

Diálogos, experiencias y reflexiones docentes en la

FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

*en el contexto de la Didáctica de la
Educación Física en España*



Editor y editora:

**Vladimir Essau Martínez-Bello
María del Mar Bernabé-Villodre**



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



Diálogos, experiencias y reflexiones docentes en la

FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

en el contexto de la Didáctica de la Educación Física en España

Vladimir Essau Martínez-Bello

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Licenciado en Derecho. Profesor Titular de Universidad, Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Doctor en Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional (Universitat de València). Es coordinador del grupo de investigación COS (Cuerpo, Movimiento, Música y Prácticas Curriculares <https://www.grupocos.org/>) y co-director del Grupo Consolidado de Innovación Educativa COSMUSIC, adscritos a la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de València.

María del Mar Bernabé-Villodre

Maestra de Música y de Pedagogía Terapéutica. Ha sido profesora de distintos centros y niveles educativos; actualmente, es Profesora Titular de la Universitat de València. Cuenta con publicación científica relacionada con la didáctica musical, la pedagogía intercultural y la Música en las Necesidades Educativas Especiales. Es co-directora del Grupo Consolidado de Innovación Educativa COSMUSIC, adscrito a la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de València. Es miembro del Grupo de Investigación COS.

El presente libro recoge aportaciones de profesorado y personal investigador de 11 Facultades de Formación del Profesorado de España en torno a la creación de un espacio de interacción para mejorar la formación del futuro profesorado en Educación Infantil en el contexto de la Educación Física.

El libro se enmarca dentro del Proyecto de Innovación Docente titulado "De las aulas de la Universitat de València y de otras universidades españolas, a las aulas de Educación Infantil: mejores prácticas docentes para reforzar la formación del estudiantado universitario" (UV-SFPIE_PIEC-3327904), que fue aprobado y financiado por el Vicerrectorado de Innovación Educativa de la Universitat de València para el curso académico 2024-2025. Agradecemos a la Universitat de València el apoyo institucional, logístico y económico para que nuestro proyecto haya sido desarrollado y termine hoy con el texto que la persona lectora encontrará en líneas posteriores.

La creación de un espacio de interacción entre un profesorado con enfoques, sensibilidades y prácticas tan diversas es un indicador del momento positivo que vive la Didáctica de la Educación Física en la Educación Infantil en España. Dicho dinamismo se refleja en la forma en que el estudiantado universitario afronta los desafíos de su formación como futuro personal docente. Nuestros lectores y nuestras lectoras encontrarán en esta obra una gran diversidad de enfoques, propuestas y experiencias. Su valor reside en su capacidad para iluminar el camino del profesorado novel y, al mismo tiempo, para enriquecer la práctica de quienes formamos al futuro profesorado de Infantil.



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

**Diálogos, experiencias y reflexiones docentes en la
FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

en el contexto de la Didáctica de la Educación Física en España

Editor y editora:

Vladimir Essau Martínez-Bello
María del Mar Bernabé-Villodre



©Copyright: Los autores y las autoras

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

Título: DIÁLOGOS, EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DOCENTES EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL EN EL CONTEXTO DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA

Editores/as: Vladimir Essau Martínez Bello, María del Mar Bernabé Villodre

Editorial: WANCEULEN EDITORIAL

Sello Editorial: WANCEULEN EDUCACIÓN

ISBN (Papel): 979-13-87710-83-5

ISBN (Ebook): 979-13-87710-84-2

Depósito Legal: SE 121-2026

WANCEULEN S.L.

www.wanceuleneditorial.com y www.wanceulen.com

info@wanceuleneditorial.com

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

ÍNDICE

Presentación.....	7
1. Aprendizajes compartidos en España sobre formación del futuro profesorado en Educación Infantil en el contexto de la Didáctica de la Educación Física.	11
<i>Vladimir Martínez Bello y Herminia Vega Perona Universitat de València.</i>	
2. Cómo trabajar las habilidades motrices con el futuro profesorado de Infantil en la Facultad de Educación de Ciudad Real.....	23
<i>Andrea Hernández Martínez Universidad Castilla La-Mancha. Ciudad Real.</i>	
3. El PAPCo-T: un proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS) en la asignatura de Educación Psicomotriz del Grado en Educación Infantil de la UAB.....	43
<i>Carolina Nieva y Lurdes Martínez Universitat Autònoma de Barcelona.</i>	
4. El arte como estrategia en la Educación Física: una experiencia de creación de instalaciones pedagógicas en el Grado de Educación Infantil	63
<i>Irene López Secanell Florida Universitària.</i>	
5. El juego infantil en la sala de psicomotricidad. Cómo observarlo y evaluarlo.....	85
<i>Sandra Gilabert y María del Carmen González-André Universitat Rovira i Virgili.</i>	
6. Voces que construyen: escucha activa y co-creación de contenidos como motores de motivación universitaria.109	
<i>Irene González-Martí Universidad Castilla La-Mancha. Albacete.</i>	

- 7. Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil en la Universidad de Cantabria: fundamentación y reflexión 133**
Carlos Cobo Corrales, Lorna Piquero Salas y Mikel Pérez Gutiérrez
Universidad de Cantabria.
- 8. El juego como disfraz del aprendizaje: formación vivencial y estrategias psicomotrices para futuros maestros y maestras de educación infantil..... 147**
Pau García Grau, Carlos Cobos y Mauro Alberola-Albor
Universidad Católica de Valencia.
- 9. El desarrollo psicomotor en la Educación Física Infantil y de Primaria. Diálogos en la formación del profesorado de la Universitat de Barcelona 163**
Marcelo Braz Vieira, Sergio Moneo-Benítez y Marcela Hernández Lechuga
Universitat de Barcelona.
- 10. Enfoques pedagógicos de la expresión corporal en la educación superior: aplicaciones en la formación del alumnado de Educación Infantil 179**
Gloria González Campos
Universidad de Sevilla.
- 11. Danza, expresión corporal y movimiento musical: puntos de encuentro para la formación inicial del profesorado 197**
María del Mar Bernabé Villodre, Manuel Monfort, Nataliya Filenko,
Sandra Díaz Carrión y Mar Fernández Aliaga
Universitat de València.
- 12. La expresión corporal en la formación del profesorado de Educación Infantil: una mirada desde la experiencia universitaria de Osuna..... 211**
Manuel Jesús Jiménez Roldán
Escuela Universitaria de Osuna.

PRESENTACIÓN

El presente libro titulado “DIÁLOGOS, EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DOCENTES EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL EN EL CONTEXTO DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA” recoge aportaciones de profesorado y personal investigador de 11 Facultades de Formación del Profesorado de España en torno a la creación de un espacio de interacción para mejorar la formación del futuro profesorado en Educación Infantil en el contexto de la Educación Física. El libro se enmarca dentro del Proyecto de Innovación Docente titulado “*De las aulas de la Universitat de València y de otras universidades españolas, a las aulas de Educación Infantil: mejores prácticas docentes para reforzar la formación del estudiantado universitario*” (UV-SFPIE_PIEC-3327904), que fue aprobado y financiado por el Vicerrectorado de Innovación Educativa de la Universitat de València para el curso académico 2024-2025. Agradecemos a la Universitat de València el apoyo institucional, logístico y económico para que nuestro proyecto haya sido desarrollado y termine hoy con el texto que la persona lectora encontrará en líneas posteriores.

La creación de un espacio de interacción entre un profesorado con enfoques, sensibilidades y prácticas tan diversas es un indicador del momento positivo que vive la Didáctica de la Educación Física en la Educación Infantil en España. Dicho dinamismo se refleja en la forma en que el estudiantado universitario afronta los desafíos de su formación como futuro personal docente. Nuestros lectores y nuestras lectoras encontrarán en esta obra una gran diversidad de enfoques, propuestas y experiencias. Su valor reside en su capacidad para iluminar el camino del profesorado novel y, al mismo tiempo, para enriquecer la práctica de quienes formamos al futuro profesorado de Infantil.

Este libro, que además de la impresión en papel también tendrá acceso abierto, recoge aportaciones de 25 docentes pertenecientes a 11 Facultades de Formación del Profesorado y 7 Comunidades Autónomas de España. En el Capítulo 1, el profesor Vladimir Martínez Bello y la investigadora postdoctoral Herminia Vega Perona (Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la Universitat de València) comparten conclusiones provisionales del proceso de interacción del Proyecto de Innovación Docente anteriormente mencionado. En el Capítulo 2, la profesora Andrea Hernández Martínez comparte el planteamiento didáctico de la asignatura HMySEI, ubicada en el primer curso del Grado en Maestro/a en Educación Infantil en la Universidad

de Castilla-La Mancha (Ciudad Real). En el tercer capítulo, las profesoras Carolina Nieva Boza y Lurdes Martínez-Mínguez de la Universitat Autònoma de Barcelona, comparten las particularidades de un Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) basado en una actividad de Aprendizaje y Servicio en una asignatura de formación inicial del profesorado de Infantil caracterizado por la puesta en práctica de un proceso de evaluación formativa y compartida. En el siguiente capítulo, la profesora Irene López Secanell, de Florida Universitària, expone y reflexiona sobre una experiencia desarrollada con estudiantes del Grado de Educación Infantil de Florida Universitària (centro adscrito a la Universitat de València), basada en la creación de instalaciones pedagógicas como estrategia didáctica en Educación Física. Posteriormente, las profesoras Sandra Gilabert Medina y María del Carmen González-Andrade de la Universitat Rovira i Virgili comparten fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la observación y evaluación del juego infantil en la sala de psicomotricidad, contextualizándolos en la formación inicial del futuro profesorado de Educación Infantil. En el capítulo siguiente, la profesora Irene González-Martí de la Universidad de Castilla la Mancha (Campus de Albacete) nos enseña una propuesta investigadora para conocer las motivaciones del alumnado universitario en relación con la actividad física y salud en la etapa de Educación Infantil con el objetivo específico de co-crear contenidos de la asignatura en base a la escucha activa de sus voces. En el siguiente capítulo, la estudiante Lorna Piquero-Salas y los profesores Carlos Cobo-Corrales y Mikel Pérez-Gutiérrez de la Universidad de Cantabria, comparten fundamentación teórica, el contexto y el proceso de implementación de la asignatura "Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil" en la Universidad de Cantabria. En el siguiente capítulo, los profesores Pau García-Grau, Carlos Pérez-Campos y Mauro Alberola-Albors de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir", presentan un planteamiento en torno a tres asignaturas del Grado de Educación Infantil, asignaturas que comparten un enfoque común: el juego como herramienta central para enseñar, aprender y formar docentes desde un enfoque vivencial y experiencial con la finalidad de formar profesionales en torno a una realidad concreta y actual. Posteriormente, la profesora Marcela Hernández Lechuga y los profesores Marcelo Braz, Sergio Moneo-Benítez comparten la propuesta formativa (objetivos de aprendizaje y metodologías) que se realiza en la Universitat de Barcelona, en el contexto de las asignaturas obligatorias de Didáctica de la Educación Física en los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria. Por su parte, la profesora Gloria González Campos de la Universidad de Sevilla comparte los contenidos clave y las estrategias didácticas de la asignatura

PRESENTACIÓN

"Expresión Corporal en la Infancia" perteneciente a la titulación del Grado en Educación Infantil. Finalmente, las estudiantes Sandra Díaz Carrión y Mar Fernández Aliaga, acompañadas de la investigadora Nataliya Filenko y los profesores Manuel Monfort Pañego y María del Mar Bernabé Villodre comparten una experiencia investigadora que analiza el impacto de una propuesta de Danzasuelo enfrentada a otra de Rítmica en la percepción del estudiantado en Educación Infantil en la asignatura de "Procesos Musicales en la Educación Infantil". Finalmente, el profesor Manuel Jiménez propone una reflexión académica sobre cómo se ha orientado la enseñanza de la expresión corporal en la Escuela Universitaria de Osuna, contextualizada con los debates teóricos y prácticos recientes, con el propósito de identificar aportaciones, tensiones y desafíos para la formación docente.

Confiamos en que esta obra se convierta en un recurso valioso para potenciar la labor en las aulas universitarias y estimular el diálogo entre el profesorado universitario. A través de este intercambio, se pretende identificar buenas prácticas pedagógicas que contribuyan de manera significativa a la formación del futuro profesorado de Educación Infantil en el contexto de la Didáctica de la Educación Física.

*Prof. Vladimir Essau Martínez Bello
Profa. María del Mar Bernabé Villodre*

*Grupo Consolidado de Innovación Educativa COSMUSIC.
Universitat de València*

*Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música.
Universitat de València*

Capítulo 1

Aprendizajes compartidos en España sobre formación del futuro profesorado en Educación Infantil en el contexto de la Didáctica de la Educación Física

Vladimir Essau Martínez Bello^{1,2} (vladimir.martinez@uv.es)
Herminia Vega Perona^{1,2} (herminia.vega@uv.es)

¹Grupo Consolidado de Innovación Educativa COSMUSIC. Universitat de València

²Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música. Universitat de València

1. Introducción. Generalidades del camino recorrido del proyecto de innovación en el que se enmarca la experiencia universitaria

Como fruto de las conclusiones de la experiencia positiva con la realización de los Proyectos de Innovación Docente concedidos por el Servicio de Formación Permanente de la Universitat de València desde el curso 2015-2016 hasta la actualidad (UV-SFPIE_RMD16-418238; UV-SFPIE_RMD-17-724521; UV-SFPIE_RMD18-189473; UV-SFPIE; UV-SFPIE_PID19-1097884; UV-SFPIE_PID20-1353027; UV-SFPIE_PID21-1640814, y CONSOLIDA_PID, UV-SFPIE_PID-2079624, UV-SFPIE_PIEC-2735987), y la divulgación de las principales conclusiones en revistas y congresos de innovación educativa (ver sección de resultados), seguimos reforzando la idea de que solo a través de la interacción entre todos los agentes de la comunidad educativa es posible ofrecer mejores prácticas curriculares al estudiantado universitario. El Proyecto de Innovación Docente de los ocho cursos anteriores ha permitido que el alumnado de Educación Infantil conociera y experimentara diferentes formas en las que se desarrollan contenidos transversales de asignaturas relacionadas con la Educación Física, la Expresión Corporal y la Expresión Musical.

En el siguiente capítulo, se realiza un análisis exploratorio de la realización del Proyecto de Innovación Docente titulado "De las aulas de la UVEG y de otras universidades españolas, a las aulas de Educación

Infantil: mejores prácticas docentes para reforzar la formación del estudiantado universitario”, que fue aprobado y financiado por el Vicerrectorado de Innovación Educativa de la Universitat de València para el curso académico 2024-2025, como continuación al trabajo realizado en los últimos años.

El Proyecto de Innovación Docente ha acercado la Universidad a la realidad de las aulas. Esto se ha traducido en una interacción activa, mediante reuniones constantes, entre maestras, maestros, alumnado y profesorado universitario. Como resultado, la formación del alumnado es más transversal y se ajusta mejor a lo que se encontrarán en su futuro profesional, sobre todo, en el caso del futuro profesorado de Infantil. Así lo demuestran las jornadas de innovación anuales, donde presentamos los resultados de las actividades del último año. Dentro del proceso de interacción con asignaturas al interior de la UVEG, se destaca la preocupación de una evaluación crítica de los materiales curriculares utilizados en las aulas escolares de la primera infancia (Martínez-Bello et al., 2021; Cabrera y Martínez-Bello; 2014), se han venido creando propuestas de materiales curriculares impresos que fomentan el respeto de las diversidades (Penna, 2020). Además, gracias al proceso de interacción con profesorado del Instituto de Derechos Humanos de la UV, se incorporó a la creación de propuestas didácticas el conocimiento y ejercicio de los derechos de la infancia como piedra angular en la búsqueda de mejores herramientas para evitar cualquier tipo de violencia (Martínez-Bello y cols., 2023; Vega-Perona y cols., 2024). Por ejemplo, es de señalar cómo el alumnado, desde una visión crítica, construyeron juegos para fomentar la lucha contra el abuso sexual infantil (Martínez-Bello y cols. *en revisión*). Gracias a la interacción previamente señalada, en este curso, no solo se dotó de un lenguaje más preciso sobre los derechos de la infancia, sino que se dotó al estudiantado de herramientas para que construyesen propuestas más integrales basadas en el conocimiento del cuerpo y el respeto de la intimidad. De estas experiencias (y muchas otras más), hemos creído conveniente ampliar el espacio de interacción con otras Facultades de Formación de Profesorado.

2. Objetivos del proyecto “De las aulas de la UVEG y de otras universidades españolas, a las aulas de Educación Infantil”

El objetivo general que se planteó con el Proyecto de Innovación Docente fue generar un espacio de encuentro entre el profesorado de distintas universidades españolas en el marco del desarrollo de asignaturas relacionadas con la Educación Física, la Psicomotricidad, la

Actividad Física y la Expresión Corporal en la formación del futuro profesorado en Educación Infantil. Respecto a los objetivos específicos, estos fueron: 1. Compartir entre el profesorado universitario diferentes enfoques y propuestas didácticas que se desarrollan en el marco de asignaturas relacionadas con la Educación Física, la Educación Musical, la Psicomotricidad, la Actividad Física y la Expresión Corporal en la formación del futuro profesorado en Educación Infantil; 2. Fomentar el diálogo entre el profesorado universitario sobre competencias transversales del Grado en Educación Infantil en el marco de las asignaturas relacionadas con la Educación Física, la Educación Musical, Psicomotricidad, la Actividad Física y la Expresión Corporal en la formación del futuro profesorado en Educación Infantil, y 3. Analizar la posibilidad de incorporar a la docencia de los grupos de las asignaturas involucradas en el proyecto tanto nuevas interpretaciones como acciones docentes prácticas que impacten en el desarrollo de competencias específicas y transversales del futuro profesorado en Educación Infantil.

3. Metodología utilizada en el proceso de interacción con las 13 Facultades de Formación del Profesorado

Los pasos que se siguieron para crear el espacio de interacción entre el profesorado estuvieron compuestos por cinco grandes etapas.

Identificación de bloques de contenidos comunes y acciones docentes de las asignaturas en las distintas Facultades

El profesorado de la UVEG y el profesorado de otras Facultades de Formación de Profesorado se reunieron al inicio (virtualmente) del curso académico para identificar los bloques de contenidos comunes entre las asignaturas. Además, se compartieron las acciones docentes concretas que se llevarán a cabo en cada una de las asignaturas. Igualmente, en ese primer encuentro se identificarán las necesidades compartidas por el profesorado de las aulas universitarias que serán abordadas a través de las reflexiones y acciones concretas a incorporar/reforzar en el desarrollo de las asignaturas.

Análisis de las posibles reflexiones y/o acciones a incorporar en las dinámicas de los grupos de las asignaturas de la Facultad de Formación del Profesorado vinculadas con el Proyecto de Innovación Docente

Una vez identificados los bloques de contenidos comunes y las propuestas que se trabajan en otras Facultades de Formación de Profesorado sobre las guías docentes de las asignaturas relacionadas con el proyecto, el profesorado de la UVEG de los grupos participantes se

reunirá para identificar los posibles enfoques/acciones a incorporar en las dinámicas de los grupos.

Interacción con profesorado de las aulas escolares para valorar conjuntamente las acciones que se hacen en otras Facultades y que podrían vincularse a las dinámicas de los grupos de las asignaturas vinculadas con el proyecto

Una vez identificadas las propuestas a incorporar en las aulas de la UVEG, el profesorado de la Facultad de Formación del Profesorado de los grupos implicados se reunirá con docentes en Educación Infantil (miembros del equipo de innovación) al inicio y final del cuatrimestre para abordar las siguientes acciones: al inicio del cuatrimestre, el profesorado de la UVEG compartirá con el profesorado de los centros escolares las acciones que se van a desarrollar en el aula universitaria. Al final del cuatrimestre el profesorado de la UVEG y el profesorado de los centros escolares se reunirán para compartir cómo se implementaron las acciones específicas con el objetivo de conocer su valoración y reforzar o reconducir algunas acciones en la ejecución de las actividades. Debido a que en el equipo de innovación participan dos maestras de centros escolares del área metropolitana de Valencia, ellas también participarán en las reuniones para acompañar la toma de decisiones sobre las propuestas didácticas que podrían ser valiosas en el ámbito del juego motriz, la expresión plástica y los procesos musicales.

Puesta en marcha de las dinámicas en los grupos participantes en el proyecto (la experiencia de la Universitat de València)

Una vez identificados los bloques de contenidos comunes y las propuestas que se trabajan en otras Facultades de Formación de Profesorado, así como el haber socializado con profesorado de centros escolares, el profesorado de los grupos de las asignaturas relacionadas con el proyecto se reunirá para crear/reforzar las propuestas dentro de cada asignatura. Estas propuestas se realizarán en el marco de la guía docente de cada una de ellas (aunque estas no se modificarán). Esta reunión se realizará a principio del segundo cuatrimestre (antes de iniciar las asignaturas). Teniendo en cuenta que en este proyecto también participan otras asignaturas de la Facultad de Formación del Profesorado, la reunión de identificación de acciones concretas se realizará tanto al inicio del primer como del segundo cuatrimestre. De las propuestas compartidas y aprendidas en otras Facultades de Formación de Profesorado, se procederá a la construcción de propuestas didácticas que tengan como base otras experiencias en otras Facultades.

Evaluación del proceso de interacción entre el profesorado de los distintos grupos de la UVEG y otras Facultades

Una vez implementadas las acciones concretas incorporadas a los grupos de la UVEG, se procederá a evaluar el proceso de interacción, así como la puesta en marcha de las acciones concretas entre todas las Facultades participantes. En esta reunión, se identificarán los facilitadores y las barreras que se han identificado en el desarrollo del proyecto. Como el objetivo del proyecto no solo es que el estudiantado de la UVEG se beneficie de otras formas de trabajo en la formación del profesorado en Educación Infantil sino también en otras Facultades, en ese encuentro, el profesorado de otras Universidades también evaluará su proceso de interacción con la UVEG. Por ejemplo, qué tipo de acciones han incorporado, así como las barreras y facilitadores del proceso de interacción. Esta evaluación se realizará en el marco de una Jornada de intercambio de experiencias en el aula universitaria a realizarse en la Facultad de Formación del Profesorado UVEG. Se espera poder realizar esta jornada de manera presencial. En este proceso de evaluación, consideramos que la puesta en común de distintas perspectivas a través de la interacción entre los distintos actores beneficiará la formación del estudiantado universitario. Esta jornada de reflexión se realizará, como se viene haciendo en los últimos años, en los meses de junio-julio (2025) en una jornada de innovación.

4. Resultados del proceso de interacción

A continuación, se presentan resultados provisionales del análisis de los diversos encuentros que se llevaron a cabo entre el profesorado de las 13 Facultades de Formación del Profesorado. En primer lugar, se esbozarán los resultados provisionales respecto a las prácticas docentes y los enfoques comunes entre los y las participantes. En segundo lugar, se abordarán la descripción y el análisis de las prácticas docentes alternativas que el profesorado desarrolla en sus grupos.

4.1. Prácticas docentes comunes entre el profesorado de las 13 Facultades

Un análisis de las dinámicas descritas revela la existencia de varios ejes metodológicos comunes en la formación del profesorado. El más destacado es el enfoque eminentemente práctico y vivencial, materializado en la construcción, ejecución y evaluación de propuestas (globalizadas, de psicomotricidad o situaciones de aprendizaje) por parte del estudiantado, una dinámica presente en la gran mayoría del profesorado (A, C, D, E, F, G, I, J, K, L, N, O). Este proceso práctico se ve

complementado sistemáticamente por espacios de reflexión conjunta o escrita (A, D, E, F, G, H, J, L), destinados a evaluar críticamente las prácticas realizadas. Asimismo, una característica fundamental es la transferencia de estas propuestas a un contexto real, mediante su aplicación en centros escolares, a menudo bajo metodologías de Aprendizaje-Servicio (D, F, G, K, L, N, O). Finalmente, es común la utilización de recursos multimedia, especialmente vídeos (B, D, H, M), para reforzar contenidos teóricos o favorecer la reflexión. En conjunto, estas prácticas reflejan un modelo de formación que prioriza la experiencia directa, la crítica reflexiva y la conexión con el aula real de Infantil.

4.2. Prácticas docentes alternativas

Analizando las dinámicas propias de cada docente, se identifica una gran diversidad de enfoques y herramientas metodológicas particulares que enriquecen la formación del profesorado. Algunos profesores (B, D) incorporan estrategias de evaluación formativa y continua, como la creación de un banco de preguntas en *Moodle* o cuestionarios de autoevaluación al final de cada clase. Es notable la vinculación con la investigación y el trabajo transversal (D, G), orientado a competencias para el Trabajo de Fin de Grado (TFG), así como el énfasis en escuchar la voz de las niñas y los niños (D, F, O) y adaptar las propuestas a sus intereses, incluso incorporando un enfoque activista (F). La utilización de recursos audiovisuales es singular en algunos casos (D, K), yendo más allá del visionado para incluir el análisis de patrones motores o la socialización del conocimiento entre el grupo-clase. Asimismo, existen propuestas de conexión con el entorno muy específicas como la observación y grabación de sesiones en centros escolares para su posterior análisis (E), la visita de niños y niñas a la universidad para participar en actividades co-construidas (C) la construcción de instalaciones pedagógicas utilizando el arte (N). Finalmente, se observan herramientas de evaluación únicas como portafolios del proceso (G), escalas de autoevaluación de competencias profesionales (K), sistemas observacionales para valorar representaciones (I, N) o cuestionarios sobre currículum y valores (J). Esta heterogeneidad refleja un ecosistema de aprendizaje rico y multifacético, donde cada docente aporta su sello personal para abordar la formación práctica.

4.3. Relación entre las dinámicas en común desarrolladas por el profesorado y los objetivos del currículo de Educación Infantil

El Proyecto de Innovación Didáctica se erige como un puente fundamental entre la teoría académica y la práctica en el aula, demostrando una sintonía profunda y operativa con los objetivos establecidos

por el currículo oficial de Educación Infantil. Esta conexión no es meramente incidental, sino el resultado de un diseño intencionado que busca que la formación del futuro profesorado sea pertinente, contextualizada y de alta calidad. En esencia, el enfoque práctico y vivencial ("aprender haciendo") que caracteriza al proyecto es la materialización directa de los objetivos curriculares que instan a los niños y las niñas a observar y explorar su entorno, adquirir autonomía y desarrollarse a través del movimiento y el ritmo. Al experimentar con este método, el alumnado internaliza su valor y adquiere las herramientas para replicarlo, fomentando en sus estudiantes un aprendizaje significativo y basado en el descubrimiento. Este proceso se ve enriquecido por la construcción, ejecución y evaluación del ciclo completo de una propuesta pedagógica, una práctica que dota a al futuro profesorado de una competencia profesional integral. Esta competencia es crucial para desarrollar en los niños y las niñas todas sus capacidades de forma armoniosa, tal y como exige el currículo, y especialmente para promover la autonomía y las habilidades lógico-matemáticas y de lectoescritura de manera estructurada y evaluable.

La creación de espacios de reflexión para analizar y criticar la práctica implementada es otro pilar del proyecto que encuentra un eco directo en los fines de la Educación Infantil. Esta oportunidad no solo mejora la calidad didáctica, sino que prepara al alumnado para ser docentes conscientes y críticos, capaces de fomentar en sus discípulos el conocimiento de sí mismos y de los demás, así como el desarrollo de sus capacidades emocionales y afectivas. La reflexión grupal sobre la acción educativa es, en sí misma, un ejercicio avanzado de empatía y resolución pacífica de conflictos, competencias que el currículo exige que los niños y las niñas adquieran y que, por tanto, el profesorado debe dominar y modelar. La transferencia al contexto real a través del Aprendizaje-Servicio es quizás el vínculo más evidente y potente. Esta inmersión en escuelas reales permite al alumnado aplicar sus conocimientos en un entorno auténtico, lo que los prepara para gestionar de manera efectiva el objetivo de que los niños y las niñas se relacionen con los demás en igualdad y adquieran pautas de convivencia. Además, esta interacción directa con la diversidad del aula es la mejor forma de aprender a respetar las diferencias y de promover activamente las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres, dos objetivos centrales del currículo.

Finalmente, el uso de recursos multimedia, como los vídeos de apoyo, es una estrategia que se alinea con la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de

expresión. Al crear y utilizar estos recursos, el alumnado se capacita para emplear herramientas modernas y atractivas que estimulan la expresión y la comunicación del alumnado, enriqueciendo su acceso al conocimiento y su capacidad para representar la realidad. En conclusión, cada resultado del proyecto no solo cumple con un objetivo formativo para el alumnado universitario, sino que está meticulosamente alineado con los fines de la etapa para la que las prepara. El proyecto asegura que su formación no sea abstracta, sino que esté impregnada de la realidad práctica, emocional y social que define a la Educación Infantil, garantizando que lleguen a las aulas no solo con conocimiento, sino con la competencia práctica y la sensibilidad necesarias para desarrollar integralmente a las niñas y niños.

4.4. Relación entre el recorrido del proyecto con el proceso de interacción entre las Facultades participantes

La relación entre los resultados actuales del proyecto y los obtenidos en años anteriores evidencia una evolución coherente y una profundización de los principios fundacionales, particularmente valiosos en la formación del profesorado de Educación Física. El enfoque práctico y vivencial actual, que promueve el "aprender haciendo", es la materialización directa del eje fundamental del proyecto pasado: acercar la Universidad a la realidad de las aulas escolares. Esta interacción activa, a través de reuniones constantes entre maestras, maestros, estudiantes y profesorado universitario, sentó las bases prácticas indispensables para que el alumnado de Educación Física no solo teorice sobre la pedagogía, sino que experimente la dinámica real de un gimnasio o un patio de recreo. Este principio se consolida aún más con el ciclo completo de construcción, ejecución y evaluación de una propuesta pedagógica, que extiende aquellos beneficios de la transversalidad mencionados en los resultados anteriores. Ya no se trata solo de interactuar, sino de que el estudiantado universitario conceptualice, aplique y analice críticamente una situación de aprendizaje de forma integral, un proceso que se enriqueció gracias a la comprensión previa de lo que "se van a encontrar" en su futuro profesional. Los espacios de reflexión para analizar y criticar lo hecho son el equivalente natural de las jornadas de innovación que se realizaban anualmente, transformando esa presentación final de resultados en un proceso continuo de metacognición que mejora la práctica en tiempo real. La transferencia al contexto real mediante el Aprendizaje-Servicio representa la máxima expresión de aquel ajuste a la realidad, permitiendo que el conocimiento se aplique y valide en escuelas reales, cerrando así el círculo de una formación auténtica y situada. Finalmente, el uso de recursos

multimedia, como vídeos de apoyo, moderniza y potencia la documentación y socialización de las experiencias, una evolución lógica desde la presentación de resultados en jornadas hacia un registro más accesible, analizable y transferible, enriqueciendo el bagaje didáctico del futuro profesorado de Educación Física.

4.5. Perspectivas de futuro

El camino recorrido hasta ahora, rico en experiencias y aprendizajes, debe seguir evolucionando para trascender el conocimiento adquirido y transformarlo en una transmisión más sensible y efectiva que refuerce la formación del profesorado en Educación Infantil. Para ello, el futuro del proyecto se orienta a profundizar en los aspectos cualitativos de cómo el profesorado participante percibe el proceso de interacción entre las distintas sensibilidades pedagógicas, buscando comprender en detalle esta dinámica colaborativa. Paralelamente, será crucial desarrollar mecanismos que permitan evaluar el impacto real de estas lecciones aprendidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiantado universitario y, así, validar y ajustar las prácticas. Asimismo, se pretende ampliar la base de esta interacción, no solo estableciendo sinergias con otras Facultades de Formación del Profesorado, sino también extendiendo una escucha activa y un enriquecedor intercambio de enfoques con profesorado universitario de otras regiones del mundo, lo que aportará una perspectiva global invaluable. Todo este conocimiento, fruto de la diversidad de miradas complementarias sobre cómo se define, afronta y desarrolla la Educación Física en esta etapa, se materializará en la construcción de guías pedagógicas que alimenten las guías docentes de las asignaturas, asegurando que la esencia de este proceso de innovación perdure y se institucionalice para beneficio del futuro profesorado.

5. Conclusiones

A pesar de la naturaleza incipiente de esta iniciativa de acercar enfoques y prácticas docentes en la formación del profesorado en Educación Infantil en el contexto de la Educación Física, podemos señalar las siguientes conclusiones de este año de trabajo:

- **La identificación de un marco común en las aulas universitarias.** El proceso de interacción ha permitido concluir que la colaboración entre el profesorado de distintas Facultades es fundamental para superar el aislamiento metodológico y enriquecer la práctica evaluativa. El intercambio de sistemas de observación sistemática y otras dinámicas de evaluación ha dado lugar a

la construcción de un marco de referencia más sólido, diverso y práctico. Esta convergencia de herramientas no solo proporciona al profesorado un abanico más amplio y efectivo para valorar el desempeño del alumnado en contextos tanto teóricos como prácticos, sino que también estandariza y eleva la calidad de la evaluación en la formación del futuro profesorado en Educación Infantil, asegurando que se evalúen competencias clave de manera más objetiva y completa.

- **El establecimiento de una identidad colaborativa que fortalece la formación docente.** Se puede concluir que la interacción ha sido catalizadora para la identificación y consolidación de una serie de buenas prácticas pedagógicas compartidas—como el uso de simulaciones, casos prácticos, recursos multimedia y espacios de reflexión—que trascienden las particularidades de cada universidad. El hallazgo de dinámicas en común demuestra la existencia de un sustrato metodológico cohesionado dentro de la comunidad educativa. Más allá de simplemente compartir técnicas, este proceso ha forjado una identidad colaborativa que enriquece sustancialmente la formación del profesorado. Esta red de intercambio continuo asegura que la formación en Educación Física en el contexto de la Educación Infantil no se desarrolle de forma aislada, sino que se nutra de una inteligencia colectiva, garantizando una preparación más coherente, innovadora y adaptada a las necesidades reales del futuro profesorado.
- **La institucionalización del conocimiento como ejemplo para la disciplina.** La creación y publicación de un libro que recoge los enfoques y prácticas docentes de las distintas universidades demuestra que el proyecto ha trascendido el intercambio circunstancial para consolidar un corpus teórico-práctico de referencia. Esta obra no solo sintetiza el conocimiento generado colectivamente, sino que se erige como el primer documento oficial que, desde una diversidad de voces, define y proyecta la identidad de la formación del profesorado en Educación Infantil en el contexto de la Educación Física. Su valor radica en su vocación de futuro, asegurando que las buenas prácticas identificadas perduren y sirvan como guía fundamental para las generaciones futuras de formadores y formadoras.
- **La mejora de los procesos de evaluación mediante el aprendizaje de otras formas de evaluar.** La incorporación de sistemas de evaluación de competencias al inicio y final de la asignatura, gracias al conocimiento de escalas de valoración compartidas,

evidencia una conclusión crucial: la colaboración interuniversitaria permite objetivar y enriquecer significativamente la medición del aprendizaje. Este proceso ha transformado la evaluación de un acto individual a uno colectivo y reflexivo, basado en instrumentos consensuados y validados por la comunidad, lo que incrementa su validez, confiabilidad y su orientación hacia la mejora continua de la formación de la formación docente.

- **La creación de una comunidad de práctica activa y con impacto en la esfera nacional.** La formación de una red supera la mera comunicación esporádica. Esta comunidad de práctica no solo facilita la puesta en común de intereses, sino que se ha convertido en un agente activo de divulgación e impacto, como lo prueba su participación en congresos nacionales y en la edición del libro en el que se escribe este capítulo y que se acompaña de otras 12 aportaciones, todas relacionadas con la formación del futuro profesorado en Educación Infantil en el contexto de la Educación Física. Esto concluye que la interacción ha generado un ecosistema de innovación educativa que inicia su recorrido y que amplifica su influencia, posicionando al colectivo como un referente en la mejora de la formación del estudiantado de Educación Infantil.
- **El establecimiento de un foro permanente de reflexión crítica e innovación docente interdisciplinario.** Las reuniones presenciales y virtuales han permitido concluir que la interacción ha creado un espacio de diálogo permanente y necesario que antes no existía. Este foro ha sido vital para identificar puntos en común e incorporar propuestas innovadoras de forma ágil a la docencia. Su mayor logro es haber generado un debate estructurado y continuo en torno a cómo se integran de forma cohesionada la Expresión Corporal, la Educación Física y la Educación Musical en la formación del futuro profesorado, sentando las bases para un enfoque integral y holístico de la motricidad en la etapa infantil.

Referencias

Martínez-Bello V. M., Bernabé-Villodre, M. D. M., Vega-Perona, Herminia, García-Sáez, José, Ramírez, Alejandra; Penna, Melani (2024, en revisión). Teaching Children's Rights in Early Childhood Education Teacher Training: A University Experience. En revisión.

Martínez-Bello, V. M., & Villodre, M. D. M. B. (2021). El movimiento musical expresivo en el aula de Psicomotricidad de Infantil: consideraciones del alumnado universitario. (2), 60-76.

Martínez-Bello, V. E., Díaz-Barahona, J., y Bernabé-Villodre, M. D. M. (2021). University experience of a tutorial action programme during the COVID-19 lockdown in teacher training at a Valencian University (Spain). *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 424-454.

Martínez-Bello, V.E., Bernabé-Villodre, M.M. (2019). Experiencia universitaria innovadora sobre didáctica de la motricidad infantil: De las aulas universitarias a las aulas de Educación Infantil. *Revista Educare* 23 (3): 1-16.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. BOE (02/02/2022), núm.28, referencia 1654, pp.14561-14595. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>

Capítulo 2

Cómo trabajar las habilidades motrices con el futuro profesorado de infantil en la Facultad de Educación de Ciudad Real

Andrea Hernández-Martínez (andrea.hernandez@uclm.es)

Universidad de Castilla-La Mancha.

1. Introducción

Este capítulo se dedica a la programación docente de la asignatura "Habilidades Motrices y Salud en Educación Infantil" (HMySEI en adelante), incluida en el plan de estudios del Grado en Maestro/a en Educación Infantil en la Universidad de Castilla-La Mancha, tal como se imparte en la Facultad de Educación de Ciudad Real. Como introducción, se referirán algunas consideraciones generales sobre la asignatura, la justificación de esta dentro del plan de estudios y algunas cuestiones terminológicas. A continuación, se mostrará la relación de la asignatura con la normativa que regula la etapa de Infantil a nivel nacional y regional, así como la importancia de la formación de maestros y maestras de Infantil al respecto.

Posteriormente, se expondrá la programación de la asignatura, además de los resultados de aprendizaje que el alumnado debe adquirir tras cursarla. Se concretarán las metodologías docentes y las actividades formativas, los materiales curriculares utilizados y, finalmente, se explicarán los bloques temáticos en los que se organiza la asignatura y su secuenciación, terminando con la evaluación y una breve conclusión, junto con las referencias utilizadas en este capítulo.

2. Consideraciones generales sobre la asignatura

En la etapa de Infantil, los niños y las niñas encuentran en su cuerpo y el movimiento los principales recursos a partir de los cuales conocer la realidad y adquirir los primeros conocimientos acerca del mundo (Gil et al., 2008), por lo que el personal docente debe conocer cómo diseñar y orientar el proceso de enseñanza para que este aprendizaje sea más significativo.

Las habilidades motrices básicas, título y eje central de la asignatura, son definidas como capacidades adquiridas por aprendizaje, de realizar uno o más patrones motores fundamentales a partir de los cuales el niño o la niña podrá realizar habilidades más complejas (Logan et al., 2018). Es decir, son “habilidades que sientan las bases de otras más avanzadas y específicas” (Wickstrom, 1977, p. 3), necesarias para participar en deportes, juegos o actividad física (Gallahue et al., 2019).

Estas habilidades incluyen la manipulación o control de objetos (p.ej. lanzar, atrapar, rodar por debajo, etc.), las habilidades locomotoras (p. ej. caminar, correr, saltar, galopar, deslizarse, etc.) y las habilidades de equilibrio y estabilidad (p. ej. rodar, agacharse, esquivar, estirarse, balancearse, etc.) (Gallahue et al., 2019), por tanto, es evidente la relación entre las habilidades motrices y los distintos bloques temáticos que conforman la asignatura (p. ej. control y conciencia corporal, espacialidad y temporalidad, coordinación, etc.).

Pues bien, la cuestión ahora sería preguntarse ¿por qué son importantes estas habilidades en las primeras edades? Existe gran cantidad de evidencia científica que justifica su trabajo en la infancia en tanto que su dominio contribuye al desarrollo físico, cognitivo y social de los niños y las niñas de esta edad y parece que proporciona la base para un estilo de vida activo (Lubans et al., 2010). Asimismo, la competencia en las habilidades motrices básicas está asociada con la actividad física en la infancia y se teoriza que es impulsada por esta y viceversa, además de que puede actuar como un predictor de actividad física, sobre todo, en su relación con el control de objetos y las habilidades locomotoras (Jones et al., 2020).

Por otra parte, cabe preguntarse cuál es la presencia de los contenidos motrices en el currículo de Educación Infantil. La norma que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil en todo el territorio nacional es el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero*, siendo el Decreto 80/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. A partir de esta referencia legislativa, se puede entender la importancia de los contenidos que integran la asignatura por su relación con algunos de los objetivos que, según este Decreto, deben haber alcanzado los niños y las niñas al finalizar la etapa de infantil como, por ejemplo:

- Descubrir y construir, a través de la acción, el conocimiento de su propio cuerpo y el de los otros, la construcción de la propia

identidad, diferenciada de los demás, actuar con seguridad y aprender a respetar las diferencias (a).

- Adquirir progresivamente autonomía y habilidades funcionales en sus actividades cotidianas (c).
- Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas, construyendo una imagen ajustada de sí mismos (d).
- Desarrollar las habilidades comunicativas a través de distintos lenguajes y formas de expresión (f).
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura, la escritura, el movimiento, el gesto y el ritmo (g).

Mas concretamente, y en relación a las áreas de experiencia incluidas en el Decreto, los contenidos de la asignatura HMySEI puede contribuir a los siguientes Saberes Básicos:

Área de Crecimiento en Armonía

- A. El cuerpo y el control progresivo del mismo.
- B. Desarrollo y equilibrio afectivos.
- C. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno.
- D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás.

Área de Descubrimiento y Exploración del Entorno

- A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios.
- B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad.

Área de Comunicación y Representación de la Realidad

- A. Intención e interacción comunicativa.
- C. Comunicación verbal oral: expresión, comprensión y diálogo.
- H. El lenguaje y expresión corporales.

En vista de lo anterior, y de la importancia que tiene el desarrollo de los contenidos de tipo motriz, los maestros y las maestras en la etapa de Infantil deberán conocer las habilidades a enseñar, su importancia, cómo observarlas, estrategias de enseñanza adecuadas para su trabajo, y conductas motrices que requieran su intervención. Solo así podrán incorporar experiencias individualizadas de aprendizaje y maximizar la participación de todo el alumnado para contribuir a la adquisición de las Competencias y Saberes básicos que determina la normativa vigente.

3. Programación de la asignatura

La asignatura HMySEI está integrada dentro de la materia “Infancia, salud y alimentación”, perteneciente al módulo de “Formación Básica” del Grado en Maestro/a en Educación Infantil (1.1) en la Universidad de Castilla-La Mancha. Esta asignatura, que se cursa en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado, constituye la base sobre la que se sustentará otra de carácter obligatorio, ubicada en el segundo cuatrimestre del tercer curso, “Diseño y desarrollo curricular en Educación Física en Educación Infantil”. Ambas están diseñadas para ofrecer conocimientos y recursos básicos para que el futuro profesorado pueda desarrollar con garantías la enseñanza de la Educación Física en la etapa de Educación Infantil.

La justificación de la asignatura HMySEI dentro del plan de estudios se fundamenta en la idea de que la Educación Física está centrada en aquellas responsabilidades que incluyen, desde las habilidades y destrezas motrices hasta la comprensión unitaria del escolar, considerando los ámbitos afectivo, cognitivo, tónico emocional y simbólico. De esta manera, esta asignatura contempla la globalidad de la conducta analizando los factores perceptivos-motrices, físico-motrices y afectivo-relacionales y otras cuestiones ligadas a la salud. A su vez, la Educación Física contribuye al desarrollo motor del infante contribuyendo al dominio motor de su propio cuerpo y sus posibilidades de acción, desarrollo que se pone de manifiesto a través de la función motriz, constituida por el deseo de actuar en el entorno circundante y de ser cada vez más competente 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.

En resumen, la Educación Física en general, y esta asignatura en particular, buscan el desarrollo armónico del cuerpo del alumnado escolar como medio para alcanzar la madurez humana, a la vez que constituyen un ámbito adecuado para el desarrollo de actitudes positivas y de valores individuales y sociales de gran entidad; ya que, como está de sobra demostrado, sesiones de Educación Física bien planteadas y con la cantidad de actividad física adecuada pueden no solo enriquecer la vida de los niños y las niñas y favorecer su desarrollo físico y social, sino que contribuirán a mejorar su desarrollo cognitivo.

4. Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje podrían equipararse a los objetivos que el alumnado debería ser capaz de demostrar una vez han cursado

la asignatura. A pesar de que la asignatura HMySEI responde a diferentes tipos de competencias (básicas y generales, transversales y específicas) recogidas en el plan de estudios al que pertenece, se van a exponer a continuación únicamente los resultados de aprendizaje de la asignatura, con el fin de no extender demasiado este apartado. Estos aparecen recogidos en la memoria de verificación del título, y son los que siguen:

- Analizar críticamente el potencial educativo de la Educación Física en la etapa de Educación Infantil.
- Conocer los elementos más importantes que representan el aprendizaje y desarrollo motor del niño y la niña de 0 a 6 años.
- Saber diseñar tareas motrices adecuadas para estimular un correcto desarrollo de las habilidades motrices, como parte de un proyecto de aprendizaje común.
- Utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos, que permitan al alumnado alcanzar niveles de actividad física adecuados para la salud y un correcto desarrollo.
- Identificar y saber poner en práctica las recomendaciones básicas para promover un estilo de vida saludable en los niños y niñas de Educación Infantil.
- Conocer elementos de evaluación de la condición física, que permitan identificar los índices de salud en los y las escolares de Educación Infantil.
- Conocer pruebas de evaluación básicas que permitan identificar posibles alteraciones del desarrollo motor.
- Estudiar y reconocer el control y la conciencia corporal, así como los elementos del esquema corporal.
- Interpretar y comprender el papel de las sensaciones y percepciones como fuente de conocimiento y la organización y estructuración espacio-temporal.
- Analizar e interpretar las habilidades motrices y su evolución en los niños y niñas de 0 a 6 años.

Estos resultados de aprendizaje, a los que se contribuye desde los seis bloques temáticos que integran la asignatura, deben conseguirse a partir de distintas acciones o actividades como, por ejemplo: elaboración de informes o trabajos, estudio o preparación de pruebas, lectura de artículos y recensiones, además de prácticas de aula, presentación de trabajos, resolución de problemas y evaluación formativa, actividades con una carga horaria variada y de tipo presencial.

5. Metodología

La memoria de verificación del título, en cuanto a metodologías docentes respecta a la asignatura HMySEI, identifica diferentes tipos de estrategias entre las que el profesorado debe seleccionar las que considere que mejor se adaptan a su planteamiento docente y mediante las cuales pueda facilitar la adquisición de competencias al alumnado. Resulta importante destacar que, por el hecho de contar con estudiantes de menor edad en la asignatura HMySEI, dado que se imparte en el primer curso de la titulación, se puede suponer que adoptarán un enfoque más superficial cuando se enfrenten al estudio de la asignatura (Hernández-Pina, et al. 2002). Sin embargo, el uso de metodologías innovadoras centradas en el aprendizaje, combinado el método expositivo con el trabajo autónomo y cooperativo, la resolución de problemas y las prácticas en el pabellón o gimnasio, parece mejorar las estrategias y enfoques de aprendizaje del alumnado, logrando incluso mejores calificaciones (Gargallo et al., 2015).

