZ PUEYO, A. (2007): «La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de Educación Física», en revista *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, n.º 25, pp. 81-92.

-
- PIAGET, J. (1936): *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. Citados en P. P. BERRUEZO (2000), «Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 37, pp. 21-33.
- (1968): *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix-Barral.
- (1969): *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- (1986): *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanela (edición original de 1932).
- (1986): *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica (edición original de 1959).
- PICQ, L. y VAYER, P. (1977): *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: ECM.
- QUIRÓS, V. (2001): «Hacia el descubrimiento de sí mismo: propuesta de intervención psicomotriz en el periodo 0-3 años», en *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, n.º 3, pp. 77-88.
- RAMOS, F. (1979): *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*. Madrid: Pablo del Río.
- RUIZ JUAN, F. (2003): *Proyecto docente: desarrollo psicomotor*. Universidad de Almería. Inédito.
- SÁNCHEZ, J. y LLORCA, M. (2001): «El rol del psicomotricista», en *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, n.º 3, pp.57-75.
- SERULNICOFF, A (1998): «Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las ciencias sociales», en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año I, n.º 3, agosto, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- y KAUFMANN, V. (2000): «Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial» en A. MALAJOVICH, (coord.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- VACA, M. (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. Madrid: UNED. Inédita.
- VAYER, P. (1973): *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico Médica.
- VIZCARRO TOMÁS, M. I. y CAMPS LLAURADO, C. (1999): «Propuestas de educación psicomotriz: objetivos y fines de la sesión». Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física. Huelva: Universidad de Huelva: pp. 517-527.
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- (1982a): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal. pp. 11-12.
- (1982b): «El papel del juego en el desarrollo del niño», en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- ZÚGARO, R. E. (1992): *Guía para la enseñanza de las danzas folklóricas en la escuela primaria*. Buenos Aires: La Obra (Información didáctica).
- WALLON, H. (1980): *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.