

La importancia del trabajo colaborativo para el tratamiento de la motricidad infantil. Una propuesta integral a partir del aprendizaje inducido

por VÍCTOR M. LÓPEZ PASTOR

Universidad de Valladolid

Introducción

En este artículo presentamos los planteamientos genéricos de un modelo didáctico para trabajar la motricidad en educación infantil en la escuela. Llevamos nueve años desarrollando esta propuesta a través de un seminario de formación inicial y permanente, como medio de perfeccionamiento profesional y mejora de la práctica docente. En este tiempo hemos trabajado con treinta y dos grupos de alumnos de Educación Infantil, lo que supone un número total de alumnado cercano a los 750 niños. Con algunos grupos la intervención ha durado un año, con otros dos años y con otros los tres cursos que dura la etapa. En estos nueve años la propuesta desarrollada ha demostrado que es viable, adecuada y que permite una adecuada atención a la diversidad del alumnado.

El documento está organizado en tres apartados. En el primero explicamos la

organización y funcionamiento del Seminario Permanente de Educación Física en Educación Infantil, que es la estructura básica en que se apoya el proceso de intervención e investigación en la práctica educativa que utiliza, fundamentalmente, dinámicas y metodologías propias de la investigación-acción. En un segundo apartado realizamos un breve análisis del estado de la cuestión en nuestro país y explicamos la fundamentación teórica y experimental de la propuesta. En el tercer apartado presentamos las características principales del proyecto. Por último presentamos unas conclusiones sobre el desarrollo del proyecto.

La base de la propuesta: un Seminario Permanente de Educación Física en Educación Infantil

Durante los últimos nueve años un grupo de maestras y maestros de diferentes especialidades (Infantil, Educación

Física, Primaria), hemos desarrollado dinámicas colaborativas de perfeccionamiento profesional e investigación educativa a través de un Seminario Permanente de Educación Física en Educación Infantil. En este apartado vamos a explicar algunas de las características básicas del mismo.

Organización y funcionamiento del Seminario

El «Seminario Permanente de Educación Física en Educación Infantil» surge a partir de la colaboración entre el profesorado de Educación Infantil de algunos colegios de la ciudad y un grupo de personas ligadas a la escuela de magisterio, interesados en trabajar la motricidad del alumnado de esta etapa educativa. La estructura básica de funcionamiento es doble:

a) *Sesiones semanales de intervención educativa* con un grupo-clase del segundo ciclo de Educación Infantil, de forma estable y continua a lo largo de todo un curso, en pequeños equipos docentes. Normalmente estos equipos están compuestos por tres personas, aunque excepcionalmente pueden ser también de dos o de cuatro. Cada persona tiene un rol claramente definido (*maestra principal, maestra de apoyo y observadora*).

b) *Reuniones de todo el Seminario una vez a la semana*. A estas reuniones acuden todos los subgrupos y se suelen centrar en el análisis de lo acontecido durante las sesiones desarrolladas la semana anterior. Se analiza lo ocurrido y, en función de ello, se planifica la siguiente

sesión práctica. Utilizamos una metodología de investigación-acción, con la finalidad de ir perfeccionando nuestra intervención educativa, así como la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003,...).

La organización y funcionamiento de cada subgrupo en la práctica educativa

Cada subgrupo suele estar compuesto por tres personas, con roles y funciones claramente establecidas (*«maestra principal», «maestra de apoyo», «observadora»*). La *maestra principal* es la responsable de la dirección de la sesión y el principal foco de información para el alumnado. La *maestra de apoyo* ayuda a la maestra principal y realiza apoyos a los niños que lo requieren a lo largo de la actividad motriz. La *observadora* lleva a cabo el narrado de la sesión y la evaluación del alumnado a través de las fichas de observación grupales. Esta organización permite una mejor intervención docente, así como la realización de un narrado más detallado sobre lo que ocurre en clase, que facilita el análisis reflexivo posterior y un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad. Las tres funciones van rotando a lo largo del curso (normalmente cada trimestre), de modo que las tres personas pasan por los tres roles a lo largo del curso académico. Las sesiones se llevan a cabo dentro del horario lectivo, en el gimnasio del centro o en un pabellón polideportivo cercano, en coordinación con las profesoras de los grupos de Educación Infantil implicados.