En relación con lo anterior, una de las mejores maneras para fomentar la autonomía del estudiantado es favorecer el diseño y puesta en práctica de sesiones en las que asuma un rol activo en el proceso de enseñanza, por ejemplo, diseñando sesiones para los compañeros y las compañeras (Hortigüela et al., 2015) o implementando instrumentos de evaluación de algún contenido específico, etc., tareas que realiza el alumnado en esta asignatura. Para una mayor concreción, en la tabla 1 pueden observarse de manera más detallada las actividades formativas y las metodologías utilizadas en la asignatura HMySEI.

Tabla 1.
Actividades formativas y metodología.

Actividad formativa	Metodología	Descripción
Enseñanza presencial (teoría)	Método expositivo/ Lección magistral	Exposición de los contenidos teóricos de la asignatura utilizando diferentes recursos e incluyendo actividades con la ayuda de las TIC.
Enseñanza presencial (práctica)	Prácticas	Realización de prácticas en el pabellón.

Actividad formativa	Metodología	Descripción
Resolución de problemas	Aprendizaje cooperativo/colaborativo	Resolución de casos de carácter teórico-práctico, asociados a cada uno de los bloques temáticos que conforman la asignatura.
Elaboración de informes o trabajos	Trabajo autónomo	Trabajo de material relacionado con los bloques temáticos de la asignatura.
Estudio o preparación de pruebas	Trabajo autónomo	Estudio autónomo de los contenidos impartidos en la asignatura, tanto de carácter teórico como práctico.
Prueba final	Prueba de evaluación	Prueba de evaluación tipo test

6. Materiales curriculares

Los materiales curriculares son otro factor a considerar en la programación y desarrollo de cualquier asignatura. Estos se definen como cualquier recurso que pueda ser utilizado para contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para facilitar la adquisición de contenidos como para estimular y orientar el propio proceso (Gimeno, 1991). Los materiales utilizados en la asignatura se dividen en aquellos cuya orientación es más directa al diseño, programación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, y otros más relacionados con el propio aprendizaje del alumnado.

Dentro del primer grupo, encontramos la literatura científica, académica y la normativa legislativa que el profesorado utiliza para diseñar la asignatura y crear el contenido propiamente dicho. En lo que respecta a los materiales orientados a facilitar el aprendizaje, estos pueden ser diversos, desde libros, capítulos, artículos o normativa que el alumnado debe conocer y con los cuales entender y trabajar la materia en cuestión, hasta los que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y que son fundamentales para docentes y discentes, actualmente.

En la asignatura HMySEI, contamos con recursos como Moodle o Campus Virtual, Microsoft Office (y sus aplicaciones), a través de las cuales se establece la comunicación con el alumnado, se facilita la información teórica o se detallan las tareas evaluables, Microsoft Teams, que

se emplea para trabajos en grupo y tutorías virtuales, así como otras herramientas, que en este caso son Kahoot y Mentimeter, aplicaciones que se utilizan para realizar actividades y/o preguntas sobre los bloques temáticos de la asignatura. Finalmente, destacar la utilización de Quick Time Player en algunos de los bloques temáticos, un recurso muy sencillo que permite el visionado y trabajo con material audiovisual, así como la plataforma YouTube, principalmente para incluir algunos vídeos en las sesiones teóricas.

En relación con los recursos citados, se debe tener presente que, en el contexto universitario, las TIC son fundamentales, tanto por su importancia en relación al aprendizaje permanente como por su rol facilitador en cuanto al acceso de toda la población, sin olvidar que permiten que el personal docente se actualice y las utilice como soporte para la enseñanza.

7. Bloques temáticos

Los contenidos de la asignatura se organizan en bloques temáticos. Si atendemos a la memoria de verificación de la titulación, documento de referencia, se pueden observar los seis temas sobre los que versa la asignatura, incluidos en la tabla 2.

Tabla 2.

Bloques temáticos de la asignatura HMySEI

Bloque temático / Contenido	
Tema 1	Desarrollo Motor
Tema 2	Control y Conciencia Corporal
Tema 3	Habilidades motrices básicas
Tema 4	Espacialidad y Temporalidad
Tema 5	Coordinación
Tema 6	Hábitos y estilos de vida en relación a la actividad física y el cuidado del cuerpo

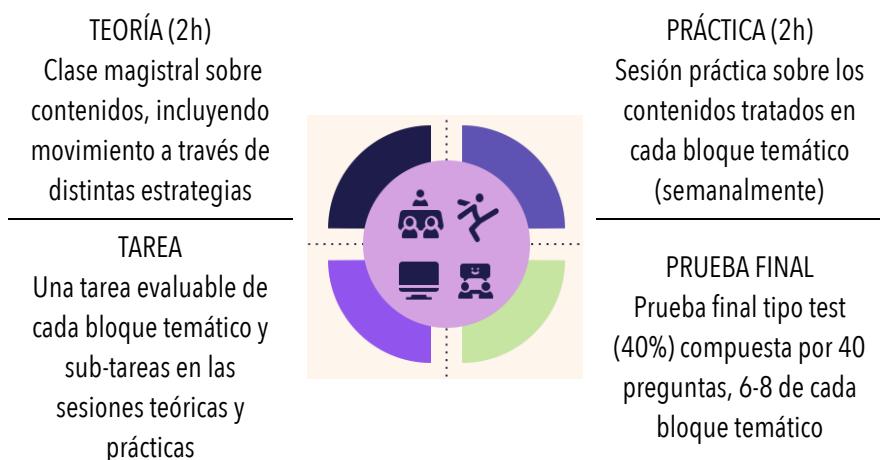
Los seis bloques temáticos se organizan del mismo modo. La sesión teórica, que supone dos horas semanales de duración, se lleva a cabo mediante el método expositivo o lección magistral. En estas sesiones, se incluye el movimiento a través de la aplicación de diferentes estrategias y recursos como los descansos activos, además de la resolución de casos o problemas en grupo para dotar de un mayor dinamismo a la sesión. Por otra parte, semanalmente el alumnado recibe

sesiones prácticas relacionadas con los contenidos tratados durante la sesión teórica semanal. Asimismo, durante todo el cuatrimestre, y asociado a cada uno de los bloques temáticos, el alumnado elabora una tarea, generalmente de manera grupal, y dedica un tiempo de trabajo autónomo tanto a su elaboración como a la preparación del contenido correspondiente al tema para la prueba de evaluación final.

Cada uno de los bloques temáticos concluye con la realización de una simulación de la prueba final, es decir, se plantean preguntas tipo test mediante la aplicación Kahoot! o Mentimeter, para comprobar la adquisición y comprensión de los contenidos por parte del estudiante, lo que permite repasar y profundizar en aquellas cuestiones que no hayan sido entendidas convenientemente. En la figura 1 se muestra el planteamiento sobre el que se desarrolla cada tema.

Figura 1.

Organización de contenidos y actividades formativas



8. Secuenciación de contenidos

La secuenciación de contenidos es fundamental para conseguir un buen desarrollo de la asignatura y permitir al alumnado, tanto adquirir las competencias como alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. A continuación, se presentan seis tablas (Tablas 3 a la 8) que recogen los temas, los contenidos con los que se relacionan, las actividades de aula y pabellón y el número de horas que se invierten en su realización.

Tabla 3.

Esquema resumen del Tema 1

Tema	Contenidos	Actividades aula	Horas
Crecimiento y desarrollo neuromotor, óseo y muscular	Conceptos clave	Explicación contenidos a través de lección magistral Tarea grupal sobre Curvas Crecimiento Actividad evaluación grupal Kahoot!	4
	Leyes y características del crecimiento y el desarrollo motor		
	Curvas del crecimiento		
	Edades del crecimiento	Actividades pabellón	Horas
	Crecimiento y desarrollo neuromotor, óseo y muscular	Dinámicas de grupo y formación equipos de trabajo Escala sobre desarrollo motor en grupos de trabajo	4
	Factores endógenos y exógenos de los que dependen el desarrollo y el crecimiento		

Tabla 4.

Esquema resumen del Tema 2

Tema	Contenidos	Actividades aula	Horas
Los movimientos reflejos	Clasificación de los movimientos reflejos	Lección magistral Vídeo sobre reflejos (tipos y valoración) Lectura artículo y debate Actividades con Kahoot!	6
	Tipos de movimientos reflejos		

Control y conciencia corporal	Sensopercepciones	Actividades pabellón	Horas
	Receptores sensoriales	Actividades para su desarrollo Consideraciones didácticas	Valoración de los reflejos según el manual de Goodard (2015)
	Esquema corporal	Definición Cómo se estructura Evolución Objetivos para la etapa de Infantil Actividades para su desarrollo	Actividades prácticas en pabellón sobre Esquema corporal y Equilibrio Trabajo de control postural a través de yoga adaptado a Infantil
	Actividad tónico-postural equilibradora (ATPE)	Definición Principales alteraciones posturales Actividades específicas Consideraciones didácticas	Utilización de instrumentos para valorar el predominio lateral Taller sobre respiración y relajación en las sesiones de Educación Infantil
	Lateralidad	Definición y tipos Evaluación Consideraciones didácticas	
	Respiración	Definición Fases, tipos y vías Consideraciones didácticas	
	Relajación	Definición Tipos y técnicas Con. didácticas	

Tabla 5.

Esquema resumen del Tema 3

Tema	Contenidos	Actividades aula	Horas
Habilidades motrices en los niños de los 0 a los 6 años. Evolución, evaluación y propuestas prácticas	Delimitación conceptual Evolución motriz Fase de las habilidades motrices básicas o movimientos fundamentales Definición de HMB e importancia de su desarrollo	Explicación contenidos a través de lección magistral Debates sobre conceptos y teorías relacionadas con la motricidad Explicación de la tarea sobre la evaluación de la Competencia Motriz con el TGMD-3 (Ulrich, 2002) Introducción al Enfoque temático de Enseñanza de las Habilidades Actividad evaluación grupal Kahoot!	6
	Clasificación de las HMB	Actividades pabellón	Horas
	Las HMB y su evolución	Actividades prácticas patrones motores, habilidades y evolución en la etapa de Infantil Evaluación de alumnado de Infantil con el Test of Gross Motor Development, versión 3 (Ulrich, 2019).	6
¿Cómo las enseñamos? Las Habilidades Motrices en el Enfoque Temático	Evaluación de las HMB Enfoque Temático para la Enseñanza de las Habilidades (introducción)	Realización práctica sobre el Enfoque temático para la Enseñanza de las Habilidades	

Tabla 6.

Esquema resumen del Tema 4

Tema	Contenidos	Actividades aula	Horas
Espacialidad	Introducción	Explicación de ejemplos para trabajar las diferentes relaciones espaciales Actividades de conciencia temporal y ritmo Redacción de objetivos para actividades sobre conceptos espaciales y temporales	4
	Canales de la espacialidad		
	Tipos de espacio		
	Tipos de espacialidad		
	Objetivos de la espacialidad en Infantil		
	Evolución de la espacialidad		
	Orientaciones didácticas	Actividades pabellón	Horas
Temporalidad	Introducción (Definición y nociones a considerar)	Actividades para el trabajo de la espacialidad (relaciones topológicas principalmente) Diseño y exposición de coreografías grupales Valoración de las exposiciones grupales	4
	Clasificación de la temporalidad		
	Evolución de la temporalidad		
	Objetivos de la temporalidad		
	Orientaciones didácticas		

Tabla 7.

Esquema resumen del Tema 5

Tema	Contenidos	Actividades aula	Horas
Coordinación	Introducción Definición	Lluvia de ideas acerca de la coordinación (definición) Debate sobre la competencia motriz (definición) y su importancia Actividad sobre la Teoría de los limitadores y sistemas dinámicos y preguntas	4
	Tipos de coordinación	Actividades pabellón	Horas
	Evolución de la coordinación	Estrategias para el desarrollo de la coordinación	4
	Objetivos a desarrollar	Propuestas prácticas Escalas valoración de la coordinación	
	Orientaciones didácticas		
	Actividades para su desarrollo		

Tabla 8.

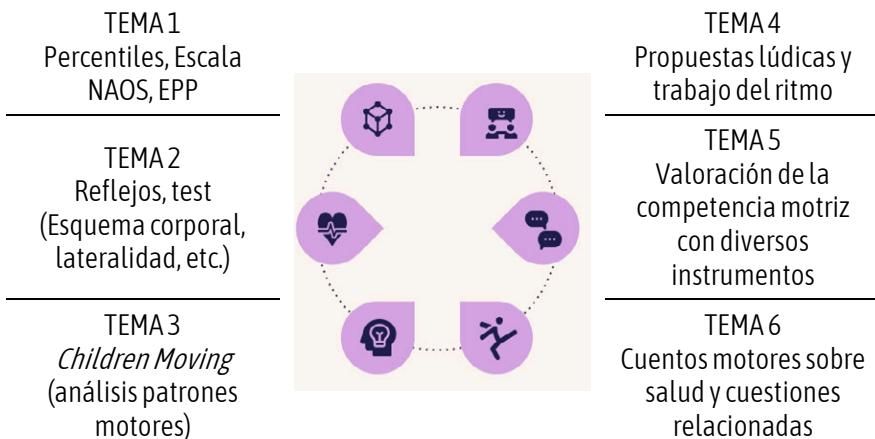
Esquema resumen del Tema 6

Tema	Contenidos	Actividades aula	Horas
Hábitos y estilos de vida en relación con la actividad física y la salud	Justificación El papel del maestro en la promoción de la actividad física	Visionado vídeo "23 horas y media" Youtube Debate sobre la práctica de actividad física Lectura artículo sobre actividad física en Infantil Práctica Frecuencia Cardíaca Valoración IMC Visionado "Thefuntheory"	4
	Terminología	Actividades pabellón	Horas
	Beneficios de la actividad física para la salud	Sesión Navideña con alumnado de centros escolares, en cuyo diseño participa cada uno de los grupos de trabajo.	4
	Recomendaciones para la actividad física en la infancia	Cuentos motores relacionados con la salud	
	Hábitos saludables relacionados con la actividad física		
	Lesiones frecuentes y actividad física		

A modo de resumen, en la Figura 2 se incluyen las tareas evaluables que el alumnado realiza durante el cuatrimestre con relación a cada uno de los temas desarrollados. Lo que se pretende es que se pongan en práctica todos los contenidos teóricos, en los que se va trabajando semanalmente, con el objetivo de dotar de significatividad a los mismos y saber aplicarlos en contextos de práctica.

Figura 2.

Resumen de actividades y/o tareas evaluables



Destacar además que se cuenta con la colaboración de dos centros escolares próximos a la Facultad de Educación, que participan en tres sesiones prácticas durante el cuatrimestre, correspondientes a los temas 3, 5 y 6 (análisis de patrones motores, valoración de la competencia motriz, cuentos motores relacionados con la salud – temática navideña). Con ello, se pretende ofrecer al estudiantado una visión más real de la docencia, y además de capacitarles para adaptar los contenidos teóricos para su trabajo con escolares de la etapa de infantil, se favorece su motivación hacia la asignatura.

9. Evaluación

La evaluación es otra cuestión importante a considerar. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe entenderse como una parte fundamental dentro de este, de forma que se apoye al alumnado en la consecución de sus objetivos, al tiempo que el personal docente puede ajustar su práctica para favorecer dicha consecución. Por tanto, no debe entenderse como una mera descripción del rendimiento del alumnado y debe tratar de convertirse en un instrumento para controlar el grado de consecución de los objetivos, facilitando la autoevaluación docente, valorando el desempeño individual del alumnado en comparación con el grupo de referencia, orientando al estudiantado sobre las estrategias de aprendizaje y estudio según sus capacidades, es decir, debe convertirse en un elemento motivador e impulsor del aprendizaje (Sáez-Martínez, 2002).

Por concretar la forma de evaluar al alumnado de la UCLM, y concretamente al estudiantado del Grado en Maestro en Educación Infantil, la Memoria de verificación de la titulación establece una serie de sistemas de evaluación asociados a cada materia, estableciendo una ponderación mínima y máxima con respecto a la calificación global de la asignatura. Los sistemas de evaluación seleccionados para la evaluación de los resultados esperados en la asignatura HMySEI se recogen en la tabla 9.

Tabla 9.

Evaluación del alumnado en la asignatura HMySEI

Sistema de evaluación	Porcentaje atribuido	Descripción
Valoración de la participación con aprovechamiento en clase	10%	Resolución de casos de carácter práctico relacionados con los contenidos de la asignatura
Elaboración de trabajos teóricos	40%	Trabajos grupales relacionados con cada uno de los bloques temáticos de la asignatura
Prueba final	50%	Prueba final en la que el alumnado deberá demostrar con suficiencia el conocimiento de los contenidos desarrollados tanto en la clase magistral, como en las clases prácticas

A continuación, se detallan los sistemas de evaluación indicados:

- *Valoración de la participación con aprovechamiento en clase:* esta valoración se realizará a través de una escala de valoración, un instrumento que es similar a una lista de control, con la diferencia de que permite realizar una evaluación graduada de la conducta observada. Esta herramienta incluye cuestiones como la puntualidad, la atención e interés en las explicaciones, la iniciativa, participación y aportación en las discusiones de clase.
- *Elaboración de trabajos teóricos:* son pequeñas tareas en grupo, fundamentalmente cooperativas, basadas en la resolución de situaciones-problema de carácter teórico-práctico, encomendadas durante el periodo lectivo de la asignatura. Estas son distintas dependiendo del bloque temático en el que se encuadren y,

dependiendo de su naturaleza, se concretará tanto el procedimiento para su realización como el instrumento de evaluación utilizado (ficha o rúbrica). El instrumento más habitual para la valoración de estos trabajos es la rúbrica, definida como el conjunto de criterios que administra el profesorado para evaluar el aprendizaje del alumnado, que permite estandarizar la evaluación según una serie de indicadores y contribuye a la transparencia de la calificación. Para su utilización, se desglosan los criterios de rendimiento en niveles de desempeño que el estudiantado debe alcanzar (Gatica-Lara y Uriarren-Berrueta, 2013). El objetivo de estas tareas, y de su evaluación a través de rúbricas, es mejorar y reforzar el aprendizaje a partir del análisis, la aplicación y el estudio del contenido.

- *Prueba final:* la prueba final se trata de un instrumento compuesto por 40 preguntas tipo test (presencia equitativa de cada uno de los bloques temáticos), con 4 opciones de respuesta, a las que el estudiantado debe responder seleccionando la respuesta correcta para cada pregunta. La desventaja de este tipo de pruebas es que resulta complejo prepararlas y la capacidad de profundizar en la evaluación de la comprensión de los contenidos se ve reducida. Sin embargo, tiene la ventaja de que reduce, tanto el tiempo que tiene el alumnado para la realización de la prueba como el que invierte el profesorado en su corrección, además de aumentar la objetividad en su valoración y la posibilidad de incluir gran amplitud de contenido.

Por otra parte, la evaluación de la práctica docente se lleva a cabo mediante dos instrumentos: una autoevaluación sobre la propia práctica, mediante una lista de control en la que se valoran cuestiones como la consecución de los objetivos propuestos, el desarrollo de los contenidos de la asignatura, la adecuación de las tareas de cada bloque temático o la distribución adecuada de la carga del trabajo para el estudiantado; y la evaluación por parte del alumnado a través de una encuesta. En este sentido, y como parte del Plan de Calidad Docente, la Universidad de Castilla-La Mancha desarrolla un proceso de evaluación periódica de la calidad del profesorado. El objetivo de esta evaluación es conocer la opinión del alumnado sobre la docencia del profesorado y su planificación, además de cuestiones relacionadas con la actitud y dedicación del personal docente. De esta manera, todo el alumnado cumplimenta una encuesta en cada una de las asignaturas que componen el plan de estudios que sirven de *feedback* para el profesorado, en tanto que puede consultar las valoraciones medias obtenidas, tanto a

nivel general en la asignatura como por dimensiones o indicadores concretos, destacando de nuevo el papel formativo de la evaluación.

10. Conclusiones

En este capítulo, se ha expuesto de manera breve el planteamiento didáctico de la asignatura HMySEI, ubicada en el primer curso del Grado en Maestro/a en Educación Infantil en la Universidad de Castilla-La Mancha. Esta asignatura se imparte en la Facultad de Educación de Ciudad Real, donde la autora desempeña su función docente como miembro del Departamento de Educación Física, Artística y Música. Durante estas páginas, se ha pretendido mostrar cómo se desarrollan los contenidos que recoge la Memoria de Verificación de la titulación para la asignatura en cuestión, destacando los bloques temáticos, su organización, las actividades formativas, metodologías y los sistemas de evaluación con el objetivo de ofrecer una visión general de su implementación con el alumnado de la titulación en la que se enmarca la asignatura.

Referencias

- Decreto 80/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022_6658.pdf&tipo=rutaDocm
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. y Goodway, J. D. (2019). *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults.* (8º Ed.) McGraw-Hill.
- Gargallo, B., Morera, I. y García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad. Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 31(3), 901-915.
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T.N.J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 61-65. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230010>
- Gil, P., Contreras, O. R. y Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*. 47(71-96) <https://doi.org/10.35362/rie470705>
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 194 10-15. <https://n9.cl/fvoz4>.
- Hernández-Pina, F., García, M. P., Martínez, P., Hervás, R., y Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510.

- Hortigüela, D., Salicetti, A., Hernando, A. y Pérez, A. (2015). El trabajo autónomo del alumno universitario en las clases de Educación Física. Análisis de su percepción sobre la práctica. *Ágora. Revista para la Educación Física y el Deporte*, 17(3), 251-265.
- Jones, D., Innerd, A., Giles, E. L. y Azevedo, L. B. (2020). Association between fundamental motor skills and physical activity in the early years: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Sport and Health Science*, 00, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.03.001>
- Logan, S. W., Ross, S. M., Chee, K., Stodden, D. F. y Robinson, L. E. (2018). Fundamental motor skills: A systematic review of terminology. *Journal of Sports Sciences*, 36(7), 781-796. <http://doi.org/10.1080/02640414.2017.1340660>
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M. y Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. *Sports Medicine*, 40, 1019- 1035. <https://doi.org/10.2165/11536850-000000000-00000>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, núm. 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Resolución de 17 de febrero de 2010, de la Universidad de Castilla-La Mancha, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Infantil. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-3587
- Sáez-Martínez, F. J. (2002). *Proyecto docente. Presentado al concurso-oposición del cuerpo de profesores titulares de universidad. Área de Organización de Empresas*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Wickstrom (1977). *Patrones motores básicos* (versión española de Celina González). Alianza Editorial. Consejo Superior de Deportes.

Capítulo 3

El PAPCO-T: un proyecto de Aprendizaje y Servicio (ApS) en la asignatura de Educación Psicomotriz del Grado de Educación Infantil de la UAB

Carolina Nieva Boza (carolina.nieva@uab.cat)
Lurdes Martínez-Mínguez (lurdes.martinez@uab.cat)

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

1.- Introducción

A pesar de que han transcurrido más de veinte años desde las últimas reformas en la educación superior europea, las cuales surgieron por la necesidad de acercar el mundo académico al profesional (Espacio Europeo de Enseñanza Superior, 1999, 2003), diversas investigaciones siguen considerando que hay una necesidad de crear más puentes entre la universidad y el mercado laboral (Martínez-Clares et al., 2019). Estas reformas se han basado en una arquitectura curricular competencial (Ferrada, 2019) a través de unas competencias entendidas como una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas. Unas competencias que toda persona debe demostrar cuando ejerza la profesión para la que se ha formado (Tuning, 2007).

Según López-López et al. (2018), el profesorado universitario muestra mayoritariamente una percepción pesimista respecto al impacto del enfoque por competencias en la mejora de su práctica educativa y los esfuerzos desplegados no están favoreciendo los cambios estructurales esperados. Por lo que se considera necesario seguir investigando y buscar instrumentos que muestren si es posible un enfoque competencial exitoso.

El interés por la psicomotricidad ha ido aumentado y su éxito depende en gran parte del grado de desarrollo de las competencias profesionales psicomotrices que adquiere el profesorado de Educación Infantil durante su formación inicial y permanente (Martínez-Mínguez, 2017). No todos los profesionales después de su formación inicial se sienten suficientemente preparados para realizar la intervención psicomotriz en las escuelas. A veces se pide al profesorado especialista o con Mención de Educación Física que imparta la psicomotricidad en los

cursos de Educación Infantil, cuando ni han sido formados específicamente ni se reconoce en las plantillas de las escuelas que deban impartir docencia antes de los 6 años. Otras veces se encarga a algún auxiliar o generalista de Educación Infantil que no tenga tutoría, para que desarrolle esta disciplina en Infantil. Otra posibilidad es que exista profesorado especialista con formación específica en psicomotricidad a través de un postgrado o máster y se le asigne, pudiendo estar presente el tutor o la tutora. Pero, hay pocos centros en los que sea el profesorado generalista quien imparta esta disciplina con su grupo-clase cuando es esta la modalidad por la que apuesta nuestro sistema educativo.

Teniendo en cuenta todas estas casuísticas, es necesario que durante la formación inicial el profesorado de educación infantil dispongan de asignaturas relacionadas con la psicomotricidad a través de actividades formativas y evaluativas con las que desarrolle competencias profesionales psicomotoras que aplicará desde el inicio de su desarrollo profesional (Martínez-Mínguez et al., 2022). Se trata de aumentar el uso de metodologías para el aprendizaje y el desarrollo profesional que favorezcan la conexión entre la teoría y práctica en la EF y en todas las áreas de conocimiento con una aplicabilidad directa. Cano (2012) apunta que se necesitan metodologías activas, participativas y significativas a través de casos, proyectos, simulaciones, prácticas, etc. Además, como indica Argüelles (2020), es necesario crear experiencias que fomenten habilidades de trabajo en equipo y que elaboren conocimientos nuevos, acordes con la sociedad, a partir de vivencias en otros espacios que no sean únicamente el ofrecido en las universidades; siendo importante la participación activa y el compromiso de las distintas personas que se encuentran en el mundo académico y en el laboral, generando “ecosistemas de aprendizaje creativos, innovadores inclusivos e interconectados” (Álvarez-Arregui y Arreguit, 2019, p. 462).

En Europa, existen diversas experiencias de metodologías activas llevadas a cabo en la Educación Superior como son los Aprendizaje-Servicio (ApS) caracterizados por ser una metodología con procesos de aprendizaje realizados en la comunidad educativa para la mejora de su calidad (Martín et al., 2018) y los Proyectos de Aprendizaje Tutorados (PAT) que para Álvarez (2008), concretan tres características: permitir al estudiantado aprender de forma autónoma y en diferentes escenarios, bajo la supervisión del profesorado; su principal aprendizaje se basa en el “cómo hacer”, desarrollando así habilidades y competencias profesionales; y el alumnado es el responsable de su propio aprendizaje, si bien en este proceso tienen la colaboración del profesorado.

Estos planteamientos ponen interés en investigar a partir de PAT colaborativos entre contextos de aprendizaje de EF que, en el caso de la formación de docentes, podrían darse entre la universidad y la escuela, siendo tutorizados también colaborativamente entre profesorado universitario y docentes de EF o psicomotricistas de escuelas en activo. Estas formas de colaboración pueden contribuir a la adquisición de competencias y a la personalización del aprendizaje y desarrollo profesional tanto de estudiantes como de docentes.

Concretamente, estudios de Barba-Martín et al. (2012) ahondan sobre el PAT como una herramienta educativa con un alto porcentaje de éxito debido al asesoramiento constante del tutor o de la tutora, a la revisión continua de las actividades de aprendizaje y al seguimiento de la puesta en práctica y análisis posterior de forma instantánea por parte del profesorado. No obstante, también se han encontrado desventajas en la elaboración de PATs en la formación inicial del profesorado como es el hecho de que hay una mayor carga de trabajo (López-Pastor et al. 2020), la dificultad del trabajo en grupo en el alumnado para reunirse y avanzar en las actividades conjuntas (Barba-Martín et al. 2010; Manrique-Arribas, 2017) y el número elevado de grupos que limita el acompañamiento tutelado en algunos momentos del proceso (Martínez-Mínguez y Moya, 2017).

Paralelamente, se han desarrollado estudios que han unificado experiencias del PAT con la práctica de una evaluación formativa y compartida. En ellas, se ha reportado un aumento del grado de satisfacción del alumnado ya que son experiencias eficaces y transferibles para su futuro profesional (Manrique-Arribas, López-Pastor, Monjas y Real, 2010; Molina et al., 2022; Molina et al., 2023). Son vivencias que les permiten desarrollar la propuesta educativa de una forma personal y única, tomando decisiones según sus intereses y motivaciones; debido a que tienen un cierto grado de flexibilidad en su elaboración, donde el profesorado les va a guiar en su proceso de aprendizaje, a partir de un *feedback* sistemático y continuo (Atienza, Valencia-Peris, Martos-García, López-Pastor y Devís-Devís, 2016; López-Pastor et al., 2020). Este *feedback* debe darle información de qué tiene que mejorar y cómo llevar a cabo estos cambios para futuras intervenciones.

Después de todo lo expuesto hasta ahora, nuestra intención es presentar las particularidades de un PAT basado en una actividad de Aprendizaje y Servicio en una asignatura de formación inicial del profesorado de Infantil caracterizado por la puesta en práctica de un proceso de evaluación formativa y compartida.

2.- Contextualización la asignatura

En el Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, se imparte la asignatura obligatoria “Educación Corporal y Psicomotriz en Centros de Educación Infantil II”, correspondiente al primer semestre del cuarto curso y con una carga de 4 créditos ECTS.

Esta materia da continuidad a la asignatura también obligatoria “Educación Corporal y Psicomotriz en Centros de Educación Infantil I”, que el alumnado cursa en el tercer año del grado, igualmente con 4 créditos ECTS.

Ambas asignaturas están diseñadas de forma complementaria y cuentan con un equipo docente que trabaja de manera coordinada. Esta colaboración permite ofrecer una visión integral de los contenidos, de modo que los aprendizajes psicomotores adquiridos en tercero se amplían y profundizan en cuarto, favoreciendo una comprensión global y progresiva de la educación corporal y psicomotriz en la etapa infantil.

El principal objetivo de la asignatura “Educación Corporal y Psicomotriz en Centros de Educación Infantil II” es proporcionar al futuro profesorado de Educación Infantil de las herramientas necesarias para impartir la Educación Psicomotriz dentro del contexto escolar. Para alcanzar esta finalidad, se desarrollará un Proyecto de Innovación Docente que promueve la colaboración activa entre la universidad y diversos centros educativos de la primera infancia.

Esta asignatura está formada por dos grupos de, aproximadamente, 75 estudiantes cada uno (grupo 61 y grupo 62). Son dos profesoras las que coordinan a estos dos grupos de estudiantes y ambas trabajan de forma conjunta, siguiendo una planificación común y compartiendo recursos pedagógicos.

Para facilitar el acceso a la información y promover la autonomía del alumnado, se utiliza un campus virtual compartido donde el alumnado puede encontrar todos los materiales y documentos relevantes para el desarrollo de la asignatura. Entre estos recursos se incluyen: guía docente, programa detallado de la asignatura, directrices y rúbricas de evaluación de cada actividad, documentación complementaria y bibliografía especializada para la elaboración de los trabajos académicos, entre otros.

Dentro de esta asignatura se desarrolla el Proyecto de Aprendizaje Psicomotor Co-tutorado (PAPCo-T), una experiencia formativa en la que los estudiantes, organizados en pequeños grupos, deben diseñar e

implementar una sesión de psicomotricidad en un contexto educativo real con niños de entre 0 y 8 años.

Este proyecto se lleva a cabo desde el curso 2014-2015 y requiere la colaboración de una red de docentes especialistas en Educación Física (EF) o psicomotricistas en Educación Infantil (EI). Estos profesionales cuentan con formación específica en el ámbito psicomotor, adquirida a través de estudios de posgrado o máster en psicomotricidad en universidades españolas.

El papel de estos psicomotricistas es fundamental en el desarrollo del PAPCo-T, ya que actúan como co-tutores de uno o varios grupos de estudiantes. Su labor incluye presentar el contexto educativo en el que trabajan, mostrar el espacio disponible para la sesión práctica, detallar los materiales con los que cuenta el centro y proporcionar información sobre las características psicoevolutivas del grupo infantil que participará en la actividad.

Esta propuesta se caracteriza por la conexión entre dos contextos educativos: la universidad y la escuela. Esta vinculación favorece un aprendizaje competencial y significativo, ya que el alumnado debe diseñar y adaptar una sesión de psicomotricidad a un entorno real, con el acompañamiento de dos figuras clave: el profesorado universitario de la asignatura y el o la psicomotricista del centro educativo seleccionado por el grupo.

Actualmente, el proyecto cuenta con la participación de 17 centros educativos ubicados en diversos municipios de la provincia de Barcelona. En todos ellos, el papel del personal especialista en psicomotricidad es fundamental como puente de colaboración entre la universidad y la escuela, facilitando la implementación de este proyecto en contextos reales.

Estos centros abarcan distintas etapas del sistema educativo, distribuidas de la siguiente manera:

- 4 centros del primer ciclo de Educación Infantil (0 a 3 años),
- 11 centros del segundo ciclo de Educación Infantil (3 a 6 años),
- 2 centros del primer ciclo de Educación Primaria (6 a 8 años).

Además, desde el curso 2023-2024, la asignatura forma parte del Programa de Innovación Docente de Aprendizaje Servicio (ApS) de la UAB. Esta incorporación se debe a que el PAPCo-T se fundamenta en una metodología que busca dar respuesta a una necesidad real identificada por una institución o entidad externa, acercando al estudiantado

a contextos profesionales auténticos y promoviendo una formación comprometida con la realidad social y educativa.

3.- Descripción del PAPCo-T

El PAPCo-T se implementa a lo largo de toda la asignatura y se estructura en diez fases:

1. Coordinación inicial con los centros educativos

Antes del inicio de la asignatura, el profesorado contacta con el personal especialista en Psicomotricidad de los centros educativos colaboradores para confirmar su participación en el proyecto. También, se solicita el horario laboral y el nivel educativo de los grupos de estudiantes asignados para ese curso académico. Este horario será el que utilizará el alumnado para impartir sus sesiones de psicomotricidad.

En el caso de incorporar un nuevo centro, el profesorado se comunica tanto con el o la psicomotricista como con el equipo directivo para presentar el PAPCo-T y solicitar la autorización correspondiente.

2. Introducción teórica y organización del alumnado

Al inicio del curso, el profesorado proporciona al estudiantado un marco teórico sobre la didáctica de la psicomotricidad. Este incluye contenidos relacionados con el marco conceptual, el dispositivo de la sesión (metodología, espacio, materiales, fases), la evaluación/observación y el rol del adulto.

Simultáneamente, se organiza al grupo de 75 estudiantes en tres seminarios (A, B y C), con 25 integrantes cada uno. Dentro de cada seminario se forman cinco grupos de cinco personas, a quienes se asignan cinco contenidos psicomotores: movimiento, esquema corporal, espacio y lateralidad, tiempo y ritmo, y grafomotricidad. Cada grupo se especializa en uno de estos contenidos, sin repetirlos dentro del mismo seminario. En total, se conforman 15 equipos en el grupo 61 (turno de mañana) y 15 en el grupo 62 (turno de tarde).

3. Asignación de centros educativos

El profesorado presenta al estudiantado el listado de los 17 centros educativos participantes. Cada grupo selecciona cuatro opciones, indicando el nivel educativo del grupo, día y hora preferidos para realizar la sesión práctica. Posteriormente, el profesorado asigna los centros, procurando que no haya más de tres grupos por escuela y evitando coincidencias horarias entre ellos.

4. Diseño de la sesión de psicomotricidad

Cada grupo comienza a diseñar su sesión práctica a partir del contenido psicomotor asignado. Durante este proceso, deben realizar una tutoría con el profesorado universitario para revisar avances, resolver dudas y mejorar aspectos clave. Además, deben visitar el centro educativo asignado para conocer el espacio, los materiales disponibles y a el o a la psicomotricista que los acompañará. Esta visita les permite conocer y adaptar la sesión práctica a las características psicoevolutivas del grupo de educandos donde van a impartir su contenido psicomotor.

5. Elaboración de cápsula formativa

Cada grupo produce una cápsula formativa en formato audiovisual sobre su contenido psicomotor. En ella, deben explicar la fundamentación teórica del contenido escogido, su evolución y aspectos metodológicos para poder aplicarlo en la primera infancia.

6. Presentación práctica en la Facultad

En el gimnasio de la Facultad, cada grupo presenta una sesión práctica basada en su contenido psicomotor ante sus compañeros y compañeras de seminario. Tras la sesión, reciben retroalimentación tanto de sus compañeros y compañeras como del profesorado, lo que les permite ajustar y perfeccionar la propuesta práctica que van a impartirla posteriormente en un contexto real con niños y niñas.

7. Implementación en el centro educativo

Cada grupo imparte su sesión de psicomotricidad en el centro educativo escogido, con niños y niñas reales y bajo la supervisión del o de la psicomotricista. Durante la sesión, se recogen evidencias visuales (fotos y vídeos) para documentar la experiencia. Al finalizar, el o la psicomotricista ofrecen un *feedback* reflexivo sobre los aspectos destacados y las áreas de mejora.

8. Trabajo reflexivo individual sobre la propia práctica docente

Tras haber llevado a cabo la sesión práctica de su contenido psicomotor tanto con sus compañeros y compañeras en la Facultad como con los niños y las niñas de su centro educativo, el alumnado deberá elaborar un trabajo reflexivo centrado en el papel del adulto desempeñado durante ambas sesiones de psicomotricidad. En este análisis, se espera que identifique y valore aquellos aspectos de su intervención favorecedores, así como aquellos otros que considera necesarios mejorar de cara a su futura práctica profesional.

Además, esta reflexión personal deberá estar fundamentada en las lecturas obligatorias proporcionadas, las cuales abordan el rol del adulto y sus competencias o dimensiones a adquirir para ofrecer un acompañamiento ajustado, respetuoso y significativo para el alumnado.

9. Presentación final del proyecto

Los grupos realizan una exposición de todo el PAPCo-T a sus compañeros y compañeras del seminario en la Facultad, incluyendo la documentación elaborada de la sesión con estudiantes en el centro educativo.

10. Entrega de la documentación a los centros

Finalmente, cada grupo entrega al centro educativo la documentación elaborada sobre su sesión práctica como muestra de agradecimiento y para que pueda ser utilizada como recurso pedagógico y difusión del PAPCo-T a la comunidad educativa.

4.- Proceso de evaluación de la asignatura y del PAPCo-T

La asignatura “Educación Corporal y Psicomotriz en Centros de Educación Infantil II” se caracteriza por implementar un enfoque de evaluación formativa y compartida, orientado a la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque se basa en un *feedback* constante por parte del profesorado universitario, que permite al alumnado tomar conciencia del desarrollo de sus competencias psicomotrices, así como identificar aquellas áreas que requieren mayor atención y mejora.

Desde el inicio de la asignatura, se presentan al alumnado diversos instrumentos de evaluación que les permiten conocer los contenidos clave para tener en cuenta en sus actividades de aprendizaje, así como los niveles de adquisición que pueden alcanzar. Para garantizar una evaluación compartida, se promueve la participación activa del estudiantado en su propio proceso formativo mediante la realización de autoevaluaciones y coevaluaciones. Estas se llevan a cabo utilizando los mismos instrumentos que emplea el profesorado en la heteroevaluación.

La asignatura se estructura en tres bloques de actividades evaluativas:

1. Proyecto de Aprendizaje Psicomotor Co-tutorado (PAPCo-T).
2. Diagrama de Bitácora.
3. Informe de Autoevaluación.

A continuación, se presentan las distintas actividades de evaluación, el porcentaje de calificación que tienen y se describen los instrumentos de evaluación utilizados:

4.1. 1^{er} BLOQUE: Proyecto de Aprendizaje Psicomotor Co-tutorado (PAPCo-T)

Este bloque representa el 55% de la calificación final y se compone de tres actividades:

- Cápsula formativa sobre un contenido psicomotor (trabajo grupal) – 15%
- Reflexión propia práctica docente – 15%
- Exposición final del PAPCo-T (trabajo grupal) – 25%

Los instrumentos de evaluación son los siguientes:

1. Rúbrica de la cápsula formativa sobre un contenido psicomotor

Este instrumento permite valorar diversos aspectos específicos del contenido psicomotor seleccionado. Los indicadores evaluados son:

- a) Enmarcamiento de los conceptos clave.
- b) Desarrollo evolutivo del contenido psicomotor de 0 a 6 años.
- c) Ejemplificación de actividades prácticas, justificando su adecuación curricular al momento evolutivo en la primera infancia.
- d) Uso de fuentes bibliográficas pertinentes y variadas, siguiendo la normativa APA.
- e) Calidad expositiva, valorando el dominio del contenido y la competencia comunicativa verbal y no verbal.
- f) Utilización de recursos digitales adecuados y coherentes con el diseño, formato y finalidad didáctica.
- g) Valoración y reflexión crítica sobre el contenido psicomotor trabajado.

Cada uno de estos siete indicadores se evalúa mediante cinco descriptores. Además, se incluye un apartado final para comentarios y valoración cualitativa, que permite justificar la calificación numérica otorgada.

Este instrumento se utiliza en tres modalidades: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Para la coevaluación, el profesorado organiza las cápsulas formativas por seminarios, de modo que cada estudiante visualiza y evalúa únicamente los vídeos de los cuatro grupos que forman parte de su seminario. Así, se fomenta el conocimiento y la

reflexión sobre otros cuatro contenidos psicomotores específicos de la asignatura.

2. Rúbrica de reflexión sobre la práctica docente

Este instrumento consta de dos indicadores:

- a) Reflexión sobre las dos sesiones prácticas realizadas en el PA-PCo-T (una con estudiantes en la Facultad y otra con niños y niñas en una escuela real).
- b) Reflexión a partir del artículo de Sánchez y Llorca (2007) sobre el rol del psicomotricista, complementado con otras referencias bibliográficas relacionadas con el papel del adulto en la educación psicomotriz y corporal.

La rúbrica contempla cinco niveles de evaluación y se aplica tanto en la autoevaluación como en la heteroevaluación. Se incluye también un apartado final para comentarios y valoraciones cualitativas.

3. Rúbrica de la exposición final del PAPCo-T

Este instrumento permite evaluar la presentación del proyecto y la documentación pedagógica elaborada sobre la sesión práctica realizada con el alumnado de la escuela. Los indicadores evaluados son:

- a) Adaptación al contexto escolar y al grupo escolar.
- b) Diseño y programación de la sesión psicomotriz.
- c) Calidad de la documentación (adecuación al grupo destinatario, formato, estética y contenido narrativo).
- d) Calidad expositiva del grupo.
- e) Conclusiones y valoración del proceso en el PAPCo-T.
- f) Referencias bibliográficas.

Durante las exposiciones grupales por seminarios, se lleva a cabo la coevaluación entre estudiantes, además de la autoevaluación y la heteroevaluación. Las tres modalidades utilizan el mismo instrumento de calificación.

4. Plantilla de observación de la sesión práctica en la escuela

Dentro del PAPCo-T, se incluye un cuarto instrumento de evaluación que no tiene carácter calificativo, sino que se utiliza para realizar un **seguimiento y valoración formativa** del proceso de aprendizaje grupal del alumnado.

Este instrumento consiste en una plantilla de observación que el o la psicomotricista utilizan durante la sesión práctica que el alumnado lleva a cabo con el estudiando de su centro educativo. La información

recogida mediante esta plantilla se comenta con el grupo inmediatamente después de la sesión, favoreciendo así la reflexión conjunta y el aprendizaje colaborativo.

Además, este documento garantiza que todos los grupos reciban un *feedback* homogéneo, independientemente del centro escolar en el que se haya realizado la práctica.

La plantilla está compuesta por una serie de preguntas orientadas a valorar aspectos clave de la sesión:

- ¿Se han alcanzado los objetivos, competencias e hipótesis planteadas?
- ¿La disposición del espacio ha sido adecuada a las características psicoevolutivas del alumnado y al contenido de la sesión?
- ¿El material utilizado ha sido pertinente en relación con la edad del alumnado y el contenido trabajado?
- ¿Se ha respetado la duración y el orden de las distintas fases de la sesión?
- ¿La expresión y comunicación del grupo han sido adecuadas?
- ¿La intervención con el alumnado ha sido ajustada y respetuosa?
- ¿El grupo ha mostrado vocación, implicación y capacidad de resolución?
- Otros comentarios y observaciones.

Previamente a la realización de la sesión con el alumnado, el grupo de estudiantes envía al personal experto en psicomotricidad el diseño y planificación de la actividad, especificando los objetivos, competencias, saberes y criterios de evaluación que desean implementar. Esto permite al profesional tener una visión clara del enfoque pedagógico del grupo y realizar una observación más precisa y contextualizada.

4.2. 2º BLOQUE: Diagrama de Bitácora

Este trabajo individual representa el 40 % de la calificación final de la asignatura. Su objetivo es fomentar una reflexión significativa y crítica sobre la evolución y adquisición de las competencias profesionales psicomotoras del alumnado a lo largo del semestre.

El punto de partida del trabajo es una reflexión personal inicial, en la que cada estudiante identifica un problema o dificultad que percibe en relación con el diseño, la implementación o la evaluación de una sesión de psicomotricidad. A partir de esta reflexión, y a lo largo de la

asignatura, el alumnado debe desarrollar cinco evidencias —teóricas y prácticas— que le permitan avanzar en la mejora de sus competencias profesionales vinculadas al problema identificado.

1. Instrumento de evaluación

La evaluación del Diagrama de Bitácora se realiza mediante una rúbrica que contempla los siguientes indicadores:

- a) Claridad y justificación del problema identificado.
- b) Relación entre el problema y las competencias psicomotrices profesionales escogidas.
- c) Calidad y pertinencia de las fuentes primarias utilizadas en las evidencias de aprendizaje.
- d) Evolución de la competencia seleccionada y del proceso de resolución del problema.
- e) Capacidad de autoevaluación y proyección de mejora futura.
- f) Uso adecuado de fuentes bibliográficas.

La rúbrica contempla cinco niveles de logro y se aplica tanto en la autoevaluación como en la heteroevaluación. Además, incluye un apartado final para comentarios y valoraciones cualitativas, que permiten complementar y justificar la calificación otorgada.

4.3. 3^{er} BLOQUE: Informe de Autoevaluación

Trabajo individual que supone el 5% de la calificación.

Como parte de este bloque, el alumnado debe completar, al inicio y al final de la asignatura, la Escala de Competencias Profesionales Psicomotrices en la Formación Inicial de Maestros (ECPP-FIM), elaborada y validada por Martínez-Mínguez et al. (2022). Este instrumento evalúa cinco bloques de competencias y 35 subcompetencias. Los bloques competenciales están relacionados con:

- Diseño de sesiones de psicomotricidad.
- Intervención docente.
- Observación y evaluación.
- Reflexión sobre la propia práctica y la de los demás.
- Relación con la comunidad educativa.

El alumnado percibe que este instrumento les ayuda a tomar mayor conciencia sobre el grado de dominio teórico-práctico que poseen en relación con las distintas competencias profesionales psicomotrices. Gracias a ello, se sienten más capacitados para impartir sesiones de psicomotricidad y pueden identificar con mayor claridad aquellas áreas en las que necesitan seguir formándose. Además, la aplicación de esta

escala en dos momentos —al inicio y al final del proceso formativo— favorece una introspección más profunda sobre su evolución y el desarrollo de sus competencias.

Además, este instrumento tiene un papel clave en el diagrama de bitácora, ya que es de donde tienen que seleccionar qué competencias y subcompetencias están vinculadas con su problema o dificultades para impartir una sesión de psicomotricidad.

5. Factores claves para una implementación eficaz

Desde el inicio de la asignatura, es fundamental presentar las distintas fases del proyecto, destacando que esta propuesta de Aprendizaje-Servicio (ApS) contribuirá al desarrollo de competencias profesionales psicomotrices. Al finalizar el proceso, el alumnado podrá percibir que está capacitado para impartir una sesión de psicomotricidad en un contexto educativo de primera infancia.

Para llevar a cabo el PAPCo-T, es imprescindible contar con una red de escuelas de Educación Infantil y Primaria que dispongan de docentes formados en psicomotricidad y con una experiencia laboral significativa. Estos profesionales serán los encargados de acompañar y guiar a los grupos de estudiantes durante el desarrollo del proyecto. Asimismo, se requiere la aprobación del equipo directivo de los centros educativos que participan en este proyecto.

Paralelamente, el alumnado debe realizar un trabajo teórico inicial sobre el contenido psicomotor que abordará en su trabajo, el cual será compartido con los demás grupos. Una vez establecido este marco referencial, podrán comenzar con el diseño de una sesión práctica, adaptada a las características de un grupo de educandos de un centro educativo específico.

Es recomendable destinar cinco sesiones prácticas dentro de la asignatura para que los cinco grupos implementen su propuesta psicomotriz con el resto de estudiantes del seminario. Estas sesiones deben incluir un espacio final de reflexión, donde se analice la experiencia vivida, se identifiquen los aspectos más relevantes y se propongan mejoras para futuras intervenciones educativas. Esta vivencia previa es esencial antes de realizar la sesión con el alumnado en el centro educativo asignado.

Finalmente, la tutorización tanto por parte de la profesora como del profesorado psicomotricista resulta clave para garantizar un

proceso de aprendizaje significativo, competencial y ajustado a la realidad educativa concreta.

6.- Valoración de la experiencia

A continuación, se exponen aspectos favorecedores y dificultades de la experiencia dentro de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil en la UAB:

Aspectos favorecedores de la experiencia

Uno de los aspectos más destacables de esta experiencia es la conexión entre el contexto universitario y la realidad escolar. Esta vinculación fomenta la motivación, implicación y participación activa del estudiantado. A través del diseño de sesiones prácticas centradas en contenidos psicomotrices específicos, los grupos de trabajo desarrollan propuestas originales, significativas y adaptadas a un grupo real de educandos de un centro educativo.

Otro elemento clave es la co-tutorización del profesorado universitario y del psicomotricista del centro escolar. Esta colaboración permite al alumnado percibir una coherencia entre los conceptos académicos abordados en la asignatura y los conocimientos teórico-prácticos transmitidos por el profesional psicomotricista en un entorno real.

El PAPCo-T se configura como un proyecto innovador y competencial que contribuye al desarrollo de las competencias profesionales psicomotrices del alumnado. Esta experiencia les empodera para impartir sesiones de psicomotricidad con los conocimientos y recursos básicos necesarios para su futura práctica docente.

Además, el estudiantado se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Cada PAPCo-T es único y personalizado y se enriquece mediante una evaluación formativa y compartida que incluye retroalimentación constante del profesorado, del psicomotricista y de los propios compañeros. Para ello, se utilizan las herramientas de auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación.

El hecho de que se trabajen cinco contenidos psicomotores distintos, desarrollados por cinco grupos diferentes, proporciona una variedad de ideas, ejemplos de sesiones y documentación pedagógica innovadora. Estos materiales pueden convertirse en recursos didácticos valiosos para su futura labor como docentes.

El alumnado también toma conciencia de la importancia de una planificación cuidadosa y un diseño didáctico adaptado a las características psicoevolutivas del grupo-clase. Al mismo tiempo, experimentan en primera persona cómo, en la práctica diaria, pueden surgir imprevistos que requieren ajustes y flexibilidad, entendiendo que el modelaje constante es parte esencial del día a día escolar.

Dificultades identificadas y posibles soluciones

Uno de los principales retos es que se trata de una asignatura cuatrimestral que coincide en el calendario con el Prácticum. Esto implica que algunas sesiones deben cederse a dicha asignatura, reduciendo el tiempo disponible para desarrollar el PAPCo-T. Una solución ideal sería convertir la asignatura en anual, lo que permitiría una planificación más amplia y reduciría la presión y el nerviosismo que el alumnado manifiesta en ciertos momentos debido a la falta de tiempo.

Otro aspecto relevante es la inclusión del contenido de Documentación Pedagógica, considerado clave para la transferencia, visibilización y consolidación del aprendizaje. En el marco del PAPCo-T, este contenido adquiere un papel significativo, ya que el alumnado debe elaborar una documentación sobre la sesión práctica realizada con niños y niñas. Dado que se trata de un contenido transversal en la formación docente, sería recomendable abordarlo también en otras asignaturas de forma coordinada para favorecer un aprendizaje progresivo a lo largo del grado.

Por último, el grupo de estudiantes que imparte la sesión de psicomotricidad suele conocer poco o nada al grupo de educandos asignado. Esto se debe a que la selección de las escuelas se basa en la disponibilidad de un especialista en psicomotricidad, lo cual garantiza una retroalimentación coherente con los aprendizajes de la asignatura. Aunque en algunos casos, el alumnado podría preferir centros donde ya tiene algún vínculo, no siempre es posible que todos los miembros del grupo conozcan al alumnado. Como medida disponible, se anima al alumnado a asistir previamente a una sesión de psicomotricidad en el centro asignado para observar al grupo. Sin embargo, esta visita no puede ser obligatoria, ya que no todo el alumnado dispone del tiempo necesario para realizarla antes de la sesión práctica, cuya asistencia sí es obligatoria.

7. Conclusiones

El PAPCo-T es una experiencia universitaria en psicomotricidad consolidada con más de diez años de trayectoria, que continúa demostrando ser positiva y significativa para el desarrollo de competencias psicomotoras en la formación del profesorado en educación infantil.

La colaboración entre la universidad y la escuela permite al estudiantado asumir un rol activo, participativo y reflexivo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada PAPCo-T es único y se adapta a las características del contexto escolar, al contenido psicomotor seleccionado y a los intereses y motivaciones del grupo de estudiantes. Esta vivencia se sustenta en un marco teórico-práctico, donde los contenidos conceptuales y experiencias se integran, y donde el diseño curricular debe ajustarse a las características psicoevolutivas del grupo donde se imparte.

Asimismo, el alumnado aprende a gestionar situaciones imprevistas que surgen durante la vivencia con alumnado real, desarrollando habilidades para intervenir de forma respetuosa, ajustada y significativa, tanto a nivel individual como grupal. Esta experiencia pone de manifiesto la complejidad de asumir el rol docente en una sesión de psicomotricidad y subraya la importancia de una formación inicial y continua de calidad para mejorar su intervención educativa.

Otro aspecto clave del PAPCo-T es su carácter colaborativo. El trabajo en grupo de estudiantes fomenta el intercambio de conocimientos, inquietudes y puntos de vista, promoviendo el apoyo mutuo en las distintas actividades de aprendizaje y evaluación. En general, se observa un alto nivel de compromiso individual dentro de los equipos, lo que favorece la adquisición y mejora de las competencias profesionales psicomotoras a lo largo del proceso.

Por último, el acompañamiento por parte de dos profesionales (el profesorado universitario y el maestro o la maestra psicomotricista) proporciona un *feedback* constante, coherente y ajustado a las necesidades del grupo en cada fase del proyecto. Además, la implementación de una evaluación formativa y compartida permite al estudiantado conocer en todo momento qué aspectos están bien encaminados y cuáles requieren revisión, mejora o profundización.

Referencias

- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje: Una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14 (1), 235-272. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i14.1270>
- Álvarez-Arregui, E., y Arreguit, X. (2019). El futuro de la Universidad y la Universidad del Futuro. Ecosistemas de formación continua para una sociedad de aprendizaje y enseñanza sostenible y responsable. *Aula Abierta*, 48(4), 447-480. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.447-480>
- Argüelles Rodríguez, V. (2020). Sociedad, Universidad, Empresa y Talento en momentos de cambio. Aprender y desaprender para volver a emprender. *Aula Abierta*, 49(3), 325-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.325-338>
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M. y Devís-Devíz, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimiento*, 22(4) 1033-1048. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59732>
- Barba-Martín, J. J., López-Pastor, V., Manrique-Arribas, J. C., Gea-Fernández, J. M. y Monjas-Aguado, R. (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del profes-sorat d'educació física: Els projectes d'aprenentatge tutelats. *Temps d'Educació*, 39, 187-206.
- Barba, J. J., Martínez, S. y Torrego, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 123-144. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6125>
- Cano, E. (Ed.) (2012). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona.
- Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza*. Bolonia, 19 de junio de 1999.
- Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2003). *Conferencia de ministros responsables de la Educación Superior*. Berlín, 19 de septiembre de 2003.
- Ferrada, D. (2019). La sintonización en la formación inicial docente. Una mirada desde Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e39, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e39.2113>
- Guilarte, C., Marbán, C. y Miranda, J. M. (Coords.) (2008). *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*. Universidad de Valladolid.

- López-Pastor, V., Molina, M., Pascual, C. y Manrique, J. C. (2020). La importancia de utilizar la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física: los proyectos de aprendizaje tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37, 680-687. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- Manrique-Arribas, J. C. (2017). El potencial de los Proyectos de Aprendizaje Tutorados en la formación inicial del profesorado. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 36-41.
- Manrique-Arribas, J. C., López-Pastor, V., Monjas, R. y Real, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14, 39-57.
- Martín, X., Puig, J.M., Palòs, J., y Rubio, L. (2018). Enhancing the quality of service-learning practices. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 36, (1), 111-128. <https://doi.org/10.14201/et201836111128>
- Martínez Clares, P., González Lorente, C. y Rebollo Quintela, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Martínez-Mínguez, L. (2017). La formación del psicomotricista a lo largo de la vida profesional. En M. Mas y M. Anton (Coords.), *Psicomotricidad educativa: avanzando paso a paso* (pp. 51-72). Octaedro.
- Martínez-Mínguez, L. y Moya, L. (2017). La opinión de los estudiantes: La tutoría académica en la adquisición de competencias profesionales de Educación Física en los graduados en Educación Infantil. *Didacticae*, 2, 71-88.
- Martínez-Mínguez, L., Moya Prados, L. y Arnaud-Sabatés, L. (2022). Escala ECPP-FIM para evaluar las competencias profesionales psicomotoras en la formación inicial de maestros: evidencias de validez. ECPP-FIM an assessment tool for evaluating the professional psychomotor skills within the initial teacher trainin: validity evidences. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 43, 510-520. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88683>
- Meyer, V. (2002). *Project oriented learning (POL) as a communication tool of environmental sciences in the community of Sohanguve. A case study*. Paper presented at the International Conference on Sustainability of Water Resources, Murdoch University, Western Australia.
- Molina, M., Pascual-Arias, C. y López-Pastor, V. M. (2022). Los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria española. *Perfiles Educativos*, 44(177), 96-112. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2022.177.60222>

- Molina, M., Hortigüela-Alcalá, D., López-Pastor, V. M., Pascual-Arias, C. y Fernández-Garcimartín, C. (2023). Effects of the Implementation of Tutored Learning Projects and Formative and Shared Assessment Systems in Pre-Service Teacher Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(2), 240-257.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38.
<http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Tuning. (2007). *Competences*. University of Groninge. University of Deusto.
<https://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>

Capítulo 4

El arte como estrategia en la Educación Física: una experiencia de creación de instalaciones pedagógicas en el Grado de Educación Infantil

Irene López Secanell (irlopez@florida-uni.es)

Florida Universitària

1. Introducción

La Educación Infantil representa una etapa fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas, durante la cual se producen profundas transformaciones a nivel físico, social, afectivo, cognitivo, psíquico y emocional (Arufe, 2020). En este marco, el *Real Decreto 95/2022*, que regula el currículo de esta etapa, establece tres grandes áreas de desarrollo: Crecimiento en armonía, Descubrimiento y exploración del Entorno y Comunicación y representación de la realidad. La primera de ellas está especialmente orientada al desarrollo físico y motor, aunque todas se abordan desde un enfoque globalizador e interrelacionado. El objetivo principal de esta organización curricular es claro: favorecer el desarrollo integral del niño o de la niña en todas sus dimensiones.

Aunque el área de Educación Física no se menciona de forma explícita en dicho currículo, la motricidad se reconoce como un eje esencial para el desarrollo global (cognitivo, emocional y social) del alumnado de 0 a 6 años. El propio Real Decreto recoge competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación relacionados con el cuerpo, el movimiento y la salud, lo cual evidencia la relevancia educativa de estos contenidos.

A pesar de la importancia que adquiere la motricidad en esta etapa, la formación en Educación Física que recibe el futuro profesorado de Infantil es escasa, limitándose en la mayoría de los planes de estudio a una única asignatura (Navarro, 2022; Arufe, 2020). Esta limitación formativa dificulta una aplicación adecuada del currículo y, por tanto, compromete la calidad del desarrollo motriz del alumnado. Tal como subrayan Navarro (2022) y Viciana et al. (2017), es fundamental que la universidad ofrezca una preparación sólida y específica que

capacite al futuro profesorado para situaciones de aprendizaje de calidad, ricas, variadas y ajustadas a los ritmos de desarrollo de cada niño o niña.

En este sentido, formar al futuro profesorado para que sea capaz de diseñar situaciones de aprendizaje significativas donde el cuerpo, en su globalidad, actúe como eje vertebrador no solo favorece el desarrollo físico, sino que también potencia dimensiones clave como la autonomía, la socialización, la creatividad y el pensamiento simbólico del alumnado (Viciiana et al., 2017; Navarro, 2022). La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) refuerza esta visión al destacar, entre sus principios pedagógicos, la necesidad de promover la creatividad, autonomía e iniciativa personal mediante metodologías activas centradas en el alumnado. En este contexto, la creatividad y la expresión corporal adquieren un lugar esencial en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, no solo como saberes específicos del currículo, sino también como estrategias metodológicas fundamentales para una enseñanza más integral, vivencial y transformadora.

Desde esta perspectiva, la expresión corporal, entendida como lenguaje del cuerpo y forma de comunicación, ofrece oportunidades educativas que integran principalmente emoción, movimiento, lenguaje y pensamiento simbólico. En la etapa Infantil, donde el cuerpo es el primer medio de relación con el entorno, estas propuestas se vuelven especialmente potentes. Como señalan Lapierre y Aucouturier (2001), el cuerpo es el soporte de la identidad del niño y de la niña, y el medio a través del cual expresa sus vivencias más profundas. A través de experiencias sensoriales, artísticas y creativas, los niños y las niñas construyen sentido, procesan vivencias y desarrollan competencias esenciales para su crecimiento. Por ello, la formación en Expresión Corporal no puede reducirse a una enseñanza instrumental o puntual; debe abordarse desde un enfoque transversal, reflexivo y vivencial, que permita al futuro profesorado comprender el cuerpo como contenido, como medio y lenguaje pedagógico. En esta línea, Chuni-Sanmatin y Larco-Pullas (2023, p. 771) afirman que "la expresión corporal es una de las formas más elementales de comunicación que tiene el ser humano, la misma que se desarrolla desde la etapa gestacional y se estimula desde los primeros meses de vida". En este sentido, la Educación Física, cuando se articula con el arte y la creación, se convierte en un terreno fértil para fomentar esta mirada integral y estética de la enseñanza.

Es precisamente desde esta concepción global, sensible y creativa del cuerpo, que emergen enfoques metodológicos capaces de enriquecer la práctica docente en la etapa infantil. Existen múltiples modelos,

estilos, estrategias y técnicas de enseñanza aplicables a la Educación Física en Infantil. En el presente capítulo, nos centraremos en una estrategia didáctica dentro de las metodologías activas: las instalaciones pedagógicas. Esta propuesta se presenta como una estrategia para articular aprendizajes interdisciplinares, fortalecer la expresividad corporal y promover una educación más reflexiva, crítica, inclusiva y significativa.

El objetivo de este capítulo es exponer y reflexionar sobre una experiencia desarrollada con estudiantes del Grado de Educación Infantil de Florida Universitària (centro adscrito a la Universitat de València), basada en la creación de instalaciones pedagógicas como estrategia didáctica en Educación Física. A través de esta propuesta, se pretende analizar cómo el arte puede ser una vía para diseñar situaciones de aprendizaje que integren cuerpo, espacio, juego y emoción, así como fomentar en el alumnado universitario una mirada más abierta, crítica y creativa hacia la enseñanza de la Educación Física en la etapa de Infantil.

2. Marco teórico

2.1. Aproximación a las instalaciones pedagógicas y su valor en la formación docente

Una instalación pedagógica es una estrategia enmarcada en las metodologías activas, que consiste en la disposición intencionada de materiales en un espacio determinado con el objetivo de provocar en el alumnado una experiencia corporal, sensorial y cognitiva. Se trata de un entorno inmersivo que invita a la exploración libre, el juego y los vínculos, favoreciendo aprendizajes experienciales y personalizados. Esta estrategia tiene un propósito educativo explícito. Su valor reside en el diseño de una experiencia que articula acción y reflexión, permitiendo que lo vivido despierte interrogantes, fomente la metacognición y se vincule con los elementos curriculares.

Desde esta concepción, es importante señalar que el uso de las instalaciones pedagógicas no responde a un único modelo de aplicación, sino que su implementación puede adaptarse según los objetivos pedagógicos, el nivel educativo o la intencionalidad del docente. En este capítulo, se presenta una propuesta metodológica inspirada parcialmente en el enfoque psicomotriz desarrollado por Aucouturier (2004), especialmente, en lo que respecta a la organización del espacio y juego. Desde esta perspectiva, la secuencia se inicia con el alumnado sentado en círculo alrededor de la instalación, momento en el que se fomenta la

observación atenta del espacio dispuesto. Tras esta primera toma de contacto, se recuerdan brevemente unas normas básicas de convivencia que guían la interacción posterior: el respeto hacia los compañeros y las compañeras y sus creaciones, el cuidado del material y la evitación de conductas que puedan suponer un riesgo físico. A continuación, se abre un periodo de juego libre en el que el papel del profesorado es el de mediar para facilitar la experiencia y promover la autonomía del alumnado, dotando así de protagonismo al alumnado como agente activo de su proceso de aprendizaje. No obstante, a diferencia de la propuesta original de Aucouturier, el uso de instalaciones pedagógicas que aquí se plantea tiene una finalidad explícitamente educativa y curricular: busca conectar con los intereses del alumnado, generar interrogantes y provocar aprendizajes que puedan derivar en proyectos posteriores o líneas de indagación dentro del aula. En este sentido, tras la fase de juego libre, se habilita un espacio de reflexión guiada por el profesorado, en el que se formulan preguntas abiertas que invitan a la exploración conceptual y al pensamiento crítico.

Un ejemplo representativo de esta forma de trabajo lo constituye el Proyecto ARMO (López et al., 2021; 2022), desarrollado en colaboración entre la universidad y la escuela El Bosc de la Pabordia (Girona). Este proyecto, que ha sido sistematizado y publicado con fines formativos, ha permitido formar a estudiantes del Grado en Educación Infantil en el uso del arte como estrategia en Educación Física.

El proyecto se originó durante la Semana de Ficciones, en la que seis artistas profesionales de Girona transformaron diferentes aulas de la escuela en instalaciones artísticas. Aunque las instalaciones suelen vincularse a entornos museísticos, Ruiz de Velasco y Abad (2019) defienden su potencial como dispositivos pedagógicos que permiten vivencias estéticas dentro del entorno escolar, sin desvirtuar su raíz artística.

En este contexto, el alumnado se situaba frente a las obras y el profesorado les lanzaba una pregunta inicial: “¿Qué observáis en esta obra?”. A partir de esta pregunta detonante, se generaban intervenciones del alumnado que conectaban tanto con vivencias personales como con saberes trabajados previamente en el aula. El profesorado anotaba las respuestas más significativas y, dependiendo del nivel educativo, el propio alumnado registraba sus ideas en sus libretas.

Tras visitar todas las instalaciones, cada docente elaboraba un mapa conceptual con las ideas y preguntas emergentes, que evolucionaba a lo largo del curso como un registro del proceso de aprendizaje colectivo. Este mapa servía como base para diseñar nuevas actividades

en las clases de Educación Física, que permitían profundizar en los temas surgidos de forma orgánica en la instalación.

A modo de ejemplo, en una de las propuestas pedagógicas realizadas, se utilizaron espejos, telas y fotografías de diferentes texturas (tela, madera, vidrio, etc.). El alumnado interactuó libremente con los materiales siguiendo las normas de Aucouturier. Posteriormente, en la fase reflexiva, la docente propuso preguntas como: “¿Estas texturas son naturales o han sido creadas por alguien?” o “¿Dónde podemos encontrar estas texturas en nuestro entorno?”. Estas cuestiones dieron pie a una salida al exterior para fotografiar texturas naturales. Durante esta salida, uno de los alumnos comentó: “La escultura del duende que tenemos en la escuela es de hierro. También se pueden hacer esculturas de hierro, y así son más fuertes y la lluvia no las destroza”. Este comentario espontáneo se convirtió en un hilo conductor para iniciar un proyecto sobre materiales y esculturas urbanas, que se abordó en las clases de Educación Física mediante actividades de acrogimnasia y expresión corporal. El mapa conceptual se fue enriqueciendo progresivamente con nuevas preguntas e hipótesis generadas por el propio alumnado, que se trabajaban desde distintas disciplinas.

En el contexto de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, las instalaciones pedagógicas constituyen una herramienta de gran valor formativo, al ofrecer una experiencia inmersiva que permite al estudiantado explorar el potencial transformador del arte y el juego dentro de propuestas educativas significativas. Tal como señalan López y Rodrigo (2023), el Arte puede actuar como eje vertebrador de proyectos trans e interdisciplinares, generando conexiones profundas entre el currículum, la creatividad y experiencia sensible. En este marco, las instalaciones pedagógicas posibilitan al futuro profesorado desarrollar competencias profesionales vinculadas al diseño didáctico, la observación pedagógica y reflexión crítica, al tiempo que consolidan una mirada educativa atenta a la infancia, a su expresión y capacidad de construir conocimiento desde la experiencia. La participación en estos procesos (especialmente cuando se articulan desde proyectos de colaboración escuela-universidad) fortalece la conexión entre teoría y práctica, estimula el pensamiento crítico y promueve una comprensión holística del aprendizaje infantil, alineada con enfoques innovadores y comprometidos con la diversidad y el contexto.

2.2. El Arte como estrategia para la creación de instalaciones pedagógicas

Cuando hablamos de Arte en Educación Física, lo más habitual es pensar en la expresión corporal. Sin embargo, el Arte (y especialmente el arte contemporáneo) puede ofrecer mucho más: puede convertirse en una herramienta educativa muy útil para diseñar instalaciones pedagógicas. Tal como señala Camnitzer (2014), el Arte no debería limitarse a la creación de objetos, sino que puede ser una forma de construir conocimiento, hacerse preguntas y mirar el mundo de manera diferente. Desde esta perspectiva, el Arte nos permite diseñar experiencias inclusivas, creativas y críticas, muy en línea con las metodologías activas que buscan que el alumnado aprenda a través de la experiencia. A continuación, se explican tres maneras prácticas de usar el Arte en Educación Física a través de instalaciones pedagógicas:

- **El Arte como reproducción estética:** una forma sencilla de empezar es inspirarse en obras de Arte para diseñar las instalaciones. Esto permite que el alumnado se acerque a lenguajes visuales menos infantilizados y más conectados con el mundo real, ampliando su mirada estética. Se trata de seleccionar una obra artística contemporánea (una escultura, un videoarte, una instalación de museo...) y recrear algunos de sus elementos en el espacio de la clase. Así, el alumnado puede explorar la obra a través del cuerpo. Sin embargo, hay que tener cuidado: si solo copiamos la parte visual, sin reflexionar sobre lo que transmite la obra o lo que queremos provocar en el alumnado, corremos el riesgo de convertir el Arte en decoración. Somos docentes, no decoradores. Por eso, es importante acompañar la propuesta de preguntas que inviten a pensar, imaginar o relacionar con su vida, tal y como se ha explicado anteriormente en el ejemplo del proyecto ARMO o como se propone en el siguiente apartado (Figura 1).

Figura 1.

Instalación de juego a partir de la obra de Nancy Holt.



Fuente: Irene López Secanell.

- **El Arte como provocación:** en este caso, el punto de partida es el mensaje o contenido de la obra. Por ejemplo, con un grupo de estudiantes de 5 años visitamos la obra “Vórtices” de Daniel Canogar, que critica principalmente la contaminación de los ríos y océanos. Les preguntamos: “¿Qué veis aquí?”. Hubo quienes dijeron que en su casa reciclaban, y quienes recordaron haber visto plásticos en la playa. A partir de esos comentarios, la docente lanzó una pregunta: “¿De dónde vienen esos plásticos?”. Esta pregunta dio lugar a la creación de una instalación con materiales reciclados y elementos que recordaban al mar. En este caso, el punto importante está en la reflexión final que se haga al terminar la instalación, la cual puede derivar a plantear nuevas preguntas o seguir profundizando en la pregunta inicial. Esto puede hacer que en las siguientes sesiones, se planteen juegos o dinámicas, que no sean instalaciones, pero que nos ayuden a seguir investigando sobre la pregunta inicial.

Este ejemplo ilustra cómo el Arte puede funcionar como disparador de preguntas, hipótesis y procesos de indagación significativos para el alumnado. En este caso, la instalación pedagógica no se limita a reproducir elementos estéticos, sino que invita a la reflexión colectiva, conecta con el entorno y la experiencia personal,

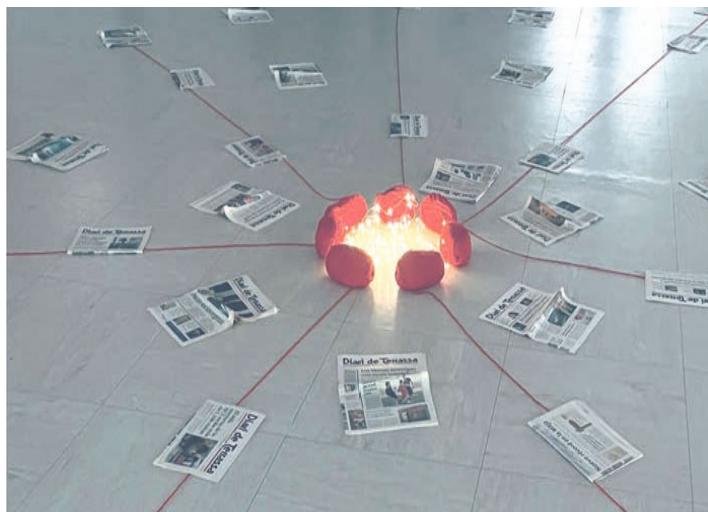
y permite trabajar contenidos curriculares desde una perspectiva interdisciplinar.

- **El Arte como metáfora:** el Arte también nos puede ayudar a mirar los objetos de Educación Física de otra manera. ¿Y si una red no fuera solo una red? ¿Y si unas pelotas fueran planetas o los conos volcanes? En este enfoque, los objetos se convierten en metáforas que invitan al alumnado a imaginar nuevos usos para los materiales que ya conocen. En este contexto, se propone una instalación pedagógica inspirada en la obra de un artista, a partir de la cual se pide al estudiantado que trabaje en grupo para inventarse un juego o deporte nuevo utilizando dichos materiales. Esta creación puede basarse en la obra artística seleccionada o surgir de manera libre. Esta propuesta fomenta la creación de juegos propios, transformar las reglas establecidas y el desarrollo del pensamiento creativo (López, 2021). Finalmente, el grupo debe poner en práctica su propuesta con el resto de compañeros y compañeras, asumiendo el rol docente de dinamización.

Aunque esta forma de trabajar suele aplicarse en Educación Primaria y Educación Secundaria, también puede adaptarse a Infantil. Un ejemplo fue el trabajo con la obra *Taula de Marees* de William Kentridge y una instalación pedagógica inspirada en la artista Chiharu Shiota (Figura 2).

Figura 2.

Instalación pedagógica a partir de Chiharu Shiota y William Kentridge.



Fuente: Núria Sánchez Carigt

A partir de la obra, se creó una instalación donde los niños y las niñas exploraron con lanas y papel simulando olas, playas, piedras, etc. En una segunda sesión, diseñaron sus propios juegos, donde reinterpretaron los materiales disponibles: el papel se convirtió en agua por la que desplazarse o en piedras sobre las que saltar sin tocar el suelo (Figura 7). Esta forma de jugar transformó el espacio en un escenario simbólico, abierto a la imaginación. Cabe preguntarse: ¿hubieran creado esas mismas dinámicas o dado ese uso a los objetos sin la mediación del Arte? Posiblemente no. Es, precisamente, la mirada artística la que abre nuevas posibilidades de acción, dotando a lo cotidiano de otros sentidos y favoreciendo así aprendizajes más ricos, creativos y significativos.

El Arte no es solo una forma de decorar o de hacer expresión corporal. Es una estrategia que nos permite enriquecer la Educación Física con nuevas formas de mirar, crear y aprender. Las instalaciones pedagógicas basadas en el Arte permiten abordar reflexiva y críticamente el currículo desde la creatividad, el cuerpo y la experiencia. El Arte actúa aquí como un puente entre lo sensorial y lo cognitivo, entre el juego y la reflexión y abre la puerta a una Educación Física más viva, inclusiva y conectada con la realidad.

A partir de este marco teórico, pasamos a describir el contexto formativo en el que se desarrolla la experiencia.

3. Contexto de la experiencia

La experiencia que se explica en este capítulo se viene desarrollando desde el año 2020 con el estudiantado de tercer curso del Grado en Educación Infantil, en el marco de la asignatura “Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil” de Florida Universitària (centro adscrito a la Universitat de València). Esta asignatura tiene un peso de 6 ECTS y se desarrolla en el primer semestre de curso.

La asignatura tiene como objetivos que el alumnado:

- Comprenda los fundamentos de la educación motriz en la etapa de Educación Infantil.
- Conozca las teorías del aprendizaje motor y sus implicaciones educativas.
- Analice críticamente el currículo de Educación Infantil en lo relativo a la motricidad.

- Diseñe propuestas didácticas que desarrollem tanto habilidades perceptivo-motrices como expresivas, vinculadas al lenguaje corporal.
- Utilice el juego como recurso didáctico desde una perspectiva globalizadora.
- Diseñe espacios de aprendizaje inclusivos y coeducativos adaptados a la diversidad.
- Fomente el movimiento y la construcción de la imagen corporal, así como el bienestar asociado a la actividad física en la infancia.

Estos objetivos establecen las metas formativas que guían tanto la docencia como la evaluación y reflejan el propósito pedagógico general de la asignatura: formar a docentes capaces de integrar de forma crítica, inclusiva y creativa la Educación Física en la etapa Infantil.

Para el desarrollo profesional del alumnado Florida Universitaria apuesta por una metodología innovadora basada en la elaboración de Proyectos Integrados dentro de los Grados Universitarios que forma parte esencial de su modelo pedagógico. Se basa en el desarrollo de proyectos inter y transdisciplinares y transversales que permiten al alumnado aplicar de manera práctica los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas, fomentando así un aprendizaje significativo y contextualizado. Contextualizándolo en el Grado de Educación Infantil, cada curso tiene asignado un proyecto diferente (con sus correspondientes módulos) que permite trabajar las distintas competencias que se indican en el documento de verificación del grado (Tabla 1):

Tabla 1.

Módulos del proyecto integrado

Curso	Módulos relacionados con el proyecto
Primer curso	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 1: La infancia: revisión, autoanálisis y reflexión.• Módulo 2: Diseño de la escuela que soñamos, sus proyectos y herramientas. En esta etapa inicial, el alumnado reflexiona sobre su concepción de la infancia y comienza a diseñar propuestas educativas ideales, sentando las bases para una práctica docente transformadora.
Segundo curso	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 3: Inclusión Educativa: concepto y análisis de un contexto educativo real.• Módulo 4: Diseño de proyectos digitales para mejorar la inclusión de un centro educativo. Aquí, se profundiza en la comprensión de la inclusión educativa, analizando contextos reales y desarrollando proyectos digitales que promuevan la equidad y la participación de todo el alumnado.
Tercer curso	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 5: Aprendizaje Basado en Retos: concepto y proceso de identificación de retos.• Módulo 6: Desarrollo de proyectos educativos que responden a retos en centros educativos. En esta fase, el alumnado identifica desafíos reales en centros educativos y diseña proyectos que ofrecen soluciones innovadoras, aplicando metodologías como el Aprendizaje Basado en Retos.
Cuarto curso	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 7: Proyectos de innovación educativa. Finalmente, se consolidan las competencias adquiridas mediante el diseño y la implementación de proyectos de innovación educativa, que buscan transformar y mejorar las prácticas docentes en contextos reales.

En el caso de tercer curso, que es donde se enmarca la experiencia de este capítulo, el Proyecto Integrado consiste en rediseñar los patios de las escuelas y/o espacios de aprendizaje. Para ello, se conforman equipos de trabajo y cada equipo busca un centro escolar de Infantil con el que trabajará a lo largo del curso y donde desarrollaran su Proyecto Integrado.

Durante el transcurso del curso, los estudiantes tienen una asignatura de 2 horas que se llama “Proyecto integrado”, donde con su tutor de curso va elaborando el proyecto. En esta asignatura, se realizan seminarios que ayudan a complementar la formación del estudiantado y a elaborar su proyecto de forma efectiva e innovadora.

Las características principales del Proyecto Integrado son las siguientes:

- **Interdisciplinariedad y transversalidad:** el PI integra contenidos y competencias de diversas asignaturas, promoviendo una visión holística del conocimiento y su aplicación en contextos reales. Para ello, desde cada asignatura del Grado, se plantean actividades que tienen vinculación con el Proyecto Integrado del curso. Dentro de la guía docente de cada asignatura, se le asigna un 25% a esa actividad.
- **Aprendizaje cooperativo:** el alumnado trabaja en equipos, desarrollando habilidades sociales y profesionales como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y el liderazgo.
- **Vinculación con el entorno profesional:** los proyectos se desarrollan en colaboración con entidades externas, en este caso, con centros educativos, lo que permite al estudiantado enfrentarse a situaciones reales y adquirir experiencia práctica.
- **Evaluación integral:** el Proyecto Integrado representa el 25 % de la calificación final de cada una de las asignaturas implicadas. Aunque es una única nota global, esta es individualizada para cada estudiante y se aplica de manera uniforme en todas las materias que forman parte del Proyecto. Dicha calificación refleja el grado de adquisición de las competencias específicas y transversales asociadas al desarrollo del Proyecto. La evaluación del Proyecto Integrado se estructura en cuatro componentes fundamentales, cada uno con su propia rúbrica específica:
 - **Memoria escrita del proyecto:** consiste en la elaboración de un documento académico en el que el estudiantado debe desarrollarlo articulándolo con los marcos teóricos pertinentes y estableciendo conexiones explícitas con los aprendizajes adquiridos en las distintas asignaturas del curso. Este documento constituye una evidencia clave del proceso de integración de saberes. La evalúa el coordinador del curso mediante una rúbrica.

- **Presentación oral grupal:** al finalizar cada semestre, los equipos exponen su Proyecto ante un tribunal académico conformado por el profesorado coordinador y dos docentes del grupo. Esta instancia permite valorar la capacidad de comunicación, síntesis y argumentación del equipo, siguiendo los criterios definidos en la rúbrica correspondiente.
- **Defensa oral individual:** tras la presentación grupal, cada integrante responde a preguntas específicas formuladas por el tribunal, lo que permite valorar de manera diferenciada el dominio individual del contenido, así como las competencias comunicativas de cada estudiante, en base a una rúbrica de comunicación oral individual.
- **Evaluación individual del proceso:** realizada por la coordinación académica del curso, esta evaluación contempla la trayectoria del alumnado a lo largo del Proyecto. Se construye a partir de la media ponderada de diversas evidencias como las actividades del Proyecto Integrado desarrolladas en diferentes asignaturas, la evaluación entre pares, la asistencia a seminarios y la participación activa en el aula.

4. Desarrollo de la experiencia

En el marco de la asignatura “Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil”, perteneciente al tercer curso del Grado en Educación Infantil de Florida Universitària, se desarrolla la actividad titulada “Creación de una instalación de juego”, enmarcada en el Proyecto Integrado del Grado. Esta actividad se orienta al desarrollo de un conjunto de objetivos de aprendizaje tanto teóricos como prácticos. El objetivo general es aplicar los contenidos de la asignatura al diseño y puesta en práctica de una instalación pedagógica, situada en un contexto real de educación física infantil. De forma más específica, se persigue: (1) favorecer la comprensión del currículo desde una perspectiva motriz; (2) identificar y describir habilidades básicas en la etapa 0-6 años; (3) diseñar instalaciones pedagógicas y aprender sus características principales; (4) fomentar la creatividad, expresividad y conciencia corporal; y (5) desarrollar capacidades de planificación, trabajo en equipo y análisis crítico del contexto educativo.

Esta propuesta pretende abordar de forma integrada un amplio repertorio de Competencias Generales y Específicas contempladas en la guía docente de la asignatura. Entre las Competencias Generales, se trabajan la expresión oral y escrita en lengua oficial (CG13), el uso de

tecnologías como herramientas habituales de trabajo (CG14), la capacidad de análisis crítico de los retos sociales y educativos actuales (CG15), el fomento del trabajo cooperativo y el esfuerzo individual (CG16), así como la planificación y evaluación de la actividad docente en contextos de diversidad y coeducación (CG20). También, se promueve la capacidad de diseñar proyectos de innovación (CG22) y la utilización de la observación como instrumento de mejora educativa (CG23).

En cuanto a las Competencias Específicas, la actividad permite al estudiantado conocer y aplicar los fundamentos de la educación motriz en la etapa infantil (CE182), comprender las teorías sobre la adquisición del aprendizaje motor (CE183), analizar el currículo oficial desde una perspectiva crítica (CE184), elaborar propuestas didácticas para el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices (CE185) y de expresión corporal (CE186), utilizar el juego como recurso educativo desde un enfoque globalizador (CE187), diseñar espacios inclusivos y coeducativos (CE188), y promover el bienestar y la construcción de la imagen corporal en la infancia (CE189).

Para el desarrollo de las anteriores competencias y objetivos, antes iniciar la actividad, se proporciona al estudiantado una base teórica sólida sobre los fundamentos de la Educación Física en la etapa Infantil. Se abordan contenidos clave como el concepto y valor educativo de la Educación Física, las tres dimensiones del movimiento, la contextualización curricular de la motricidad en la etapa 0-6 años, las características evolutivas del alumnado, las habilidades motrices básicas y los principales aspectos didácticos para la planificación de sesiones.

A partir de estos conocimientos, se inicia la experiencia práctica con la presentación de buenas prácticas educativas que utilizan las instalaciones pedagógicas como recurso metodológico, siendo el proyecto ARMO (Arte + Movimiento) el principal referente (López et al., 2022). Este proyecto, desarrollado en una escuela pública de Girona, sirve como punto de partida para que el alumnado diseñe una instalación pedagógica en el centro educativo donde realiza su Proyecto Integrado, teniendo en cuenta el entorno, los recursos disponibles y las necesidades del alumnado de Educación Infantil. En los casos en que no es posible utilizar el patio, se contempla la adaptación de la propuesta a un aula o espacio del centro.

La propuesta se desarrolla en varias fases que responden a una lógica de trabajo basada en metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo y el Aprendizaje-Servicio (ApS). En la siguiente tabla, se detallan estas fases junto con las

acciones correspondientes que guían el proceso de aprendizaje desde la investigación inicial hasta la evaluación final del proyecto:

Tabla 2.

Fases de la actividad.

Fases de la actividad	Acciones a desarrollar
Investigación	<ul style="list-style-type: none">- Lectura y análisis del dossier del proyecto ARMO (Arte + Movimiento) (López et al., 2022).- Revisión del currículo de Educación Infantil en relación con la motricidad.- Lectura del capítulo del libro de referencia sobre habilidades motrices básicas.- Revisión de materiales sobre arte contemporáneo y juego simbólico.
Diseño	<ul style="list-style-type: none">- Contextualización del centro y del patio escolar.- Definición de objetivos, saberes básicos y competencias.- Elaboración del boceto y descripción de la instalación.- Selección de materiales reciclados o reutilizables.- Elaboración de una propuesta escrita que incluya una tabla de observación que sirva para observar a los niño/as durante la puesta en práctica.
Construcción	<ul style="list-style-type: none">- Recogida, preparación y clasificación de materiales.- Testeo de la instalación en el pabellón o espacio asignado.- Ajustes técnicos según la viabilidad y seguridad de la propuesta.
Implementación	<ul style="list-style-type: none">- Implementación de la instalación en el centro proyecto integrado con niños y niñas.- Observación y recogida de datos sobre la experiencia (tablas, fotografías).
Evaluación	<ul style="list-style-type: none">- Cumplimentación de un cuestionario por parte del profesorado del centro escolar para evaluar la experiencia.- Realizar un análisis de fortalezas y aspectos a mejorar en las conclusiones del informe escrito.- Redacción final del informe incluyendo la reflexión crítica sobre el proceso vivido.

Junto al ABP, el enfoque de ApS se evidencia en la dimensión social del Proyecto: el estudiantado ofrece un servicio educativo a una comunidad concreta (en este caso, un centro educativo), al tiempo que reciben una devolución formativa por parte del profesorado en activo. Esta reciprocidad convierte la experiencia en una práctica auténtica, con impacto tanto en la comunidad como en el propio proceso de formación del alumnado.

La dimensión cooperativa se manifiesta en el trabajo en grupo, donde se distribuyen roles, se toman decisiones consensuadas y se construye colectivamente la propuesta. Para trabajar de forma cooperativa, durante el primer curso del Grado se les dan estrategias y orientaciones sobre cómo pueden trabajar en equipo y cooperativamente de una forma efectiva.

4.1 Proceso de evaluación

La evaluación de esta propuesta didáctica se articula en torno a tres ejes fundamentales: la entrega de un informe escrito, la exposición oral de la instalación en la universidad y la implementación de la misma en el centro educativo donde el alumnado desarrolla su Proyecto Integrado. Este enfoque global permite valorar no solo el producto final, sino también el proceso de aprendizaje desde una perspectiva formativa, participativa y reflexiva.

El informe escrito debe incluir diversos apartados que evidencien la integración entre teoría y práctica. Entre ellos, se encuentran: la justificación del valor educativo de la Educación Física en la etapa Infantil; la identificación y descripción de las habilidades motrices básicas propias del tramo 0-6 años; una reflexión crítica sobre los conceptos de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación; la contextualización del centro escolar y del grupo de alumnado; el análisis de los contenidos que se están trabajando en el aula; la descripción y fundamentación didáctica de la instalación diseñada; la formulación de objetivos de aprendizaje y competencias; la selección de materiales, preferentemente reciclados o reutilizables; y la incorporación de referencias vinculadas al arte contemporáneo. Asimismo, se solicita el diseño de tablas de observación, destinadas a evaluar la intervención que se lleve a cabo con niños y niñas del centro. La implementación de la propuesta en el centro educativo refuerza de forma significativa la vinculación entre la formación inicial del profesorado y la realidad escolar, permitiendo al alumnado experimentar directamente el impacto de sus decisiones pedagógicas en contextos reales.

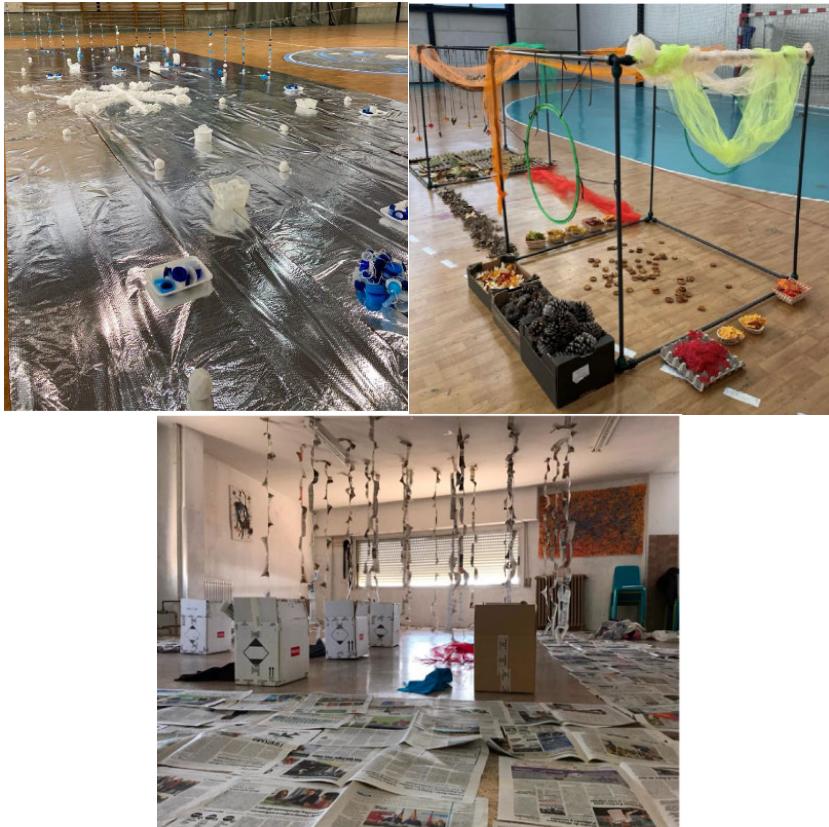
En cuanto a la exposición oral, los grupos de estudiantes presentan y simulan la instalación en el pabellón de la universidad, con el objetivo de valorar su viabilidad práctica y su adecuación al contexto de la Educación Infantil (Figura 8). Durante esta sesión, cada grupo es evaluado mediante un sistema de coevaluación en el que participan tanto los compañeros y las compañeras como el profesorado, enriqueciendo así el proceso a través de múltiples miradas.

Para guiar esta actividad, se proporciona al alumnado una serie de orientaciones metodológicas basadas en un enfoque integral del aprendizaje (Madrona, 2004), que deben tener en cuenta durante su presentación:

- Considerar de forma conjunta los aspectos cognitivos, sociales y emocionales que intervienen en el proceso educativo.
- Incorporar metodologías activas que estimulen la indagación, la exploración y la participación del alumnado, promoviendo así su implicación en el aprendizaje.
- Diseñar las sesiones desde una perspectiva global del desarrollo infantil, abordando el crecimiento infantil de forma holística.
- Aplicar medidas de seguridad durante la planificación y ejecución de las sesiones.
- Utilizar el juego como herramienta pedagógica clave para generar aprendizajes significativos y motivadores.
- Fomentar la creatividad del alumnado, respetar sus ritmos individuales y comprender el aprendizaje como un proceso socializador.
- Establecer conexiones entre las propuestas didácticas y la vida cotidiana del alumnado, con el fin de dotar de sentido y funcionalidad a los aprendizajes.

Figura 3.

Ejemplos de instalaciones pedagógicas elaboradas por estudiantes de 3º del Grado de Educación Infantil.



Fuente: Irene López Secanell

Este sistema se sintetiza en una evaluación triádica (Hortigüela, et al., 2019), que considera diversos instrumentos complementarios:

- Una rúbrica específica para la valoración del informe final.
- Un cuestionario dirigido al profesorado del centro escolar para recoger su valoración sobre la intervención del estudiantado.
- Una evaluación entre pares desarrollada durante el trabajo en equipo.
- Una rúbrica de coevaluación, completada por el alumnado tras las presentaciones orales.

5. A modo de conclusión

La experiencia presentada a lo largo de este capítulo pone de relieve el potencial formativo del Arte como estrategia metodológica en la enseñanza de la Educación Física en Educación Infantil. A través del diseño y la implementación de instalaciones pedagógicas, el estudiantado universitario no solo ha podido aplicar los conocimientos teóricos adquiridos, sino también vivenciar procesos de aprendizaje significativos, creativos y conectados con la realidad escolar.

La incorporación del arte (entendido no solo como producto estético, sino como proceso generador de sentido y reflexión) ha facilitado un enfoque más integral de la motricidad infantil, en el que cuerpo, juego y pensamiento convergen para dar lugar a propuestas educativas más significativas. Esta integración ha permitido al futuro profesorado explorar nuevas maneras de abordar la Educación Física desde la interdisciplinariedad, el compromiso social, la mirada inclusiva y la sensibilidad hacia la infancia.