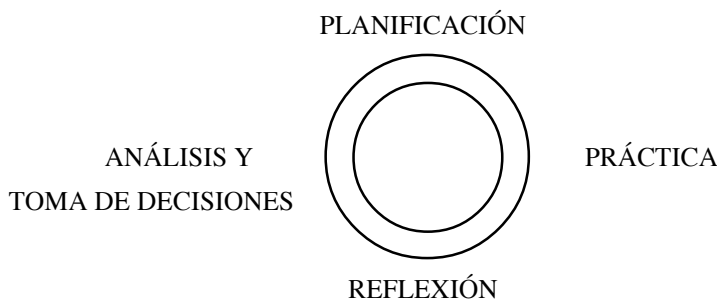
La organización y funcionamiento de las reuniones semanales del Seminario y su Cronología: las fases y actividades que se realizan en el Seminario a lo largo del curso escolar

El seminario se reúne una vez por semana, desde principios de octubre hasta principios de junio y suele pasar por dos fases: una breve de organización interna y formación inicial, que dura aproximadamente un mes; y una más larga, que dura el resto del curso escolar. La *primera fase* se dedica a avanzar en las siguientes cuestiones: —revisar el proyecto educativo, aclarar dudas y acordar el funcionamiento del seminario durante el curso; —organizar los subgrupos de trabajo; —comenzar a preparar cada subgrupo su propio programa de intervención, que luego se presenta y ajusta en las reuniones del Seminario; —lectura y análisis de los textos básicos para comprender la meto-

dología a utilizar y adquirir las bases teórico-prácticas básicas para desarrollar el proyecto.

En la *segunda fase* del Seminario nos centramos más en la puesta en práctica de los programas de intervención que ha realizado cada subgrupo y en el desarrollo de los ciclos de investigación-acción sobre dichas prácticas: revisión de lo acontecido en cada clase, a través de un breve narrado de lo ocurrido en la sesión y el posterior análisis. Habitualmente la fase de análisis suele convertirse en un diálogo sobre las problemáticas y dificultades que surgen. A partir de ahí se toman decisiones para mejorar la docencia en las próximas sesiones. Constituyen ciclos semanales de reflexión sobre la acción que, al irse acumulando, dan lugar a las espirales de investigación-acción anuales, tal y como puede apreciarse en el Esquema 1.

ESQUEMA 1: Ciclos semanales de reflexión sobre la acción que dan lugar a las espirales de investigación-acción a lo largo del curso



En algunas ocasiones una parte de las reuniones del seminario puede dedicarse a ampliar el bagaje de recursos didácticos, cuando parte de los componentes de grupo no los dominan (canciones motrices, organización de los entornos y rincones

para trabajar determinados contenidos, juegos cooperativos sencillos, metodología, evaluación, etc.).

Aproximadamente al finalizar el primer trimestre comenzamos a realizar un

seguimiento más sistemático de la evolución de todo el alumnado de Educación Infantil, a través de unas fichas de seguimiento individual. Las últimas semanas del curso se realiza la evaluación del funcionamiento del Seminario y de cada uno de los subgrupos, así como la toma de decisiones de cara al curso siguiente.

El trabajo de la motricidad en educación infantil y el aprendizaje inducido. Revisión del estado de la cuestión

Llevamos trece años trabajando con los colegios de la provincia de Segovia. Tradicionalmente la motricidad del alumnado de educación infantil era trabajada por las propias maestras tutoras; en mayor o menor grado, en función de los conocimientos que tuvieran, las instalaciones y materiales de que dispusieran y la programación de cada semana. En cambio, en la última década cada vez es más habitual que se encargue de este cometido el profesorado especialista de Educación Física (a partir de ahora EF), siempre que tenga horario disponible, después de haber cubierto las horas fijadas para el alumnado de Primaria. En estas circunstancias, la motricidad infantil pasa a trabajarse en un horario fijo, que suele oscilar entre media y una hora a la semana.

En España existe una bibliografía relativamente amplia sobre el trabajo de la motricidad en estas etapas, que podemos agrupar en tres fases cronológicas:

1.—En un primer momento encontramos las obras propias de las corrientes

psicomotricistas, publicados en castellano entre los años 60 y 80 (Lapierre, 1984; Lapierre y Acouturier, 1974a, 1974b; Le Boulch, 1969, 1978; Vayer, 1983, 1985), así como las propuestas didácticas posteriores de otros autores considerablemente basadas en dichas corrientes psicomotricistas (Blázquez y Ortega, 1985; Esparza y Petrolí, 1984; Santiago, 1985; Stokoe y Harf, 1987). 2.—En segundo lugar, encontramos las propuestas publicadas a partir de la implantación de la LOGSE, la mayoría de ellas más complejas y elaboradas (de Andrés, 1993; Bueno y Manchón, 1990; Lleixa, 1991; Godall y Hospital, 2000a, 2000b, 2000c; Lázaro y Lázaro, 2000; Mendiara, 1997; Vaca, 1995, 1999; Viscarro y Camps, 1998). 3.—En los últimos años se han publicado nuevos trabajos, la mayoría de ellos con propuestas prácticas (Desrosiers y Tousignant, 2005; Escribá et al., 1999; Farreny y Román, 2005; Gil Madrona, 2003, González Rodríguez, 2001; López Pastor et al., 2004), aunque no todos (Aucouturier y Mende, 2004; Mendiara y Gil, 2003; Rigal, 2006; Pastor Pradillo, 2002).

En este documento nos vamos a centrar en una propuesta concreta de trabajo para la etapa de educación infantil, basada en la metodología de aprendizaje inducido y fundamentada principalmente en las propuestas y experiencias desarrolladas por Blández (1995, 2000) sobre los *Ambientes de Aprendizaje*, por Mendiara (1997, 1999) sobre los *Espacios de Acción-Aventura*, por Vaca (1995, 2000) sobre el *Tratamiento Pedagógico de lo Corporal* en Educación Infantil y por Viscarro y Camps (1998) sobre la *Educa-*

ción a través del movimiento; todos ellos fundamentados en los trabajos de Lapiere (1984). También recoge algunas características de las propuestas de Lleixa (1991) y Godall y Hospital (2000a, b, c).

Blández (1995, 2000) defiende la utilización de «Ambientes de Aprendizaje», en que la colocación del entorno y los materiales induce la actividad motriz del alumnado, sin que el docente pueda intervenir durante dicha actividad motriz. Todo intento de reconducir la actividad o hacerla avanzar debe hacerse en la fase de puesta en común final, o a través de modificar los ambientes de aprendizaje, entre una y otra sesión. Ha contrastado este planteamiento en primer y segundo ciclo de primaria, en diferentes colegios de Madrid. Mendiara (1997, 1999) ha desarrollado toda una propuesta secuenciada y sistemática para el trabajo de la motricidad, que denomina «Espacios de Acción y Aventura». La propuesta consiste en trece «montajes» que ocupan todo el curso escolar, divididos en tres grandes fases. Utiliza también el aprendizaje inducido, pero con una serie de diferencias respecto a la anterior autora: utiliza el juego simbólico y la fantasía para lanzar la actividad motriz del alumnado, interviene durante la actividad motriz para realizar pequeñas ayudas a quien lo necesita y/o leves reconducciones de la actividad explorativa de los niños. También realiza un proceso sistemático de verbalización y demostración de lo hecho, en la tercera fase de la sesión. Se trata de una propuesta contrastada durante muchos años en un colegio de la ciudad de Huesca, en todos los cursos de

Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Vaca (1995, 1999, 2005) ha desarrollado una propuesta que denomina «Tratamiento Pedagógico de lo Corporal». Aquí vamos a centrarnos en el trabajo que han desarrollado en Educación Infantil. Al igual que los autores anteriores utiliza el aprendizaje inducido como forma básica de lanzar la actividad motriz del alumnado, aunque presenta también varias diferencias con ellos. En primer lugar plantea una sesión mucho más estructurada, con tres momentos y diferentes fases dentro de cada momento. El papel del profesor es más complejo, y realiza diferentes tipos de intervención a lo largo de la sesión. En cambio, no realizan una puesta en común ni una verbalización al final de la misma. Se trata de una propuesta bastante flexible que ha sido contrastada en numerosos colegios de Palencia y Valladolid, a través de un seminario permanente. Viscarro y Camps (1998, 1999) plantean una propuesta fundamentada en los trabajos de Aucouturier, que divide la sesión en ocho fases. Existen muchos puntos en común con algunas de las propuestas recién explicadas: la estructura básica de la sesión, partir de la actividad motriz del alumnado, inducida a través del espacio y los materiales, la verbalización y/o representación tras la actividad motriz, el rol del profesorado implicado. Han contrastado dicha propuesta en centros de Educación Infantil de Tarragona.

Uno de los aspectos más interesantes de este tipo de propuestas es la estructura de sesión, que muestra grandes diferencias con la estructura de sesión

predominante entre el profesorado de Educación Física. En lo que respecta a la estructura de sesión, la mayoría de los autores en que se basa nuestra propuesta comparten muchas características aunque, lógicamente, también tienen matices diferenciadores en el funcionamiento dentro de ella, tal como se ha ido comentan-

do. Es importante tener en cuenta que todas estas propuestas tienen claras influencias de los trabajos de Lapierre (1984). A continuación presentamos un cuadro-resumen donde puede observarse la estructura de sesión de cada una de ellas (Tabla 1).