Los resultados de esta experiencia sugieren que trabajar desde metodologías activas como el ABP y ApS, en combinación con el arte contemporáneo, no solo enriquecen el diseño didáctico, sino que fortalece competencias profesionales clave: la planificación pedagógica, la creatividad, el trabajo cooperativo, la observación crítica y la capacidad de reflexión metacognitiva. El hecho de implementar las instalaciones en centros escolares ha contribuido además a reforzar el vínculo entre universidad y escuela, generando un espacio de colaboración donde la formación se sitúa en contextos reales y significativos. (López y Rodrigo, 2023)

Cabe destacar que se tiene constancia de que algunos exestudiantes, al incorporarse al ejercicio profesional como docentes de Educación Infantil, han retomado esta estrategia metodológica e implementado instalaciones pedagógicas en sus aulas. Este dato no solo da cuenta del impacto formativo de la propuesta, sino también de su viabilidad, transferibilidad y relevancia en contextos educativos reales.

Asimismo, la evaluación triádica adoptada (auto, co y heteroevaluación) ha favorecido un proceso de retroalimentación continuo que ha permitido al estudiantado tomar conciencia de sus avances y áreas de mejora, consolidando así una actitud crítica y autorreflexiva hacia su propia práctica docente.

En definitiva, este trabajo evidencia que el Arte nos puede ayudar a transformar nuestras prácticas de Educación Física en Infantil. Formar docentes capaces de diseñar situaciones de aprendizaje creativas, reflexivas, críticas e inclusivas es, sin duda, una apuesta por una educación más consciente, significativa y humanizadora. Esta experiencia invita, por tanto, a seguir explorando caminos donde el Arte y la motricidad dialoguen, se nutran mutuamente y contribuyan a transformar la manera en que entendemos y practicamos la enseñanza en las primeras etapas educativas.

Referencias

- Arufe, V. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? *Retos-nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 588-596.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Reeducción y terapia*. Científica-médica.
- Camnitzer, L. (2014). *Un saber realmente útil: pensar en torno al arte y a través de él*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Chuni-Sanmatin, E.L. y Larco-Pullas, J.M. (2023). La expresión corporal en la educación inicial. *Revista Digital Publisher*, 8(3), 770-776
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (2001). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Editorial Científico-Médica.
- López, I., Noguero, L., Sánchez, N. y Bosc Pabordia (2022). *Projecte ARMO: art+moviment*. Florida Edicions.
- López, I. (2021). *Aprendiendo educación física en torno al arte*. INDE.
- López, I. (2022). El arte más allá de Mona Lisa: las potencialidades de aprender en torno al arte en las clases de educación física. En J. Cachón y V. Arufe (Coords.), *Educación Física: aplicación práctica desde la evidencia científica*. Morata.
- López, I. y Rodrigo, F. (2023). El arte como eje vertebrador de proyectos en educación infantil y primaria. Estudio de caso de colaboración escuela-universidad. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 389-400.
- López, I., Sánchez, N., Noguero, L. y Bosc de la Pabordia (2022). *Projecto ARMO: Art + moviment*. Florida Edicions.
- Madrona, P. G. (2004). *Metodología de la educación física en educación infantil*. Wanceulen.

- Navarro, R. (2022). Educación infantil. Características de la etapa, normativa legal e importancia del movimiento. En J. Cachón y V. Arufe (Coords.), *Educación Física infantil: Aplicación práctica desde la evidencia científica* (pp. 17–35). Morata.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo*. Graó.
- Viciiana, V., Cano, L., Chacón, R., Padial, R., y Martínez, A. (2017). Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de educación infantil. *EmásF: Revista digital de Educación Física*, 47, 89-105.

Capítulo 5

El juego infantil en la sala de psicomotricidad. Cómo observarlo y evaluarlo

Sandra Gilabert Medina (sandra.gilabert@urv.cat)
María Del Carmen González-André (mariadelcarmen.gonzalez@urv.cat)

Universitat Rovira i Virgili
Facultat Ciències de l'Educació i Psicologia. Departamento de Pedagogía

Introducción

El juego constituye, en la etapa de Educación Infantil, el eje central a partir del cual los niños y las niñas construyen su conocimiento del mundo, expresan sus vivencias internas y establecen vínculos afectivos y sociales (Vigotsky, 1978). Desde esta perspectiva, la psicomotricidad educativa ofrece un marco metodológico integrador que sitúa al cuerpo y al movimiento en el centro del desarrollo infantil, comprendiendo el juego libre como una experiencia vital cargada de sentido: "El juego libre es una actividad en la que el niño reproduce y recrea situaciones del mundo que le rodea, experimentando y transformando la realidad a través de la acción y la imaginación" (Piaget, 1962).

La sala de psicomotricidad representa un espacio privilegiado para el juego libre, la expresión corporal y comunicación espontánea. Este entorno, estructurado y flexible al mismo tiempo, favorece la emergencia natural de manifestaciones motrices, afectivas y simbólicas. Observar y evaluar el juego infantil en este contexto no implica medir resultados ni emitir juicios normativos, sino comprender los procesos, acompañar el desarrollo y enriquecer la intervención educativa. En este sentido, la observación se convierte en una herramienta clave que requiere formación específica, actitud empática y una disposición reflexiva por parte del educador.

Autores clásicos como Wallon (1941), Piaget (1962) y Vygotsky (1978) ya reconocieron el papel central del juego en el desarrollo infantil, subrayando su valor como medio de expresión, aprendizaje y construcción de la subjetividad. Más recientemente, desde una mirada psicomotriz, Bernard Aucouturier (2004) ha profundizado en la comprensión del juego corporal espontáneo como un "acto fundacional de la persona", en el que el niño y la niña proyectan sus emociones,

conflictos internos y vivencias subjetivas. En este enfoque vivencial, el cuerpo no es solo un instrumento de acción, sino también un lenguaje y una vía de comunicación con los demás y con el mundo.

El paradigma de la psicomotricidad vivencial, impulsada por Aucouturier y desarrollada en la práctica escolar por docentes, educadores y educadoras, se basa en el respeto absoluto por los procesos internos del niño y de la niña. El juego libre, en un espacio seguro y cuidadosamente preparado, se convierte en el medio privilegiado para exteriorizar el mundo interno, elaborar angustias y fortalecer la estructura psíquica. En este contexto, el papel del profesorado especialista en psicomotricidad no es dirigir ni controlar, sino crear las condiciones adecuadas —ambientales, actitudinales y relaciones— para que el niño y la niña puedan vivir plenamente la experiencia del juego. La observación, por tanto, no es un acto neutro ni pasivo, sino una práctica comprometida, sensible y atenta a la alteridad.

En consecuencia, la formación del futuro profesorado desde esta perspectiva resulta fundamental. Se trata de aprender a ver más allá de lo evidente, a interpretar lo que expresa el cuerpo en movimiento y construir una actitud de escucha activa, respeto profundo y acompañamiento significativo. Esta disposición forma parte de lo que se ha denominado el sistema de actitudes del psicomotricista. Como afirman Aucouturier y Lapierre (1980), “el cuerpo no es solamente ese instrumento racional al servicio de un pensamiento consciente. Es también y ante todo lugar de placer y placer, reservorio de pulsiones, medio de expresión de los fantasmas individuales y colectivos” (p. 11), lo que implica una intervención sensible, corporalmente implicada y emocionalmente disponible.

En el ámbito universitario, esta formación se concreta mediante propuestas pedagógicas que combinan teoría, práctica y reflexión. Las experiencias en contextos reales permiten al alumnado vivenciar el valor del juego como herramienta de desarrollo, así como adquirir competencias para observar, registrar, interpretar y evaluar con sensibilidad y rigor. La integración de saberes técnicos, actitudinales y experienciales contribuye a la construcción de un perfil docente más consciente, auténtico y profesional.

Por tanto, el presente capítulo tiene como finalidad revisar los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la observación y evaluación del juego infantil en la sala de psicomotricidad, contextualizándolos en la formación inicial del futuro profesorado de Educación Infantil. A partir de la concreción de prácticas reales en contextos

educativos y del uso de metodologías activas, se busca proporcionar al lector herramientas para una mirada más rica, comprensiva y transformadora de la acción educativa.

En esta línea, nos planteamos como objetivos específicos:

- Analizar el valor del juego libre como medio privilegiado para el desarrollo integral infantil, especialmente en el contexto de la sala de psicomotricidad.
- Revisar los aportes teóricos fundamentales que han configurado el enfoque psicomotor y su relación con la observación educativa.
- Describir los principios y características de la psicomotricidad vivencial, con especial atención al modelo propuesto por Aucouturier.
- Identificar los elementos clave de una observación significativa: actitud del observador, herramientas, fases del proceso y criterios de análisis.
- Reflexionar sobre la formación inicial del profesorado en la adquisición de competencias para observar y evaluar de forma respetuosa, empática y profesional.
- Presentar una experiencia formativa concreta (la asignatura universitaria) como ejemplo de articulación entre teoría, práctica y reflexión.

1. Objetivos.

Atendiendo a la Guía de la Asignatura (https://guiadocent.urv.cat/guido/public/centres/493/ensenyaments/3480/assignatures/116619/guia_docent_docnet). Su objetivo general es capacitar al futuro profesorado para adaptar su acción educativa al nivel madurativo del alumnado, acompañando su desarrollo cognitivo, emocional y psicomotriz. En la Figura 1 se puede observar la relación de los objetivos específicos teniendo en cuenta los ejes temáticos y de contenidos.

Se busca que el alumnado desarrolle competencias para:

- Observar con sensibilidad y rigor los procesos de juego espontáneo que se despliegan en la sala de psicomotricidad, entendiendo el juego libre como un medio esencial para la expresión, la construcción del pensamiento y la elaboración emocional de los niños y de las niñas.

- Interpretar las manifestaciones motrices, afectivas y simbólicas que emergen en el juego, valorando la diversidad de ritmos y estilos de desarrollo y evitando enfoques normativos o comparativos.
- Acompañar el desarrollo infantil desde una actitud empática, respetuosa y reflexiva, capaz de crear espacios educativos seguros y enriquecedores que respondan a las necesidades evolutivas de cada infante.
- Diseñar estrategias pedagógicas adaptadas basadas en la observación continua, que promuevan la autonomía, la exploración y el bienestar emocional, reconociendo al cuerpo como centro de la experiencia y el aprendizaje.
- Adquirir herramientas para registrar y evaluar de manera cualitativa y contextualizada, contribuyendo a una práctica docente fundamentada y comprometida con el desarrollo integral de la infancia.
- Reflexionar críticamente sobre la propia práctica educativa, integrando teoría, vivencia y análisis para construir una mirada profesional consciente, ética y transformadora.
- En definitiva, la asignatura pretende formar maestros capaces de "ver" el juego con profundidad, interpretar sus significados y utilizar la observación psicomotriz como base para un acompañamiento educativo de calidad.

Figura 1.

Objetivos de la asignatura



Nota: la figura representa un mapa radial de los objetivos específicos de la asignatura. Elaboración Propia.

Teniendo en cuenta estos objetivos, el marco teórico que sustenta los ejes temáticos de la asignatura se despliega a continuación a partir de una revisión, si bien breve, consideramos que suficientemente estructurada para dar a conocer el enfoque de la misma.

2. Marco teórico: el juego, el cuerpo y el desarrollo infantil

Con la mirada puesta en la formación del futuro profesorado, buscamos tener un marco teórico que nos permita organizar la asignatura desde una mirada global, integradora e inclusiva que contempla las dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva de ahí que consideremos el juego, el cuerpo y el desarrollo infantil como el marco de referencia.

2.1. El juego en el desarrollo: una mirada desde la psicología evolutiva, educativa y de la psicomotricidad vivencial

El juego constituye un eje fundamental en el desarrollo infantil, pues desde una perspectiva integral, articula dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y corporales. En la historia de la psicología del desarrollo, el juego ha sido estudiado por diversos autores que han aportado enfoques complementarios para comprender su función en el crecimiento y la formación infantil.

Desde la mirada de la psicología evolutiva y educativa, Piaget (1951) sostiene que el juego es una manifestación del desarrollo cognitivo, que evoluciona en etapas correlacionadas con las estructuras mentales del niño y de la niña. En la primera infancia, el juego sensoriomotor les permite experimentar y explorar su entorno a través de la acción directa. En una etapa posterior, el juego simbólico habilita la representación de objetos, situaciones y roles, lo que facilita la creatividad y la imaginación. Finalmente, en la etapa de juegos de reglas, el niño y la niña aprenden a respetar normas sociales, desarrollar el pensamiento lógico y la cooperación. Para Piaget, el juego es una herramienta que refleja y estimula la evolución del pensamiento.

Vygotsky (1978) introduce una dimensión social y cultural esencial en el análisis del juego. Desde su teoría sociocultural, el juego es un espacio en el que el niño y la niña internalizan roles sociales y normas culturales mediante la interacción entre iguales, especialmente en lo que llama la zona de desarrollo próximo (ZDP). En este espacio, el niño y la niña pueden realizar acciones y asumir competencias que aún no dominan plenamente, gracias a la mediación social. El juego simbólico,

en particular, es para Vygotsky un mecanismo clave para la construcción de la autorregulación y el pensamiento abstracto.

Wallon (1941) aporta el reconocimiento de la dimensión afectiva y emocional del juego. Para Wallon, el juego no es solo cognitivo sino un medio por el cual el niño y la niña expresan y regulan sus emociones, descargan tensiones y afirman su identidad. La integración progresiva de lo afectivo y lo cognitivo a través del juego es esencial para el desarrollo armónico infantil.

Desde la perspectiva educativa contemporánea, el juego se reconoce como un medio para promover el aprendizaje significativo y la participación activa. Frost et al. (2012) destacan que el juego motiva al niño y a la niña, favorece la exploración, la resolución de problemas y la interacción social, elementos fundamentales para el aprendizaje en contextos escolares y no escolares. Garaigordobil (2010) destaca cómo el juego facilita el desarrollo de habilidades sociales y emocionales esenciales, como la cooperación, la empatía, la resolución de conflictos y la creatividad. Según la autora, el juego cooperativo ofrece un contexto para que los niños y las niñas aprendan a compartir, respetar turnos, negociar y construir reglas en conjunto, habilidades que son fundamentales para su desarrollo social y emocional.

En investigaciones posteriores, Garaigordobil (2013) subraya que el juego libre y simbólico permite a los niños y a las niñas expresar y procesar emociones complejas, contribuyendo a la regulación emocional y prevención de problemas conductuales. Además, destaca la relación entre el juego y desarrollo de funciones cognitivas como la atención, memoria y flexibilidad mental, evidenciando la importancia del juego en el aprendizaje integral.

El juego en la psicomotricidad vivencial se focaliza en la experiencia corporal como eje del desarrollo integral, entendiendo que el cuerpo y la mente están profundamente interrelacionados. En este enfoque, el juego se convierte en un vehículo privilegiado para que el niño explore sus capacidades motrices, sensoriales, afectivas y sociales a través de la acción corporal.

Aucouturier, uno de los referentes de la psicomotricidad vivencial, plantea que el espacio de psicomotricidad debe ser un entorno seguro y acogedor que invite al niño y a la niña a experimentar libremente sus movimientos, sensaciones y emociones (Aucouturier, 1997). Este espacio incluye materiales blandos, elementos que permiten el equilibrio, la coordinación y la manipulación, favoreciendo la exploración autónoma y creativa.

El juego en la sala de psicomotricidad no es un simple ejercicio físico, sino una experiencia vivencial donde el niño articula el conocimiento de su cuerpo (esquema corporal), sus emociones y sus relaciones con el entorno. Esta experiencia corporal facilita la integración psicomotriz, que implica la armonización entre los aspectos motores, perceptivos, cognitivos y afectivos.

El acompañamiento del personal especialista en psicomotricidad es fundamental para que el niño y la niña puedan expresarse con libertad y confianza. Mediante una actitud empática y respetuosa, el profesional sostiene el juego como un espacio donde se permite la expresión de emociones, la elaboración de conflictos internos y el desarrollo de la simbolización a través del cuerpo. En palabras de Vives y Viscarro (2005): ser psicomotricista es un trabajo de una cierta implicación personal donde se producen una serie de intervenciones entre los infantiles y el adulto. Este ha de poder escuchar lo que viene del otro, se ha de saber escuchar lo que viene de uno mismo: es necesario reappropriarse de la dimensión psicomotriz y emocional. Todo esto justifica el recorrido que se plantea en el trabajo corporal que exige un marco adecuado, es decir, una progresión temporal, unos materiales y una formación en grupo. Por este motivo, las asignaturas que se ofrecen en la URV en la formación del futuro profesorado en Educación Infantil contempla el desarrollo de competencias relacionadas con el trabajo corporal y, de esta manera, favorecer en las infancias el juego corporal, el juego en la sala de psicomotricidad.

Esta dimensión simbólica del juego corporal es esencial para la construcción de la identidad y autonomía (Aucouturier, 1997). Además, el juego psicomotor promueve la regulación emocional y el control del propio cuerpo, aspectos que repercuten positivamente en la autoestima y la capacidad de relación con otros. En este sentido, la psicomotricidad vivencial integra las dimensiones físicas y psíquicas del desarrollo, contribuyendo a un crecimiento armónico infantil.

2.2. El cuerpo como lenguaje: movimiento, expresión y subjetividad

El cuerpo en la infancia constituye mucho más que un instrumento para la exploración del entorno físico; es un lenguaje fundamental a través del cual el niño y la niña comunican y construyen su mundo interno. La motricidad, concebida desde una perspectiva global e integrada, se revela como una vía privilegiada para la expresión emocional, relacional y simbólica, especialmente en los primeros años, cuando el lenguaje verbal aún está en proceso de desarrollo (Sheets-Johnstone, 2011).

Desde el nacimiento, el cuerpo es el primer medio de comunicación y contacto con el mundo. Stern (1985) señala que antes de la aparición del lenguaje verbal, el bebé establece con su entorno relaciones afectivas y comunicativas a través de movimientos, gestos y expresiones corporales, configurando un “lenguaje afectivo” que es fundamental para la construcción de la subjetividad. La motricidad espontánea y el juego corporal no solo manifiestan necesidades o emociones, sino que son procesos creativos mediante los cuales el niño y la niña estructuran su identidad y su modo de estar en el mundo (Brazelton y Cramer, 1990).

La observación del cuerpo en movimiento, por tanto, adquiere un doble valor: diagnóstico y pedagógico. Los profesionales que trabajan con niños, como psicomotricistas y educadores, utilizan el análisis de gestos, tonicidad muscular, posturas, miradas y manejo del espacio como indicadores para comprender los estados emocionales y cognitivos de los niños y las niñas (Berthoz, 2012). Por ejemplo, una postura encorvada o movimientos rígidos pueden señalar tensiones o bloqueos emocionales, mientras que la espontaneidad y fluidez en el movimiento suelen asociarse con bienestar y seguridad (Aucouturier, 2004).

La psicomotricidad relacional, tal como la define Aucouturier (2004), se fundamenta en esta lectura del cuerpo como un “lenguaje expresivo profundo”. En su enfoque, el juego corporal espontáneo es un “acto fundacional de la persona” que permite al niño y a la niña proyectar, transformar y elaborar sus vivencias psíquicas. Este cuerpo en juego no debe ser reducido a una interpretación simbólica unívoca, sino ser acogido en su vivencia directa, en su potencia expresiva y en la relación dinámica con el otro. Así, el cuerpo es un mediador esencial de la comunicación y la construcción subjetiva, que abre la posibilidad de una auténtica intersubjetividad.

Esta mirada se apoya también en teorías contemporáneas de la psicología del desarrollo y la fenomenología corporal. Merleau-Ponty (1945) estableció que la corporalidad es la base de la experiencia subjetiva, afirmando que “el cuerpo es nuestro medio general de tener un mundo” (p. 146). Desde esta perspectiva, el movimiento no es simplemente una acción motriz sino una forma de conocimiento y expresión del ser.

En suma, el cuerpo en la infancia es un lenguaje vivo que articula movimiento, emoción y subjetividad. Comprender y valorar esta dimensión es esencial para promover un desarrollo integral y facilitar la expresión auténtica del niño y de la niña.

2.3. El enfoque de la psicomotricidad vivencial: respeto, vínculo y acompañamiento

La psicomotricidad vivencial, en la línea desarrollada por Bernard Aucouturier y otros autores afines, propone una mirada centrada en el infantil como sujeto activo de su desarrollo. Este enfoque parte de la premisa de que todo comportamiento motor es significativo, y que el espacio psicomotor debe ofrecer las condiciones óptimas para que emergan de forma natural las expresiones motrices, emocionales y simbólicas del niño y de la niña.

Entre sus principios fundamentales destacan:

- La centralidad del juego libre como medio de expresión y elaboración.
- La creación de un espacio segurizante, con límites claros pero no intrusivos.
- La importancia de una actitud empática y disponible por parte del profesorado.
- El uso del cuerpo como instrumento de relación más que de control.
- El papel del personal especialista en psicomotricidad como acompañante más que como instructor.

Este paradigma se distancia de modelos directivos o normativos, y promueve una actitud educativa basada en la escucha activa, la conciencia emocional y la aceptación incondicional del infante. La observación, en este contexto, no es una técnica neutral, sino una postura ética y profesional que implica presencia, sensibilidad y capacidad de análisis.

2.4. La observación educativa en psicomotricidad

2.4.1. Sentido y finalidad de la observación en el ámbito psicomotor

La observación en psicomotricidad va más allá de registrar comportamientos visibles o cuantificar conductas motoras. Su finalidad es comprender el sentido profundo de las acciones del infante en el juego libre, situándolas en su contexto afectivo, relacional y evolutivo. Esta mirada busca captar la globalidad del sujeto en movimiento, sus necesidades, deseos, dificultades y formas de estar en el espacio psicomotor.

Observar permite al profesional ajustar su intervención, tomar decisiones pedagógicas significativas, y construir una relación educativa basada en el respeto y la escucha. Además, la observación ofrece datos

esenciales para elaborar informes que informen a las familias del proceso vivido por el niño y la niña, no en términos de logros normativos, sino de trayectorias personales.

En este sentido, observar no equivale a vigilar ni controlar, sino a estar presente de manera atenta, acogedora y reflexiva. Es un acto profesional que requiere formación, actitud ética y sensibilidad interpretativa.

2.4.2. Principios de una observación respetuosa y no directiva

Desde el enfoque psicomotor vivencial, la observación educativa debe guiarse por una serie de principios fundamentales:

- Actitud no intrusiva: el observador no interfiere en el juego ni lo dirige, sino que mantiene una distancia activa, respetuosa del ritmo y la iniciativa del infante.
- Escucha empática: implica abrirse a lo que el otro expresa, sin juzgar ni interpretar de forma inmediata, permitiendo que el sentido emerja progresivamente.
- Neutralidad afectiva (no indiferencia): el observador se implica emocionalmente, pero sin proyectar sus propios estados o juicios sobre la conducta observada.
- Suspensión del juicio: como señala Viscarro (s.d.), se trata de evitar valoraciones o interpretaciones prematuras y centrarse en la descripción detallada de lo que acontece.
- Presencia reflexiva: observar supone también observarse a uno mismo en la relación, reconociendo cómo nuestras emociones y expectativas influyen en la mirada.

Estos principios configuran una observación que no busca categorizar al niño y la niña, sino entender sus procesos desde una mirada humanizadora y profesionalmente situada.

2.4.3. Herramientas, parámetros e indicadores de observación

Aunque la observación en psicomotricidad tiene un componente subjetivo y cualitativo importante, requiere también de herramientas sistemáticas para registrar la información. Entre las herramientas más utilizadas, se encuentran:

- Tablas de observación (rejillas o matrices): con parámetros previamente definidos que permiten organizar la información.
- Registros anecdóticos o narrativos: donde se describe libremente lo observado durante la sesión.

- Diarios de campo: útiles para recoger impresiones, dudas e hipótesis tras la sesión.
- Audiovisuales (cuando es posible): que permiten revisar situaciones específicas con mayor precisión.

Los parámetros observables pueden incluir aspectos como:

- Motricidad global (coordinación, tono, postura, desplazamientos).
- Relación con el espacio, los objetos y los otros.
- Expresividad emocional (gestualidad, vocalizaciones, reacciones).
- Capacidad de simbolización y juego imaginativo.
- Regulación emocional y autonomía.

Es fundamental que estos indicadores no se utilicen como categorías rígidas o normativas, sino como claves interpretativas abiertas, susceptibles de ser contextualizadas y discutidas en equipo.

2.4.4. Evaluar sin juzgar: comprender procesos, no emitir diagnósticos

Una de las claves de la observación educativa en psicomotricidad es su carácter formativo y no clasificatorio. Observar no debe convertirse en un ejercicio de etiquetado o diagnóstico prematuro, sino en una vía para comprender mejor el proceso de cada infante y adaptar la intervención a sus necesidades reales.

Por ello, se insiste en que evaluar no es medir, sino dar valor a las experiencias vividas, reconocer las transformaciones, y detectar aspectos que requieren acompañamiento. En este sentido, la evaluación se convierte en un proceso continuo de interpretación y ajuste pedagógico, siempre en diálogo con la singularidad del infante y el contexto en el que se desenvuelve.

Tal como se trabaja en la formación universitaria de psicomotricistas, la elaboración de informes debe reflejar esta mirada comprensiva, destacando no solo los "resultados" observados, sino también los recursos, las dificultades, las actitudes emergentes y las potencialidades en desarrollo.

2.5. Formación universitaria del psicomotricista

2.5.1. Competencias profesionales en psicomotricidad educativa

La formación del futuro profesorado de Educación Infantil en el campo de la psicomotricidad no se limita a la adquisición de conocimientos teóricos o técnicos. Supone un proceso integral de desarrollo

profesional que implica competencias cognitivas, prácticas y actitudinales. En este sentido, se espera que el estudiantado:

- Conozca los fundamentos teóricos del desarrollo psicomotor y del juego infantil.
- Sea capaz de planificar, conducir y evaluar sesiones de psicomotricidad respetuosas con el desarrollo infantil.
- Adquiera habilidades de observación sistemática, registro riguroso e interpretación comprensiva del comportamiento infantil.
- Desarrolle una actitud de presencia, escucha y respeto profundo hacia la singularidad de cada infante.
- Aprenda a elaborar informes comunicativos y útiles, dirigidos tanto al equipo educativo como a las familias.

Estas competencias son indispensables para una intervención psicomotriz efectiva, ética y transformadora, especialmente en contextos educativos inclusivos y sensibles a la diversidad.

2.5.2. El sistema de actitudes del observador psicomotricista

Uno de los aspectos centrales de la formación en psicomotricidad, y que desde la URV se contempla en la formación del futuro profesorado con las diferentes asignaturas contempladas en el plan de estudios relacionadas con el trabajo corporal y la psicomotricidad como metodología de intervención educativa, es la construcción de lo que se ha denominado el sistema de actitudes, es decir, el conjunto de disposiciones internas que guían la presencia del profesional en la sala. Este sistema, tal como lo definen autores como Lapierre, Aucouturier y Darré, se fundamenta en los siguientes pilares:

- Aceptación incondicional del infante, más allá de sus conductas o respuestas.
- Contención emocional, entendida como la capacidad del adulto de sostener afectivamente las expresiones intensas del niño y la niña sin desbordarse ni retraerse.
- Intervención ajustada, que implica intervenir lo mínimo necesario, respetando el tiempo y la autonomía infantiles.
- Disponibilidad corporal y emocional, que permite al profesional ponerse al servicio de la relación.
- Neutralidad activa, es decir, una presencia significativa pero no intrusiva.

Este sistema no se aprende únicamente desde la teoría, sino a través de la experiencia, el análisis de la práctica y la confrontación con la propia implicación emocional. Por ello, la formación universitaria en

psicomotricidad debe incluir espacios de reflexión personal, supervisión grupal y autoevaluación crítica.

3. Metodología.

Una vez revisado el marco teórico que nos permite dar estructura de contenidos a la asignatura es necesario detenernos en la metodología utilizada, la cual se fundamenta en un enfoque activo, vivencial y reflexivo que sitúa al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Este planteamiento permite al futuro profesorado enfrentarse a situaciones reales, desarrollar competencias específicas y construir una mirada crítica y fundamentada sobre el juego infantil y su observación en la sala de psicomotricidad. A través de diferentes estrategias metodológicas, se busca que el alumnado experimente, observe, reflexione y colabore, promoviendo así un aprendizaje integral y significativo.

A continuación, se presentan las principales bases metodológicas y las estrategias concretas que estructuran la asignatura.

3.1. Fundamentación metodológica: enfoque activo, vivencial y cualitativo

En la formación inicial del profesorado en la Universitat Rovira i Virgili (URV), se apuesta decididamente por metodologías activas que sitúan al estudiantado en el centro del proceso de aprendizaje. Según Coll et al. (2008), el aprendizaje significativo se potencia cuando el alumnado es protagonista de su propio recorrido formativo a través de experiencias contextualizadas, prácticas y reflexivas. En la asignatura “La Observación y la Evaluación del juego del Infante”, esta perspectiva se concreta en una metodología vivencial, colaborativa y reflexiva, que permite la adquisición de competencias profesionales desde la experiencia directa.

Las metodologías activas utilizadas no solo favorecen el desarrollo de competencias técnicas y actitudinales, sino que también consolidan la mirada profesional hacia la observación y evaluación del juego infantil en la sala de psicomotricidad, tal como señalan autores como Baeza et al. (2018) y Viscarro (s.f.).

Además, la metodología de la asignatura La Observación y la Evaluación del juego del Infante” se sustenta en un enfoque cualitativo interpretativo, caracterizado por una mirada comprensiva, subjetiva y contextualizada del fenómeno educativo. Desde esta perspectiva, observar el juego infantil no es un acto de mera recolección objetiva de datos, sino un proceso de interpretación situado, donde el profesorado

se implica emocional, corporal y reflexivamente en la escena (Flick, 2014; Denzin y Lincoln, 2018). Este paradigma considera que el conocimiento se construye en la interacción entre el sujeto y su entorno, priorizando la descripción densa, el sentido subjetivo de las acciones y el análisis en profundidad de situaciones singulares. De esta manera, se pone énfasis en:

- La comprensión de significados.
- La construcción contextualizada del conocimiento.
- El papel activo del sujeto como intérprete de la realidad.

3.2. Estrategias metodológicas de la asignatura

Las estrategias aplicadas en la asignatura se organizan en los siguientes ejes:

a) Prácticas psicomotrices reales con niños y niñas

El alumnado diseña, ejecuta y evalúa sesiones psicomotrices en contextos educativos reales. Este contacto directo permite vivenciar las dinámicas propias de la sala de psicomotricidad y enfrentarse a los retos que plantea la práctica profesional (Baeza et al., 2018).

b) Observación sistemática

La observación ocupa un lugar central como estrategia metodológica y como contenido formativo. El alumnado realiza observaciones estructuradas tanto de los niños y de las niñas como de sus iguales mediante herramientas como graellas, registros narrativos y otros instrumentos de recogida de datos. Este proceso fomenta una mirada objetiva, descriptiva y fundamentada, evitando proyecciones subjetivas, tal como recomienda Viscarzo (s.f.).

c) Reflexión y autoevaluación

Después de cada práctica, el alumnado realiza reflexiones orales y escritas sobre la intervención, incluyendo la autoobservación, la detección de aspectos a mejorar y la elaboración de propuestas de mejora. Este proceso de autorreflexión contribuye al desarrollo de la conciencia profesional y a la mejora continua, en línea con las recomendaciones de Schön (1992) sobre el profesional reflexivo.

d) Lectura crítica de textos especializados

Se promueve la lectura de bibliografía específica y actualizada que sustenta las prácticas observacionales y psicomotrices desde un enfoque teórico y crítico. Esta actividad permite al alumnado enriquecer

su mirada, conectar la práctica con la teoría y fundamentar sus intervenciones.

e) Trabajo colaborativo y coevaluación

El aprendizaje cooperativo y la coevaluación entre iguales son pilares de la metodología de la asignatura. El alumnado diseña conjuntamente materiales de observación, evalúa las prácticas de sus compañeros y participa en espacios de diálogo profesional que fomentan la construcción conjunta de saberes (Johnson y Johnson, 1999).

3.3. La metodología como experiencia transformadora

La metodología de esta asignatura proporciona al alumnado la oportunidad de vivir el rol de psicomotricista desde una perspectiva realista y comprometida, lo que favorece el desarrollo de una mirada sensible y fundamentada hacia el juego infantil y su observación. A través de este enfoque, el alumnado adquiere herramientas para interpretar el juego con profundidad, desarrollar un criterio profesional y ofrecer devoluciones significativas tanto al equipo educativo como a las familias.

Llegadas a este punto nos gustaría centrarnos en cómo se desarrolla la asignatura, tal y como se muestra en la Figura 2. La metodología de la asignatura “Observación y Evaluación del Juego Infantil” se sustenta en un enfoque cualitativo interpretativo, que se caracteriza por una mirada comprensiva, subjetiva y contextualizada del fenómeno educativo. Desde esta perspectiva, observar el juego infantil no es un acto de mera recolección objetiva de datos, sino un proceso de interpretación situado, donde el profesorado se implica emocional, corporal y reflexivamente en la escena (Flick, 2014; Denzin y Lincoln, 2018). Este paradigma considera que el conocimiento se construye en la interacción entre el sujeto y su entorno, priorizando la descripción densa, el sentido subjetivo de las acciones y el análisis en profundidad de situaciones singulares, de esta manera se pone énfasis en:

- a) La comprensión de significados,
- b) La construcción contextualizada del conocimiento,
- c) El papel activo del sujeto como intérprete de la realidad.

Figura 2.

Estructura de la asignatura.

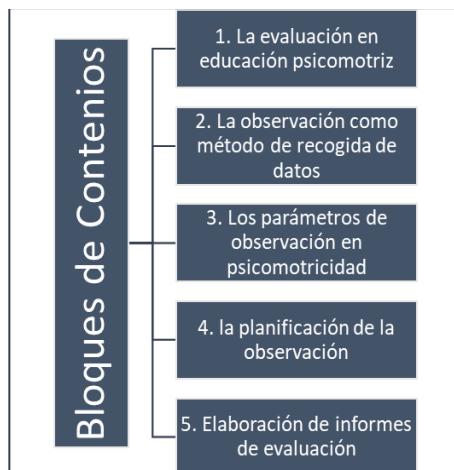


Nota: Esquema de la estructura de la asignatura.

La estructura de la asignatura permite hacer una revisión de los elementos del marco teórico, organizado en cinco bloques (Figura 3) a partir de los cuales se organiza la intervención por grupos de 3-4 estudiantes, en el contexto real de la escuela (escuelas con las que se tiene un convenio de colaboración para observar las situaciones reales de la sesión de psicomotricidad y de llevar a cabo intervenciones reales bajo supervisión) y a partir de estas intervenciones tanto en el papel de observadores como de docentes psicomotricistas reflexionar sobre las vivencias en espacios segurizantes y de escucha que lo faciliten.

Figura 3.

Bloques de contenidos



Nota: Esquema de Bloques de contenidos que conforman el marco teórico de la asignatura.

Teniendo en cuenta los ejes que permiten organizar las estrategias metodológicas, se organizan los elementos de la evaluación. Partiendo de tener en cuenta el *Curriculum de Educación Infantil (Decreto 21/2023, de 7 de febrero, de ordenación de las enseñanzas de la educación infantil, Generalitat de Catalunya)* establece un marco normativo que reforza una evaluación integral, inclusiva y formativa, en línea con las necesidades de la formación inicial de futuros maestros de ahí que consideramos la evaluación como un proceso también en la asignatura:

- a) **Participativo y participado**, el decreto promueve la participación de toda la comunidad educativa, incluidos los propios estudiantes, en los procesos de evaluación, reflejando el enfoque democrático y colaborativo propio de la etapa Infantil de ahí que se fomente la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación dado que, en la formación inicial, este enfoque ayuda a desarrollar competencias profesionales clave como la autorreflexión, la comunicación con familias y la toma de decisiones compartida, esenciales para el trabajo en aulas de primera infancia.
- b) **Cualitativa y cuantitativa**, El decreto ordena criterios y evidencias que combinan datos objetivos (cuantitativos) con descripciones y narraciones del desarrollo (cualitativas).
- c) **Por ejemplo, los “criteris d’avaluació de final d’etapa”** recogen aspectos como la expresión emocional o la autonomía con valoraciones descritas (cualitativas). Formar a docentes con esta dualidad permite que interpreten tanto indicadores medibles como narrativas complejas del desarrollo infantil, desarrollando una visión holística del aprendiz.
- d) **Diversa**, contemplando la utilización de múltiples instrumentos: observaciones, registros de coevaluación, autobobservaciones... esto prepara al futuro profesorado para atender estilos y ritmos diversos de los niños, promoviendo la equidad y el respeto a la diversidad desde la evaluación.
- e) **Continua**, nos lleva necesariamente a hacer referencia al “*pla de suport individualitzat*” lo que implica una dinámica de seguimiento constante del alumnado. Durante la formación inicial, esto permite al alumnado de magisterio habituarse al manejo de datos a lo largo del tiempo y a adaptar sus intervenciones didácticas de forma dinámica y contextualizada.

- f) Reguladora, teniendo en cuenta el decreto, el propósito de la evaluación no es solo valorar, sino también orientar mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La formación de docentes debe integrar esta función reguladora: enseñarles a tomar decisiones pedagógicas basadas en la evidencia, a ajustar momentos de enseñanza en función de los resultados y a diseñar adaptaciones curriculares para sostener el progreso de todo el alumnado.

Esta forma de estructurar (Figura 4) la evaluación nos permite favorecer el desarrollo de competencias profesionales, ya que el futuro profesorado interioriza la evaluación como proceso dialógico, responsable y ético, gracias a enfoques participativos y reguladores. Al mismo tiempo, nos permite como docentes tener una visión integral del alumnado dado que la combinación de evaluación cuantitativa, cualitativa y diversas formas profesionales capaces de valorar conocimientos y competencias socioemocionales de manera equilibrada. Y, finalmente, dar ejemplo de una cultura de mejora continua, ya que el seguimiento regular y la capacidad de ajustar estrategias permite al profesorado aprender a diseñar acciones pedagógicas pertinentes y evolutivas.

Figura 4.

Estructura de la evaluación



Nota: Organización de las diferentes partes de la evaluación de la asignatura.

6. RESULTADOS

En este apartado, se comparte aspectos de la evaluación final de la asignatura en una actividad final, que incluye un espacio de trabajo corporal y un espacio de reflexión compartida en la que se plantea una revisión del recorrido de cada estudiante desde la autorreflexión y que les permita destacar la propia construcción de sus aprendizajes, teniendo en cuenta aquello que les suma a nivel formativo, que les permite relacionar, aquello que recuerdan con más emoción y aquello que ha comportado parte del autoaprendizaje. Por este motivo, se plantea como objetivo de la sesión: "Favorecer un cierre significativo de la asignatura a través de una experiencia psicomotriz que promueva la

autorreflexión y la revisión del propio proceso de aprendizaje desde la vivencia corporal, emocional y académica".

Dicha sesión final, con una hora de duración, se estructura en dos partes: *a) Una primera parte de 30 minutos para que el alumnado pueda jugar, experimentar y explorar desde el propio cuerpo y el movimiento.* Distribución temporal de la sesión: ritual de entrada a partir de un saludo/bienvenida, explicación de la propuesta, dinámica de inhibición motriz a partir del juego de las estatuas; momento de expresividad motriz en el que el alumnado, a partir del material y espacios propuestos, podrá elegir permitiendo que emergan espontáneamente juegos de construcción/destrucción, juegos de desplazamiento/exploración, juegos simbólicos. Como docente, se acompaña desde la presencia tranquila y disponible, sin dirigir, observando los modos de juego, las interacciones y las expresiones corporales. Ritual de salida: un breve cierre de representación a partir de la expresión oral de las vivencias corporales y emocionales e los juegos aparecidos en la sesión. *b) Segunda parte de 30 minutos para compartir las vivencias experimentadas desde la promoción de la metacognición y la integración de la experiencia mediante preguntas clave que permitan visibilizar el proceso de aprendizaje, la conexión emocional y la proyección hacia la práctica profesional.* La dinámica del "Mapa del recorrido personal" (ver figura 5) permitirá hacer el seguimiento de la propuesta.

Figura 5.

Actividad de cierre.

 UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI	ACTIVIDAD DE CIERRE “MAPA DEL RECORRIDO PERSONAL”		
Mi Recorrido: _____			
<hr/>			
 Lo que suma a mi formación	 Lo que conecta con aprendizajes	 Lo que recordaré con emoción	

Nota: Ficha de dinámica de cierre de la asignatura.

La propuesta se desarrolla de la siguiente manera:

1. Espacio individual (10 min).

El alumnado completa su mapa personal en silencio, retomando la experiencia corporal vivida y el recorrido por la asignatura.

2. Espacio en pequeños grupos (10 min).

Se organizan en grupos de 4-5 personas para compartir verbalmente sus mapas, poniendo especial énfasis en:

- Lo que ha aportado a su formación.
- Conexiones con otras asignaturas o aprendizajes previos.
- Las experiencias que evocan mayor carga emocional o impacto personal.

3. Puesta en común en gran grupo (10 min).

Se invita a que, de manera voluntaria, el alumnado comparta aspectos significativos surgidos en sus mapas.

Como docente, se recoge y valora los aportes, vinculándolos con los objetivos de la asignatura y abriendo la reflexión final sobre la importancia de integrar cuerpo, movimiento y juego, emoción y conocimiento en la formación del futuro profesorado.

En la siguiente Tabla 1 destacaremos algunos de estos aprendizajes compartidos por el alumnado en el curso 24-25. Teniendo en cuenta que:

1. Aquello que suma a la formación.

En este apartado, se invita a reflexionar sobre qué aprendizajes se lleva de esta asignatura que considere significativos y valiosos para la formación profesional. Pueden ser conceptos, habilidades prácticas, herramientas de observación, actitudes o miradas nuevas sobre la psicomotricidad y el juego. Es aquello que 'suma', lo que se ha incorporado a la propia mochila como estudiante y futuro/a profesional, aquello que ahora forma parte de uno. Se utilizan algunas preguntas que pueden guiar el trabajo introspectivo del alumnado: ¿Qué aprendizajes me resultan útiles o relevantes para mi futuro profesional?, ¿Qué aspectos de la asignatura me han ampliado la mirada o la comprensión?, ¿Qué herramientas, conocimientos o actitudes siento que me llevo para aplicar en otros contextos?...

2. Lo que conecta con otros aprendizajes.

En este apartado, se solicita que identifiquen cómo los contenidos y experiencias de esta asignatura se relacionan con otros aprendizajes previos o simultáneos que han tenido en la carrera. Puede ser una conexión con otras asignaturas, prácticas, experiencias profesionales o incluso vivencias personales. El objetivo es que puedan visualizar que el aprendizaje no es aislado, sino que se entrelaza y se complementa. Se utilizan algunas preguntas que pueden guiar el trabajo de relación del alumnado: ¿Con qué otras asignaturas o experiencias conecto lo aprendido aquí?, ¿Qué aprendizajes previos me han ayudado a entender mejor esta asignatura?, ¿Cómo puedo aplicar lo aprendido en otros contextos o disciplinas?

3. Lo que recuerdo con más emoción.

En este apartado, se anima a identificar las experiencias que han generado mayor impacto emocional a lo largo de la asignatura. Puede ser un momento concreto de la intervención, de la observación, una dinámica corporal, una reflexión al finalizar las sesiones, una vivencia en la intervención en la sala de psicomotricidad o una sensación que aún recuerdas con fuerza. Aquí es importante conectar con lo que se ha sentido y recordar que las emociones también son parte del aprendizaje. Como preguntas que pueden ayudar a que el alumnado reflexione tenemos: ¿Qué momento me marcó o me generó mayor emoción?, ¿Hubo alguna actividad o situación que me impactó, me movilizó o me hizo cuestionarme?, ¿Qué vivencia recordaré de forma especial cuando piense en esta asignatura?...

A continuación, en la Tabla1 presentamos algunas de las frases compartidas en este mapa del recorrido personal de los alumnos:

Tabla 1.

Relación de algunos aprendizajes compartidos por el alumnado

IDEN	1. Aquello que suma en tu formación	2. Lo que conecta con otros aprendizajes	3. Recuerdos desde la emoción
A.1	Tener estrategias para contemplar diferentes situaciones en la sala de psico	Observar, desde el movimiento dimensiones cognitivas, motrices, relacionales	La resolución de conflictos desde el acompañamiento.
A.2	La importancia de dar tiempo en la sesión	Considerar todas las dimensiones del desarrollo	Experimentar con nuestro propio cuerpo

IDEN	1. Aquello que suma en tu formación	2. Lo que conecta con otros aprendizajes	3. Recuerdos desde la emoción
A.3	Profundizar en la psicomotricidad y el juego	El autoconocimiento a partir de sensaciones y reflexiones	La importancia de trabajar en equipo
A.4	Utilidad real de los contenidos	La experiencia motriz y sensorial en el desarrollo de las infancias	Vivenciar el movimiento desde el propio cuerpo
A.5	El sistema de actitudes del docente	La importancia del trabajo en equipo y de la gestión e las emociones	Seguridad, alegría, valentía delante de retos motrices

Nota: relación de algunos de los comentarios (5/32) del alumnado (curso 24-25) sobre la construcción de los propios aprendizajes al finalizar la asignatura.

7. Conclusiones

El juego libre en la sala de psicomotricidad se configura como una herramienta privilegiada para acompañar el desarrollo integral de los niños y las niñas en la etapa de Educación Infantil. La observación respetuosa y cualitativa de este juego permite comprender en profundidad los procesos de crecimiento motriz, emocional, cognitivo y social que se despliegan a través del cuerpo en movimiento.

A lo largo de este capítulo, se ha puesto de relieve la importancia de formar al futuro profesorado en una mirada psicomotriz que trascienda la mera descripción de conductas y que se oriente hacia la interpretación comprensiva y contextualizada del juego infantil. Este enfoque requiere del desarrollo de competencias específicas como la escucha activa, neutralidad afectiva, presencia reflexiva y capacidad de registrar y analizar situaciones complejas desde una actitud ética y empática.

La metodología empleada en la asignatura, basada en experiencias vivenciales en contextos reales, ha demostrado ser eficaz para que el alumnado integre teoría, práctica y reflexión, construyendo aprendizajes significativos que impactan directamente en su formación profesional. La utilización de estrategias como la autoevaluación, coevaluación y observación sistemática ha contribuido a consolidar una mirada evaluativa participativa, continua y reguladora, alineada con los principios establecidos por el Decreto 21/2023 de Cataluña.

Los resultados obtenidos muestran que al alumnado valora especialmente aquellas experiencias que le han permitido vivenciar el

movimiento desde su propio cuerpo, reflexionar sobre la importancia del tiempo y la actitud en la intervención, y establecer relaciones profundas entre la teoría y la práctica. Estos aprendizajes evidencian la capacidad del alumnado para construir criterios profesionales sólidos y humanizadores, capaces de poner en el centro el bienestar y la singularidad de cada infante.

En definitiva, la formación psicomotriz que se propone desde esta asignatura permite al futuro profesorado no solo adquirir conocimientos técnicos, sino también desarrollar una actitud profesional basada en el respeto, la empatía y la reflexión crítica. Esta mirada les capacita para ofrecer una respuesta educativa ajustada, sensible y transformadora, imprescindible en las aulas de Educación Infantil.