TABLA 1: *Comparativa de las estructuras de sesión utilizadas por diferentes autores para trabajar la motricidad en la edad infantil*

AUTOR	Asamblea Inicial	Actividad motriz	Asamblea Final
Lapierre (1984)	-Vestuario -Invitación a jugar	-Exploración motriz -Recogida del material	-Representación gráfica
Blández Ángel (1995, 2000)	-Encuentro inicial	-Desarrollo de la actividad	-Puesta en común
Godall y Hospital (2000)	-Inicio	-Acción	-Verbalización -Representación -Recogida o final
Mendiara Rivas (1997, 1999)	-Información inicial	-Juego activo	-Verbalización final
Vaca Escribano (1995,2000)	-Momento de Encuentro	-Momento de Actividad Motriz	-Momento de Despedida
Viscarro y Camps, (1998, 1999)	- Impulsividad -Fase previa o de acogida	- Actividad motriz espontánea - Juego simbólico y de construcción - Análisis	- Fase de despedida - Representación y lenguaje

Planteamientos básicos de nuestra propuesta. Trabajando la motricidad en Educación Infantil a través del aprendizaje inducido

De forma resumida y genérica, podría decirse que cada una de las sesiones se basa en la disposición de un «entorno»

de aprendizaje, que es un espacio concreto con los materiales colocados en una serie de «rincones», de tal forma que sugieran o permitan una serie de actividades y experiencias motrices a los niños. Intentamos ir ajustando dicho entorno con la actividad motriz que nosotros buscamos. En este espacio les dejamos que

experimenten y jueguen libremente, intentando que se autorregulen con dos normas básicas (respetar a sus compañeros y al material). Tras esta primera fase solemos comenzar a intervenir. A veces porque entendemos que la actividad motriz del alumnado no se aproxima a las finalidades que habíamos previsto; otras, para hacer evolucionar su actividad, su control y competencia motriz; otras veces, porque buscamos el juego colectivo, para evolucionar en su relación con los demás e ir aprendiendo a trabajar en grupo. De forma resumida, podríamos decir que «se parte de la motricidad espontánea del alumnado para hacerla evolucionar posteriormente hacia un mejor desarrollo de las capacidades motrices y corporales, así como una toma de conciencia de su corporalidad y sus posibilidades de movimiento». A continuación vamos a presentar las cinco características más importantes de la propuesta.

Finalidades educativas

— Llevar a cabo un tratamiento educativo de los ámbitos corporal y motriz del alumnado de Educación Infantil, dentro de una concepción educativa integral que considere todos los ámbitos del niño: afectivo, social, corporal y cognitivo.

— Posibilitar la intervención del alumnado de los últimos cursos de Magisterio interesados y preocupados en esta temática; así como abrir un espacio para el trabajo colaborativo entre maestras y maestros de diferentes especialidades, de modo que se enriquezca la intervención educativa.

— Favorecer la colaboración entre el profesorado de Educación Infantil, el profesorado en Formación Inicial y el profesorado encargado de esta Formación Inicial, para establecer cauces de comunicación y relación entre la formación Inicial y Permanente del profesorado, entre práctica y teoría y entre escuela y universidad.

— Crear dinámicas de trabajo colaborativo en el aula entre diferentes profesores, de forma que nos acostumbremos a trabajar junto a otros compañeros, dado que permite ofrecer un mayor apoyo al alumnado y un mejor análisis posterior de las prácticas que se llevan a cabo. Este tipo de procesos colaborativos y reflexivos pueden mejorar notablemente la calidad de la práctica educativa y el perfeccionamiento de todo el profesorado implicado.

Principios de actuación e intervención.

Un paso más allá de la mera

«metodología»

A continuación exponemos una serie de «Principios de Actuación» que nos sirven de ayuda y orientación apoyo a la hora de decidir cómo intervenir en el aula, así como a la hora de evaluar la adecuación de dichas intervenciones y tomar decisiones para la próxima sesión. La utilización de «principios de procedimiento» es propia de los modelos de currículum entendidos como Proyecto y Proceso, en oposición a los modelos de currículum por Objetivos (Stenhouse, 1987; Elliott, 1990, 1993). Puede encontrarse un análisis detallado de estas cuestiones en López, Monjas y Pérez (2003),

donde se defiende la conveniencia de avanzar hacia este tipo de planteamientos cuando se quiere generar procesos de aprendizaje más complejos. Los «*Principios de Procedimiento*» que utilizamos en este proyecto son los siguientes:

A — Intentamos que la intervención educativa esté centrada en el *cumplimiento de los siguientes «criterios de calidad educativa»*. 1.—Búsqueda de equilibrio entre el ámbito afectivo y el resto de ámbitos. Entendemos que en esta etapa educativa el ámbito afectivo es uno de los ejes claves sobre los cuales debe girar la intervención docente; pero que debe ser equilibrado con el resto de ámbitos de desarrollo para alcanzar una verdadera educación integral. 2.—Búsqueda de equilibrio entre la escuela y la vida cotidiana; entre la cultura propia de su entorno y grupo social y la cultura escolar; entre la cultura y las prácticas corporales y motrices que está construyendo a lo largo del día y la que se aporta y reelabora en la escuela; entre la experiencia previa y el enriquecimiento del bagaje personal. 3.—Búsqueda de equilibrio entre los intereses y finalidades de las maestras y los del alumnado. El aprendizaje inducido a través del espacio y el material es una metodología que responde muy bien a este principio, aunque no es la única estrategia que hay que poner en práctica. 4.—Búsqueda de equilibrio entre los intereses individuales y los grupales. En esta etapa los niños manifiestan conductas claramente egocéntricas, en las que reclaman una atención individual. Entendemos que en parte hay que satisfacer dicha necesidad, pero también tiene que ir aprendiendo que no está solo en el

mundo, que forma parte de un grupo y que debemos encontrar un razonable equilibrio entre la atención individual y la acomodación a las necesidades del grupo; entre sus derechos como individuo y los derechos de los demás individuos con que convivo; entre el tiempo de trabajo individual y el tiempo de trabajo compartido y de relación con el otro y los otros.

B — *Utilizar principalmente metodología de aprendizaje inducido*, creando entornos de aprendizaje con el espacio y los materiales disponibles en el centro, siguiendo el proceso explicado al principio de este apartado.

C — *La coordinación con las maestras-tutoras*, así como el intercambio de información sobre las características del alumnado y el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, de modo que las sesiones estén conectadas y coordinadas con dicho proceso.

D — *La organización de la práctica docente*. La intervención docente se realiza, preferentemente, en equipos de tres personas, cada una de las cuales tiene una función específica durante la sesión, tal como ya se ha explicado anteriormente. La realización de los narrados y de una observación más detallada de las acciones del alumnado nos permiten realizar un proceso de reflexión sobre la acción más fundamentado, que nos ayuda a realizar una toma de decisiones más ajustada para la siguiente sesión. Lógicamente, en las situaciones cotidianas de los colegios es complejo conseguir que haya tres personas en el aula, pero no es tan difícil

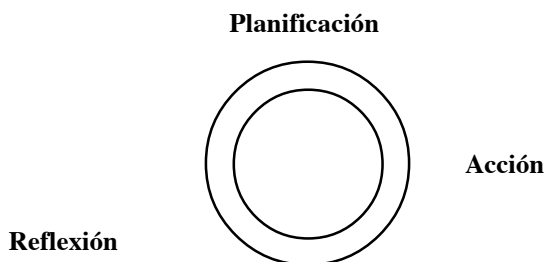
que haya dos; bien porque la tutora y la especialista trabajen juntas, o bien porque se busque la colaboración de otras personas (profesorado de apoyo, profesorado en formación inicial, voluntariado...).

E – *Los ciclos de investigación-acción en el seminario permanente.* Cada una de las sesiones ha sido planificada a partir de lo analizado en las sesiones del seminario permanente, la semana anterior a llevarla a cabo. Del mismo modo, en el seminario se analiza a posteriori lo que ha ocurrido en cada sesión, de modo que se van encadenando ciclos de planificación – acción – análisis – planificación..., generando una espiral de investigación-acción a lo largo del curso escolar.

Los círculos de aprendizaje reflexivo

Tanto en nuestro trabajo directo con el alumnado, como en nuestro trabajo docente individual y colaborativo a través del seminario, intentamos trabajar con círculos de aprendizaje reflexivo (Kolb, 1984), dado que constituye la dinámica más coherente y lógica cuando se quiere comprender lo que se está haciendo y aprender de una forma consciente, compleja y profunda. Pueden recibir también el nombre de procesos reflexivos, ciclos de acción-reflexión, reflexión sobre la acción, etc. Lógicamente, guardan una estrecha relación con las dinámicas propias de la investigación-acción, a través de ciclos y espirales. La estructura es sencilla, aunque puede presentar ligeras variantes (ver Esquema 2):

ESQUEMA 2: El círculo de aprendizaje reflexivo



A lo largo de la sesión desarrollamos estos círculos de aprendizaje reflexivo con el alumnado, en el trabajo de su motricidad. Entendemos que el trabajo de la motricidad infantil no puede estar basado en sesiones aisladas e inconexas entre sí, sino que debe existir una cierta continuación, una evolución, entre unas sesiones y otras.