Referencias

- Aucouturier, B. (1997). *Psychomotricité et développement de l'enfant*. ESF Éditeur.
- Aucouturier, B. (2004). *La simbólica del movimiento*. Graó.
- Aucouturier, B., y Lapierre, A. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Editorial Científico-Médica.
- Baeza, J., Sanmartí, N., y Valls, R. (2018). *Didáctica general: Compromiso curricular para la sociedad actual*. Graó.
- Berthoz, A. (2012). *La decisión* (4^a ed.). Odile Jacob.
- Brazelton, T. B., y Cramer, B. G. (1990). *The earliest relationship: Parents, infants, and the drama of early attachment*. Addison-Wesley.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (2008). *Actividad conjunta y discurso educativo: Una aproximación a la construcción compartida de conocimientos en el aula*. Graó.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Devalon, B. (2011). *La observación del juego*. Narcea.
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.^a ed.). Morata.
- Garaigordobil, M. (2010). *Jugar, cooperar y crear*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2013). El juego y su relación con el desarrollo infantil. *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación*, 8(1), 45-58.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Paidós.
- Lapierre, A., y Aucouturier, B. (2002). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Graó.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton & Company.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1962), *La psicología del niño*. Morata.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sheets-Johnstone, M. (2011). *The corporeal turn: An interdisciplinary reader*. Imprint Academic.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. Basic Books.
- Viscarro, I. (s.f.). *La interacció amb els infants durant la sessió de psicomotricitat*. URV.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wallon, H. (1941). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Wallon, H. (1995). *Psicología y educación del niño*. Ediciones Morata.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.

Capítulo 6

Voces que construyen: Escucha activa y co-creación de contenidos como motores de motivación universitaria

Irene González-Martí (Irene.GMartí@uclm.es)

Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación.
Departamento de Educación Física, Artística y Música.

Introducción

En el ámbito de la Educación Superior, el repertorio de metodologías y pedagogías docentes ha experimentado un notable crecimiento, orientándose hacia enfoques más innovadores y con mayor impacto educativo (Amiguet et al., 2021; Chittum et al., 2022). Esta evolución ha impulsado una transformación clave en la docencia: una participación más activa tanto del profesorado como del alumnado. Sin embargo, para que esta participación sea verdaderamente significativa, es imprescindible prestar atención y dar espacio a las voces del alumnado.

Escuchar lo que el alumnado tiene que decir acerca de sus experiencias, necesidades y formas de aprender no solo enriquece el proceso educativo, sino que permite construir entornos de aprendizaje más inclusivos, dinámicos y efectivos (Stanton et al., 2016). Los y las estudiantes ya no son receptores pasivos de información, sino agentes activos cuyo punto de vista debe considerarse al diseñar e implementar prácticas pedagógicas.

La escucha activa del estudiante en el espacio de Educación Superior

En este contexto, son muchos los recursos y canales con los que cuenta el profesorado para implementar una verdadera escucha activa de los intereses del alumnado universitario, todo ello facilita y canaliza la transmisión y co-construcción del conocimiento de forma bidireccional (Cook-Sather, 2022). El aprendizaje de esta forma hace que el clima de aula sea más motivante y resulte más eficaz cuando el alumnado se implica en su adquisición, de tal forma que la relación entre profesorado y alumnado universitario es más cercana (Rusticus et al., 2022) y

se escinde la jerarquía vertical tradicional de poder en el aula (Massengale y Sage, 1995).

No obstante, muchos docentes aún enfrentan dificultades para guiar eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea por falta de familiaridad con herramientas metodológicas apropiadas para su disciplina o por inseguridad en su aplicación (Cardiff et al., 2023). Integrar las voces estudiantiles en este proceso puede ser clave para superar estos desafíos, generar una docencia más receptiva y avanzar hacia una educación superior verdaderamente centrada en el aprendizaje.

¿Por qué es importante integrar metodologías activas que permitan la escucha activa de los intereses del alumnado en Educación?

La educación constituye uno de los pilares fundamentales para la construcción de un mundo globalizado; sin embargo, no todas las prácticas docentes aportan de manera equitativa a dicho objetivo. Para garantizar un aprendizaje significativo, tanto en el ámbito académico como en el profesional, resulta imprescindible la implementación de pedagogías y metodologías que promuevan la participación activa del alumnado. Este enfoque no solo favorece la adquisición de conocimientos, sino que también estimula el desarrollo personal y social de los individuos. Asimismo, la incorporación de estas metodologías incide de forma directa en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), al propiciar la formación de estudiantes comprometidos con su contexto social. En particular, el Objetivo 4 se orienta hacia la promoción de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, la cual busca fortalecer la formación profesional y superior desde la enseñanza universitaria, al tiempo que desarrolla las competencias necesarias para acceder a un empleo digno y fomentar el espíritu emprendedor (United Nations, 2024).

Más allá del ámbito de la Educación Superior, si consideramos al público final al que se dirigirán los futuros egresados del Grado en Maestro en Educación Infantil (los niños y las niñas en cuyo contexto se enmarca este estudio), Lundy (2007) establece principios de actuación fundamentados en el Artículo 12 de la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Dichos principios subrayan la importancia de garantizar oportunidades para la participación activa de los infantes en su propio proceso de aprendizaje. Para ello, el profesorado debe atender a cuatro dimensiones esenciales: el espacio, la voz, la audiencia y la influencia. Desde esta perspectiva, ofrecer oportunidades para que

el alumnado exprese sus intereses implica crear un *espacio* de respeto en el que se sienta cómodo y libre de manifestar sus ideas mediante su voz; favorecer una *audiencia* con carácter democrático; y proporcionar respuestas coherentes a sus demandas, de modo que perciban la *influencia* real de sus aportaciones en el desarrollo de la asignatura (Luny, 2007).

Por ello, se presenta en este trabajo una pedagogía centrada en el alumnado en la que la motivación intrínseca de aprendizaje aumenta a medida que se ve involucrado en la co-construcción de la asignatura (García et al., 2024).

Introduciendo el Enfoque activista para escuchar las voces del alumnado

El Enfoque Activista (*Activist Approach*, AA) constituye una propuesta pedagógica orientada a promover la transferencia de conocimientos, habilidades y valores vinculados a la actividad física hacia otros contextos educativos, en particular el aula. Este enfoque se fundamenta en principios de inclusión, equidad y justicia social, y se caracteriza por su compromiso con la escucha activa y la respuesta a las necesidades sociales del alumnado (Lynch et al. 2022; Shilcutt et al., 2024).

Dentro del marco del *Activist Approach*, el alumnado asume un rol protagonista en su proceso de enseñanza-aprendizaje, participando de manera activa en la co-construcción del conocimiento. Esta participación implica una toma de responsabilidad tanto a nivel personal como social, promoviendo el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida (Oliver y Kirk, 2015).

La implementación de esta metodología requiere una fase inicial de planificación, denominada “fase de construcción de la fundamentación”, en la que se establecen relaciones colaborativas entre el equipo docente, el alumnado y, en su caso, los investigadores (Massengale y Sage, 1995). Esta etapa se centra en la identificación conjunta de intereses, necesidades y desafíos de aprendizaje a través de un proceso sistemático de escucha activa y reflexión compartida (Luguetti et al., 2017).

A partir de esta fundamentación, se procede al diseño participativo de contenidos, los cuales se articulan en función de las motivaciones expresadas por el alumnado y de los saberes que desean explorar y desarrollar en la práctica. Esta etapa da lugar a lo que se denomina la “fase activista” del enfoque, en la que se implementan actividades y programas específicos orientados al empoderamiento estudiantil y a la

transformación de las dinámicas tradicionales de enseñanza (Luguetti et al., 2024).

1. Objetivos

El objetivo que persigue este estudio es conocer las motivaciones del alumnado universitario en relación con la actividad física y salud en la etapa de Educación Infantil con el objetivo específico de co-crear contenidos de la asignatura en base a la escucha activa de sus voces.

2. Metodología

Acorde a las orientaciones de Luguetti y Oliver (2020), el estudio se enmarca en la Investigación-Acción Participativa (IAP), un enfoque metodológico que concibe el conocimiento como un producto socialmente situado. Desde esta perspectiva, el saber no se entiende como una construcción individual y aislada, sino como el resultado de interacciones y relaciones sociales que adquieren sentido en contextos específicos. Asimismo, la IAP enfatiza que el conocimiento se potencia cuando surge de procesos colaborativos en los que los participantes no son meros informantes, sino co-investigadores que contribuyen activamente a la generación de soluciones mediante la acción colectiva (Fine, 2007; Freire, 1987, 1996). Este posicionamiento metodológico no solo otorga validez científica al proceso investigativo, sino que también reforza su dimensión transformadora, al vincular la producción de conocimiento con prácticas orientadas al cambio social.

Siguiendo la IAP, este estudio forma parte de un proyecto más amplio iniciado en el año 2022 en la asignatura "Actividad Física y Salud en Educación Infantil". La materia corresponde al tercer curso de la Mención en Educación Física del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y se imparte en una Facultad de Educación ubicada al suroeste de España, durante el segundo semestre del curso académico. Esta asignatura tiene una carga académica de seis créditos en el European Credit Transfer System (ECTS). En el Sistema Universitario Español, un crédito equivale a 25 horas, de las cuales diez se corresponden a actividades presenciales y quince a trabajo autónomo por parte del alumnado. Desde el curso académico 2022-2023, se lleva implementando este Enfoque Activista como metodología activa para co-crear los contenidos de la asignatura relacionados con la salud a través de la negociación curricular. Desde este paradigma, se diseñó la asignatura desde las motivaciones que surgían del alumnado, cumpliendo a su vez con los requisitos que establecía la guía docente de la misma. En este estudio, se

presentan los resultados del curso académico 2023-2024 de cómo se ha articulado la materia en la primera fase del enfoque denominada “fase de construcción de la fundamentación”.

2.1. Participantes

Estudiantes universitarios

La muestra incluyó a 20 estudiantes, de los cuales 19 fueron mujeres y un hombre, con edades comprendidas entre 20 y 22 años ($M = 21,3$ años; $DT = 0,76$). Todos los participantes estaban matriculados en la asignatura “Actividad Física y Salud en Educación Infantil” durante el curso académico 2023-2024.

Profesora de la asignatura

Participó una Profesora de Universidad de 40 años, con 16 años de experiencia impartiendo docencia en grados y Máster de Educación Física. La profesora cuenta con siete años de experiencia aplicando las metodologías activas y el enfoque activista en su enseñanza universitaria (cinco y tres años respectivamente).

2.2. Instrumentos

- *Photovoice* (Wang y Burris, 1994) es un instrumento basado en un método de investigación cualitativa y participativa que otorga a cada participante la posibilidad de expresar sus experiencias a través de la fotografía. En este estudio, el alumnado seleccionó imágenes fotográficas para representar de forma participativa (Ávila y Camacho-Miñano, 2022) sus respuestas en relación con los intereses mostrados en los cuatro entornos definidos en la Matriz de Entrevista Semiestructurada.
- *La Matriz de Entrevista Semiestructurada (Semi-structured Interview Matrix; SIM; O'Sullivan et al., 2022)* es una estrategia de facilitación participativa, que también sirve como una herramienta pedagógica y de intervención innovadora. Para este estudio, la SIM se diseñó y adaptó con relación a cuatro entornos relacionados con la práctica de la actividad física del alumnado, tanto en su pasado (temporada 1) como en el presente (temporada 2) tal como refleja la Tabla 1:
 - 1)Entorno personal (talentos): el alumnado debía contestar qué talentos con relación a la actividad física y/o deporte consideraba que tenían.
 - 2)Entorno emocional (pasiones): qué actividades y/o juegos deportivos le encantaba hacer,
 - 3)Entorno social: con quién realiza actividad física y/o deporte;
 - y 4)Entorno físico: el lugar donde lo practica.Además, para este estudio, se

incorporó un bloque de preguntas relacionadas con las fotografías seleccionadas en el Photovoice, de las que se extraerían los contenidos que les motivaba aprender en la asignatura. El alumnado trabajó en grupos pequeños para responder a las preguntas correspondientes a cada entorno, utilizando fotografías que seleccionó (véase Photovoice) para respaldar sus reflexiones. Las discusiones guiadas fomentaron el análisis personal y colectivo de la práctica de actividad física y salud desde perspectivas individuales y socioculturales. Las conversaciones se grabaron para capturar el diálogo auténtico del alumnado sin interferencias externas y posteriormente se trascribieron. Se encargó a un/a estudiante ser el/la responsable facilitador/a en cada grupo cuyo objetivo fue evitar dirigir o influir en las respuestas del resto de estudiantes; sin embargo, utilizaron indicaciones sutiles o preguntas de seguimiento para aclarar o profundizar la comprensión cuando las respuestas fueron ambiguas o breves.

Tabla 1.

SIM de la asignatura de Actividad Física y Salud en Educación Infantil adaptado de Boonekamp et al., (2020) y García-López & Fernández-Bustos (comunicación personal, 24 de noviembre de 2023)

Entornos	Etapa de Educación Infantil	Actualidad	Otras preguntas en caso de seguir activo físicamente	Otras preguntas en caso de NO seguir activo físicamente	Preguntas a realizar en cada entorno
Personal: Talentos	¿En qué tareas/deportes/actividad física eras bueno/a para ayudarte a ser activo/a?	Describe alguna actividad física que consideres que se te da muy bien	¿Por qué sigues practicando tu talento?	¿Por qué No sigues practicando tu talento?	¿Por qué elegiste esta fotografía? ¿qué está ocurriendo en la fotografía? ¿en qué medida influye esta fotografía en tu actual estilo de vida? En base a tu propia experiencia tanto de tu niñez como de tus inquietudes actuales, ¿qué contenidos te gustaría abordar en esta asignatura para trabajar la actividad física y salud en educación infantil?
Emocional: Pasiones	¿Qué deportes/actividad física te hacía feliz o te daba energía?	Describe una actividad física que te haga feliz o sentirte bien	¿Qué te hace sentir seguir practicando tu pasión?	¿Qué te hace sentir NO seguir practicando tu pasión?	
Social	¿Quién te ayudaba a ser/estar activo/a?	Describe una actividad física que te guste hacer con otras personas	¿Quién te ayuda a mantenerte activo/a?	¿Quién NO te ayuda a mantenerte activo?	
Físico	¿Qué tenía ese entorno que te ayudaba a ser activo/a físicamente?	Describe un contexto ideal en dónde practicar la actividad física que te gusta	¿Qué facilitadores encuentras en el lugar donde practicas AF?	¿Qué barreras encuentras en el entorno físico como motivo de no practicar AF?	

- **Actividad de reflexión.** Se llevó a cabo una dinámica de reflexión con el propósito de identificar los intereses de aprendizaje del alumnado universitario, tomando como referencia los facilitadores y barreras detectados a través de Photovoice y SIM. La sesión, desarrollada en el aula universitaria, tuvo una duración de 90 minutos y se estructuró en formato de debate. Al finalizar, se recopilaron los ejes temáticos que servirían de base para la co-creación de los contenidos de la asignatura.
- **Entrevistas semiestructuradas.** El estudiantado realizó una entrevista a profesorado experto en el contenido que había manifestado aprender en la asignatura. La entrevista constó de dos bloques de preguntas: 10 de ellas que eran de obligatorio cumplimiento facilitadas por la docente en relación con la asignatura; 7 de ellas se relacionaron con las preguntas que el alumnado había recibido en el SIM en la temporada 1 (su relación con la actividad física en la infancia) y 3 de ellas relacionadas con la relación actual (temporada 2) de ese profesorado experto con la actividad física y/o deporte. El alumnado, además, incorporó preguntas específicas que había preparado en relación con el contenido que le motivaba aprender. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para poder ser analizadas. La duración media de las mismas fue de 47 minutos.
- **Actividad formativa 1.** “Conociendo a un deportista con discapacidad intelectual”. Esta actividad pertenece al Proyecto de Innovación Docente titulado “Mejora de las competencias docentes en atención al alumnado con discapacidad en la formación inicial del profesorado de Educación Física” en la que la profesora de la asignatura participó. Consistió en la presencia y colaboración en clase de un grupo de deportistas con discapacidad intelectual. Se dividió el alumnado en grupos de 4 y 5 personas y escogieron a un deportista para realizarles una entrevista que versaba sobre la actividad física y salud en su infancia y actualidad (abarcando los 4 entornos del SIM), sus retos deportivos, así como sus experiencias en Educación Física en la infancia en relación con profesorado y resto de estudiantes, para posteriormente informar sobre los resultados obtenidos al resto de clase en una plantilla power point facilitada por el director del proyecto.
- **Actividad formativa 2.** “Abordaje emocional en el juego y movimientos en la etapa de Educación Infantil”. Se contactó con una Escuela Infantil con pedagogía Waldorf, el objetivo de selección

de este centro fue el desarrollo del compromiso emocional, así como la estimulación intelectual, más comúnmente conocidas en la pedagogía Waldorf como voluntad, sentimiento y pensamiento (Attfield, 2022). Tras informar del objetivo que pretendíamos perseguir, el cuidado del infante a nivel emocional en el juego y el movimiento, la docente accedió a abrirnos las puertas de su escuela y conocer cómo abordaban esos contenidos. La charla tuvo una duración de 2 horas y, a pesar de realizarse fuera del horario de la asignatura en el espacio de tarde, se contó con la participación del 90% del alumnado. La charla fue grabada y dispuesta como material de la asignatura en el campus virtual.

- **Encuestas de satisfacción.** Una vez finalizadas las actividades formativas, el alumnado cumplimentó en el campus virtual una encuesta de satisfacción de la actividad que giraba en torno a 4 dimensiones: satisfacción general de la actividad; 2) aspecto a destacar de la actividad; 3) posibilidad de transferencia de contenidos en el aula; y 4) respuesta a intereses personales. Para las respuestas se utilizaron pseudónimos con el objetivo de anonimizar los resultados.

2.3. Procedimiento

Al inicio de la asignatura, se informó al alumnado que la asignatura respondería a un modelo de enfoque activista y sería creada bajo los intereses del alumnado en relación con la actividad física y salud en la etapa de Educación Infantil. Tras informar del objetivo y de la voluntariedad del mismo, se recogió el 100% de los consentimientos informados firmados. Durante la fase de construcción de la fundamentación, dónde se conocen los facilitadores y barreras en el enfoque activista, se administraron los instrumentos de Photovoice y SIM. En ellos, se recopiló información acerca de la relación con la actividad física en la infancia del alumnado participante y durante la actualidad a través del procedimiento Triple I (*Interactive Interviewing and Imaging*; Boonekamp et al., 2019) en la que se integran en varias sesiones los resultados extraídos del Photovoice, en una primera sesión, en combinación con las preguntas de la SIM, en una segunda sesión. Cada entorno de la SIM es liderado por un responsable que realiza las preguntas que se le ha designado (Tabla 1) y realiza una entrevista a un grupo de 4 o 5 estudiantes con el fin de extraer la información más relevante de su ámbito. Los grupos rotan a los cuatro entornos establecidos y luego los responsables facilitadores son entrevistados por otros responsables con el objetivo de recopilar el 100% de las opiniones del alumnado universitario.

Una vez analizadas y transcritas las entrevistas por parte de cada responsable, para poder profundizar en qué les motivaría aprender en la asignatura en base a sus experiencias, se realizó una actividad de reflexión sobre los facilitadores y barreras que habían experimentado en la niñez sobre la práctica de la actividad física y la importancia que tiene en la actualidad ser una persona activa. Una vez seleccionados los contenidos que el alumnado quería aprender en base a la escucha activa de sus voces, el alumnado buscó un experto/a en su contenido y realizó una entrevista semiestructurada al profesorado experto. La última parte de la entrevista semiestructurada, en la parte de preguntas relacionadas con el contenido que les motivaba aprender en la asignatura, de la que el alumnado era responsable, fue revisado por la profesora para garantizar que los contenidos eran abordados correctamente. El alumnado se puso en contacto con el profesorado experto y concretó una cita para administrarlas, en algunas ocasiones por la imposibilidad geográfica, ya que no vivían en la misma ciudad, se decidió realizar la entrevista por Teams. Todas las entrevistas fueron grabadas y, posteriormente, transcritas fidedignamente. Las entrevistas se subieron al grupo Teams de la asignatura, para facilitar la información al resto de alumnado, ya que debían saber de todos los contenidos que se habían co-creados. Se realizó un análisis inductivo de estas y, además, a modo de exposición y resumen el alumnado compiló la información del análisis en un PowerPoint facilitado por la profesora, para su posterior exposición en clase a modo de lección magistral. Para adquirir todos los contenidos que se debían abordar en la asignatura marcados por la memoria de verificación del título, en aquellos contenidos que no habían sido seleccionados por el alumnado por su propia motivación, dada la importancia de estos, se propusieron actividades complementarias para poder alcanzar el aprendizaje de dichos contenidos. Como consecuencia, dentro del contenido "atención a la discapacidad" se propuso una actividad perteneciente a un Proyecto de Innovación Docente en la que la profesora estaba inmersa titulada "conociendo a un deportista con discapacidad intelectual" y otra charla fuera del horario de la asignatura sobre el "abordaje emocional en el juego en la etapa de educación infantil" con una docente formada en pedagogía Waldorf.

3. Resultados y discusión

Triple I: análisis del Photovoice y SIM en la temporada I (infancia)

Al centrarnos en la etapa de la infancia, los resultados obtenidos a través de Photovoice y SIM muestran cómo diferentes entornos influyeron en la manera en que el alumnado universitario se mantenía

activo. En el *entorno personal*, muchas de las experiencias más recordadas estaban ligadas a los talentos que sentían dominar, especialmente en disciplinas artísticas como el ballet, la danza o la gimnasia, que no solo fortalecían sus habilidades, sino que también les motivaban a seguir en movimiento. El hecho de que el 95% del alumnado participante fueran mujeres refuerza el estereotipo de preferencia hacia deportes de carácter estético (Plaza et al., 2017). No obstante, en estas edades son habitualmente sus progenitores quienes deciden las actividades deportivas de sus hijas, posiblemente influenciados por la lógica de una especialización temprana (Downing et al., 2021).

En el *entorno emocional*, lo que más destacaban eran las actividades compartidas con la familia al aire libre, momentos que evocaban felicidad y conexión como los paseos por la naturaleza. Estos resultados vienen reforzados por L'Ecuyer (2012) y Pasanen et al. (2014) quienes establecieron que la práctica en entornos naturales añade un valor complementario a los beneficios ya reconocidos de la actividad física, al asociarse de manera específica con un mayor bienestar emocional.

En cuanto al *entorno social*, la familia aparecía como la principal impulsora de la práctica de actividad física, transmitiendo su valor e incentivando la participación, en consonancia con los resultados obtenidos por Lou et al. (2025) en los que se obtuvo una correlación positiva entre la práctica deportiva familiar con mostrarse físicamente activo en la infancia.

Finalmente, en el *entorno físico*, los lugares que más favorecían el juego y el movimiento eran aquellos donde los niños y las niñas sentían mayor libertad: los pueblos, con sus espacios abiertos, o los patios escolares, convertidos en escenarios cotidianos de actividad. En este sentido, Rao (2024) enfatiza sobre la importancia del entorno escolar, ya que este no solo favorece el rendimiento académico, sino que aumenta el bienestar físico y mental cuidando los espacios que favorezcan la práctica de actividad física.

Triple I: análisis del Photovoice y SIM en la temporada II (vida adulta)

En la actualidad, los resultados obtenidos en los distintos entornos muestran un panorama muy diferente al de la infancia. La gran mayoría del alumnado (90%) declaró no practicar ninguna actividad física, señalando la falta de tiempo, principalmente por la carga de los estudios, como la razón principal de su inactividad. Entre el reducido grupo (10%) que sí mantenía algún tipo de práctica, la motivación estaba orientada casi exclusivamente hacia el cuidado de la salud, dejando de lado los entornos personales y emocionales que en la infancia habían estado

asociados al movimiento. En este contexto, el gimnasio surgió como el espacio físico más mencionado, mientras que, en el plano social, las amistades y parejas se identificaron como los principales impulsores de la práctica. Estos resultados confirman los hallazgos mostrados en la revisión sistemática realizada por Silva et al., (2022), en los que el alumnado universitario aludía barreras tales como la falta de tiempo, los espacios poco accesibles y la falta de motivación para la práctica de actividad física.

Tras el análisis de estos resultados, se procedió a realizar una puesta en común en el aula para extraer los facilitadores y las barreras que habían tenido en la infancia y que, en la actualidad, tenían para la realización de actividad física con el objetivo de motivarles a re-sintonizar con la felicidad que sentían tras realizar dicha actividad. Además, se pusieron en común las respuestas halladas en la última pregunta de la SIM donde se mostraban sus preferencias sobre abordar un contenido en la asignatura. El debate giró en torno a ser modelos y ejemplo de la profesión que ellos habían elegido “Maestros y Maestras en Educación Infantil con Mención en Educación Física” y tras analizar los facilitadores, pero sobre todo las barreras con las que se habían encontrado desde su infancia hasta la actualidad para la práctica de actividad física, se extrajeron los principales intereses y motivaciones que querían estudiar en la asignatura. Este proceso de cogestión de la programación didáctica en base a los contenidos siguió el nivel de autonomía de elección de contenidos por consenso expuesto por Martos et al. (2014), en el que el alumnado propuso sus intereses a trabajar y por consenso se establecieron los contenidos a co-crear.

Consecuentemente, los contenidos derivados de las motivaciones y la escucha activa del alumnado universitario en relación con sus intereses de aprendizaje en la asignatura, recopilados mediante las técnicas Photovoice y SIM en la triple I, se estructuraron en torno a ocho ejes temáticos, tal como se muestra en la Tabla 2. A partir de estos resultados, se llevaron a cabo un total de 20 entrevistas con especialistas en las áreas identificadas. Entre los temas más demandados, destacaron la motivación hacia la práctica deportiva en la etapa de Educación Infantil, la promoción de una competitividad saludable y la prevención del sedentarismo en dicha etapa educativa.

Tabla 2.

Contenidos seleccionados por los estudiantes en base a sus motivaciones sobre la actividad física y salud en Educación Infantil

Contenidos	Entrevistas a Expertos/as	sexo	n	M años experiencia
Motivación hacia la práctica de Actividad Física (20%)	Maestro de Educación Física en Educación Primaria	♂	2	12
	Maestra de Educación Física en Educación Infantil	♀	1	8
	Profesor universitario del Área de Expresión Corporal en titulación de Educación Infantil	♂	1	10
Alimentación (15%)	Nutricionistas	♂	2	7
		♀	1	9
Higiene postural (10%)	Fisioterapeuta osteópata, con más de 8 años de experiencia	♂	1	8
	Un entrenador personal y fisicoculturista, con 6 años de experiencia.	♂	1	6
El papel de la salud mental en la actividad física y deporte (5%)	Psicóloga sanitaria con más de 9 años de experiencia	♀	1	9
Trastornos de la Conducta Alimentaria (5%)	Psicóloga sanitaria con más de 25 años de experiencia	♀	1	25
Competitividad Sana (20%)	Entrenador Nacional de Fútbol en deporte base con experiencia en la cantera de la Selección Española de Fútbol	♂	1	34

Contenidos	Entrevistas a Expertos/as	sexo	n	M años experiencia
	Profesor de Educación Física, con más de 13 años de experiencia	♂	1	13
	Maestro de Educación Física en Educación Primaria y Educación Infantil	♂	1	5
	Jugador profesional de baloncesto Liga Endesa	♂	1	1
Prevención del Sedentarismo (20%)	Maestro de Educación Física en Educación Primaria	♂	2	12
	Maestro de Educación Física en Educación Infantil	♂	1	9
	Un profesor de Educación Secundaria de Educación Física y entrenador de fútbol base	♂	1	7
Prevención Obesidad (5%)	Nutricionista infantil	♀	1	5

El análisis inductivo de las entrevistas permitió categorizar las intervenciones del profesorado experto dentro de los contenidos establecidos para la asignatura en la memoria de verificación del título. De este modo, las citas fueron vinculadas al temario correspondiente gracias al proceso de integración llevado a cabo por la docente, quien articuló la fundamentación teórica con los aportes prácticos proporcionados por los especialistas. Este ejercicio de co-creación de contenidos se refleja en la Tabla 3.

Tabla 3.

Fase de co-creación de contenidos: fusión de citas de los expertos con teoría de la asignatura.

Contenidos de la asignatura (memoria verificación de la titulación)	Contenidos seleccionados por los estudiantes en base a sus motivaciones sobre la actividad física y salud en Educación Infantil
Importancia de la actividad física para mejorar salud en la infancia	El papel de la salud mental en la actividad física y deporte
Beneficios de la actividad física y riesgo de los comportamientos sedentarios de los escolares en la infancia	Alimentación Prevención del Sedentarismo
Recomendaciones de actividad física para la salud en la infancia	Higiene postural
La condición física orientada a la salud en Educación Infantil	Competitividad Sana
Métodos para la medición de la actividad física y la condición física en Educación Infantil	Motivación hacia la práctica de Actividad Física
Estrategias para promocionar la actividad física en el entorno escolar y la comunidad	Prevención Obesidad
Actividad física saludable para todos. Atención a la discapacidad y diferentes problemas de salud	Trastornos de la Conducta Alimentaria
La actividad física y la salud en el currículo de Educación Infantil	

La negociación curricular, en el marco de este estudio, se configura como un proceso complejo que implica diseño, organización y planificación por parte del profesorado. Además, como exponen Cardiff et al. (2023) la implementación de pedagogías orientadas a la voz estudiantil demanda tiempo y un proceso de ensayo y error, a fin de asegurar que el profesorado genere oportunidades auténticas de expresión en su práctica educativa. En palabras de Chróinín et al. (2024), “empezar poco a poco, empezar con inteligencia, no detenerse” (p. 276).

No obstante, resulta altamente satisfactorio al evidenciarse los logros académicos obtenidos y se constituye, además, en un factor motivador para el alumnado (Amiguet et al., 2021), al propiciar la co-construcción del currículum en el ámbito de la educación superior (Brooman et al., 2015).

Tal como se observa en la Tabla 3, los contenidos derivados de los intereses del alumnado universitario coincidieron con aquellos previstos en el programa de la asignatura con la particularidad de que, en este caso, emergieron directamente de sus propias motivaciones. Cabe destacar, en este sentido que durante la selección de contenidos, las relaciones de poder entre profesorado-alumnado se ven disipadas para convertirse en una jerarquía horizontal de aprendizaje (Massengale y Sage, 1995), creando un clima de apoyo emocional mutuo (Rusticus et al., 2022), dónde se promueve un enfoque de participación activa, holística, integrada y colectiva del alumnado en la educación superior (Cornellius-Bell et al., 2022).

En este sentido, se constata el mapa de ruta establecido por Lundy (2007) mencionado en la introducción para la aplicación de la escucha activa en las clases de Educación Física en Educación Primaria. Se habilitó un espacio seguro e inclusivo de participación, en el que el alumnado pudo expresar sus intereses de aprendizaje en la asignatura. Para ello, se utilizaron instrumentos como el Photovoice y la SIM, que permitieron dar voz al alumnado para compartir sus ideas de manera segura (Boonekamp et al., 2016). Posteriormente, estos intereses se pusieron en común ante el resto del grupo (audiencia), generando sinergias entre quienes compartían los mismos ejes temáticos de aprendizaje. Finalmente, se evidenció la influencia de sus motivaciones en la co-creación de los contenidos de la asignatura.

Análisis de satisfacción sobre la actividad formativa 1 “conociendo a un deportista con discapacidad intelectual”

El contenido referido a la Atención a la discapacidad, aunque no fue seleccionado por el alumnado, se consideró de especial relevancia para el desarrollo de estrategias docentes en el aula, ya que pertenece al temario designado por la memoria verificación de la asignatura. Dado que, en numerosas ocasiones, la falta de contacto con personas con discapacidad dificulta comprender cómo abordar adecuadamente su aprendizaje en el aula (Symons et al., 2009), y resulta necesario diseñar metodologías colaborativas que acerquen al alumnado universitario a este colectivo con el que habrán de interactuar en un futuro próximo.

Por este motivo, se llevó a cabo la actividad formativa 1, titulada “Conociendo a un deportista con discapacidad intelectual”. Los resultados de las encuestas evidenciaron una valoración altamente positiva: el 92% del alumnado participante calificó la experiencia con sobresaliente, mientras que el 8% restante la evaluó como notable. En el análisis de las respuestas abiertas, el alumnado destacó la satisfacción generada por la actividad, señalando como principal valor el aprendizaje adquirido en torno a la discapacidad

“Una de las cosas más importantes que aprendí gracias a la charla es que si brindamos la oportunidad y la posibilidad de que las personas con discapacidad hagan deporte, estas responderán de manera muy positiva y efectiva. Además, veremos las CAPACIDADES de estas personas que en muchas actividades están por encima de personas como yo (Luisa)”.

En relación con la posibilidad de transferir los contenidos al contexto del aula, la mayoría del alumnado manifestó que sería capaz de implementar algunas de las estrategias adquiridas

“Pienso que sí me veo capaz, ya que realmente las estrategias que se nos mostraron son básicas y muy simples de aplicar. Creo que lo más importante es conocer en qué nivel se encuentra el alumno y de esta forma ajustar estas adaptaciones a lo que necesite. También me gustaría destacar que en la clase donde realicé las prácticas, durante el primer cuatrimestre, había una niña con discapacidad (no específicamente intelectual) y después de ver las estrategias que se mostraron en el curso pienso que si se aplicaran muchas de ellas en las clases de educación física podría mejorarse mucho (Carolina)”

Por último, el alumnado universitario señaló que, a pesar de no tratarse de un contenido alineado inicialmente con sus motivaciones de aprendizaje en la asignatura “no creía que la discapacidad podía ser tan interesante (Pilar)”, la actividad formativa resultó enriquecedora, ya que les permitió adquirir nuevos conocimientos y reflexionar sobre la importancia de la inclusión en el ámbito educativo: “yo he visto muchos niños con discapacidad en las prácticas a los que no se les hace casi caso, con suerte tienen apoyo, pero ni se les incluye en el aula y los tienen separados, ahora puedo ver posibilidades de inclusión de estos niños en el aula a través de lo que hemos visto (Virginia)”

Las actividades que implican interacción directa con personas con discapacidad, como la experiencia “Conociendo a un deportista con discapacidad intelectual”, se reconocen por su potencial para favorecer la comprensión, la empatía y una valoración positiva del aprendizaje (Havercamp et al., 2020; Symons et al., 2009). La literatura subraya que el

contacto real, más allá de las simulaciones, constituye un elemento clave para prevenir estereotipos y fomentar actitudes inclusivas (Freer, 2021). La valoración positiva del alumnado, evidenciada tanto en encuestas como en respuestas abiertas, se corresponde con investigaciones previas que señalan mejoras en la satisfacción, autopercepción de competencias y disposición futura para trabajar con personas con discapacidad (Havercamp et al., 2020; Symons et al., 2009)

Análisis de satisfacción sobre la actividad formativa 2 "Abordaje emocional en el juego y movimientos en la etapa de Educación Infantil"

La satisfacción general con la que el alumnado puntuó la actividad formativa 2 fue del 100% sobresaliente. Durante esta actividad, no sólo participó el alumnado de la asignatura, sino que, además, pidieron permiso a la profesora para poder ir acompañados de estudiantes de la titulación, fruto del interés suscitado por su motivación de aprendizaje y la propaganda realizada por parte del alumnado de la asignatura al resto de estudiantes de titulación.

La satisfacción general con respecto a la charla fue muy positiva, no conocían la pedagogía Waldorf y les impactó el ritmo diario de la clase, donde cada infante es recibido individualmente con una canción mientras despiden a sus padres.

"a nivel emocional creo que tenemos que aprender cosas de esta pedagogía para implementarlas en el aula, e intentar no tratar a todos los niños por igual, ya que no lo son y cada uno tiene unas necesidades diferentes [...] durante la charla he tomado apuntes de aspectos de cuidado emocional del niño que me gustaría implementar cuando yo sea la maestra de mi aula (Laura)"

En cuanto a los aspectos a destacar tras la asistencia a esta charla, donde conocieron la dinámica del día a día en la pedagogía Waldorf, lo que más destacaron fueron los materiales "me parece muy curioso que todos los materiales con los que juegan los niños sean con materiales naturales, madera, palos, piñas, lanas, no son los típicos de las clases que hemos visto dónde los juguetes son de plástico y generalmente de colorines fuertes (Silvia)", el aula "me ha gustado mucho el espacio, la decoración es muy escasa, normalmente en las aulas de Infantil las paredes están llenas de carteles, dibujos, cartulinas, pictogramas... y apenas se ve un hueco de pared, y aquí es todo lo contrario (Pilar)" y *el abordaje emocional a través de narraciones y canciones* "me ha encantado la idea de poder cantarles canciones con valores y con sentimiento como nos mostró la maestra, no es lo mismo poner en el móvil una

playlist de canciones infantiles que cantarles con tu propia voz una canción, el sentimiento que transmites no es el mismo”

La mayoría del alumnado visualizó la posibilidad de transferencia de contenidos emocionales en el aula en su futura labor docente

“pues la verdad es que una de las cosas que más me ha llamado la atención y que implementaré sin duda es el hecho de que cuando un niño se haga pipí tener recambio de ropa y pedir permiso a los padres para poder cambiarse, porque yo no me acuerdo de cuando era pequeña, pero imagínate el rato que tienes que estar ahí mojado con las burlas de tus compañeros hasta que pueda llegar tu padre o madre para poder cambiarte (Rocío)”

Y ya no solo a nivel emocional, sino a nivel de salud general: “[...] a nivel de salud si hace frío y el niño se ha hecho pipí lo mejor es cambiarle, yo pediría una muda para cambiarlos y si me autorizaran los cambiaría yo misma (Cristina)”.

A pesar de no haber sido seleccionada como un eje temático dentro de la asignatura, la charla respondió a los intereses personales debido a que conocieron una forma de trabajar diferente en la etapa de Educación Infantil hecho que les suscitó interés en su perspectiva de aprendizaje

“me ha sorprendido muchas de las cosas que he visto en la charla, son temas transversales que se pueden aplicar con facilidad y a nivel emocional hoy en día es fundamental con todos los problemas que hay, me ha interesado mucho y la recomendaría como contenido obligatorio (Lucía)”

La pedagogía Waldorf se presenta como una alternativa a la educación tradicional, en la que el alumnado que entra en contacto con ella logra vislumbrar nuevas formas de relación con la infancia, fundamentadas en la felicidad y motivación hacia el aprendizaje. Se trata de un enfoque pedagógico centrado en el disfrute, la curiosidad y el movimiento (Salchegger et al., 2021), lo que resulta especialmente atractivo para el alumnado universitario al ofrecer estrategias para abordar emocionalmente a su futuro alumnado de Educación Infantil. La propuesta se caracteriza por el uso de materiales naturales y aulas diáfanas, donde la reducción de recursos materiales se asocia a un mayor desarrollo de la creatividad (L'Ecuyer, 2012; Salchegger et al., 2021), aspecto que despierta un notable interés en el futuro profesorado para su posible implementación.

4. Conclusiones

"Inconvenientes" y ventajas de la aplicación de la escucha activa del alumnado universitario

En lo que respecta a los “inconvenientes” (que finalmente se transforman en oportunidades de aprendizaje tanto para el profesorado como para el alumnado), estos recaen principalmente sobre el profesorado, especialmente en lo relativo a la planificación, los recursos y el tiempo. La organización de la asignatura varía cada curso en función de las motivaciones del alumnado, lo que exige un análisis detallado de sus intereses, en la fase de construcción de la fundamentación del enfoque activista, para poder diseñar con éxito la asignatura. Este proceso permite co-crear e integrar nuevos contenidos, asegurando que el alumnado perciba que sus aportaciones han sido realmente consideradas (González-Martí et al., en prensa).

En cuanto a las ventajas, a priori, podría pensarse que aplicar la escucha activa recae en el alumnado y no en el profesorado; sin embargo, no es así. Por un lado, la escucha activa de los intereses del alumnado universitario amplía el abanico de aprendizaje de la asignatura, incorporando en algunos casos contenidos que trascienden los establecidos en la memoria de verificación de la titulación. Estos nuevos contenidos enriquecen la asignatura al profundizar en la adquisición del conocimiento y, al mismo tiempo, impulsan al profesorado a formarse en ellos para integrarlos posteriormente en el temario. De este modo, la ampliación de horizontes de aprendizaje beneficia tanto al alumnado (al atender sus motivaciones e intereses) como al profesorado (al favorecer su formación continua y la adquisición de nuevos contenidos), lo que contribuye a que la asignatura se configure como un espacio dinámico y en constante evolución.

Por ello, las principales bondades que se destacan de este estudio es la implicación del alumnado en la creación de la asignatura. Cuando el alumnado es escuchado en base a sus intereses y opiniones, y observando que estas son valiosas y tomadas en cuenta para la creación de contenidos, su motivación no solo se multiplica sino que además su implicación en la asignatura traspasa el horario lectivo por iniciativa propia. Este hecho resulta beneficioso tanto para el alumnado como para el profesorado, ya que las clases son más dinámicas y se involucran de mejorar forma en su propio aprendizaje. Por último, se destaca, que una vez que el alumnado universitario conoce estas técnicas y/o metodologías activas es capaz de reproducirlas en el futuro cuando sea

docente y dirija una clase, aplicándose de esta forma aprendizaje en cascada (González-Martí et al., en prensa).

Como conclusión final, se informa que la negociación curricular basada en la escucha activa de las voces del alumnado en la educación superior constituye un proceso complejo, que requiere tiempo y organización. Al mismo tiempo, se considera esencial para poder ajustar la formación universitaria a la diversidad de contextos a los que se van a enfrentar en su futura labor docente. Siendo destacable que, además, permite favorecer la equidad y fortalecer la autonomía tanto de docentes como de estudiantes. No obstante, su desarrollo requiere de instituciones abiertas al cambio, capaces de redistribuir el poder y de fomentar espacios de diálogo que permitan contextualizar el currículo y dotarlo de un sentido compartido. En este estudio, la posibilidad de apertura al cambio y a la co-construcción de una asignatura entre la profesora y el alumnado ha fomentado el interés por la materia y la motivación hacia el aprendizaje, ya que han sido co-partícipes en todo el proceso.

Referencias

- Amiguet, E., Fernández-Romero, M., Gómez-Gonzalvo, F., Martí, A., Muñoz-Herrera, C., y Pardo, F. (2021). Participación del alumnado en la toma de decisiones: una experiencia de la justicia social en la Universidad. *Innovaciones docentes en tiempos de pandemia*.
<https://doi.org/10.26754/cinaic.2021.0092>
- Attfield, K. (2022). The young child's journey of 'the will': A synthesis of child-centered and inclusive principles in international Waldorf early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 20(2) 159–171.
<https://doi.org/10.1177/1476718X211051184>
- Ávila, N. y Camacho-Miñano, M.J. (2022). Fotovoz: empoderando al alumnado universitario sobre cuerpos, salud y género. En S. Carrascal y N. Camuñas (Eds.) Docencia y aprendizaje. Competencias, identidad y formación de profesorado (pp. 621-645). Tirant Humanidades.
- Boonekamp, G.M.M., Van Hove, P. y Dierx, J. (2016). Jóvenes tomando las riendas: explorando activos para la salud con el método triple I. *Viure en Salut*, 107(Promoció de la salut en l'àmbit educatiu), 14-15.
- Boonekamp, G. M. M., Dierx, J. A. J., Van Hove, P., y Jarsen, E. (2019). Interactive interviewing and imaging: engaging Dutch PVE-students in dialogue, *Educational Action Research*, 807-822.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1693410>

- Boonekamp, G. M., Dierx, J. A., y Jansen, E. (2020). Motivating students for physical activity: What can we learn from student perspectives? *European Physical Education Review*, 27(3), 512-528.
<https://doi.org/10.1177/1356336X20970215>
- Brooman, S., Darwent, S., y Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening?. *Innovations in Education and Teaching International*, 52, 663-674.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2014.910128>.
- Cardiff, G., Beni, S., Fletcher, T., Bowles, R. y Chróinín, D. (2023). Learning to facilitate student voice in primary physical education. *European Physical Education Review*, 30, 381 - 396.
<https://doi.org/10.1177/1356336X231209687>.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X031004003>
- Chittum, J. R., Kathryn. A. E. Enke, y Ashley P. Finley (2022). The effects of community-based and civic engagement in higher education. *American Association of Colleges & Universities*.
- Chróinín, N., Parker, M., Coulter, M., y Sweeney, T. (2024). Teachers learning to use student voice in primary physical education – ready, steady, go! *European Physical Education Review*, 31, 261-278.
<https://doi.org/10.1177/1356336X241257455>.
- Cornelius-Bell, A., Bell, P., y Dollinger, M. (2022). Deterritorialising student voice and partnership in higher education. *Higher Education*, 86, 1293-1305. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00972-z>.
- Downing, C., Redelius, K., y Nordin-Bates, S. (2021). Early specialisation among Swedish aesthetic performers: exploring motivation and perceptions of parental influence. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 1013-1032. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2021.1940239>.
- Fine, M. (2007). Feminist Designs for Difference. En S.N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of Feminist Research: Theory and Practice*, (pp.613-619). Sage Publications.
- Freer, J. (2021). Students' attitudes toward disability: a systematic literature review (2012–2019). *International Journal of Inclusive Education*, 27, 652 - 670. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido*. 17.^a ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: conocimiento necesario para la práctica educativa*. Paz e Terra.

- García López, L. M., y Fernández-Bustos, J. G. (2023). *Aplicación de los enfoques activista y salutogénico en contextos educativos con jóvenes socialmente vulnerables*. Curso de formación
- García López, L. M., Reyes, L., Seldas, M. y Martínez, N. (2024). Negociación curricular y pedagogía centrada en el alumnado: hacia la participación y el desarrollo de la autonomía. En L. M. García López y J. Abellán, (Eds.). *Construyendo la Justicia Social a través de la Educación Física y el Deporte. Un enfoque salutogénico y crítico*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (pp. 57-70). https://doi.org/10.18239/atenea_2024.55.00
- González-Martí, I., Reyes, L., y Abellán, J. (en prensa). Activist Approach and Service-Learning in Active Recesses: Building Knowledge Bridges between Pre-service Teachers and Early Childhood Education students. Sport in Society.
- Havercamp, S., Barnhart, W., Robinson, A., y Smith, C. (2020). What should we teach about disability? National consensus on disability competencies for health care education. *Disability and health journal*, 100989. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100989>.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educar en el asombro* (36^a ed.). Plataforma Editorial.
- Lou, L., Hu, Y., & Yang, J. (2025). Effect of intergenerational transmission of family sports environment on college students' physical activity. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. <https://doi.org/10.1080/1612197x.2025.2449696>.
- Luguetti, C. & Oliver, K. L. (2020). A transformative learning journey of a teacher educator in enacting an activist approach in Physical Education Teacher Education. *The Curriculum Journal* 32: 118-135. <https://doi.org/10.1002/curj.81>
- Luguetti, C., Oliver, K., Kirk, D., y Dantas, L. (2017). Exploring an activist approach of working with boys from socially vulnerable backgrounds in a sport context. *Sport Education and Society*, 22(4), 493-510. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1054274>
- Luguetti, C., Oliver, K.L. y Shilcutt, J. B. (2024). Theoretical perspectives and features of the Activist Approach. En J.B. Shilcutt, K. Oliver y C. Luguetti (Eds.), *An Activist Approach to Physical Education and Physical Activity. Imagining What Might Be*, edited by Jackie B., Kimberly Oliver and Carla Luguetti (pp 12-25). Routledge.
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child", *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lynch, S., Walton-Fisette, J.L., y Luguetti, C. (2022). *Pedagogies of Social Justice in Physical Education and Youth Sport*. Routledge.