Nuestro trabajo como docentes también está basado en este mismo tipo de

procesos reflexivos, pero cambiando el foco de atención. En nuestro caso, los procesos reflexivos se centran en los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo con cada grupo y en el proceso de aprendizaje y perfeccionamiento profesional que realizamos nosotros como docentes. Son, a su vez, los tres aspectos básicos de la evaluación formativa que llevamos a cabo.

La estructura de sesión y sus implicaciones en la metodología de intervención

Anteriormente explicamos los trabajos en que está basada nuestra propuesta, así como las similitudes y diferencias que muestran en sus respectivas estructuras de sesión (ver Tabla 1). Al igual que la mayoría de estos trabajos, nuestra propuesta también divide la sesión

en tres grandes partes: una *asamblea inicial*, una *actividad motriz* y una *asamblea final*. Cada una de estas partes se divide a su vez en una serie de fases, que pueden variar en función de algunas variables: el contenido trabajado, el contexto, las reacciones e intereses de las niñas y niños y las intenciones y finalidades del profesorado. En la Tabla 2 presentamos la estructura de sesión habitual:

TABLA 2: Esquema de la estructura de sesión

<p>Asamblea Inicial: (entre 5 y 10 minutos). FASES: Saludo, Asamblea: recuerdo y conexión con la sesión anterior y Recuerdo de la normativa básica y planteamiento de la actividad</p>
<p>Actividad motriz: (entre 30 y 45 minutos). FASES: Exploración libre, Evolución de la actividad (parejas, pequeños grupos), Paradas en corro durante la actividad motriz, Trabajo en grupo y Recogida de la sala</p>
<p>Asamblea final (entre 5 y 10 minutos): FASES: Verbalización, Despedida, Representación gráfica. (preferentemente en el aula, con la maestra-tutora)</p>

Habitualmente intentamos que una sesión evolucione tal como reflejamos en la tabla, aunque no siempre es así. Al ser una estructura abierta y muy basada en el aprendizaje inducido, no siempre se cumplen todas las fases ni en ese orden. En otras ocasiones entendemos que es más conveniente modificar la estructura para adecuarnos mejor a las características de cada contexto, grupo o contenido o a la propia evolución del juego y experimentación del alumnado.

Los contenidos a trabajar

Los contenidos que trabajamos de forma específica a lo largo de todo el curso son los siguientes: —Toma de conciencia de la propia corporalidad y las capacida-

des y limitaciones motrices del alumnado; —Los hábitos básicos de higiene, seguridad y vestimenta; —La seguridad y el equilibrio activo, así como las relaciones interpersonales con sus compañeros y los adultos; —Las implicaciones y aportaciones de lo corporal y lo motriz en cada una de las áreas de experimentación del Currículum de Educación Infantil; —Los contenidos más propios de la intervención motriz en Infantil: esquema corporal, estructuración y orientación espacio-temporal, expresión corporal, dramatización, coordinación dinámicas y habilidades físicas básicas, actividades grupales y cooperativas, ritmo y movimiento, etc.

Un sistema de evaluación orientado a la mejora y el aprendizaje

En lo relativo a la evaluación nos basamos en el sistema de Evaluación Formativa y Compartida desarrollado por López et al. (1999, 2006). Ello implica que nuestra evaluación va orientada a la mejora del aprendizaje y de las personas que estamos implicadas en el proceso (alumnado y profesorado). Evaluamos tres aspectos de nuestra intervención educativa: los procesos de aprendizaje del alumnado, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo y nuestra actuación docente. La propuesta establece siete principios de procedimiento básicos que regulan la calidad del sistema de evaluación y cinco posibles líneas de instrumentos a utilizar. En nuestro caso nos basamos fundamentalmente en dos técnicas e instrumentos de evaluación: a—la realización de los ciclos de reflexión sobre la acción e investigación-acción (plan, narrados, análisis y toma de decisiones); b—la realización de Fichas de Seguimiento Individual y Grupal sobre los aspectos considerados más importantes en cada grupo de alumnos.

Conclusiones

Durante nueve años hemos desarrollado un Seminario Permanente de Educación Física en Educación Infantil. El seminario está basado en dinámicas colaborativas entre el profesorado y desarrolla procesos de investigación educativa a través de espirales de investigación-acción, cuya finalidad principal es la mejora de la práctica docente y el perfeccionamiento profesional. Este tipo de proyectos permite realizar una sólida im-

bricación entre los procesos de formación inicial y permanente del profesorado.

Se ha realizado un análisis del estado de la cuestión y las bases teóricas y experimentales en que fundamentamos nuestra propuesta de trabajo. Partiendo de la revisión de la literatura especializada sobre como abordar el trabajo de la motricidad en Educación Infantil, hemos establecido varias fases cronológicas y hemos revisado con mayor profundidad las propuestas experimentales desarrolladas en nuestro país, basadas de forma importante en el aprendizaje inducido y la utilización de la motricidad espontánea con el alumnado. Dichas fuentes constituyen la principal fundamentación teórico-práctica de la propuesta que aquí presentamos. En el tercer apartado explicamos las características más importantes de la propuesta de intervención que hemos desarrollado en estos años para trabajar la motricidad infantil en los centros educativos.

En estos nueve años se ha desarrollado proyectos anuales de trabajo con más de treinta grupos-clase de Educación Infantil, lo que supone un número total de alumnado cercano a los 750 niños. En algunos casos, el grupo-clase sólo ha participado un curso en el proyecto, pero también hay casos en que el mismo grupo-clase ha estado participando dos o tres años seguidos en el proyecto, con las ventajas que ello supone a la hora de poder comprobar la evolución del alumnado, así como el afianzamiento de los aprendizajes y las rutinas de trabajo. La acumulación de práctica educativa que supone esta experiencia, tanto de forma longi-

tudinal como transversal, nos ha permitido comprobar que la propuesta desarrollada es viable y adecuada. También hemos comprobado que, gracias a la flexibilidad metodológica que supone, permite realizar una buena Atención a la Diversidad del alumnado, tanto en lo que se refiere a la diversidad natural de cada grupo-clase como a la propia del alumnado con Necesidades Educativas Específicas.

Dirección del autor: Victor López Pastor, Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, Plaza Colmenares, 1. 40001 Segovia. E-mail: vlopez@mpc.uva.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 2.II.2008

Bibliografía

- AUCOUTURIER, B. y MENDE, G. (2004) *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?* (Barcelona, Graó).
- DE ANDRÉS, N. (1993) *La expresión corporal en el segundo ciclo de Educación Infantil* (Salamanca, Amarú).
- BLÁNDEZ ÁNGEL, J. (1995) *La utilización del material y del espacio en Educación Física* (Barcelona, Inde).
- BLÁNDEZ ÁNGEL, J. (2000) *Programación de Unidades Didácticas según ambientes de aprendizaje* (Barcelona, Inde).
- BLÁZQUEZ, D. y ORTEGA, E. (1985) *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años* (Madrid, Cincel).
- BUENO, M. L. y MANCHON, P. M. (1990) *Educación infantil por el movimiento corporal: Identidad y autonomía personal, 2.º ciclo (3-6 años)* (Madrid, Gymnos).
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la formación del profesorado* (Barcelona, Martínez-Roca).
- DESROSIERS, P. y TOUSIGNANT, J. L. (2005) *Psicomotricidad en el aula* (Barcelona, Inde).
- ELLIOTT, J. (1990) *La Investigación-Acción en Educación* (Madrid, Morata).
- ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la Investigación-Acción* (Madrid, Morata).
- ESCRIBÁ, A. y otros (1999) *Psicomotricidad. Fundamentos teóricos aplicables a la práctica* (Madrid, Gymnos).
- ESPARZA y PETROLI (1984) *La psicomotricidad en el jardín de infantes* (Buenos Aires, Paidós).
- FARRENY, M. T. y ROMÁN SÁNCHEZ, G. (2005) *El descubrimiento de sí mismo. Actividades y juegos de motricidad en la escuela infantil (2.º ciclo)* (Barcelona, Graó).
- GIL MADRONA, P. (2003) *Diseño y desarrollo curricular en Educación Física y Educación Infantil* (Sevilla, Wanceulen).
- GODALL, T. y HOSPITAL, A. (2000a) *50 propuestas de actividades para el 2.º ciclo de educación infantil (3-4 años)* (Barcelona, Paidotribo).
- GODALL, T. y HOSPITAL, A. (2000b) *50 propuestas de actividades para el 2.º ciclo de educación infantil (4-5 años)* (Barcelona, Paidotribo).
- GODALL, T. y HOSPITAL, A. (2000c) *50 propuestas de actividades para el 2.º ciclo de educación infantil (5-6 años)* (Barcelona, Paidotribo).
- GONZÁLEZ, L. y GÓMEZ, J. (1989) *La educación física en la primera infancia* (Buenos Aires, Stadium).
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, C. (2001) *Educación física en pre-escolar* (Barcelona, Inde).
- KEMMIS, S. y TAGGART, MC. (1988) *Como planificar la Investigación-Acción* (Barcelona, Laertes).
- KOLB, D. (1984) *Experiential learning* (New York, Prentice Hall).
- LA TORRE, A. (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (Barcelona, Graó).
- LAPIERRE, A. (1984) *La educación psicomotriz en la escuela maternal* (Barcelona, Médica y técnica).
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1974a) *Los contrastes* (Barcelona, Científico-médica).
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1974b) *Los matices* (Barcelona, Científico-médica).
- LAZARO LAZARO, A. (2000) *Nuevas experiencias en Educación Psicomotriz* (Zaragoza, Mira).
- LE BOULCH, J. (1969) *La educación por el movimiento* (Buenos Aires, Paidós).
- LE BOULCH, J. (1978) *Hacia una ciencia del movimiento humano* (Buenos Aires, Paidós).