- Martos, D., Tamarit, E. y Torrent, G. (2016). Negociando el currículum en educación física. Una propuesta práctica de cogestión. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 223-228.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.39107>
- Massengale, J., y Sage, G. (1995). Shared Power Through Negotiation in Higher Education. *Quest*, 47, 64-75.
<https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484145.>
- Oliver, K. L., y Kirk, D. (2015). *Girls, Gender and Physical Education. An Activist Approach*. Routledge.
- O'Sullivan, T., Tracey, S., & Corneil, W. (2022). *Structured Interview Matrix (SIM) Facilitators' Guide*. Ottawa University.
- Plaza, M., Boiché, J., Brunel, L., y Ruchaud, F. (2017). Sport = Male... But Not All Sports: Investigating the Gender Stereotypes of Sport Activities at the Explicit and Implicit Levels. *Sex Roles*, 76, 202-217.
<https://doi.org/10.1007/S11199-016-0650-X.>
- Rao, S. (2024). The Influence of School Environment on Physical Activity Levels of Students. *Innovations in Sports Science*.
<https://doi.org/10.36676/iss.v1.i2.11.>
- Rusticus, S., Pashootan, T., y Mah, A. (2022). What are the key elements of a positive learning environment? Perspectives from students and faculty. *Learning Environments Research*, 26, 161 - 175. <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09410-4.>
- Salchegger, S., Wallner-Paschon, C., & Bertsch, C. (2021). Explaining Waldorf students' high motivation but moderate achievement in science: is inquiry-based science education the key?. *Large-Scale Assessments in Education*, 9. <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00107-3.>
- Shilcutt, J. B., Oliver, K. L. y Luguetti, C. (2024). *An Activist Approach to Physical Education and Physical Activity. Imagining What Might Be*. Routledge.
- Stanton, A., Zandvliet, D., Dhaliwal, R., y Black, T. (2016). Understanding Students' Experiences of Well-Being in Learning Environments. *Higher Education Studies*, 6, 90-99. <https://doi.org/10.5539/HES.V6N3P90.>
- Symons, A., McGuigan, D. y Akl, E. (2009). A curriculum to teach medical students to care for people with disabilities: development and initial implementation. *BMC Medical Education*, 9, 78-78.
<https://doi.org/10.1186/1472-6920-9-78.>
- United Nations (ON) (2025) Sustainable Development Goals.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/goals/>
- Wang, C. C., y Burris, M. A. (1994). Empowerment through Photo Novella: Portraits of Participation. *Health education quarterly*, 21(2), 171-186.
<https://doi.org/10.1177/109019819402100204>

Capítulo 7

Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil en la Universidad de Cantabria: fundamentación y reflexión

Carlos Cobo-Corrales (carlos.cobo@unican.es)

Lorna Piquero-Salas (lorna.piquero@alumnos.unican.es)

Mikel Pérez-Gutiérrez (mikel.perez@unican.es)

¹Departamento de Educación, Universidad de Cantabria

El presente capítulo tiene como objetivo describir la fundamentación teórica, el contexto y proceso de implementación de la asignatura "Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil" en la Universidad de Cantabria (UC) en el curso 2024/2025, reflexionar de manera crítica sobre los aspectos a seguir mejorando y ofrecer un análisis que permita, principalmente al resto del profesorado universitario, valorar las posibilidades de incorporación de algunos de los elementos que componen esta propuesta a su práctica docente. Este capítulo, además, es fruto del proceso de reflexión compartido entre el profesorado universitario vinculado a asignaturas relacionadas con la Educación Física, la Educación Musical, la Psicomotricidad, la Actividad Física y la Expresión Corporal en la formación del futuro profesorado en Educación Infantil (Proyecto de Innovación Docente UV-SFPIE_PIEC-3327904).

1. Fundamentación teórica

La fundamentación de la asignatura surge, en primer lugar, de los diálogos mantenidos con el profesorado que imparte la asignatura, con otros compañeros del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, así como de los procesos de formación continua del profesorado implicado, especialmente a través de congresos y seminarios de formación permanente. Además, la asignatura también se ha visto orientada por los comentarios y valoraciones realizadas por el alumnado, ya que en última instancia actúa como principal evaluador de la calidad de la formación recibida en la asignatura. A modo de resumen, cabe señalar que los tres pilares que han dado sustento a la asignatura en la actualidad son las evidencias científicas, las actuaciones educativas de éxito y la evaluación formativa y compartida.

En primer lugar, las evidencias científicas se refieren al conocimiento derivado de la investigación científica y que, en el ámbito universitario, debe articularse con la docencia impartida, tal como se declara en el preámbulo de la *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario* al señalar que “Las universidades son, hoy más que nunca, no sólo depositarias del conocimiento, sino productoras de dicho conocimiento. Docencia, investigación y capacidad de compartir y transferir ese conocimiento constituyen funciones centrales de su actividad” (2023, p. 9). Por lo tanto, debería existir una relación directa entre la investigación generada y la docencia impartida, entre las evidencias científicas y los contenidos ofrecidos en las asignaturas del ámbito universitario.

En segundo lugar, las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) se definen como aquellas intervenciones que mejoran el rendimiento académico del alumnado además de mejorar la convivencia en los centros educativos (INCLUD-ED Consortium, 2011). Considerando que estas AEE son universales y transferibles a cualquier contexto (Flecha García et al., 2014), que se caracterizan por estar basadas en la investigación científica y el conocimiento acumulado e implican que todas las personas afectadas deben participar de forma directa en la toma de decisiones (Ríos, 2013; Valls y Padrós, 2011), también han sido aplicadas en el ámbito universitario, acuñándose el término de Actuaciones de Éxito en la Universidad (AEU). Dichas AEU se encuentran en las universidades con los mejores resultados a nivel internacional y están dirigidas a mejorar la educación del alumnado y hacerles mejores profesionales (Flecha García et al., 2014). Algunas de estas AEU son los programas de las asignaturas basados en la investigación científica, realización de talleres sobre los recursos electrónicos de la comunidad científica internacional, implementación de sistemas de revisión por pares o resolución de estudios de caso, entre otras (Flecha García et al., 2014).

En tercer y último lugar, los procesos de evaluación formativa y compartida tienen como finalidad mejorar el aprendizaje del alumnado, mejorar la propia práctica docente y también mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; López-Pastor, 2009). Esta orientación de la evaluación no solo resulta fundamental para mejorar nuestra práctica docente como profesorado universitario, sino también para mejorar los procesos y los aprendizajes de nuestro alumnado, teniendo el firme propósito de avanzar hacia una formación de la mayor calidad posible.

2. Contexto

La asignatura "Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil" (G297), perteneciente al Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Cantabria, es una asignatura obligatoria de 1er. curso, que tiene una carga docente de 6 créditos ECTS y se imparte en el segundo cuatrimestre del curso académico (UC, 2025). Para la mayoría del alumnado, esta será la única asignatura del Grado relacionada con la Educación Física en su formación académica, si no optan por cursar la Mención en Educación Física. Las plazas de nuevo ingreso al citado Grado ascienden a 130, repartiéndose el alumnado en 3 grupos al que están asignados dos docentes diferentes. Las clases teóricas y prácticas están equilibradas, representando aproximadamente un 50% cada una.

Entre los objetivos de la asignatura, destacan el analizar el desarrollo motor en la etapa 0-6 años, dominar diferentes prácticas corporales para contribuir al desarrollo motor del infante y los fines educativos para la Educación Infantil, así como ser capaz de planificar y programar procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a la Educación Física en dicha etapa educativa. Estos objetivos se concretan en los contenidos que aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1.

Contenidos de la asignatura G297 y su distribución en horas de teoría (TE) y prácticas de aula (PA)

Contenidos	TE	PA
1. Marco histórico, teórico y conceptual de la Educación Física	2	1
2. La Educación Física en el currículum de Educación Infantil: elementos básicos	2	3
3. Desarrollo de la autonomía personal del niño. Evolución del desarrollo motor y de las capacidades físicas	2	4
4. El juego y el movimiento. Habilidades y destrezas motrices.	2	3
5. Conocimiento del entorno: Interacción en el medio físico y acercamiento a la naturaleza	3	4
6. El lenguaje corporal, la danza, el movimiento y la expresión corporal	3	2
7. La programación de Educación Física en Educación Infantil	4	3
8. La clase de Educación Física: organización, estructuración y planificación. Modelos pedagógicos	4	4
9. Materiales y recursos didácticos: el mundo de los objetos	3	2
10. La evaluación de la Educación Física en Educación Infantil	3	2
11. Prácticas didácticas	2	2
Total de horas	30	30

Por otra parte, la guía docente también detalla que el sistema de evaluación se compone de un examen oficial, un trabajo grupal y una clase práctica, siendo su ponderación en la calificación final del 40%, 30% y 30%, respectivamente. Finalmente, también detalla que el alumnado debe asistir a todas las sesiones prácticas (que representan aproximadamente un 50% de la presencialidad total) para un correcto proceso de aprendizaje, vinculando los aspectos teóricos con la parte práctica de la asignatura (UC, 2025).

3. Implementación

Considerando la fundamentación teórica expuesta en el primer apartado, así como el contexto de la asignatura, en la primera sesión de la asignatura se explica la guía docente, se expone el calendario previsto y las tres modalidades de evaluación y calificación existentes (Tabla 2). La principal diferencia entre estas tres modalidades reside en la asistencia a las clases prácticas y el nivel de interacción/participación del alumnado. Así, el alumnado que no asista a las clases prácticas y no justifique su falta, debe superar la asignatura en la convocatoria extraordinaria, puesto que no cumple con el requisito establecido en la guía docente. Por su parte, la modalidad A y B difieren en la realización o no del trabajo grupal. Mientras que la modalidad A supone la evaluación continua del alumnado con la realización de todas las tareas estipuladas en la guía docente, la modalidad B implica que el alumnado no realiza el trabajo grupal y dicha parte es compensada con un examen que pondera al 70% de la calificación final.

Tabla 2.
Modalidades de evaluación y calificación

Modalidad	Sesión práctica	Actividades	Calificación
A	Sí	Examen + clase práctica + trabajo	40% + 30% + 30%
B	Sí	Examen + clase práctica	70% + 30%
C	No	Examen extraordinario	100%

Siendo la modalidad A la que concuerda con los requisitos establecidos en la guía docente, así como con la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que aboga por la utilización de metodologías activas, la asistencia a clase, la realización de trabajos guiados y trabajos en equipo, la preparación de trabajos de manera autónoma y estudiar para superar las materias (Benito & Cruz, 2005), la Tabla 3 detalla las actividades y tareas que componen la modalidad A de evaluación y calificación.

Tabla 3.

Descripción de las actividades y tareas que componen la modalidad A.

Evaluación	Actividades	Tareas
Examen	Test y supuesto práctico (40%) Tertulias (60%)	Test de opción múltiple de 50 preguntas Supuesto práctico 7 tertulias dialógicas
Clase práctica	Asistencia (10%) Sesión en papel (30%) Sesión práctica (60%)	Planificación de la sesión Implementación de la sesión
Trabajo	Trabajo grupal (80%) Edpuzzle (20%)	Tarea del Tema 2 Tarea del Tema 3 Tarea del Tema 5 Tarea del Tema 7 Tarea del Tema 8 5 vídeos en Edpuzzle

Respecto a la justificación de las tareas, en la parte del examen se incluye la elaboración de un supuesto práctico o estudio de caso que debe ser resuelto por el alumnado aplicando los conocimientos adquiridos y la realización de siete tertulias dialógicas que se vinculan con los contenidos de la asignatura, considerándose estas tareas como actuaciones educativas de éxito (Flecha García et al., 2014; Flecha et al., 2024). Además, las tertulias implementadas implican el desarrollo de un proceso de evaluación dialogada, formativa y compartida para valorar el grado de implicación y participación del alumnado en la tertulia para la comprensión y aprendizaje propio y del resto del alumnado (Pérez-Gutiérrez et al., 2019). También, se debe realizar un test de opción múltiple de 50 preguntas sobre los contenidos teóricos y prácticos vistos en

la asignatura durante todo el cuatrimestre, para valorar la adquisición de conocimientos.

En la parte de la clase práctica, el alumnado debe, en primer lugar, planificar una sesión de Educación Física con una temática vinculada al desarrollo psicomotor del alumnado de Educación Infantil (esquema corporal, percepción espacial, percepción temporal, lateralidad, coordinación, equilibrio, respiración, relajación, control postural, los sentidos, motricidad fina, habilidades motrices básicas, expresión corporal y procesos cognitivos) y, posteriormente, implementarla en las instalaciones deportivas o exteriores de la UC. La relevancia de ambas tareas reside en conocer y valorar el desarrollo motor del alumnado en la etapa de 0-6 años, determinar las actividades físicas que cumplen con los objetivos establecidos y adquirir las competencias necesarias para poner en práctica la planificación realizada, gestionar las interacciones del grupo-clase y controlar el desarrollo de la sesión. Entre los requisitos mínimos establecidos para la planificación e implementación de la sesión, se encuentra el cumplimiento de las características esenciales de cualquier sesión de juegos, esto es, que sea interesante y estimulante, que participe todo el alumnado el mayor tiempo posible y que puedan evaluar su propio éxito (Blázquez Sánchez, 1986). Durante la planificación de la sesión, el alumnado recibe *feedback* formativo y compartido antes de su implementación para asegurar que la sesión cumple con los requisitos establecidos, así como el objetivo determinado. Además, tras la implementación de la sesión práctica, se realizan tres rondas de evaluación formativa, que tienen como objetivo mejorar el aprendizaje y la práctica docente del alumnado que dirige la sesión, pero también del alumnado que actúa como participante. En la primera ronda de auto-evaluación, el alumnado que dirige la sesión valora los puntos fuertes y problemas encontrados durante la misma y si tuvieron que realizar modificaciones a la planificación previa. También, se realiza una ronda de co-evaluación en la que el resto del alumnado expone su apreciación de la sesión como participantes, resaltando aquellos aspectos positivos y negativos y ofreciendo una crítica constructiva con propuestas de mejora. Finalmente, en la tercera ronda de heteroevaluación, el profesorado resalta los aspectos, positivos y negativos, que no hayan sido comentados previamente, y realiza propuestas de mejora para el resto de alumnado que debe dirigir las posteriores clases prácticas. A través de estas tres rondas de evaluación, se recogen las distintas perspectivas o visiones de las personas involucradas en este proceso.

Por último, la justificación del trabajo grupal atiende al desarrollo de los contenidos teóricos de la asignatura mediante actividades formativas basadas en las metodologías activas defendidas por el EEES siendo, en este caso, la preparación de tareas grupales y el visionado de vídeos en la plataforma Edpuzzle, que permite insertar preguntas durante la reproducción de estos. El trabajo grupal prepara al alumnado para el futuro trabajo en equipo que desarrollará en su práctica profesional como futuro profesorado y cumple con las recomendaciones del EEES. La evaluación formativa y compartida también se incorpora a la valoración de determinadas tareas del trabajo grupal (tareas del tema 3, 5 y 8), ofreciendo *feedback* para la mejora del aprendizaje del alumnado antes de la entrega final del mismo. La tarea del tema 3 está dedicada a la resolución de un estudio de caso vinculado a la convivencia escolar en la clase de Educación Física (García Yeste y García Carrión, 2022), la tarea del tema 5 está orientada a la planificación de una salida al entorno natural y la tarea del tema 8 tiene como objetivo planificar una sesión de Educación Física para cumplir con una justificación curricular predeterminada. Por su parte, las tareas del tema 2 y 7 están dedicadas a la búsqueda de información asociada al currículo de Educación Infantil en Cantabria y a la normativa de la convocatoria de oposiciones.

Los vídeos de Edpuzzle, que se realizan de manera individual, se fundamentan en las ventajas que ofrece el *Mobile Learning*, esto es, su potencial para permitir el aprendizaje en cualquier momento y lugar, mejorar la interacción didáctica, el aprendizaje centrado en el alumnado y el aprendizaje colaborativo (Brazuelo Grund y Gallego Gil, 2011; Wagner, 2005). Los vídeos seleccionados sirven para reforzar los contenidos de los temas 1, 3, 4, 9 y 10 (Tabla 1), pudiendo realizarse durante todo el cuatrimestre.

Finalmente, también se imparte un taller dedicado al conocimiento de las principales fuentes de información generalistas como catálogos de ámbito nacional, regional y local, fuentes científicas especializadas como bases de datos (p.ej. Dialnet, ERIC, Scopus o Web of Science) y otros recursos del ámbito académico y educativo que incluyen guías y tutoriales (p.ej. web de la Universidad de Cantabria), recursos docentes (p.ej. web de la Consejería de Educación de Cantabria o el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado), y plataformas que difunden los resultados de la investigación científica (p.ej. Sappho, Adhyayana, Periódico Educación). Este taller, considerado una AEU, ofrece al alumnado una perspectiva general de las distintas fuentes de información que pueden consultar

durante su formación académica y a lo largo de su práctica profesional para acceder a los últimos avances científicos en el ámbito educativo, contribuyendo a formar mejores profesionales (Flecha García et al., 2014).

4. Análisis y reflexión

La finalización de la asignatura y la recepción de los resultados derivados del proceso de evaluación de la calidad docente del alumnado abre un proceso de análisis y reflexión orientado a valorar las fortalezas y debilidades de la planificación e implementación de esta asignatura, así como de la formación recibida y percibida por parte del alumnado. Este análisis fue ampliado y reforzado por la reflexión colectiva realizada por el profesorado implicado en el Proyecto de Innovación Docente UV-SFPIE_PIEC-3327904.

En primer lugar, el proceso de planificación de la asignatura está basado en la experiencia acumulada durante los últimos años por el profesorado implicado y su compromiso por ofrecer la mejor formación posible, el *feedback* ofrecido por el alumnado, el cumplimiento de los principios del EEES y la relación existente entre investigación-docencia promulgada por la LOSU. De esta manera, se fueron introduciendo progresivamente las distintas AEU en la planificación y contenidos de la asignatura y se optó por la evaluación dialogada, formativa y compartida para dotar de coherencia a toda la propuesta. Sin embargo, somos conscientes de que la implementación de esta experiencia conlleva un proceso de actualización constante del profesorado, para basar los contenidos de la asignatura en evidencias científicas y para formarse profesionalmente en las AEU y los sistemas de evaluación formativa y compartida. Esto supone una carga extra de trabajo para el profesorado, aunque también le reporta un sentimiento de utilidad y coherencia entre investigación y docencia.

Por su parte, el alumnado entiende el funcionamiento de la asignatura y se adapta de manera adecuada al sistema de trabajo y de evaluación/calificación, seleccionando mayoritariamente la modalidad de evaluación continua (A). Esta modalidad requiere una carga de trabajo constante durante todo el cuatrimestre y una mayor implicación que el resto de las modalidades, pero también favorece procesos de comprensión más profunda de los contenidos a través de la creación colectiva de conocimiento, procesos de colaboración y compañerismo entre el alumnado, un acercamiento a la literatura científica y una menor concentración de tareas al final del cuatrimestre. Además, la cantidad y

variedad de actividades propuestas en la modalidad de evaluación continua permite que el alumnado tenga diferentes vías de acceso a los contenidos de la asignatura (vídeos, lecturas, tareas individuales y grupales, sesiones prácticas) y oportunidades para adquirir las competencias establecidas y superar la asignatura. Asimismo, el alumnado valora de manera positiva el equilibrio entre la teoría y la práctica a lo largo del desarrollo de la misma. Este equilibrio ha permitido un aprendizaje más completo, favoreciendo la adquisición de contenidos conceptuales y habilidades procedimentales. Concretamente, las clases prácticas se mencionan como especialmente enriquecedoras, ya que ofrecen una experiencia formativa más cercana a la realidad profesional en un entorno dinámico y simulado de trabajo.

Respecto a las tertulias dialógicas, la experiencia ha sido satisfactoria, en general. Estas suponen una oportunidad valiosa para el análisis crítico de textos científicos y el intercambio de ideas en un espacio de diálogo respetuoso y constructivo. Cabe señalar que, en algunos casos concretos, se ha percibido cierta dificultad para aprovechar plenamente estas actividades. Quizás, más allá de la estructura de estas, que ha estado correctamente definida, dichas dificultades estén relacionadas con una limitada experiencia previa del alumnado en el intercambio de opiniones argumentadas en contextos académicos. Además, podría influir la posible falta de hábito en procesos de reflexión y pensamiento crítico, aspectos que, si bien comienzan a trabajarse en esta asignatura, requieren un trabajo prolongado para consolidarse.

De la misma manera, aunque se ofrece una formación inicial sobre cómo localizar información en fuentes científicas y fiables, el estudiantado manifiesta inseguridad o desconocimiento a la hora de aplicar, de forma autónoma, estas herramientas de búsqueda. Esta situación subraya la necesidad de continuar reforzando estas competencias a lo largo del Grado, no únicamente en esta asignatura, con el fin de facilitar el acceso riguroso a la literatura científica y promover un uso crítico de los recursos disponibles.

En cualquier caso, la modalidad de evaluación continua ha sido valorada positivamente por el alumnado. La diversidad de tareas, la integración progresiva de contenidos y la participación activa en su propio proceso de aprendizaje ha favorecido la creación de un mayor compromiso y una mejor comprensión de los contenidos de la asignatura. No obstante, se considera necesario seguir implementando estrategias que promuevan una implicación equitativa en el trabajo grupal, así como el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico. Teniendo en cuenta la complejidad que supone la adquisición de estas competencias, quizás

sería conveniente abordarlas de forma transversal o complementaria en otras asignaturas de la formación inicial del futuro profesorado.

Sin embargo, la presente propuesta también presenta algunas limitaciones que deben comentarse. En primer lugar, la utilización de evidencias científicas para fundamentar los contenidos de la asignatura requiere de un trabajo constante de revisión de artículos científicos dispersos en distintas bases de datos, siendo conscientes de que existirá literatura científica que no hemos revisado y puede ser relevante. En segundo lugar, existen otras AEU que podrían ser implementadas, como por ejemplo la redacción de “implication papers”, procesos de revisión por pares o experiencias de co-docencia (Flecha García et al., 2014), pero hasta el momento no se ha optado por ellas por requerir esfuerzos iniciales de formación y una alta carga de trabajo para su seguimiento por parte del profesorado. En tercer lugar, las modalidades de evaluación mixta (B) y final (C) no reproducen de manera fiel las competencias desarrolladas en la modalidad de evaluación continua (A), por lo que es probable que la formación del alumnado que selecciona estas vías (B y C) adolezca de cierta profundidad, siendo necesario repensar el planteamiento de estas vías para que la formación del alumnado sea similar en cualquiera de ellas. En cuarto lugar, la configuración del trabajo grupal puede implicar que haya cierta parte del alumnado que no realiza las tareas encomendadas o que las tareas sean repartidas entre los miembros del grupo y se elaboren de manera individual, por lo que se deberían articular procesos para determinar la implicación de todo el alumnado, como por ejemplo los contratos de aprendizaje (Lobato Fraile, 2006; Santos Pastor y Martínez Muñoz, 2017). En quinto lugar, aunque el valor de las tertulias dialógicas ha sido constatado en varios trabajos (León-Jiménez et al., 2024; Roca-Campos et al., 2021), el nivel de implicación del alumnado es fundamental para que se impulse el desarrollo de las funciones psicológicas de orden superior (Fernández Ortube et al., 2021), por lo que resulta necesario promover estrategias que aumenten y aseguren su máxima participación durante cada una de ellas. Finalmente, aunque los contenidos de la asignatura están basados en las evidencias científicas, la bibliografía de la asignatura no incluye las referencias a estas publicaciones científicas, por lo que podría considerarse una incoherencia entre la guía docente y la práctica educativa que debe solventarse en el próximo curso académico.

5. Conclusiones

La experiencia desarrollada en la asignatura G297 está fundamentada en las evidencias científicas, las actuaciones educativas de éxito y la evaluación formativa y compartida, junto con los principios del EEES y la actual LOSU. Además, estos fundamentos y principios se aplican de manera coherente en los aspectos teóricos y prácticos de la asignatura, así como en el sistema de evaluación y calificación aplicado, dotando a esta experiencia de sentido, significatividad y consistencia. Cabe destacar que el alumnado ha valorado muy positivamente la modalidad de evaluación continua y la diversidad de actividades propuestas, resaltando el equilibrio entre la teoría y la práctica y la oportunidad de participar activamente en su propio proceso de aprendizaje. Todo esto, ha favorecido un mayor compromiso, una comprensión más profunda de los contenidos y el desarrollo de competencias profesionales clave. No obstante, también se ha percibido la necesidad de seguir fomentando la participación equitativa en los trabajos en grupo y de fortalecer el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico, con el objetivo de consolidar estas competencias de manera progresiva durante toda su formación universitaria. Sin embargo, siguen existiendo algunas debilidades y limitaciones que deben solventarse en el próximo curso.

El propósito de este capítulo fue analizar el proceso de planificación e implementación de la asignatura G297 en la UC para permitir que el resto del profesorado universitario pueda valorar la incorporación de algún elemento de la misma a su práctica docente. De igual manera, esperamos que esta experiencia sirva de ejemplo e inspire a otros profesionales del ámbito educativo para reflexionar de manera crítica sobre su práctica docente.

6. Agradecimientos

Agradecer a Vladimir Martínez Bello la posibilidad de participar en el Proyecto de Innovación Docente titulado “De las aulas de la UVEG y de otras universidades españolas, a las aulas de Educación Infantil: mejores prácticas docentes para reforzar la formación del estudiantado universitario” (UV-SFPIE_PIEC-3327904). El espacio de encuentro generado en dicho proyecto posibilitó el intercambio de conocimientos, experiencias y preocupaciones relacionadas con las asignaturas que impartía el profesorado participante y que sirvió para reflexionar sobre nuestra propia práctica docente, así como para enriquecer la misma con los enfoques y propuestas del resto del profesorado.

Referencias

- Benito, Á., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea.
- Blázquez Sánchez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Martínez Roca.
- Brazuelo Grund, F., y Gallego Gil, D. J. (2011). *Mobile learning: los dispositivos móviles como recurso educativo*. Mad.
- Fernández Ortube, A., Hernando Moreno, I., & Marauri Ceballos, J. (2021). La Influencia de las Tertulias Dialógicas en la Universidad y Funciones Psicológicas de Orden Superior. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(2), 152-177.
- Flecha García, R., Racionero Plaza, S., Tintoré Espuny, M. y Arbós Bertran, A. (2014). Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 161-150. <https://doi.org/10.4471/remie.2014.08>
- Flecha, R., Guo, M., Khalfaoui, A., López de Aguilera, A., Puigvert, L., Rodrigues de Mello, R., . . . Valls, R. (2024). *Guía Comunidades de Aprendizaje*. Hipatia Press Association.
- García Yeste, C., y García Carrión, R. (2022). *Aprendizaje dialógico y convivencia escolar. Guía para las escuelas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Vol. 9). Ministerio de Educación. *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*, § Boletín Oficial del Estado, num. 70, de 23/03/2023 (2023).
- León-Jiménez, S., Segovia-Aguilar, B., & García-Cabrera, M. d. M. (2024). Tertulias Pedagógicas Dialógicas: Evolución de la Formación del Profesorado para el Impacto Social. *Historia Social y de la Educación*, 13(3), 188-206.
- Lobato Fraile, C. (2006). Estudio y trabajo autónomos del estudiante. En F. M. d. Miguel Díaz (Ed.), *Metodologías de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior* (pp. 191-223). Alianza.
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- López-Pastor, V.M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.

- Pérez-Gutiérrez, M., Salceda Mesa, M. y Castanedo Alonso, J. M. (2019). Tertulias curriculares dialógicas en el grado de Magisterio en Educación Infantil en la Universidad de Cantabria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 286-292.
- Ríos, O. (2013). Sociocultural Transformation & Development. Good Practices or Successful Actions. *REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 173-199.
- Roca-Campos, E., Renta-Davids, A. I., Marhuenda-Fluxá, F. y Flecha, R. (2021). Educational Impact Evaluation of Professional Development of In-Service Teachers: The Case of the Dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia "On Giants' Shoulders". *Sustainability*, 13(8), 4275. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su13084275>
- Santos Pastor, M. L., y Martínez Muñoz, L. F. (2017). El pacto en el aprendizaje desde la negociación de la rúbrica de evaluación. En V. M. López-Pastor y Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 402-413). Universidad de León.
- UC. (2025). *GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA. G297 - Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil.* <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://web.unican.es/estudios/Documents/Guias/2022/es/G297.pdf&ved=2ahUKEwiY8NPC3f-NAxUGR6QEhb44FLgQFnoECBgQAO&usg=AOvVaw1mOBoFMZs7RYI-9v6nDj-W>
- Valls, R., y Padrós, M. (2011). Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action. *European Journal of Education*, 46(2), 173-183. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01473.x>
- Wagner, E. D. (2005). Enabling mobile learning. *EDUCAUSE Quarterly*, 40(3), 40-53. <https://er.educause.edu/articles/2005/1/enabling-mobile-learning>

Capítulo 8

El juego como disfraz del aprendizaje: formación vivencial y estrategias psicomotrices para el futuro profesorado de Educación Infantil

Pau García-Grau (pau.garcia@ucv.es)
Carlos Pérez-Campos (carlos.perez@ucv.es)
Mauro Alberola-Albors (mauro.alberola@ucv.es)

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”,
Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación, Campus Capacitas-UCV

Introducción

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV) cuenta con una dilatada trayectoria en la formación de docentes, con más de 50 años de experiencia como escuela de magisterio se configura actualmente como uno de los pilares históricos y estructurales de la institución. Se trata de una facultad con identidad consolidada, que ha evolucionado a lo largo de los años a través de procesos constantes de innovación y mejora curricular.

Entre las señas de identidad más representativas de la UCV, se encuentra el firme compromiso con la formación integral del futuro profesorado, no solo desde una dimensión académica, sino también ética y social. Esta perspectiva se materializa mediante el impulso a la inclusión y la atención a la diversidad, especialmente en lo relativo a la discapacidad. Desde hace más de una década, el Campus Capacitas-UCV lidera una iniciativa transversal que garantiza la incorporación, en todos los grados, de una competencia específica en discapacidad con el objetivo de capacitar al alumnado para actuar con responsabilidad, sensibilidad y profesionalidad ante la diversidad de la sociedad tanto en el entorno educativo como social y familiar.

En coherencia con esta visión, la Facultad de Ciencias de la Educación y, en particular, el área de Educación Física, ha apostado decididamente por integrar la inclusión como eje vertebrador de su diseño curricular. Las asignaturas que conforman este bloque formativo están profundamente impregnadas de prácticas basadas en la evidencia,

metodologías activas y recursos vivenciales que permiten al alumnado vivenciar y también diseñar y evaluar propuestas de enseñanza adaptadas a los diferentes niveles de desarrollo y necesidades del alumnado. Así, se favorece una comprensión amplia de la motricidad como dimensión cognitiva, emocional y social, superando el enfoque meramente funcional del cuerpo.

En este contexto, desde el área de Educación Física de la Facultad, el desarrollo psicomotor del individuo en la etapa de Educación Infantil adquiere un carácter singular y distintivo. Más allá del ejercicio o la actividad física estructurada, se concibe como una aproximación vivencial al aprendizaje donde el cuerpo y la emoción se integran en un proceso de exploración y, en definitiva, de descubrimiento.

El juego a nivel particular, en este marco, y concretamente el aprendizaje experiencial a través de este, deja de ser solamente una estrategia metodológica para convertirse en la estructura epistemológica que articula el diseño de la enseñanza en la formación profesional de futuros docentes. Tal como señalan autores como Vygotsky (1978), Parlebas (2001) y Brougère (2005) el juego cumple un papel clave en la configuración de la identidad infantil, así como del desarrollo cognitivo y la socialización motriz (Solís, 2018), aspectos que protagonizan el proceso de enseñanza que se plantea desde nuestra área.

Diversos estudios evidencian que, aunque el profesorado y alumnado de Magisterio reconocen la importancia del movimiento en la etapa infantil, persisten carencias significativas en el conocimiento y aplicación de estrategias pedagógicas específicas para promoverlo, especialmente en contextos con infantes de 0 a 3 años (Martínez-Bello et al., 2025).

En línea con estos planteamientos, el capítulo que presentamos a continuación se estructura en torno a tres asignaturas de Grado de Educación Infantil de nuestra facultad. Cada una posee una función específica, pero todas con un enfoque común: el juego como herramienta central para enseñar, aprender y formar docentes desde un enfoque vivencial y experiencial con la finalidad de formar profesionales en torno a una realidad concreta y actual.

1. En primer lugar, la asignatura de “Desarrollo Motriz y Currículo”, enmarcada en el primer curso del plan de estudios del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, aborda el valor educativo del movimiento y la psicomotricidad desde una perspectiva curricular. En ella, el juego desde todas sus vertientes se presenta como un vehículo privilegiado para el

aprendizaje en general de cada una de las tres áreas del currículum de la etapa de Educación Infantil y de un modo particular de conceptos básicos, por poner un ejemplo de los colores, el espacio, las formas geométricas o las categorías, entre otros, y siempre a partir de propuestas vivenciales que experimentan como futuro profesorado.

2. En segundo lugar, la asignatura optativa de “Desarrollo y Valoración de Capacidades y Habilidades Motrices”, integrada en el itinerario de especialización en psicomotricidad, profundiza en el diseño de experiencias motrices ajustadas a las necesidades del infante, así como en la evaluación psicomotriz. El juego actúa aquí como mediador en la observación y análisis del desempeño motor y como herramienta para construir propuestas personalizadas, inclusivas y significativas.
3. Finalmente, la asignatura de “Técnicas de Estimulación Motriz”, también perteneciente al itinerario de psicomotricidad, se centra en el trabajo en atención temprana y en la intervención desde el entorno natural. En este caso, el juego es el eje desde el cual se evalúan, identifican e intervienen necesidades motrices en la primera infancia. Se aplica como unidad de análisis y como herramienta terapéutica, en sintonía con las prácticas recomendadas por la *Division for Early Childhood* (2014).

El marco teórico que atraviesa todas estas asignaturas se fundamenta en una rica tradición de pensamiento pedagógico y psicomotor. Autores como Vygotsky (1978) destacan el valor del juego como zona de desarrollo próximo; Winnicott (1971), su carácter simbólico y su impacto en la construcción de la identidad; Parlebas (2001), su dimensión comunicativa a través del sistema motriz. Junto a ellos, las aportaciones de Castañer et al. (2012) permiten integrar cuerpo, movimiento y cognición desde una visión más contemporánea de la Educación Infantil.

En las siguientes páginas, cada asignatura presentada articula el juego con un propósito formativo concreto: como herramienta para aprender, evaluar o intervenir. Así, el juego no se presenta como una actividad accesoria, sino como el escenario pedagógico esencial que permite conjugar inclusión, corporeidad y aprendizaje en la formación inicial del profesorado.

1. Desarrollo motriz y currículo: el juego como estrategia de aprendizaje conceptual

En el planteamiento pedagógico establecido en el área departamental de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación se entiende que en la etapa de Educación Infantil, el desarrollo integral del infante debe abordarse desde una perspectiva que contemple la interacción entre cuerpo, emoción, cognición y socialización. La Educación Física, desde esta mirada, se convierte en un espacio privilegiado para el aprendizaje significativo y vivencial donde el juego psicomotor es una herramienta clave. Esta asignatura parte de la convicción de que jugar no es solo una forma de entretenimiento, sino una vía natural y poderosa de construcción del conocimiento.

Desde un enfoque integral, el juego motor no solo promueve el desarrollo físico, sino que también incide en las dimensiones cognitiva, emocional y social del infante, permitiendo una aproximación global al aprendizaje. Tal como señalan Da Fonseca et al. (2014), el protagonismo que adquiere la psicomotricidad debería equipararse al de otros contenidos curriculares como la lectoescritura, especialmente en una etapa donde el cuerpo es la principal vía de expresión y exploración del entorno. Es desde esta perspectiva precisamente desde la que se plantean los contenidos que se imparten en la asignatura de “Desarrollo Motriz y Currículo” para el alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil.

Diversos estudios alertan sobre la escasa presencia de propuestas motrices con intencionalidad pedagógica en las aulas de Infantil, lo que representa una oportunidad perdida para generar aprendizajes significativos desde el cuerpo (Pons y Arufe, 2016; Arufe et al., 2015). En este sentido, proponemos revalorizar el juego como medio para alcanzar aprendizajes curriculares, adoptando metodologías activas que sitúen al cuerpo como eje central del conocimiento. Se trata, en definitiva, de facilitar espacios donde el movimiento se vincule con la adquisición de conceptos, en su caso aquellos establecidos en el currículum para la etapa de Educación Infantil, permitiendo que niños y niñas aprendan conceptos tangibles e intangibles a través de la experiencia motriz.

1.1. El juego para aprender conceptos curriculares

El juego motor, cuando está diseñado con intención educativa, permite que el aprendizaje ocurra de manera natural y significativa. Lejos de ser una actividad espontánea sin estructura, el juego puede y debe orientarse para alcanzar objetivos curriculares, respetando los intereses y las necesidades del infante. Por ejemplo, actividades como los

"juegos de colores-pórticos" permiten trabajar el cromatismo desde el cuerpo, mientras que los "desplazamientos de animales" introducen clasificaciones zoológicas desde lo simbólico y lo motor, provocando a nivel particular experiencias de desarrollo psicomotor y a nivel general situaciones de aprendizaje vinculadas al otro.

Programas de juego guiado han demostrado ser eficaces para mejorar la atención, motivación y capacidad del infante para adquirir nuevos conceptos (Aguilar, 2024). Asimismo, el juego basado en modelos cooperativos o creativos potencia tanto la creatividad como la resolución de problemas, favoreciendo el desarrollo de funciones ejecutivas y habilidades cognitivas superiores (Rojo-Ramos et al., 2022). La integración del juego motor al currículo no solo favorece la inclusión y la equidad, sino que también permite conectar con las inteligencias múltiples de cada infante.

Desde esta perspectiva, cuando se plantea la asignatura conducente a la titulación de profesorado de Infantil el aprendizaje de contenidos que están establecidos en la etapa de los 3 a los 6 años, a modo tangible y concreto como pueden ser los números, las formas geométricas y las letras o a modo abstracto e intangible como pueden ser los días de la semana o los conceptos espaciales, se abordan desde la pedagogía del juego, promoviendo la construcción activa del conocimiento en el alumnado. La propuesta de esta asignatura es, por tanto, convertir el aula de Educación Física en un laboratorio de experiencias vivenciales donde el juego sea el lenguaje común entre cuerpo y conocimiento.

1.2. Diseño de experiencias lúdicas intencionales

La asignatura propone una planificación didáctica basada en la creación de experiencias lúdico-motoras con intención pedagógica. Se trata de que el futuro profesorado diseñe actividades donde el movimiento y el juego se articulen con objetivos curriculares concretos. El diseño de estas propuestas debe considerar criterios como: significatividad de los contenidos, progresión del aprendizaje, relación con el currículo oficial, adecuación a la edad y el respeto por la diversidad del alumnado.

Estas experiencias se estructuran siguiendo una secuencia que incluye:

- Reflexión inicial: identificación de los contenidos conceptuales y motrices a abordar.

- Diseño y/o participación vivencial en la actividad: planificación de juegos o dinámicas que integren movimiento con los objetivos pedagógicos o vivenciar las sesiones prácticas preparadas por el profesorado.
- Implementación: elección y ajuste de materiales, espacios y tiempos según las necesidades del grupo.
- Reflexión y feedback: observación del desarrollo de la actividad y reflexión conjunta sobre los aprendizajes alcanzados.

El alumnado universitario participa en estas experiencias y también reflexiona sobre ellas desde la perspectiva del futuro docente. Esta metacognición sobre la propia práctica les permite valorar la importancia del juego como estrategia educativa e interiorizar la necesidad de diseñar propuestas intencionales en su futura labor profesional.

1.3. El rol del profesorado como mediador del aprendizaje vivencial

El papel del profesorado en esta asignatura es clave. No se limita a organizar o supervisar actividades, sino que debe ejercer como mediador del aprendizaje. El profesorado diseña, guía, adapta y evalúa el proceso educativo, asegurándose de que las actividades motrices se orienten al logro de aprendizajes significativos. Durante las primeras sesiones el profesorado pone en práctica sesiones donde el protagonista es el juego, y a través de este interioriza en el alumnado conceptos hasta entonces desconocidos.

Desde una mirada psicomotriz, el profesorado acompaña al alumnado en su proceso de descubrimiento, ofreciendo preguntas que estimulen la reflexión, reorientando actividades según la respuesta motriz del alumnado y creando un clima afectivo y seguro que favorezca la participación y la experimentación.

Entre sus funciones, destacan:

- Observar y detectar necesidades motrices y cognitivas.
- Facilitar experiencias ricas en estímulos, evitando la dirección excesiva.
- Promover la autorregulación y la resolución de conflictos dentro del juego.
- Evaluar el aprendizaje desde criterios formativos, teniendo en cuenta la evolución personal.

En definitiva, el profesorado actúa como arquitecto de escenarios de aprendizaje donde el juego es la vía de acceso al conocimiento. La

evaluación se orienta desde una perspectiva formativa, valorando tanto el proceso como el producto, con criterios claros de progresión, significatividad y adecuación curricular.

2. Desarrollo y valoración de capacidades y habilidades motrices: el juego como herramienta de diseño psicomotriz

La asignatura “Desarrollo y Valoración de Capacidades y Habilidades Motrices”, que pertenece al itinerario de psicomotricidad, ocupa un lugar estratégico en la formación del futuro profesorado. Su finalidad principal no es tanto la profundización en el valor del juego como fenómeno educativo (ya ampliamente abordado en la asignatura anterior), sino su uso como instrumento didáctico. A través de este se forma al futuro profesorado en el diseño de experiencias motrices adecuadas al nivel de desarrollo y a las necesidades individuales del alumnado en la etapa Infantil.

Esta asignatura tiene un carácter teórico-práctico integrado y reflexivo. En cada sesión, la teoría se vincula directamente con la experiencia vivida a través de las sesiones prácticas y se fomenta en el alumnado universitario una comprensión activa de los principios teóricos. A través del juego el alumnado aprende a reconocer los contenidos curriculares vinculados a la motricidad y también a diseñar, implementar y evaluar propuestas adaptadas a las características reales de los niños y las niñas. Es importante destacar que se busca formar docentes críticos en un uso profesional y adecuado del juego, promoviendo la innovación.

2.1. Enseñar a diseñar a través del juego

El eje formativo de esta asignatura gira en torno a capacitar al futuro profesorado para identificar los niveles evolutivos del desarrollo motor, sensorial y afectivo del alumnado infantil y traducir ese conocimiento en diseños psicomotrices adecuados. Para ello, el juego se convierte en el medio privilegiado de observación, análisis, experimentación y crítica.

Los contenidos curriculares trabajados en la asignatura —como el esquema corporal, la organización espacio-temporal, la lateralidad, el equilibrio, la coordinación, y las habilidades y capacidades físicas básicas— no se abordan de forma aislada ni meramente conceptual, por el contrario, se vivencian. Además, se analizan los resultados y se enseña a diseñar adecuadamente respondiendo a criterios pedagógicos como:

adecuación, significatividad, motivación, seguridad, diversidad y emoción.

En esta línea, el juego no solo se usa como herramienta para “enseñar a los infantes”, sino sobre todo como instrumento para formar al futuro profesorado a crear y adaptar situaciones motrices. La formación inicial debe ofrecer oportunidades para planificar y adaptar actividades motrices, reconociendo las necesidades específicas del alumnado. En este sentido, cada propuesta de juego que se ensaya o diseña en clase constituye una situación pedagógica meta-reflexiva, donde el alumnado universitario experimenta, analiza y mejora sus decisiones didácticas, compartidas y analizadas en grupo con el fin de observar cada instrumentalización desde diferentes puntos de vista, creando docentes profesionales y críticos con una visión propia en la implantación de estrategias de actuación a través del juego.

La formación inicial del profesorado debe ofrecer oportunidades prácticas para planificar y adaptar actividades motrices, reconociendo las etapas del desarrollo motor y las necesidades específicas del alumnado. Sin embargo, investigaciones señalan que la formación actual en Educación Física y psicomotricidad suele ser insuficiente, especialmente en lo que respecta a la educación inclusiva y la adaptación de actividades para diferentes niveles de desarrollo (Aparicio-Herguedas et al., 2020). Es fundamental que el profesorado aprenda a diseñar juegos y ejercicios que favorezcan la coordinación, el equilibrio y la integración sensorial, ajustando los objetivos y materiales según las características individuales del infante (Capio et al., 2021). La capacitación práctica, acompañada de asesoramiento y retroalimentación, mejora la capacidad de los aprendices (en este caso, docentes) para implementar actividades motrices funcionales para todo el alumnado. Una reciente metasíntesis de estudios centrados en la formación inicial universitaria de maestros y maestras (Dunst et al., 2019) sugiere incluir en la formación docente aspectos fundamentales para su desempeño profesional. Adaptando estas recomendaciones al contexto de la psicomotricidad infantil, podemos aplicar una serie de componentes clave que deberían integrarse en la formación del profesorado de Educación Infantil.

En primer lugar, resulta necesario que el futuro profesorado tenga conocimiento del desarrollo infantil, incluyendo las etapas físicas, cognitivas, emocionales y sociales y especialmente psicomotoras para así diseñar y adecuar actividades que favorezcan el crecimiento integral. Del mismo modo, es necesario incorporar prácticas y estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo psicomotor, utilizando metodologías activas y participativas como juegos motrices, actividades

sensoriomotoras y experiencias que estimulen habilidades motrices gruesas y finas. A ello, se suma la capacitación en actividades y recursos específicos que permitan trabajar aspectos como el equilibrio, la coordinación, la lateralidad y la motricidad en función de las necesidades y ritmos individuales. Otro elemento esencial es el fomento de propuestas integradas entre el desarrollo motor y otras áreas del aprendizaje, entendiendo cómo las competencias motrices impactan en la percepción, la atención, la creatividad y el lenguaje, lo que implica diseñar propuestas adecuadas. Finalmente, la formación debe promover una actitud crítica y reflexiva, desarrollando en los futuros docentes la capacidad de analizar y discernir las intervenciones psicomotrices más adecuadas y eficaces para cada situación educativa.

Por tanto, una formación inicial sólida y contextualizada es clave para que el profesorado promueva el desarrollo motor y el aprendizaje integral desde la primera infancia. La capacitación práctica, acompañada de retroalimentación, mejora la capacidad de los aprendices (en este caso, el futuro profesorado) para implementar actividades motrices funcionales, beneficiando a todos los infantes.

2.2. Contenidos teóricos y prácticos integrados

Uno de los aspectos distintivos de esta asignatura es la integración permanente entre teoría y práctica. A través de actividades vivenciales, el alumnado analiza cómo se manifiestan en el cuerpo y en la acción los contenidos fundamentales del desarrollo motor. Estas experiencias no solo permiten vivenciar el desarrollo motor, sino también adquirir las herramientas pedagógicas necesarias para diseñar y programar actividades adaptadas.

El trabajo en clase se organiza mediante secuencias de diseño en las que el alumnado formula objetivos, selecciona saberes, organiza el espacio y los materiales, e incorpora variantes y adaptaciones según la diversidad del alumnado simulado. De este modo, el juego se convierte en un espacio de formación docente, donde lo lúdico es también riguroso, y lo corporal, también intencional.

De esta forma, se contribuye a la formación de un profesorado adaptado a la normativa vigente, formado en metodologías activas y participativas, críticos y reflexivos, con la finalidad de saber unir teoría y práctica en un entorno de aprendizaje y vivencialidad, que enriquece la enseñanza e incorpora la inclusión.

2.3. Evaluar a través del juego: seguimiento del aprendizaje infantil

La formación en esta asignatura también incluye una dimensión evaluativa esencial. Se enseña al alumnado universitario a observar y valorar el desarrollo motriz infantil a través del juego, usando criterios claros, herramientas variadas y una actitud reflexiva.

El juego, al permitir al infante actuar de forma espontánea y contextualizada, ofrece datos muy valiosos sobre su nivel de desarrollo. Esto lo convierte en una herramienta privilegiada para llevar a cabo evaluaciones auténticas y significativas. Durante la asignatura, el alumnado aprende a utilizar:

- Rúbricas analíticas, que permiten objetivar el desempeño motor con escalas de observación claras.
- Observaciones sistemáticas y registros anecdóticos, orientados a valorar comportamientos motores, emocionales y relacionales.
- Escalas de clasificación (ordinal, cualitativa y cuantitativa)
- Instrumentos mixtos, como diarios reflexivos y listas de cotejo, que permiten triangular la información observada.

Asimismo, se fomenta en el alumnado la capacidad de analizar sus propias decisiones didácticas y de mejorar su diseño de tareas psicomotrices a partir de la evaluación de los efectos observados. Esta metacognición profesional es clave para formar docentes competentes en contextos reales, diversos y en evolución constante.