- LÓPEZ, V.; MONJAS, R. y PÉREZ, D. (2003) *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar* (Barcelona, Inde).
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.) (1999) *Educación Física, Evaluación y Reforma* (Segovia, Diagonal).
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.) (2004) *La Educación Física en Educación Infantil: una propuesta y algunas experiencias* (Buenos Aires, Miño y Dávila).
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.) (2006) *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida* (Buenos Aires, Miño y Dávila).
- LLEIXÀ ARRIBAS, T. (1991) *La Educación Física en Preescolar y Ciclo Inicial —4 a 8 años—* (Barcelona, Paidotribo).
- 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 inédita (Zaragoza, Universidad de Zaragoza).
- MENDIARA RIVAS, J. (1999) Espacios de acción y aventura, *Apunts*, 56, pp. 65-70.
- MENDIARA RIVAS, J. y GIL MADRONA, P. (2003) *Psicomotricidad. Evolución, corrientes y tendencias actuales* (Sevilla, Wanceulen).
- PASTOR PRADILLO, J. L. (2002) *Fundamentación conceptual de una intervención psicomotriz en Educación Física* (Barcelona, Inde).
- RIGAL, R. (2006) *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria* (Barcelona, Inde).
- SANTIAGO, P. (1985) *De la Expresión Corporal a la Comunicación Interpersonal. Teoría y Práctica de un programa* (Madrid, Narcea).
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza* (Madrid, Morata).
- STOKOE, P. y HARF, R. (1987) *La expresión corporal en el jardín de infantes* (Barcelona, Paidós).
- VACA ESCRIBANO, M. (1995) *El tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil*. Tesis Doctoral Inédita (Madrid, UNED).
- VACA ESCRIBANO, M. (2000) Reflexiones en torno a las posibilidades educativas del tratamiento pedagógico de lo corporal en el segundo ciclo de Educación Infantil, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, pp. 103-120.
- VACA, M. (2005) Lecciones de psicomotricidad en Educación Infantil: los primeros pasos de la Educación Física Escolar, en BORES, N. *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal* (Barcelona, Inde) pp. 15-40.
- VAYER, P. (1983) *El diálogo corporal. Acción educativa en el niño de 2 a 5 años* (Barcelona, Científico-Médica).
- VAYER, P. (1983) *El niño frente al mundo* (Barcelona, Científico-médica).
- VISCARRO, I. y CAMPS, C. (1998) *Propuesta de Educación Psicomotriz (Video y texto)* (Tarragona, Universidad Rovira y Virgili).

Resumen:

La importancia del trabajo colaborativo para el tratamiento de la motricidad infantil. Una propuesta integral a partir del aprendizaje inducido

Se presenta una propuesta concreta sobre como trabajar la motricidad en Educación Infantil, basada en la utilización del aprendizaje inducido y con un planteamiento claramente globalizado e integral. La propuesta ha sido generada a través de un Seminario Permanente que lleva funcionando nueve años de forma continuada. A lo largo del artículo se explica la organización y funcionamiento del Seminario Permanente; se revisa el estado de la cuestión en nuestro país, la fundamentación de nuestra propuesta, sus características principales y los resultados globales obtenidos.

Descriptores: Formación del Profesorado, Educación Física en Educación Infan-

til, Investigación-Acción, Motricidad Infantil, Aprendizaje Inducido.

Summary:

The Importance of Collaborative Work In The Treatment Of Children Moving. A Comprehensive Proposal Based On Induced Learning

In this article, we present a concrete proposal about how to teach motor development in Kindergarten based on the use of induced learning and with a holistic and globalized approach. The proposal stems from a group of elementary PE teachers who, in a Permanent Seminar, have been working together for the last nine years. In the article, we explain the organization and functioning of this Permanent Seminar, we revise the state of motor development in Spain and analyze the foundations of our proposal paying special attention to its main characteristics.

Key Words: Teacher Education, Kindergarten Physical Education, Action – Research, Motor Development, Induced Learning.

Copyright of Revista Española de Pedagogía is the property of Instituto Europeo de Iniciativas Educativas and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.