En suma, esta asignatura contribuye de forma decisiva a la formación de un perfil docente reflexivo, creativo y sensible al desarrollo motor infantil. Utilizando el juego como herramienta de formación didáctica, se prepara al alumnado universitario no solo para conocer los contenidos motrices del currículo de Educación Infantil, sino para transformarlos en experiencias de aprendizaje vivas, adecuadas, ajustadas e inclusivas. Todo ello con una base pedagógica sólida y una conciencia clara de que enseñar motricidad es, en el fondo, enseñar a mirar, comprender y acompañar el desarrollo del ser humano en su globalidad.

3. Técnicas de estimulación motriz: el juego como escenario de intervención inclusiva y práctica real

Esta asignatura cobra especial relevancia al situar el juego no solo como una metodología, sino como un verdadero contexto de intervención psicomotriz. Aquí, el juego es entendido como un entorno natural de estimulación y una oportunidad formativa para el alumnado

universitario. Al mismo tiempo, es un escenario ético y práctico desde el cual favorecer la inclusión de la diversidad infantil en la escuela.

3.1. El juego como entorno natural de estimulación

El juego constituye el lenguaje natural de la infancia. Es una vía privilegiada a través de la cual el alumnado se expresa, relaciona y aprende. El juego es el contexto donde se articulan la emoción, la motricidad, el pensamiento y la interacción social. En este sentido, y en línea con las prácticas recomendadas por la Division for Early Childhood (DEC, 2014), se enfatiza la importancia de crear oportunidades de aprendizaje que surjan de forma natural —las llamadas *naturally occurring learning opportunities*— en las rutinas, espacios y relaciones cotidianas del niño y de la niña (Dunst et al., 2000).

Estas oportunidades no se programan como intervenciones formales aisladas, sino que emergen de la vida diaria infantil en sus entornos significativos como el aula, el patio o la asamblea. En ellas, el profesorado puede observar, acompañar y enriquecer el desarrollo del infante sin interrumpir la espontaneidad del juego. Tal como plantean Agazzi et al. (2020), cuando las intervenciones motrices se insertan en estos contextos naturales, no solo se mejora el desarrollo global infantil, sino que se promueve una mayor participación, motivación y sentido de competencia. Además, el juego es el momento donde se abre la posibilidad de acceder al infante a nivel terapéutico desde un estado de motivación intrínseca que lo hace especialmente interesante. Morales-Murillo (2018) encontró que los mayores niveles de sofisticación y complejidad de la implicación y participación del alumnado se daba durante el juego, mientras que en actividades dirigidas de aula se daban unos niveles más bajos de sofisticación de la conducta. A este efecto, el juego se convierte en el disfraz del aprendizaje y un escenario óptimo sobre el que estructurar las intervenciones psicomotrices.

3.2. Intervención en el juego: apoyo individualizado y enfoque inclusivo

La perspectiva inclusiva de esta asignatura se alinea con un modelo de atención basado en la participación y no en la retirada del infante de su grupo natural. En lugar de recurrir a modelos clínicos separados del aula, la propuesta se sitúa en un enfoque centrado en la funcionalidad, el apoyo entre iguales y la colaboración interdisciplinar y transdisciplinar (Bricker et al., 2020; McWilliam, 2010). Así, la intervención se diseña desde dentro del juego, introduciendo microajustes en la actividad, en los materiales o en la organización para asegurar la

participación activa de todo el alumnado, incluidos aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Este modelo implica que el profesorado, junto con otros profesionales —como orientadores, fisioterapeutas o terapeutas ocupacionales—, actúe como facilitador del juego. El futuro profesorado aprende a intervenir y a acompañar diseñando actividades y experiencias de aprendizaje que incluyan los elementos necesarios y terapéuticos requeridos para las necesidades individuales. Las intervenciones se codiseñan con los equipos de atención temprana y se ejecutan de forma integrada en la jornada escolar, respetando la lógica y la cultura del aula.

Como recogen Dunst et al. (2006), las intervenciones que aprovechan las actividades diarias (entendiendo el espacio del juego y de la psicomotricidad como un escenario rutinario más) como oportunidades de aprendizaje que tienen un mayor impacto en el desarrollo funcional del alumnado infantil que aquellas implementadas como “añadidos” artificiales. La interacción significativa, el aprendizaje contextualizado y el vínculo afectivo que emerge en estas prácticas favorecen un desarrollo más integral y sostenible.

3.3. Evaluación funcional y participación inclusiva

Desde esta asignatura, se entiende que evaluar al infante para poder desarrollar un plan de apoyos no debe estar centrado solamente identificar necesidades, sino reconocer capacidades. Se incorpora una enseñanza sistemática del uso de herramientas de observación y evaluación del desarrollo psicomotor, pero siempre enmarcadas en contextos reales y significativos (las rutinas escolares y el espacio de psicomotricidad). Se enseña al alumnado universitario a realizar evaluaciones auténticas, (donde el informador es quien conoce al infante -cuidadores naturales- y son quienes observan sus respuestas a las demandas de las rutinas diarias (Bagnato, 2007). Además, valoran lo que el alumnado es capaz de hacer por sí mismo o con apoyos en entornos cotidianos (como recomienda la Clasificación Internacional del Funcionamiento -CIF- de la Organización Mundial de la Salud). Este enfoque funcional está en consonancia con los pilares que McWilliam (2010) identifica como esenciales para el desarrollo infantil que describen los elementos fundamentales del funcionamiento: la implicación, la autonomía y las relaciones sociales.

En este contexto y bajo este paradigma de entender la evaluación para planificar intervenciones, Boavida y McWilliam (2015) postularon

que el funcionamiento del infante (la implicación, autonomía y relaciones sociales) requiere un ensamblaje con los siguientes elementos: (1) habilidades actuales del infante; (2) demandas de las rutinas (dificultad de la tarea); (3) intereses del infante.

La motricidad, por su parte, atraviesa de forma transversal estos tres dominios. Un infante autónomo es aquel que puede explorar su entorno, participar del juego, resolver situaciones nuevas; un infante implicado se muestra motivado, activo y persistente; y un infante con relaciones sociales significativas se comunica, colabora y comparte. Evaluar desde estos parámetros exige una mirada holística que el juego facilita enormemente.

Como parte de la metodología de la asignatura, el alumnado debe aplicar instrumentos de *screening* (identificación de signos de alarma) o de evaluación más detallada mediante entrevistas a maestras y la elaboración de informes funcionales. Esta actividad práctica tiene como objetivo formar en competencias reales de evaluación, a la vez que fomenta el trabajo colaborativo entre la universidad y los centros educativos. Además, el alumnado aprende a diseñar planes psicomotrices individualizados que contemplan un enfoque funcional del desarrollo, articulado a través de objetivos basados en la participación (McWilliam, 2009) medibles y contextualizados. Estos planes no se limitan al tiempo específico de la sesión de psicomotricidad, sino que incluyen objetivos que atienden a la participación del alumnado en otras rutinas, para lo cual se implementan estrategias dirigidas al profesorado del aula para favorecer la continuidad del trabajo motriz dentro de las rutinas diarias, incluso en ausencia del psicomotricista.

La elaboración de estos planes funcionales parte de una observación compartida donde es el propio profesorado quien identifica necesidades de participación de determinado alumnado junto al personal especialista en psicomotricidad, reconociéndolas como prioridades para avanzar hacia una inclusión más efectiva. Así, la intervención psicomotriz se convierte también en una herramienta de asesoramiento y acompañamiento al profesorado, fortaleciendo su capacidad de respuesta ante la diversidad y facilitando su labor cotidiana en el aula (García-Grau et al., 2022).

Como se ha visto, la formación docente en atención temprana desde la psicomotricidad debe integrar herramientas de evaluación funcional, promover experiencias auténticas en contextos reales, y fomentar la cooperación con el equipo docente. Por ello, una parte de la asignatura se desarrolla dentro de la escuela infantil inclusiva Alqueria-

CAPACITAS UCV, donde el alumnado universitario puede observar, interactuar, diseñar y poner en práctica sus propuestas psicomotrices con niños y niñas con y sin NEAE. Esta colaboración permite llevar a cabo experiencias de coenseñanza y retroalimentación, donde el alumnado universitario prepara sesiones adaptadas, las dirige con los niños del aula y recibe después valoraciones tanto del profesorado universitario como del profesorado del centro. Esta evaluación bidireccional enriquece notablemente la experiencia formativa, ya que confronta la propuesta del alumnado con la realidad del aula y con los conocimientos situados del profesorado que mejor conoce a sus estudiantes.

3.4. Conclusiones finales

El eje vertebrador de esta asignatura es la idea de que el juego no es solo un contenido o una estrategia metodológica, sino el espacio privilegiado desde el cual formar docentes competentes, sensibles e inclusivos. En este contexto, el juego permite diseñar propuestas adecuadas al nivel de desarrollo, evaluar la competencia motriz desde una perspectiva funcional, e intervenir respetando los ritmos y la diversidad de los niños y de las niñas.

El recorrido de esta asignatura combina teoría-práctica, aula universitaria-entorno educativo, observación-planificación y, en un ejercicio continuo de reflexión-feedback-ajuste. Se trata, en definitiva, de formar docentes psicomotricistas capaces de situar la intervención psicomotriz al servicio de la inclusión y el desarrollo integral.

Referencias

- Agazzi, H., Shaffer-Hudkins, E., Armstrong, K. y Hayford, H. (2020). A Routines-Based Approach to Early Intervention. *Promoting Positive Behavioral Outcomes for Infants and Toddlers*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-51614-7_3.
- Aparicio-Herguedas, J., Rodríguez-Medina, J., González-Hernández, J. y Fraile-Aranda, A. (2020). Teaching Skills Assessment in Initial Teacher Training in Physical Education. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su12229668>.
- Aguilar, S. (2024). Play-based learning concept and development of teaching among kindergarten teachers. *European Journal of Education Studies*. 11(6) <https://doi.org/10.46827/ejes.v11i6.5333>.
- Bagnato, S. J. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention best practices: The Guilford school practitioner series*. Guilford.

- Barnett, J. y O'shaughnessy, K. (2015). Enhancing Collaboration Between Occupational Therapists and Early Childhood Educators Working with Children on the Autism Spectrum. *Early Childhood Education Journal*, 43, 467-472. <https://doi.org/10.1007/S10643-015-0689-2>.
- Boavida, T. y McWilliam R. A. (2015). *Components of Child Functioning from an ICF and MEISR Perspective*. Siskin Children's Institute.
- Bricker, D., Felimban, H., Lin, F., Stegenga, S. y Storie, S. (2020). A Proposed Framework for Enhancing Collaboration in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41, 240-252. <https://doi.org/10.1177/0271121419890683>.
- Capio, C., Chan, W. y Li, E. (2021). Addressing the needs of early childhood teachers in promoting motor development through a co-design process. *Journal of Education for Teaching*, 47, 752-755. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1959268>.
- Cheung, W. y Ostrosky, M. (2023). Supporting Preschoolers' Motor Development in Virtual Environments: Listening to Teachers' Voices. *Early Childhood Education Journal*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/S10643-023-01492-w>.
- Da Fonseca, V., Garrote, N., Todoli, D. y Zenarruzabeitia, A. (2014). *Los maestros analizan la importancia de la psicomotricidad en educación infantil*. Siena.
- Division for Early Childhood (DEC) (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. <https://www.dec-sped.org/dec-recommended-practices>
- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M. y Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 151-164.
- Dunst, C., Bruder, M., Trivette, C. y Hamby, D. (2006). Everyday Activity Settings, Natural Learning Environments, and Early Intervention Practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3, 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2006.00047.X>.
- García-Grau, P., McWilliam, R. A., Bull, K. y Froster, J. (2022). Good goals matter: Functional child goals, family goals, and parent perceptions of difference in performance. *Infants & Young Children*, 35(2), 106-119.
- Gastelum-Acosta, P., López, D., Torres, G., Erives, A. y Gastélum-Cuadras, G. (2024). Socio-educational strategies plan for the development of psychomotor skills in early childhood education students. *Retos*. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.97257>.
- Maulik, P. y Darmstadt, G. (2009). Community-based interventions to optimize early childhood development in low resource settings. *Journal of Perinatology*, 29, 531-542. <https://doi.org/10.1038/jp.2009.42>.
- McWilliam, R. A. (2009). *Goal Functionality Scale III*. TEIDS-Plus Study, Siskin Children's Institute.

- McWilliam, R. A. (2010). Routines-based early intervention. *Supporting Young Children and Their Families*. Brookes.
- McWilliam, R. A. y Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom* (p. 179). Paul H. Brookes Publishing Company.
- McWilliam, R. A., Morales-Murillo, C. P., y Stevenson, C. M. (2020). Assessment of early childhood school and classroom environments. En Alfonso, V. C., Bracken, B. A., & Nagle, R. J. (Eds.). *Psychoeducational Assessment of Preschool Children* (pp. 129-159). Routledge.
- Morales Murillo, C. P. (2018). *Estudio del engagement en el contexto educativo y su influencia en el desarrollo del niño de educación infantil (4 a 6 años)* [Tesis de Doctorado, Universidad Católica de Valencia].
- Morales-Murillo, C. P., Lera-Rodríguez, M. J., Grau-Sevilla, M. D. y García-Grau, P. (2019). Aprendizaje Lúdico: Promoviendo Prácticas de Calidad en Educación Infantil. En *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa Volumen III. Diagnóstico y evaluación educativa* (p. 28).
- Pons, R. y Arufe, V. (2016). Análisis descriptivo de las sesiones e instalaciones de psicomotricidad en el aula de Educación Infantil. *Sportis Scientific Technical Journal*, 2(1), 125-146.
- Rojo-Ramos, J., González-Becerra, M., Gómez-Paniagua, S., Carlos-Vivas, J., Acevedo-Duque, Á. y Adsuar, J. (2022). Psychomotor Skills Activities in the Classroom from an Early Childhood Education Teachers' Perspective. *Children*, 9. <https://doi.org/10.3390/children9081214>.
- Romano, M. y Woods, J. (2018). Collaborative Coaching With Early Head Start Teachers Using Responsive Communication Strategies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38, 30-41.
<https://doi.org/10.1177/0271121417696276>.
- Ruiz Pérez, L. M., Rioja Collado, N., Graupera Sanz, J., Palomo Nieto, M. y García Coll, V. (2015). GRAMI-2: desarrollo de un test para evaluar la coordinación motriz global en la educación primaria. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 10(1), 103-111.
- Sari, L. S., Sulistiono, A. A. y Winingsih, L. H. (2020). Effect of psychomotor development on physical health, mental health and student achievement. *International Journal of Educational Policy Research and Review*.
- Solís, P. (2018). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces de la educación*, (4), 7, 44-51.
- Suryadi, D., Nasrulloh, A., Yanti, N., Ramli, R., Fauzan, L., Kushartanti, B., Sumaryanti, S., Suhartini, B., Budayati, E., Arovah, N., Mashud, M., Suganda, M., Sumaryanto, S., Sutapa, P., Abdullah, N. y Fauziah, E. (2023). Stimulation of motor skills through game models in early childhood and elementary school students: systematic review in Indonesia. *Retos*. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.101743>.

Capítulo 9

El desarrollo psicomotor en la Educación Física de Infantil y Primaria. Diálogos en la formación del profesorado de la Universitat de Barcelona

Marcelo Braz^{1, 2, 3} (marcelobraz@ub.edu)

Sergio Moneo-Benítez^{1, 2} (sergiomoneo@ub.edu)

Marcela Hernández Lechuga¹ (marcelahernandez@ub.edu)

¹Departamento de Didácticas Aplicadas. Universitat de Barcelona (UB)

²Grupo de Investigación Social y Educativa de la Actividad Física y del Deporte Universitat de Barcelona (GISEAFE), Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña

³Instituto de Investigación en Educación (IREUB), Universitat de Barcelona (UB)

Introducción

El desarrollo psicomotor se refiere a la adquisición y el desarrollo de habilidades que implican el movimiento y la coordinación y está intrínsecamente ligado al desarrollo cerebral y cognitivo (Rigal, 2004) y, por ello, es fundamental en la Educación Infantil y Primaria, ya que constituye la base para el aprendizaje integral del infante, abarcando dimensiones físicas, cognitivas, emocionales y sociales. La Educación Física, desde una perspectiva pedagógica, se posiciona como un espacio privilegiado para potenciar estas competencias esenciales a través del movimiento y la exploración de su entorno.

Desde una perspectiva que reconoce a la infancia como sujeto de derechos, el movimiento y el juego no son solo expresiones espontáneas del desarrollo infantil, sino prácticas esenciales que deben ser garantizadas en los entornos educativos y familiares. El respeto por los ritmos, las necesidades corporales y las formas de expresión de cada niño y niña constituye un eje central en la construcción de espacios seguros y significativos para el bienestar.

Trabajar el movimiento y el juego desde el respeto implica reconocer la corporeidad como vía de comunicación, aprendizaje y vínculo. En este sentido, se vuelve fundamental que profesionales de la educación y la intervención psicomotriz generen propuestas que no solo promuevan el desarrollo, sino que también aseguren el derecho al cuerpo, al tiempo propio y a la libertad de explorar el mundo desde el juego.

Esto implica que maestras y maestros desarrollen conductas profesionales que garanticen estos derechos.

En este sentido, actualmente no se concibe (o así debería ser) la educación escolar sin la incorporación de un espacio para realización de prácticas corporales que proporcionen experiencias motrices que seguramente facilitaran el desarrollo integral de los infantes. Una formación sólida en la temática del desarrollo psicomotor permite al futuro profesorado comprender cómo las actividades motoras contribuyen a la maduración neurológica, la lateralidad, el esquema corporal y la estructuración espacial y temporal; aspectos esenciales que apoyan el aprendizaje contenidos escolares y sociales.

Asimismo, en la Universitat de Barcelona, en cada curso encontramos futuros maestros y futuras maestras que mayoritariamente han tenido experiencias que más bien son reflejos de la formación del siglo pasado. Ampliando la contextualización, en el Grado de Maestro/a de Educación Infantil, es posible encontrar un amplio grupo de personas con escepticismo en la importancia de la Educación Física. Tal desconfianza es resultado de experiencias extremadamente tecnicistas o vinculadas al exceso de importancia al desarrollo del acondicionamiento físico. También, encontramos el alumnado que ha estado en el grupo favorecido por sus características personales deportivas positivas, es decir, aquellos en que los resultados eran satisfactorios.

En este mismo sentido, por lo que corresponde a estudiantes de Maestría en Educación Primaria, encontramos un gran número de personas que ya inician la asignatura con la idea de tener que realizar esta, ya que es obligatoria para lograr su titulación y, por lo tanto, prácticamente sin ningún interés. Las causas por las que sucede este hecho se podrían deber, en esencia, a las experiencias que tuvieron en sus etapas como estudiantes de Educación Física en Primaria.

Al respecto, el alumnado explica que, durante los primeros años de su etapa educativa, en la mayoría de las clases de "gimnasia" practicaban juegos clásicos como, entre otros: "El pañuelo", "1,2,3, pica pared", "Atrapa al ratón", etc. En los siguientes años, estos juegos eran algo más competitivos siendo protagonistas: "Captura la bandera", "Pelota a torre" y "Balón prisionero"; en este último caso, además, se daba la circunstancia de que podían pasar casi toda la hora de clase jugando a esta misma actividad. En los últimos cursos de Primaria, el alumnado reconoce que se practicaban los deportes más populares (principalmente fútbol o baloncesto) y que, en determinados días, el profesorado

dejaba el día “libre”, lo que suponía que el alumnado podía escoger sus prácticas con el material que hubiese disponible.

A tal efecto, se comprende que el alumnado transcurre por la erróneamente denominada “gimnasia” en su etapa de Primaria sin que exista un nivel diferencial de contenidos de enseñanza-aprendizaje. Mucho menos, por lo tanto, podrá ser ciertamente valiosa esta asignatura para la formación integral del alumnado; una afirmación que comparte la mayoría del alumnado universitario que, como docentes, pretenden desarrollar su labor profesional en las escuelas.

La formación del futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria debe ser integral, dotándolos de las herramientas teóricas y prácticas necesarias para abordar el desarrollo del infante desde una perspectiva holística. Esto implica una profundización en la didáctica de la Educación Física y en los principios del desarrollo psicomotor. La falta de esta formación puede llevar a la infravaloración de la actividad física y el movimiento en el aula, perdiendo una oportunidad valiosa para el desarrollo infantil (Bernate et al. 2020).

En este contexto, estudios señalan que la formación universitaria del futuro profesorado suele ser insuficiente en estos ámbitos, lo que limita su capacidad para diseñar e implementar actividades psicomotrices efectivas (Rojo-Ramos et al. 2022; Sollerhed, 2023). La falta de conocimientos específicos y recursos adecuados lleva a que la psicomotricidad -el desarrollo psicomotor- reciba un papel secundario en la práctica educativa, a pesar de su reconocida importancia para el aprendizaje y la integración social (Rojo-Ramos et al. 2022; Tsangaridou, 2017).

Por tanto, con base en lo expuesto, el presente capítulo tiene como finalidad presentar la actividad formativa que realizamos en la Universitat de Barcelona, en el contexto de dos asignaturas obligatorias en los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria.

1. La didáctica de la Educación Física en Infantil

Esta asignatura, obligatoria, anual y de 9 créditos, se encuentra en el tercer curso del grado de maestría en Educación Infantil de la Universitat de Barcelona. Se desarrolla con dos encuentros semanales en el primer semestre, lo que permite ensamblar la teoría con la vivencia corporal.

La Universitat de Barcelona incorpora la formación corporal de psicomotricistas dentro de la asignatura de “Didáctica de la Educación Física”, proporcionando una visión heterogénea de la formación corporal una vez que dialoga entre el paradigma de la Educación Física Infantil y de la psicomotricidad.

De esta forma, se incorpora el trabajo corporal, personal, expresivo y reflexivo como parte de un proceso de conocimiento personal y de disponibilidad hacia el movimiento, juego y creatividad de la niñez. Es así como se plantean las siguientes objetivos a adquirir y/o potenciar:

1.1. Objetivos de aprendizaje

Respecto a los objetivos de aprendizaje, estos se dividen en los referidos a conocimientos, los referidos a habilidades y destrezas y los referidos a actitudes, valores y normas.

Relacionados con los conocimientos

- Identificar contenidos relativos al desarrollo motor y la motricidad global del infante desde el nacimiento hasta los 8 años.
- Concienciar sobre la discriminación por cuestiones de género, edad, orientación sexual, clase social, origen, etc.

Relacionados con las habilidades y destrezas

- Analizar aspectos de evolución y aprendizajes que condicionan el desarrollo psicomotor del infante.
- Transferir los contenidos propios del descubrimiento de uno mismo, del juego, de la motricidad y de la expresión del infante en la etapa de Educación Infantil a contextos educativos formales y no formales.
- Diseñar, aplicar y evaluar propuestas y situaciones creativas y prácticas con conocimientos y criterios educativos.
- Ser capaz de desarrollar estrategias de atención a la diversidad.
- Aprender a elaborar programaciones del área de Educación Física en la etapa Infantil.

Relacionados con las actitudes, valores y normas

- Mostrar actitudes de compromiso, respeto y disposición al trabajo en equipo.
- Desarrollar una mirada profesional, personal y humana integrando las propias sensibilidades e iniciativas de relación con empatía y respeto.

Esta declaración de competencias coincide en algunos aspectos con la formación de psicomotricistas (Camps y Milà, 2020; Hernández Lechuga, 2022) y con la declaración de derechos infantiles, lo que permite reflexionar sobre la educación de calidad y las necesidades del desarrollo de las infancias.

Formar al futuro profesorado en competencias psicomotorices implica dotarlos de herramientas para observar, comprender y responder a las manifestaciones corporales de los niños y niñas, desde una perspectiva preventiva y respetuosa. Esta formación no solo enriquece la práctica educativa, sino que transforma la manera en que se concibe el vínculo pedagógico: el cuerpo como lugar de encuentro, expresión y cuidado.

La empatía y la disponibilidad no se enseñan únicamente desde la teoría, sino que se cultivan en la experiencia formativa, en la reflexión sobre la práctica y en el contacto con la realidad infantil. Esta propuesta formativa innovadora sitúa al profesorado como figura clave en la promoción del bienestar infantil, capaz de generar entornos seguros, afectivos y estimulantes, donde el juego y el movimiento son reconocidos como derechos fundamentales (Rota, 2015).

Por otro lado, en el ámbito de la psicomotricidad, el acompañamiento al desarrollo infantil requiere una profunda sensibilidad hacia las necesidades emocionales, corporales y relaciones de niños y niñas. Por ello, se vuelve imprescindible una formación específica en empatía y disponibilidad, que permita a cada profesional establecer vínculos seguros, respetuosos y significativos.

El profesorado especialista en psicomotricidad no solo interviene en el plano motor, sino que acompaña el desarrollo integral de la infancia desde una mirada preventiva y respetuosa, reconociendo el cuerpo como lugar de expresión, comunicación y construcción de identidad. Esta mirada exige una actitud abierta, atenta y flexible, capaz de acoger la singularidad de cada niño y niña y de responder a sus necesidades desde el respeto por sus ritmos y formas de estar en el mundo.

Formarse en empatía y disponibilidad no es solo una cuestión técnica, sino ética y relacional. Implica cultivar la capacidad de escucha profunda, la presencia afectiva y la coherencia entre el saber profesional y el hacer cotidiano para garantizar entornos seguros que favorezcan el bienestar y el desarrollo global de la infancia.

Entonces, la formación corporal del profesorado psicomotricista constituye una dimensión esencial e innovadora en el campo de la

Educación Infantil, ya que permite al profesional desarrollar una actitud empática, disponible y respetuosa hacia las necesidades de la infancia. Tal como señalan Cori Camps y Juan Mila (2020), este proceso formativo no se limita a la adquisición de técnicas, sino que implica una transformación profunda del ser, que afecta la manera de estar, de vincularse y de acompañar. A través del trabajo corporal, el profesorado amplía su capacidad de escucha, presencia y sensibilidad, lo que le permite acoger la singularidad de cada niño y niña desde una mirada preventiva, reconociendo el cuerpo como lugar de expresión, comunicación y construcción de identidad. Esta propuesta formativa representa una innovación dentro del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, al situar el cuerpo y la relación como ejes fundamentales del acompañamiento educativo.

2. La Didáctica de la Educación Física en Primaria

En el Grado de Maestro/a en Educación Primaria, la asignatura "Didáctica de la Educación Física" es obligatoria, consta de 6 créditos y tiene una duración de tres meses. El alumnado debe realizar esta asignatura en el primer semestre de su segundo año académico. Esta materia se despliega en dos sesiones semanales, en las que se intercala una sesión teórica y una sesión práctica; una estrategia que posibilita la vinculación entre conocimientos teóricos y prácticos.

Las diversas actividades que se implementan requieren de una gran participación por parte del estudiantado. En este sentido, desde un inicio, se promueve que el alumnado intervenga de manera activa, reflexionando y opinando sobre aquello que acontece. En el conjunto de la asignatura, se pretenden lograr los siguientes resultados de aprendizaje:

Vinculados con la asignatura:

- Reconocer el significado de la Educación Física en el conjunto de la educación escolar como área educativa para el desarrollo integral de la persona.
- Identificar las implicaciones de la Educación Física para una vida saludable.
- Utilizar la motricidad y el lenguaje corporal como elementos propios de las habilidades comunicativas.
- Mostrar conocimiento de los objetivos de aprendizaje de la Educación Física escolar.
- Mostrar un conocimiento básico de los diferentes contenidos de la Educación Física escolar.

- Analizar estrategias didácticas para la enseñanza de la Educación Física en la Educación Primaria.
- Desarrollar estrategias para potenciar el aprendizaje de la Educación Física.
- Integrar la Educación Física en proyectos transversales y multidisciplinares adecuados a la enseñanza primaria.
- Diseñar estrategias de evaluación de la Educación Física en la Enseñanza Primaria.

Relacionados con los conocimientos:

- Conocer las competencias propias del área de Educación Física.
- Mostrar un conocimiento básico de los diferentes contenidos o conjunto de saberes de la Educación Física escolar.
- Analizar estrategias didácticas para la enseñanza y la evaluación de la Educación Física en Educación Primaria, prestando atención a la diversidad del alumnado.

Relacionados con las habilidades y destrezas:

- Desarrollar estrategias para potenciar el aprendizaje de la Educación Física.
- Diseñar estrategias de evaluación de la Educación Física.
- Saber desarrollar objetivos de aprendizaje relacionados con la Educación Física escolar.
- Integrar la educación física en proyectos transversales y multidisciplinares adecuados a la Educación Primaria.

Relacionados con las actitudes, los valores y las normas:

- Reconocer el significado de la Educación Física en el conjunto de la educación escolar como un área educativa para el desarrollo integral de la persona.

La planificación de las sesiones de Educación Física por parte del profesorado resulta esencial, siempre que pretenda obtener aprendizaje significativo en el discente. Por este motivo, es importante clarificar los contenidos que se desarrollarán en las clases y otorgar una dedicación adecuada a cada bloque.

En función del curso escolar en que se encuentra el alumnado, ciertos elementos deberán tener mayor presencia que otros. En este sentido, durante las etapas de Ciclo Inicial se enfatizarían los contenidos orientados al conocimiento del cuerpo y al lugar que ocupa en el

espacio. De esta forma, en este bloque se encontrarían elementos como la Lateralidad, el Equilibrio, la Organización Espaciotemporal, el Ajuste Corporal, etc.

A partir de Ciclo Medio, los contenidos se enfocarían hacia las posibilidades de movimiento del propio cuerpo, por lo que se tratarían habilidades motrices tales como las diferentes formas de Desplazamiento (la Carrera, la Marcha, etc.), los Saltos, los Giros, el Control y manipulación de objetos (el Bote, el Lanzamiento, la Recepción, etc.).

Ya en el Ciclo Superior, se tratarían aspectos vinculados con las Capacidades Condicionales: la Fuerza la Resistencia, la Velocidad, etc. Asimismo, también es un buen momento para introducir la enseñanza y práctica de diferentes deportes, esencialmente, aquellos menos conocidos popularmente como, por ejemplo: el *football flag*, el *korfbal*, el *lacrosse*, etc. Dentro de este bloque, también resulta esencial el conocimiento y la práctica de deportes creados específicamente para personas con otras capacidades, como pueden ser: el *goalball*, la *boccia*, etc.

Una vez nombrados, a grandes rasgos, los contenidos más adecuados según la edad del estudiantado, cada docente debe valorar la forma en la que se aplican durante las sesiones. A este respecto, y en función de las características de cada grupo-clase, cabe considerar cuestiones como si se favorece más la cooperación y la colaboración que, por ejemplo, la competición. También, resultará de interés la introducción de ciertos espacios en los que el profesorado intercambie opiniones y reflexiones con su alumnado, con el propósito de consolidar aprendizajes. Será labor del profesorado, a su vez, determinar la cantidad de actividades prácticas que será más conveniente realizar para desarrollar cada elemento a enseñar de manera respectiva, así como la duración de estas, el material necesario, el espacio disponible, el número de alumnado, etc.

Por lo tanto, la labor del profesorado de Educación Física no sólo consiste en una decisión superficial de ciertas actividades que pondrá en práctica, sino que debe considerar una profunda reflexión acerca de lo que más conviene proponer para una formación integral del alumnado, para lo cual deberá de tener en cuenta el curso escolar en el que se encuentre (la edad del discente también determina sus posibilidades corporales), así como una serie de aspectos organizativos y de reflexión que serán clave para la consolidación de los aprendizajes.

3. Metodología

La metodología de la propuesta formativa de la “Didáctica de la Educación Física” en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil se estructura en tres grandes momentos complementarios, diseñados para articular teoría, vivencia corporal y práctica docente. En primer lugar, se desarrollan 14 clases teóricas orientadas a la comprensión de los fundamentos de la psicomotricidad, el desarrollo infantil y la intervención educativa desde una perspectiva respetuosa. En segundo lugar y en simultáneo a lo teórico, se llevan a cabo 14 sesiones de formación corporal, centradas en la vivencia personal del cuerpo, la exploración del movimiento y la construcción de una actitud empática y disponible. Finalmente, se incorpora un bloque de docencia simulada, donde los estudiantes diseñan, implementan y analizan propuestas corporales en contextos simulados, integrando los saberes teóricos y corporales en situaciones educativas concretas.

Como parte del proceso formativo, el estudiantado elabora un portafolio reflexivo que recoge las experiencias vividas a lo largo de las sesiones teóricas, pero las vivencias corporales principalmente, corporales. Este portafolio no solo permite evidenciar los aprendizajes adquiridos, sino que se convierte en un espacio donde la voz de la corporalidad toma forma narrativa. A través de relatos, dibujos, mapas corporales, fotografías y reflexiones personales, los futuros maestros y maestras dan cuenta de cómo el cuerpo ha sido vehículo de conocimiento, vínculo y transformación. Esta herramienta metodológica favorece una comprensión profunda e integrada de la formación corporal, al tiempo que promueve una actitud crítica, sensible y comprometida con el acompañamiento respetuoso del desarrollo infantil.

Este proceso formativo, que articula teoría, vivencia corporal y práctica reflexiva, ha generado un impacto significativo en el desarrollo profesional del estudiantado, evidenciado en sus portafolios y en la calidad de sus intervenciones simuladas. A partir de esta experiencia, ha surgido la necesidad de profundizar en los efectos de la formación corporal en la construcción de una actitud pedagógica empática y disponible. En este sentido, el dispositivo ha inspirado una investigación orientada a la mejora pedagógica con el objetivo de analizar cómo la integración de la corporalidad en la formación inicial del profesorado contribuye a transformar las prácticas educativas desde una perspectiva más respetuosa, relacional y centrada en el bienestar infantil.

Con respecto a la Educación Física en el grado de magisterio de primaria, la estructura de las sesiones también se despliega en 14

sesiones teóricas y 14 prácticas, las cuales se desarrollan de manera intercalada. En las primeras sesiones teóricas, se exponen los tres primeros grandes bloques de contenido de la Educación Física:

1. El cuerpo. Imagen y Percepción.
2. Habilidades Motrices.
3. Actividad Física y Salud.

Estos tres primeros bloques se presentan al inicio del semestre, ya que el alumnado debe escoger un contenido de los que se insertan en uno de los grandes bloques para, posteriormente, diseñar y poner en práctica una sesión de Educación Física con sus compañeros y compañeras sobre el contenido escogido. Debido a la cantidad de estudiantes por grupo-clase (más de 50), las exposiciones prácticas deben suceder ya en la tercera o cuarta sesión práctica.

En lo que refiere a los dos últimos grandes bloques del área, la Expresión Corporal y el Juego, se explican en las siguientes sesiones teóricas, no obstante el alumnado no puede escoger estas temáticas como base para poner en práctica su sesión.

Consecuentemente, el profesorado dirige las primeras sesiones prácticas, mientras que el alumnado organiza y expone las siguientes; esta metodología refleja que la metodología activa conocida como la Simulación, adquiere una gran presencia en el desarrollo de la asignatura. Durante cada simulación, el profesorado toma notas sobre aspectos positivos y de mejora que, al finalizar de la sesión, comenta con el grupo de trabajo correspondiente. Paralelamente a este proceso, el resto de grupos de trabajo realiza una co-evaluación que, previamente, el profesorado ha entregado al alumnado. Dicha co-evaluación consta de seis ítems que cada grupo debe trabajar y valorar con una puntuación del 1 a 5, y que se vinculan con el contenido escogido, objetivos planteados, elementos didácticos, intervenciones como docentes, claridad en las explicaciones, etc.

Por lo que respecta a la sucesión de las sesiones teóricas, una vez completados los cinco bloques de contenido se realizan diversas actividades de aula en las que también se utilizan metodologías activas tales como, entre otras, debates y *role-playing*.

De esta manera, la formación del profesorado transcurre entre elementos teóricos, que luego deben de poner en práctica, y aprendizajes vivenciales en los que ponen de manifiesto reflexiones y opiniones personales.

4. Resultados y discusión

Los resultados de esta experiencia formativa evidencian que integrar la corporalidad en la formación inicial del profesorado no solo enriquece el aprendizaje de contenidos psicomotrices, sino que transforma profundamente la manera en que el futuro profesorado se posiciona frente a la infancia. La vivencia corporal, articulada con la reflexión teórica y la práctica simulada, permite construir una actitud pedagógica más empática, disponible y respetuosa.

Esta transformación se manifiesta en los portafolios del estudiantado donde la narrativa del cuerpo emerge como una voz legítima del saber profesional. En este sentido, la propuesta no solo responde a una necesidad formativa, sino que constituye una innovación pedagógica que interpela los modelos tradicionales de enseñanza y promueve una educación más centrada en el bienestar infantil. Además, el impacto observado ha motivado el inicio de una investigación orientada a la mejora pedagógica con el objetivo de profundizar en los efectos de esta metodología en la construcción de la identidad docente y en la calidad del acompañamiento educativo en la primera infancia.

La incorporación de la corporalidad en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil representa una apuesta innovadora que transforma tanto la práctica pedagógica como la construcción de la identidad docente. A través de una metodología que articula teoría, vivencia corporal y docencia simulada, el estudiantado no solo adquiere conocimientos sobre la Educación Física Infantil y el desarrollo psicomotor, sino que desarrolla una actitud empática, disponible y respetuosa hacia la infancia.

El portafolio reflexivo ha permitido visibilizar cómo el cuerpo se convierte en una fuente legítima de saber, dando lugar a una narrativa formativa donde la experiencia vivida cobra centralidad. Esta propuesta ha demostrado su potencial para generar cambios significativos en la manera de acompañar el desarrollo infantil y ha inspirado una línea de investigación orientada a la mejora pedagógica con el objetivo de seguir profundizando en el impacto de la formación corporal en la calidad educativa y en el bienestar de la infancia.

La propuesta formativa presentada se alinea con los principios recogidos en la Ley 12/2009, de Educación de Cataluña, que reconoce el derecho de todas las personas a una educación integral, de calidad y en condiciones de igualdad. Esta ley subraya la importancia de atender todas las dimensiones del desarrollo personal, incluyendo la corporal,

emocional y relacional, lo que refuerza la necesidad de incorporar la formación corporal y psicomotriz en los estudios de grado en Educación Infantil. Asimismo, el Decreto 21/2023, que ordena las enseñanzas de la educación infantil en Cataluña, define esta etapa como una unidad con identidad propia e intencionalidad educativa, centrada en el bienestar y el desarrollo global de las infancias. En este marco, la formación del profesorado debe responder a los retos de una educación más humana, sensible y respetuosa, donde el cuerpo no sea solo objeto de intervención, sino también sujeto de conocimiento y vínculo. La experiencia aquí descrita, además de representar una innovación pedagógica, se inscribe en el compromiso legal y ético de garantizar una educación que acoja la diversidad de formas de ser, sentir y aprender desde los primeros años de vida.

A lo largo del proceso formativo, se han evidenciado transformaciones significativas en el alumnado, tanto en su manera de comprender la infancia como en su relación con su propio cuerpo. Desde las primeras sesiones, marcadas por la inhibición corporal, la rigidez y la dificultad para habitar el espacio de forma expresiva, se ha observado una evolución progresiva hacia una mayor disponibilidad corporal, expresividad y presencia relacional. Este cambio no solo se manifiesta en la dimensión física, sino también en la ampliación de la mirada pedagógica, más atenta a los ritmos, necesidades y formas de expresión del infante. La formación corporal ha actuado como catalizadora de una actitud más empática y respetuosa, permitiendo al futuro profesorado integrar el cuerpo como herramienta de observación, vínculo y acompañamiento. Estas evidencias refuerzan la importancia de incluir propuestas formativas que reconozcan la corporalidad como dimensión central en la construcción de la identidad docente y en la calidad del acompañamiento educativo en la primera infancia.

Una de las principales fortalezas de esta propuesta formativa radica en la articulación entre lo teórico y lo corporal, entendiendo que no se trata de dimensiones separadas, sino profundamente interdependientes. La teoría ofrece marcos de comprensión que orientan la práctica, pero es en la vivencia corporal donde esos saberes se encarnan, se resignifican y se transforman en herramientas pedagógicas vivas. A lo largo del proceso, se ha evidenciado cómo lo corporal no solo acompaña, sino que reafirma, habilita y legitima la acción educativa, permitiendo al alumnado transitar de la inhibición a la expresividad, de la distancia a la presencia y de la técnica a la sensibilidad. Esta integración favorece una formación más completa y coherente, donde el cuerpo se convierte en un eje central para pensar, sentir y actuar en la Educación

Infantil desde una mirada ética, respetuosa y comprometida con el bienestar de la infancia.

Otro de los aspectos más significativos que emergen a lo largo del proceso formativo es la relectura de la propia vivencia escolar por parte del estudiantado. Muchas veces, el cuerpo ha sido vivido en la escuela como un espacio de control, inhibición o invisibilización, incluso de placer, lo que deja huellas que condicionan la manera de habitar los espacios educativos. A través de la formación corporal, el alumnado no solo adquiere herramientas expresivas y relacionales, sino que también revisita su propia historia corporal en la escuela, resignificándola desde una experiencia más libre, segura y respetuosa. Esta transformación personal se convierte en una base ética y pedagógica para acompañar a la infancia desde otro lugar: uno donde el cuerpo es escuchado, valorado y reconocido como parte esencial del proceso educativo.

A lo largo del proceso formativo, se ha hecho evidente que el bienestar corporal no es un aspecto accesorio, sino un componente esencial en la construcción de la identidad docente y en la calidad del acompañamiento educativo. Cuando el cuerpo es habitado con seguridad, expresividad y conciencia, se habilita una presencia pedagógica más auténtica, disponible y respetuosa. En este sentido, el trabajo corporal no solo transforma la relación del estudiantado con su propia historia escolar -a menudo marcada por la inhibición o el malestar-, sino que también reafirma y potencia la dimensión pedagógica de su futuro rol docente. El bienestar corporal se convierte así en una condición necesaria para generar vínculos educativos saludables, sostener la escucha activa y promover entornos de aprendizaje donde el juego, el movimiento y la expresión sean reconocidos como derechos fundamentales de la infancia.

Respecto al Grado de Maestro/a en Educación Primaria, la asignatura “Didáctica de la Educación Física” ha hecho evidente que el alumnado identifique la importancia de mantener y cuidar el cuerpo a lo largo de su vida. El despliegue de los bloques de contenido incide en las diferentes partes del cuerpo (conocimiento y posibilidades de movimiento), así como en diversos procesos físicos que resultan elementales para la salud: la resistencia, la fatiga, la recuperación, etc.

Por otra parte, y desde un punto de vista emocional, la Expresión Corporal posee elementos que la convierten en una gran herramienta para ayudar a que el alumnado pueda superar actitudes como la timidez o la vergüenza. La búsqueda de factores que puedan ayudar a mejorar la vida de las personas adquiere un gran valor para todo el

alumnado que se esté formando como docente ya que, en el futuro, será el responsable de gestionar los comportamientos de un gran número de niños y niñas con características muy diferentes entre sí. Esta labor, sin duda, se adentra en la competencia emocional de la futura ciudadanía.

En otro orden de ideas, se valora que el uso de metodologías activas como el debate o el *role-playing*, promuevan un desarrollo cognitivo en el estudiantado debido, en gran parte, a que es necesario consultar fuentes bibliográficas y analizarlas para, posteriormente, reflexionar y opinar sobre el tema en concreto que se esté desarrollando. De esta manera, cuando el alumnado acude a clase para realizar un debate, viene habiendo hecho un trabajo previo de búsqueda, análisis y reflexión; proceso que el propio estudiante valora muy positivamente.

Una valoración también muy positiva se encuentra en el hecho de poner en práctica sesiones de Educación Física como si fueran docentes. En este sentido, el alumnado no solo debe pensar, diseñar y preparar una sesión práctica (en base a uno de los contenidos teóricos expuestos), sino que también debe actuar como docente, adaptándose a las diferentes situaciones inesperadas que pueda encontrarse durante el desarrollo de la sesión. Si bien se ha observado que este factor causa un cierto estrés en el alumnado, debido a que tiene que reaccionar y resolver situaciones inesperadas, también se aprecia que, una vez terminada la sesión, es un hecho que agradece el alumnado al comprender que resulta imposible que la mayoría de las sesiones transcurran de la forma en que estaban previstas (puesto que el factor humano nunca se puede predecir con seguridad), y es necesario vivenciar estos procesos de aquella manera que sea lo más real posible.

Finalmente, las co-evaluaciones también son positivas en tanto que revelan la situación en la que se encuentra el estudiantado respecto a la valoración de las sesiones prácticas. En este sentido, las puntuaciones que se adjudican en los 6 ítems de la ficha de evaluación no solo revelan las sensaciones que ha tenido el alumnado participante, sino los aspectos que se consideran acertados y/o mejorables. En este orden de ideas, las valoraciones que el profesorado realiza a cada grupo de trabajo una vez finalizada su práctica, adquiere distintas respuestas por parte del alumnado. En este sentido, si bien la mayoría asume aquellos aspectos que se consideran mejorables, un número reducido de participantes manifiesta cierto rechazo. No obstante, al finalizar el semestre, el alumnado acepta (y valora) que todo este proceso forma parte de su aprendizaje.

5. Consideraciones finales

A modo de reflexión final, la experiencia formativa desarrollada demuestra que integrar la corporalidad en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil no solo enriquece el aprendizaje teórico, sino que transforma profundamente la manera en que los y el estudiante se vincula con la infancia, su propio cuerpo y su rol docente. La articulación entre teoría, vivencia corporal y docencia simulada permite que el cuerpo no sea solo objeto de estudio, sino también sujeto de conocimiento, vínculo y transformación. A lo largo del proceso, se evidencian cambios significativos: desde la inhibición corporal inicial hacia una mayor expresividad, presencia y disponibilidad; desde una mirada técnica hacia una comprensión más empática y respetuosa de la infancia.

Además, emerge la resignificación de la propia experiencia escolar, muchas veces vivida con malestar, como una oportunidad de transformación personal y profesional. En este marco, el bienestar corporal se revela como un eje fundamental para sostener prácticas educativas más humanas, sensibles y coherentes con los principios recogidos en la Ley de Educación de Cataluña, que promueve una educación integral, inclusiva y centrada en el bienestar del niño y de la niña desde los primeros años de vida.

Referencias

- Bernate, J., Guataquira, A., Rodríguez, J., Fonseca, I., Rodríguez, M., & Betancourt, M. (2020). Impacto académico y profesional de un programa de educación física a nivel universitario. *Retos*, 39, 509-515. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81087>.
- Camps Llauradó C. y Mila Demarchi, J. (2020). *El psicomotricista en su cuerpo: de lo sensoriomotor a la transformación psíquica*. Miño y Dávila.
- Hernández Lechuga, M. B. (2022). Competencias específicas del psicomotricista adquiridas por profesionales especializados y su aporte a la calidad de la educación chilena [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/274965>.
- Rojo-Ramos, J., González-Becerra, M., Gómez-Paniagua, S., Carlos-Vivas, J., Acevedo-Duque, Á. y Adsuar, J. (2022). Psychomotor Skills Activities in the Classroom from an Early Childhood Education Teachers' Perspective. *Children*, 9. <https://doi.org/10.3390/children9081214>.

- Sollerhed, A. (2023). Perceived insufficient pedagogical content knowledge in teaching movement and physical activity. Experiences from an action-oriented study among educators in early childhood education and care. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.1050311>.
- Tsangaridou, N. (2017). Early childhood teachers' views about teaching physical education: challenges and recommendations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22, 283 - 300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1192593>.
- Rigal, R. (2004). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. INDE Publicaciones.
- Rota, J. (2015). *La intervención psicomotriz. De la práctica al concepto*. Octaedro.

Capítulo 10

Enfoques pedagógicos de la expresión corporal en la educación superior: aplicaciones en la formación del alumnado de Educación Infantil

Gloria González Campos (gloriagc@us.es)

Universidad de Sevilla

Introducción

La expresión corporal, entendida como una forma de comunicación no verbal que integra el cuerpo, el movimiento y la emoción, constituye un recurso pedagógico de gran valor en los procesos formativos del ámbito educativo (Aucouturier, 2004; Le Boulch, 1981). Se ha consolidado como una herramienta esencial para el desarrollo integral del alumnado. Más allá de su dimensión artística, facilita la comunicación, creatividad y comprensión emocional, aspectos fundamentales en la Educación Infantil.

En el contexto de la educación superior, su inclusión en la formación inicial del profesorado, particularmente en el Grado de Educación Infantil, permite desarrollar competencias clave fundamentales para la práctica docente con niños y niñas en sus primeras etapas educativas (Coterón, 2010). Los programas de formación docente que incorporan actividades prácticas y reflexivas de expresión corporal permiten a los futuros docentes crear estrategias pedagógicas más efectivas y creativas en la etapa de infantil (Coello-Castro, 2024), así como desarrollar habilidades expresivas y comunicativas. Además, favorecen el aprendizaje de metodologías activas basadas en el juego, la exploración y el movimiento, esenciales para una educación infantil de calidad.

En la Universidad de Sevilla, este enfoque se consolida mediante la impartición de la asignatura Expresión Corporal en la Infancia, a través de la cual el futuro profesorado podrá vivenciar experiencias que posteriormente podrán recrear y adaptar con el alumnado de los centros infantiles. La Didáctica de la Expresión Corporal en el sistema universitario español ha evolucionado notablemente, aunque aún afronta desafíos en su implementación efectiva, de manera que se presenta la necesidad de construir una epistemología sólida para la expresión

corporal y así mejorar su presencia en los programas de formación docente (Garcías de Ves et al., 2023; Sánchez-Sánchez, 2023). Su integración en la formación del profesorado de Infantil no solo enriquece las competencias profesionales de los futuros docentes, sino que también les proporciona herramientas para atender a la diversidad y promover la inclusión en las aulas.

Este capítulo tiene como objetivo analizar los principales enfoques pedagógicos de la expresión corporal en la educación superior, con especial atención a sus aplicaciones en la formación del alumnado del Grado en Educación Infantil. Se abordarán tanto los fundamentos teóricos como las prácticas docentes, destacando experiencias innovadoras que favorecen una formación integral y coherente con los desafíos actuales de la educación.

1. Formación del futuro profesorado de Educación Infantil a través de la asignatura “Expresión Corporal en la Infancia”

La asignatura Expresión Corporal en la Infancia, perteneciente a la titulación Grado en Educación Infantil de la Universidad de Sevilla, tiene carácter de formación obligatoria y se recomienda al alumnado matriculado, que reúna las siguientes características:

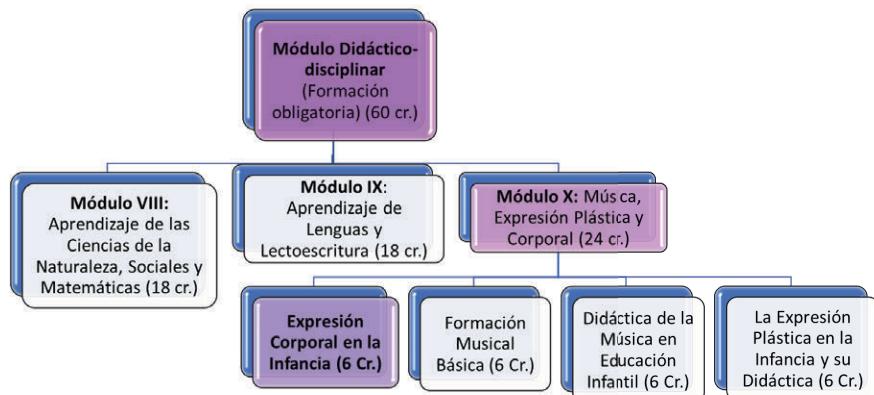
- ✓ Vocación hacia el magisterio con inclinación hacia la infancia.
- ✓ Responsabilidad, capacidad de esfuerzo, espíritu crítico y reflexivo.
- ✓ Habilidades de relación interpersonal y capacidad para trabajar con familias.
- ✓ Capacidad de aprendizaje permanente y de utilización de metodologías innovadoras.
- ✓ Respeto a las diferencias individuales y culturales con espíritu de inclusión.
- ✓ Integridad, empatía y ética en las relaciones sociales.
- ✓ Creatividad, iniciativa y espíritu positivo.

Estas particularidades reflejan claramente la contribución de la asignatura al proceso formativo de su alumnado, ya que, al estar concebida como una materia clave para fortalecer la formación psicomotriz del futuro profesorado, tiene un impacto directo en el desarrollo motor y emocional del infante en las escuelas de Infantil, favoreciendo así su integración social.

La asignatura “Expresión Corporal en la Infancia”, se ubica en el Módulo Didáctico-Disciplinar (Formación Obligatoria) de 60 créditos ECTS y, dentro de este, en el Módulo X “Música, Expresión Plástica y Corporal” de 24 créditos, como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1.

Ubicación de la asignatura de la plaza de concurso en los módulos del plan de estudios.



Fuente: Gloria González Campos

Esta asignatura permite al alumnado del Grado en Educación Infantil alcanzar unos objetivos fundamentales para su formación, en consecuencia con los fines establecidos en el plan de estudio del título. Entre estos objetivos, se encuentran los que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Objetivos del Título de Grado a alcanzar en la asignatura Expresión Corporal en la Infancia

-
- OT1.** Comprender, integrar conocimientos y adquirir habilidades procedimentales para gestionar la Expresión Corporal y sus manifestaciones expresivas.
 - OT2.** Mejorar las habilidades corporales expresivas, comunicativas y estéticas tanto de forma individual como grupal.
 - OT3.** Hacer reflexionar a los estudiantes sobre las ideas y conocimientos que poseen en relación con las actividades corporales de expresión: conceptos, términos afines, actividades, experiencias, etc.
-

- OT4.** Analizar y valorar los elementos básicos de la Expresión Corporal: cuerpo, espacio, tiempo, movimiento y su capacidad expresiva, así como, las dimensiones expresivas del movimiento.
- OT5.** Entender la Expresión Corporal como un contenido interdisciplinar con el que se puede trabajar de forma conjunta la música, la literatura, la plástica, la historia, entre otras materias.
- OT6.** Proporcionar al alumnado un repertorio de estrategias y recursos didácticos que faciliten su labor como futuro docente de Educación Infantil.
- OT7.** Saber utilizar las actividades rítmicas corporales, la danza y el juego como medios educativos en la infancia.

La formación universitaria basada en un modelo orientado por competencias supone un enfoque centrado en el alumnado, por lo tanto, la atención del profesorado debe focalizarse en los aprendizajes que el estudiantado es capaz de alcanzar como resultado de un proceso formativo. Para que este modelo sea coherente, se deben establecer resultados de aprendizaje, los cuales facilitan la constatación o valoración del desempeño de los estudiantes.

Esta asignatura requiere que el alumnado haya alcanzado los siguientes resultados de aprendizaje tras su proceso formativo, según establece la Memoria de Verificación del Título de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla (2010), como se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2.

Resultados de aprendizaje de la asignatura Expresión Corporal en la Infancia

Resultados de aprendizaje (Ra)

1. Conocer los fundamentos de la Expresión Corporal y su tratamiento en el currículo de Educación Infantil.
2. Programar y diseñar sesiones y actividades de enseñanza de Expresión Corporal para esta etapa educativa.
3. Realizar coreografías, dramatizaciones y otras actividades expresivas acordes a las orientaciones didácticas de Educación Infantil.

Los resultados de aprendizaje constituyen la concreción de las competencias. Es lo que se espera que el estudiantado conozca, comprenda y sea capaz de hacer al finalizar el proceso de aprendizaje. Así pues, en la Tabla 3 se presentan las competencias que configuran la

asignatura, partiendo del planteamiento establecido por la Memoria de Verificación explicitada (2010). De esta forma, se muestran Competencias Generales de Título (GT), Competencias Generales de Infantil (GI), Competencias Específicas de Infantil (EI) y Competencias Específicas Modulares (M).

Tabla 3.

Competencias para alcanzar el alumnado, mediante la asignatura de Expresión Corporal en la Infancia

Competencias
Generales de Título (GT)
GT1. Comprender y relacionar los conocimientos generales y especializados propios de la profesión teniendo en cuenta tanto su singularidad epistemológica como la especificidad de su didáctica.
GT2. Concebir la profesión docente como un proceso de aprendizaje permanente adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida y comprometido con la innovación, la calidad de la enseñanza y la renovación de prácticas docentes, incorporando procesos de reflexión en la acción y la aplicación contextualizada de experiencias y programas de validez bien fundamentados.
GT3. Comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.
GT4. Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.
Generales de Infantil (GI)
GI01. Conocimientos propios de la profesión.
GI03. Capacidad para organizar y planificar.
GI09. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
GI12. Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, transfiriéndolos a nuevas situaciones.
GI14. Fomentar la creatividad o capacidad de generar nuevas ideas, así como el espíritu emprendedor.
Específicas de Infantil (EI)
EI01. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.

EI02. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.

EI03. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

EI14. Promover en los niños y niñas la formación de la percepción, así como el conocimiento y control de su cuerpo a través de la estimulación de los diferentes canales perceptivos.

Específicas Modulares (M)

MX1. Conocer los fundamentos de la Expresión Corporal del currículo de esta etapa, así como de las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

MX3. Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

MX4. Elaborar propuestas didácticas que fomenten las habilidades motrices y la creatividad.

Así pues, cursar esta asignatura va a proporcionar una formación docente sustentada en una base sólida de conocimientos generales y específicos, comprendiendo tanto la singularidad epistemológica de la profesión como su didáctica particular. El profesorado será un profesional en constante aprendizaje, capaz de adaptarse a los cambios científicos, pedagógicos y sociales, comprometido con la calidad, la innovación y la mejora continua de su práctica. Esta labor educativa será desde un enfoque ético que promueva los Derechos Humanos, la igualdad, la inclusión y la cultura de paz.

Además, el profesorado de infantil adquirirá la capacidad de planificar, aplicar conocimientos en distintos contextos, reconocer y valorar la diversidad y fomentar tanto la creatividad como el pensamiento emprendedor.

También, conocerá y aplicará el currículo de Educación Infantil, diseñando ambientes de aprendizaje inclusivos que favorezcan el desarrollo integral del infante, a nivel cognitivo, emocional, corporal y volitivo y, todo ello, a través del juego, la expresión corporal y propuestas didácticas que estimulen las habilidades motrices, sensitivas y creativas en las escuelas infantiles.

2. Metodologías de enseñanza para la formación docente en expresión corporal en Educación Infantil

Las orientaciones didácticas que se plantean persiguen optimizar los procesos formativos del alumnado de Educación Infantil, creando ambientes de aprendizaje estimulantes y motivantes que faciliten la implicación autónoma y propicien una construcción activa y significativa del conocimiento del/la futuro/a maestro/a.

Las metodologías activas serán el núcleo de este planteamiento docente, por lo que el material se presenta de forma variada e innovadora. A continuación, se muestran las orientaciones y recursos didácticos a emplear con el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en expresión corporal, tanto en las clases teóricas (tabla 4), como en las prácticas (Tabla 5).

Tabla 4.

Metodologías docentes para el contenido teórico en la formación del alumnado universitario en materia de expresión corporal

Metodología	Recursos didácticos
• Aula invertida	• Polimedia de contenido didáctico multimedia
• Lección magistral interactiva	• Vídeos, material audiovisual y páginas webs • Realidad Aumentada
• <i>E-learning, B-learning y M-learning</i>	• Sistema de puntos (ludificación)
• Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	• Contenidos digitales integrados en la plataforma de enseñanza virtual Blackboard Learn (formato en módulo de aprendizaje)
• Aprendizaje cooperativo	• Textos y material documental complementario
• Acción tutorial	• Reuniones de orientación, revisión y refuerzo • Contrato de aprendizaje

El desarrollo de las clases teóricas se realiza en tres partes: inicio de la clase, desarrollo del contenido y cierre de la sesión (modificado de Pasek y Mejía, 2017). Durante el inicio se efectúa el desarrollo del contenido mediante metodologías activas de aula invertida, la lección magistral interactiva y el aprendizaje cooperativo, lo cual facilita el proceso de construcción del conocimiento del alumnado, promoviendo la

autoevaluación. Finalmente, se procede al cierre de la sesión, retomando los contenidos para afianzarlos, aclarando dudas que aún persistan y generando conclusiones.

Según la estructura planteada, las clases tienen como base la metodología de aula invertida mediante un procedimiento establecido en cinco pasos: elaboración y diseño de contenidos; entorno de aprendizaje; registro de actividad; revisión y dudas; procedimientos para verificar lo aprendido y generar conocimiento superior (Moll, 2014).

Figura 2.

Material audiovisual coordinado por la profesora Gloria González Campos.



Fuente: Repositorio institucional de la Universidad de Sevilla

Además, el contenido teórico, durante las clases se desarrolla mediante lecciones magistrales interactivas y el aprendizaje cooperativo, empleando las técnicas motivacionales de la realidad aumentada y el sistema de puntos con el objetivo de incentivar y desarrollar la capacidad de atención-concentración en el alumnado. Por otra parte, es interesante que el alumnado complete, mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), un proyecto de tipo histórico con la finalidad de recrear juegos, actividades, bailes y danzas adaptados a la infancia, así cumplirá con la función de perpetuar los juegos tradicionales y atender a la diversidad cultural de la sociedad (Contreras y Gutiérrez, 2017).

Tabla 5.

Metodologías docentes para el contenido práctico en la formación del alumnado universitario en materia de expresión corporal

Metodología	Recursos didácticos
<ul style="list-style-type: none">• Estilos de enseñanza cognoscitivos de descubrimiento guiado y resolución de problemas• Creativos de libre exploración• Técnica de enseñanza: indagación	<ul style="list-style-type: none">• Vídeos y material audiovisual
<ul style="list-style-type: none">• Estrategia de práctica: global	
<ul style="list-style-type: none">• Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	<ul style="list-style-type: none">• Textos y material documental complementario
<ul style="list-style-type: none">• Acción tutorial	<ul style="list-style-type: none">• Reuniones de orientación, revisión y refuerzo al alumnado• Contrato de aprendizaje

Para el desarrollo de las sesiones prácticas, el alumnado se dividirá en grupos de trabajo y será responsable de la exposición y dirección de las sesiones, previamente revisadas y planificadas junto con el profesorado. Estas sesiones serán guiadas por el profesorado y mediante la indagación, el alumnado desarrollará una importante implicación cognitiva y creativa. Las tareas se realizarán mediante una estrategia de práctica global, partiendo de las experiencias previa del alumnado y contando con el juego como elemento vehicular.

La metodología de búsqueda dentro del enfoque cognoscitivo garantiza la funcionalidad de los aprendizajes y su aplicación práctica para que el alumnado desarrolle estrategias que le permitan “aprender a aprender”.

3. Contenidos clave y estrategias didácticas para el desarrollo de la expresión corporal en Educación Infantil

Con el objetivo de que el alumnado del Grado en Educación Infantil adquiera conocimientos sobre la expresión corporal, se tomarán como referencia los descriptores y bloques de contenidos establecidos en la asignatura “Expresión Corporal en la Infancia”, según se recoge en la Memoria de Verificación del plan de estudios (Universidad de Sevilla, 2010), como se muestra en las Tablas 6 y 7.

Tabla 6.

Descriptores de la asignatura Expresión Corporal en la Infancia (Memoria de Verificación, 2010)

Descriptores
Expresión corporal y currículo de Educación Infantil (cuerpo, espacio, tiempo y dinámica), contenidos expresivos
Movimiento creativo
Comunicación no verbal. Habilidades gestuales en Educación Infantil
El cuerpo y el movimiento como medio de expresión y de atención a la diversidad

Tabla 7.

Bloques de contenidos de la asignatura Expresión Corporal en la Infancia (Memoria de Verificación, 2010)

Bloques de contenidos
Bloque I. La expresión corporal en el currículo de Educación Infantil
Bloque II. Cuerpo, espacio, tiempo y energía: perspectiva expresiva
Bloque III. El lenguaje corporal como medio de expresión y comunicación
Bloque IV. Movimiento creativo

3.1. La expresión corporal en el currículo de Educación Infantil

El Bloque I aborda la expresión corporal en relación con el currículo de Educación Infantil. En este sentido, el alumnado conocerá los fundamentos de la expresión corporal y su desarrollo en la infancia a través de la lectura, comprensión y análisis de los documentos curriculares oficiales. Asimismo, aprenderá a diseñar actividades específicas vinculadas a las distintas áreas del currículo, relacionándolas con los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y medidas de atención a la diversidad correspondientes a cada uno de los ciclos de la etapa de Infantil, las cuales se llevarán a la práctica.

Resulta especialmente relevante que el alumnado analice en profundidad las tres áreas del currículo de Educación Infantil: "Conocimiento de sí mismo y autonomía personal", "Conocimiento del entorno", y "Lenguajes: comunicación y representación". Todo este proceso de aprendizaje se llevará a cabo desde un enfoque interactivo, basado en una metodología de aprendizaje cooperativo.

3.2. Cuerpo, espacio, tiempo y energía: perspectiva expresiva

El Bloque II se centra en la dimensión expresiva que el alumnado debe considerar, abordando como contenidos fundamentales los elementos básicos del movimiento expresivo: el cuerpo, el espacio, el tiempo y la energía.

De todos ellos, se comenzará por el “cuerpo” el cual, se establece como el eje principal de cualquier propuesta de expresión corporal.

Este contenido se trabajará bajo el modelo pedagógico de aula invertida, visionando previamente el vídeo titulado “El componente cuerpo en la Expresión Corporal en la Infancia” (González-Campos, 2017a), elaborado en formato polimedia. Posteriormente, en el aula, se profundizará en los subcomponentes del cuerpo (segmentos, centros, acciones, funciones, movimientos básicos, formas y posturas) mediante una lección magistral interactiva, apoyada por medios audiovisuales y promoviendo el debate y la reflexión crítica.

Complementariamente, el alumnado realizará fuera del aula la lectura de los artículos “Pensar el cuerpo. De la Expresión Corporal a la conciencia expresivo-corporal” (Prados-Megías, 2020) y “Los cuentos motrices en la etapa de Infantil” (Victoria-Soler y Pérez-Pineda, 2010), con el objetivo de fomentar una comprensión más profunda de la conciencia expresivo-corporal y conocer el valor didáctico de los cuentos motores en esta etapa educativa. Asimismo, se visionará el vídeo “Talking twin babies” (Randall, 2011), como recurso para identificar expresiones corporales espontáneas en la infancia.

Todo este conocimiento se trasladará a las sesiones prácticas a través de la creación y vivencia de cuentos motores, centrados en el desarrollo del componente “cuerpo” y sus respectivos subcomponentes.

A continuación, se abordará el componente "espacio" dentro de la expresión corporal, considerado un elemento esencial y siempre presente en toda manifestación expresiva. Con este propósito, el alumnado visionará y analizará, fuera del aula, el vídeo titulado “El componente espacio en la expresión corporal en la infancia” (González-Campos, 2017b), producido en polimedia. Asimismo, se les encomendará la lectura y análisis del artículo “Una propuesta de Expresión Corporal: nos movemos por el espacio” (Cidoncha-Falcón y Díaz-Rivero, 2011). Estas actividades permitirán que el alumnado diseñe y ponga en práctica sesiones de expresión corporal que integren de forma variada y significativa las distintas formas de ocupación del espacio y sean capaces de

identificar los subcomponentes espaciales, tales como las direcciones, niveles, trazados, dimensiones y categorías.

También, se tratará el componente "tiempo" de la expresión corporal, ya que todo movimiento se desarrolla en un marco temporal y se manifiesta a través del ritmo. Por ello, se promoverá el uso creativo del tiempo mediante el movimiento expresivo, fomentando su exploración desde el paradigma infantil.

El alumnado visualizará y analizará, fuera del aula, el vídeo titulado "El componente tiempo en la expresión corporal en la infancia" (González-Campos, 2017c), producido en soporte polimedia. Se profundizará en los subcomponentes del "tiempo", prestando especial atención a su estructuración métrica y no métrica.

Asimismo, se procederá a la lectura y análisis de los artículos: "Danza en Educación Infantil" (Peñas de Hornos y Vicente-Nicolás, 2019), "Proyecto de baile flamenco: desarrollo motriz y emocional en Educación Infantil" (Padial-Ruz et al., 2019), "Ritmo, canciones motrices y Expresión Corporal en Educación Infantil" (Victoria-Soler y Martínez-Vidal, 2010), y "Bailes y juegos musicales para niños" (DomLuMusical, 2018).

El alumnado diseñará y llevará a la práctica sesiones de bailes y coreografías adaptadas a la infancia, incluyendo propuestas que integren el baile flamenco como recurso didáctico para favorecer el desarrollo motriz y emocional de niños y niñas. Durante el diseño de estas sesiones, identificarán y aplicarán tanto elementos de la estructuración métrica (pulsaciones, acento, medida, patrón rítmico y tempo en bailes con percusión corporal), como de la estructuración no métrica (rápido, lento, acelerado y retardado) presentes en los bailes analizados.

Finalmente, se trabajará el componente "energía" dentro de este bloque de elementos básicos de la corriente expresiva, ya que el movimiento siempre implica una determinada energía, proporcionándole variabilidad, dinamismo y contraste. El alumnado aprenderá a conocer las diferentes calidades del movimiento expresivo en la infancia. Comenzará con la visualización, mediante el aula invertida, del vídeo titulado: "El componente energía en la EC en la infancia" (González-Campos, 2017d), producido en polimedia, y la lectura y análisis de los artículos: "Taller de Expresión Corporal sobre las calidades del movimiento" (Ruano-Arriagada et al., 2012), y "La relajación en niños: principales métodos de aplicación" (Gómez-Mármol, 2013). También, visionará los vídeos: "Calidades del movimiento 1" (Acervo, 2018a) y "Calidades del movimiento 2" (Acervo, 2018b). Todo este material proporcionará al estudiantado de Educación Infantil, el conocimiento óptimo para el diseño

y puesta en práctica de sesiones en las que, por una parte, identifiquen los diferentes subcomponentes de la energía (el espacio, el tiempo, el peso y la salida) y, por otra, la variabilidad del movimiento y aplicación de técnicas de relajación y eutonía en la infancia, respectivamente.

3.3. El lenguaje corporal como medio de expresión y comunicación

El bloque III se centra en las características implícitas de la expresión corporal, sus funciones en la etapa de Educación Infantil y las principales orientaciones o corrientes que la sustentan, todo ello desde una perspectiva adaptada a las necesidades de la infancia.

A través del modelo de aula invertida, el alumnado visualizará y analizará el vídeo “Qué es la Expresión Corporal en la infancia” (González-Campos, 2017e), producido en formato polimedia. Este recurso permite identificar las funciones de la expresión corporal como medio de expresión y comunicación en la infancia.

Además, también fuera del aula, el alumnado leerá los artículos “Orientaciones didácticas sobre la Expresión Corporal” (Sánchez-Torres, 2008) y “El valor de la emoción en Expresión Corporal desde las diferentes orientaciones” (Ruano-Arriagada et al., 2006). A través de estas lecturas, se abordarán las cuatro grandes orientaciones o corrientes de la expresión corporal (psicológica, escénica, metafísica y pedagógica), analizando sus objetivos y ámbitos de aplicación para comprender su influencia en el desarrollo del lenguaje corporal y emocional en la infancia.

Asimismo, y para asentar el conocimiento de las cuatro corrientes de la expresión corporal, se visualizarán distintos vídeos complementarios: “Cómo desarrollar los cinco sentidos” (Eurocolegio Casvi, 2016), que servirá de guía para diseñar sesiones de estimulación y despertar sensorial desde una orientación psicológica; “Por qué deben hacer teatro los niños” (Guiainfantil.com, 2019), que permitirá conocer los beneficios del teatro infantil desde una perspectiva escénica; “Yoga para niños. El cuento de las mariposas” (Yogic, 2016) y “Yoga para niños. Las posturas de los animales del mar” (Smile and Learn, 2019), enfocados en los beneficios psicomotores y emocionales del yoga, desde una orientación metafísica; y finalmente, la visualización de: “Este es el baile del movimiento” (El Reino Infantil, 2016), que facilitará la creación de bailes y ejercicios de disociación segmentaria, desde una perspectiva pedagógica.

El conjunto de este material permitirá al alumnado de Educación Infantil diseñar y llevar a la práctica actividades de estimulación

sensorial, teatro, yoga y expresión corporal a través del movimiento. Estas propuestas son fundamentales para favorecer el desarrollo psicomotor y potenciar la creatividad en la infancia.

3.4. El movimiento creativo

El bloque IV tiene como objetivo profundizar en técnicas y estrategias que estimulen las capacidades creativas del alumnado en la etapa de Educación Infantil a través de la expresión corporal.

Siguiendo la metodología de aula invertida, el alumnado realizará la lectura y análisis de los artículos “Capacidades creativas” (Rael-Fuster, 2009) y “El juego creativo como recurso de la Expresión Corporal y la dramatización” (Cáceres-Guillén, 2010b). Estos textos ofrecen una visión detallada sobre el concepto de creatividad en la infancia, así como estrategias metodológicas y ambientales que favorecen el desarrollo del proceso creativo a través de la expresión corporal.

Además, visualizarán los vídeos: “Danza creativa y Expresión Corporal en niños” (El Gato Azul, 2009); “Creatividad infantil: la flor” (Valelú Vídeo, 2016); “No es una caja” (A Jugar, 2017), con el propósito de identificar las características del niño o niña creativo/a, conocer técnicas de pensamiento divergente y explorar diversas actividades que potencien la creatividad infantil.

Este conjunto de recursos permitirá al alumnado de Educación Infantil diseñar propuestas didácticas basadas en representaciones dramáticas y bailes creativos, orientados a fomentar el pensamiento divergente y el desarrollo de la creatividad en la infancia.

4. Conclusiones

La expresión corporal es una herramienta pedagógica valiosa en la educación, especialmente en la formación del profesorado universitario de Educación Infantil. No solo potencia la comunicación, creatividad y comprensión emocional del alumnado, sino que también desarrolla competencias clave en los futuros docentes. Su integración en programas universitarios, como en la Universidad de Sevilla, permite vivenciar experiencias prácticas útiles para su futura labor docente. A pesar de los avances, aún existen retos en su implementación, por lo que se requiere construir una base teórica más sólida. En definitiva, la expresión corporal en la educación superior contribuye a una formación más inclusiva, activa y coherente con las necesidades actuales de la enseñanza infantil.

La exposición de contenidos que aquí se presenta, junto con la combinación de teoría, práctica y reflexión crítica, permite una comprensión profunda de los fundamentos pedagógicos y curriculares vinculados al movimiento expresivo.

En primer lugar, la integración de la expresión corporal con el currículo de Educación Infantil permite al alumnado universitario comprender su valor pedagógico y aplicarlo de forma concreta en la etapa infantil. En segundo lugar, el estudio de los elementos del movimiento expresivo (cuerpo, espacio, tiempo y energía), conociendo los subcomponentes de cada uno, enriquece su formación en aspectos comunicativos y didácticos. En tercer lugar, estos contenidos potencian el lenguaje corporal como medio esencial de expresión y comunicación en la infancia, explorando las principales orientaciones de la expresión corporal (psicológica, escénica, metafísica y pedagógica) y su aplicación a través de actividades como teatro, yoga, estimulación sensorial y baile. Finalmente, el trabajo sobre el movimiento creativo refuerza el desarrollo del pensamiento divergente y la creatividad infantil. A través de propuestas de danza, dramatización y juego simbólico, el alumnado adquiere herramientas para fomentar la imaginación, la expresividad y la espontaneidad en sus futuras aulas.

En conjunto, este enfoque integral fortalece la formación docente en expresión corporal, proporcionándole una base sólida para promover un aprendizaje inclusivo, activo y emocionalmente significativo en la etapa de Educación Infantil.

Referencias

- Acervo-Televisión Educativa (16 de agosto de 2018a). *Calidades de movimiento 1* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=dzzqw0EKVdg>
- Acervo-Televisión Educativa (16 de agosto de 2018b). *Calidades de movimiento 2* [Vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=pF37OQw-ank>
- A Jugar (7 de marzo de 2017). *No es una caja* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=K6G2X68Y0x4>
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Grao.
- Cáceres-Guillén, M.A. (2010). El juego creativo como recurso de la Expresión Corporal y la dramatización. Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 10, 1-9. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7458.pdf>

- Cidoncha-Falcón, V. y Díaz-Rivero, E. (2011). Una propuesta de Expresión Corporal: "Nos movemos por el espacio". *EFDeportes.com. Revista Digital*, 15(154). <https://www.efdeportes.com/efd154/nos-movemos-por-el-espacio.htm>
- Coello-Castro, M. A. (2024). Perspectivas en la formación docente de expresión corporal y motricidad en Educación Inicial. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, Actividad Física y Salud*, 1(1), 51-66. <https://ri-ceaf.com/index.php/index-ph-journal/article/view/5>
- Contreras-Jordán, O.R. y Gutiérrez-Díaz del Campo, D. (coords.) (2017). *El aprendizaje basado en proyectos en Educación Física*. Inde.
- Coterón-López, J., y Sánchez-Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula*, 16, 113-134. <https://doi.org/10.14201/7436Redined+3RevistaseUSAL+3Revistas eUSAL+3>
- DonLuMusical (27 de junio de 2018). *Bailes y juegos musicales para niños* [Vídeo]. <https://youtu.be/LzDnGkOjQ0E>
- El Gato Azul (9 de octubre de 2009). *Danza creativa y Expresión Corporal en los niños* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=KmV9kl7Pl18>
- El Reino Infantil (23 de enero de 2016). *Este es el baile del movimiento* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=nxNvBlycPg>
- Eurocolegio Casvi (13 de mayo de 2016). *Cómo desarrollar los 5 sentidos* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=WGtf_mThHFA
- Garcías-De Ves, S., Mateu-Serra, M., Spadafora, L. y Torrents-Martín, C. (2023). La formación en expresión corporal en el INEFC desde su creación hasta la actualidad. Una historia de sinergias. *Aula*, 29, 51-71. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/31606>
- Gómez-Mármol, A. (2013). La relajación en niños: principales métodos de aplicación. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 4(24), 35-43. <http://emasf.webcindario.com>
- González-Campos, G. (2017a). El componente "cuerpo" en la Expresión Corporal en la infancia. En G. González-Campos (Coord.). *La Expresión Corporal en la infancia y sus componentes*. SAV.
- González-Campos, G. (2017b). El componente "espacio" en la Expresión Corporal en la infancia. En G. González-Campos (Coord.). *La Expresión Corporal en la infancia y sus componentes*. SAV.
- González-Campos, G. (2017c). El componente "tiempo" en la Expresión Corporal en la infancia. En G. González-Campos (Coord.). *La Expresión Corporal en la infancia y sus componentes*. SAV.

- González-Campos, G. (2017d). El componente “energía” en la Expresión Corporal en la infancia. En G. González-Campos (Coord.). *La Expresión Corporal en la infancia y sus componentes*. SAV.
- González-Campos, G. (2017e). Qué es la Expresión Corporal en la infancia. En G. González-Campos (Coord.). *La Expresión Corporal en la infancia y sus componentes*. SAV.
- Guiainfantil.com (27 de agosto de 2019). *Por qué deben hacer teatro los niños* [Vídeo]. <https://www.guiainfantil.com/401/los-beneficios-del-teatro-para-ninos-y-ninas.html>
- Le Boulch, J. (1981). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós.
- Moll, S. (2014). *Cómo dar una clase al revés o flipped classroom en 5 sencillos pasos*. <https://justificaturespuesta.com/como-dar-una-clase-al-reves-o-flip-ped-classroom-en-5-sencillos-pasos/>
- Padial-Ruz, R., Ibáñez-Granados, D., Fernández-Hervás, M. y Ubago-Jiménez, J.L. (2019). Proyecto de baile flamenco: desarrollo motriz y emocional en Educación Infantil. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deportes y recreación*, 35, 396-401.
- Pasek, E. y Mejía, M. T. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193. <https://doi.org/10.15366/rie2017.10.1.009>
- Peñas de Hornos, V.J. y Vicente-Nicolas, G. (2019). Danza en Educación Infantil: opinión de los docentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deportes y recreación* 26, 239-244.
- Prados-Megías, M.E. (2020). Pensar el cuerpo. De la Expresión Corporal a la conciencia expresivo-corporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deportes y recreación*, 37, 643-651.
- Rael-Fuster, M.I. (2009). Capacidades creativas. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-11. http://files.creati-kids.webnode.es/200000045-867ff877da/MARIA%20ISABEL_RAEI_1.pdf
- Randall, J. (14 de febrero de 2011). *Talking Twin Babies* [Vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=_JmA2CIUvUY
- Ruano-Arriagada, K., Udiá-Calvo, C. y Asensio-Castañeda, E. (2012). Taller de Expresión Corporal sobre las calidades del movimiento. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 3(14), 92-105. <http://emasf2.webcindario.com/EMASF NUMERO 14 EXPRESION CORPORAL.pdf>

- Ruano-Arriagada, M.T., Learreta-Ramos, B. y Barriopedro-Moro, M.I. (2006). El valor de la emoción en la Expresión Corporal desde las diferentes orientaciones. *Kronos*, 5(9), 24-33. https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3310/kronos_9_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez-Sánchez, G. (2023). La enseñanza de la expresión corporal y la danza educativa en el sistema universitario español. *Aula*, 29, 11-20. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/31601>
- Sánchez-Torres, L.M. (2008). Orientaciones didácticas sobre la Expresión Corporal. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 5, 1-13. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/re-vista/pdf/Numeros_5/LOURDES_M_SANCHEZ_TORRES_Orientaciones_Didacticas_Expresion_Cor.pdf
- Smile and Learn (1 de octubre de 2019). *Yoga para niños. Las posturas de los animales del mar* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=LOYxOzMUGAY>
- Universidad de Sevilla (2010). *Memoria de Verificación del Título del Grado de Educación Infantil*. https://alojawebapps.us.es/fichape/Doc/MV/194_memverif.pdf
- Valelú Vídeo (24 de marzo de 2016). *Creatividad infantil: la flor* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=5FXww8K65g4>
- Victoria-Soler, S. y Martínez-Vidal, J. (2010). Ritmo, canciones motrices y Expresión Corporal en Educación Infantil. *EFDeportes.com. Revista Digital*, 15(144). <https://www.efdeportes.com/efd144/ritmo-canciones-motrices-en-educacion-infantil.htm>
- Victoria-Soler, S. y Pérez-Pineda, A.I. (2010). Los cuentos motrices en la etapa de infantil. *EFDeportes.com. Revista Digital*, 15(145). <http://www.efdeportes.com/efd122/animacion-a-la-lectura-a-partir-del-area-de-educacion-fisica.htm>
- Yogic (9 de junio de 2016). *Yoga para niños. El cuento de las mariposas* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=MI1S5rM0ou0>

Capítulo 11

Danza, expresión corporal y movimiento musical: puntos de encuentro para la formación inicial del profesorado

María del Mar Bernabé-Villodre¹ (maria.mar.bernabe@uv.es)

Manuel Monfort-Pañego^{2,3} (Manuel.monfort@uv.es)

Nataliya Filenko^{1,2} (nataliya.filenko@uv.es)

Sandra Díaz-Carrión^{1,2} (diazca3@alumni.uv.es)

Mar Fernández-Aliaga^{1,2} (marfera4@alumni.uv.es)

¹Grupo Consolidado de Innovación Educativa COSMUSIC. Universitat de València

²Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música. Universitat de València

³Spine-EDU Grupo para la educación de la salud de la espalda. Universitat de València

Introducción

La formación inicial del profesorado de Educación Infantil debe considerarse un momento clave para imbuir al futuro profesorado del ambiente de trabajo tan específico de dicha etapa, que se caracteriza por un enfoque didáctico y pedagógico bastante diferenciado del que puede ser habitual en otras etapas educativas. Es decir, el profesorado de Infantil suele encargarse de casi todas las horas de formación del alumnado; aunque durante este momento se cuenta con profesorado especialista para trabajar algunos bloques y áreas de contenido, lo cierto es que esto no siempre sucede por distintos motivos (Vicente-Nicolás et al., 2023). Esta situación deriva en que el profesorado de Infantil deba encargarse de alcanzar objetivos relacionados con la motricidad y la música; pero, cuando se llega a esta situación, el profesorado de Infantil no siempre se considera competente para asumir dicho trabajo, entre otros motivos, tal como han comentado Martínez-Bello y Bernabé-Villodre (2021), Vicente-Nicolás et al. (2023) o Vega et al. (2022) respecto del trabajo musical, por ejemplo.

Ante esta situación, en la que parecen convertirse en docentes “especialistas” en Música y Educación Física, la formación inicial debe prepararlos para afrontar la tarea de desarrollar unos contenidos que, si se plantean desde un enfoque multidisciplinar, pueden permitirles

comprender la necesidad (y facilidad) de alcanzar los objetivos motrices y musicales del currículo. Además, este tipo de enfoques educativos podrán contribuir a que profesorado, alumnado y familias comprendan la importancia y el impacto que tienen este tipo de propuestas educativas multidisciplinares en las áreas de desarrollo (Baills y Prieto, 2022; del Barrio y Arús, 2020).

Toda esta declaración de intenciones educativo-formativas quedó recogida en el Proyecto de Innovación Docente (PID) "De las aulas de la UVEG y de otras universidades españolas, a las aulas de Educación Infantil: mejores prácticas docentes para reforzar la formación del estudiantado universitario" (UV-SFPIE_PIEC-3327904) de la Universidad de Valencia, desarrollado por el Grupo de Investigación COS. Este se caracterizó por el desarrollo de prácticas interdisciplinares en las asignaturas del Grado de Educación Infantil, implicando al profesorado de Didáctica de la Expresión Corporal y Didáctica de la Expresión Musical, con la intención de garantizar una perspectiva multidisciplinar a la hora de plantear el trabajo en el aula de Infantil. Esto último, sobre todo, para facilitarles el desarrollo de aquellos contenidos tradicionalmente asociados al profesorado especialista, tales como Psicomotricidad y Música. Este PID supuso un encuentro entre profesorado especialista que favoreció el intercambio de experiencias de formación en el aula, planteándose encuentros reflexivos con el futuro profesorado en aras de garantizar una perspectiva de trabajo más holística y, por extensión, beneficiosa para el alumnado de Educación Infantil.

Experiencias formativas previas (Martínez-Bello y Bernabé-Villodre, 2021; Monfort-Pañego y Bernabé-Villodre, 2019) estaban avalando esta necesidad de cambio desde la propia formación inicial del profesorado de Educación Infantil, en aras de fomentar más espacios inter-multidisciplinares que respondiesen a la realidad docente de Infantil. Las experiencias de aula en Infantil que partían del trabajo motriz musicalizado estaban desarrolladas por profesorado especialista de una u otra área (por ejemplo, Herrera (2023) desde la Educación Física o Montoya (2025) desde la Educación Musical), considerándose las experiencias construidas de forma compartida como una práctica todavía poco habitual. Esto, que en el PID se consideró tan importante, debía iniciarse durante la formación inicial universitaria para que el profesorado se considerase suficientemente competente para llevarlo a la práctica.

Experiencias anteriores previas a la concreción del citado PID, desarrolladas por el profesorado implicado (Martínez-Bello y Bernabé-Villodre, 2021; Monfort-Pañego y Bernabé-Villodre, 2019), vinieron a mostrar esa necesidad de trabajar conjuntamente durante la formación

inicial. Pero, no solo mediante una división de horas/créditos dentro de una misma asignatura, sino garantizando la presencia y gestión de sesiones compartidas en el aula por dos o más especialistas.

1. Objetivos

El citado PID pretendía garantizar la aplicabilidad de las propuestas teórico-prácticas desarrolladas durante la formación inicial del profesorado en contextos educativos infantiles, puesto que dichas experiencias (replanteadas y reajustadas) fueron puestas en práctica por el alumnado durante los últimos meses del proyecto. Pero, el objetivo general de esta experiencia innovadora de aula estuvo centrada en conocer el impacto que podía tener en su formación profesional y personal el entrenarse en una perspectiva conjunta del movimiento musical y la expresión corporal.

A nivel específico, esta concreción del PID persiguió los siguientes objetivos: 1. Iniciar al futuro profesorado en el trabajo expresivo corporal guiado con música; 2. Profundizar en el trabajo expresivo del cuerpo como experiencia motriz facilitadora de la comprensión de las habilidades motrices básicas con la música como medio; y 3. Mejorar la autopercepción motriz y musical respecto a las propias capacidades corporales y a la aplicación en las aulas.

2. Metodología

Llegados a este punto, debe establecerse una diferenciación entre los procedimientos investigador y didáctico. En el caso del primero, una vez consultado con el Comité de Ética de la Universidad de Valencia, que indicaron que las experiencias investigadoras desarrolladas en el aula con alumnado mayor de edad y relacionadas con las prácticas de aula no requerían de este tipo de procedimientos, el alumnado cumplimentó un formulario de consentimiento para el estudio “Consideraciones del futuro profesorado sobre la utilidad y el impacto en el desarrollo de los diferentes enfoques de trabajo psicomotriz en Educación Infantil”.

El alumnado participante se dividía en dos grupos de 46 y 48 personas. El primero con un total de 43 mujeres y 3 hombres y el segundo por 47 mujeres y 1 hombre. Estos porcentajes tan diferenciados entre sexos femenino-masculino (atendiendo a los tipos de agrupación para datos estadísticos utilizada en la aplicación de Secretaría Virtual accesible al profesorado) suelen ser los habituales entre el alumnado que estudia el Grado de Maestra/o en Educación Infantil. Por tanto, se contó

con un total de 94 estudiantes para el desarrollo de la experiencia, que debían realizar el mismo trabajo motriz musical y de danza, sin diferenciación de sexo género u otra cuestión.

El procedimiento investigador consistió en la realización de las experiencias didácticas, que seguidamente se comentarán cuando se mencione el procedimiento didáctico, seguida de la cumplimentación de tres preguntas relacionadas con cada una de las experiencias didácticas vivenciadas. Al finalizar el curso académico, el alumnado debía realizar una reflexión sobre los contenidos centrados en el proceso musical del movimiento, en relación con la triple experiencia vivenciada de forma compartida con el profesorado de las distintas áreas implicadas.

Las técnicas y herramientas utilizadas fueron las características de un enfoque cualitativo. Se realizaron unas preguntas al alumnado, una vez finalizada la experiencia, y se realizó una reflexión general libre al finalizar el curso académico. Una vez transcritos, estos relatos fueron analizados para extraer categorías y subcategorías apoyadas por sus respectivas unidades de significado, que se recogieron en tablas para facilitar su lectura y comprensión. Se consideró que, en aras de analizar más adecuadamente el contexto de la experiencia y los conceptos y procedimientos aprendidos, una metodología biográfico-narrativa (Huchim y Reyes, 2013) resultaría mucho más conveniente. A esto vino a sumarse la consideración de que el relato escrito era una técnica e instrumento investigador fundamental para obtener conocimiento entre lo transmitido e interiorizado en el aula (Chan, 2012; Márquez et al., 2014).

Las preguntas formuladas al alumnado se organizaron por áreas de investigación, dividiéndose entre: movimiento musical (Rítmica Dalcroziana), expresión corporal (danza) y expresión corporal (psicomotricidad). Centrando la atención en las dos primeras, se plantearon las siguientes preguntas: para Danza, 1. ¿Consideras necesario experimentar como estudiante las posibilidades expresivas corporales desde la Danzasuelo/Danzapie para luego llevarlas al aula o hubiera sido suficiente con el trabajo teórico? Argumenta tus respuestas; 2. ¿Ves posibilidades de aplicación de la Danzasuelo/Danzapie en Educación Infantil? ¿Desde qué edad te parecería factible su aplicación? Argumenta tus respuestas; 3. A nivel personal, ¿consideras que necesitabas este tipo de formación? Argumenta tus respuestas; y para Rítmica, 1. ¿Consideras necesario experimentar como estudiante las posibilidades expresivas corporales desde la Rítmica para luego llevarlas al aula o hubiera sido suficiente con el trabajo teórico? Argumenta tus respuestas; 2. ¿Ves posibilidades de aplicación de la Rítmica en Educación Infantil? ¿Desde qué edad te parecería factible su aplicación? Argumenta tus respuestas; 3. A

nivel personal, ¿consideras que necesitabas este tipo de formación? Argumenta tus respuestas.

En cuanto al procedimiento didáctico desarrollado por el profesorado implicado en este Proyecto de Innovación Docente se organizó en dos semanas de trabajo. Durante la primera de ellas, que se correspondió con la unidad temática centrada en el proceso musical del movimiento, el alumnado trabajó desde los principios de la Rítmica de Jaques-Dalcroze y los postulados de Laura Bassi, todo ello incidiendo en un trabajo de aquellas habilidades motrices básicas (HMB) que podían relacionarse más fácilmente con determinados aspectos de esta metodología musical. Igualmente, se hizo hincapié en el contenido más expresivo con el cuerpo, en aras de su posterior relación con el trabajo que se desarrollaría durante la siguiente sesión compartida con el especialista de Expresión Corporal (Figura 1).

Figura 1.

Primer movimiento de Danzasuelo.



Fuente: María del Mar Bernabé Villodre

Ya en dicha sesión, el profesorado compartió la experiencia corporal con el alumnado, dedicándose momentos a la improvisación corporal a partir de las propuestas desarrolladas previamente; esto, precisamente, fue uno de los puntos de unión más importantes entre

movimiento musical y movimiento corporal expresivo, ese momento de improvisación individual e interpersonal compartida.

3. Resultados y discusión

Las siguientes tablas muestran la organización en categorías, subcategorías y unidades de significado relacionadas con cada una de las preguntas planteadas en el aula tras el desarrollo del procedimiento didáctico corporal (Tablas 1, 2 y 3) y musical (Tablas 4, 5 y 6).

Una vez realizado el análisis de los relatos por ambos especialistas, se llegó a las siguientes categorías, de acuerdo con la pregunta 1, “¿Consideras necesario experimentar como estudiante las posibilidades expresivas corporales desde la Danzasuelo/Danzapie para luego llevarlas al aula o hubiera sido suficiente con el trabajo teórico? Argumenta tus respuestas” (Tabla 1).

Tabla 1.

Categorías, subcategorías y unidades de significado relacionadas con las preguntas 1, 2 y 3. Experiencia de Expresión Corporal

Pregunta 1		
Categorías	Subcategorías	Unidades de significado
Significatividad del aprendizaje derivado de la práctica	1. Experimentación propia 2. Valoración de la utilidad del aprendizaje práctico	“[...] si queremos conocer el verdadero propósito de una actividad debemos experimentar nosotras mismas [...]” (604A) “[...] debemos conocer y experimentar en primera persona [...]” (265A) “[...] nos servirá más que una teórica, ya que, aunque la teoría a veces es necesaria desde la práctica, los conocimientos llegan de forma diferente” (265A) “[...] El trabajo teórico puede aportar conocimientos, pero creo que quedarían vacíos de no haber participado [...]” (623D)

Pregunta 1		
Categorías	Subcategorías	Unidades de significado
Danza como herramienta de trabajo motriz general		<p>“[...] Con las danzas se trabajan habilidades como la psicomotricidad o la coordinación [...]” (691F)</p> <p>“[...] ayuda a conocer mejor tu cuerpo, sus posibilidades [...]” (163X)</p>
Adaptabilidad de conceptos a la etapa	1. Como facilitadores del trabajo motriz 2. Como imitación del trabajo motriz	<p>“[...] sería necesario adaptarla [...]” (874V)</p> <p>“[...] poder adaptar la práctica a las necesidades del aula” (682Ka)</p> <p>“[...] puedes nutrirte de las actividades planteadas por las compañeras” (682Kb)</p>
Pregunta 2		
Categorías	Subcategorías	Unidades de significado
Dificultades prácticas	1. Complicaciones motrices personales como limitantes de su posterior aplicación 2. Limitaciones espaciales	<p>“Diría que no, porque a mí me ha parecido complicado el pillar los pasos [...]” (476Z)</p> <p>“[...] con espacio suficiente se puede trabajar desde peques” (010J)</p>
Posibilidades de aplicación	1. Repetición de movimientos 2. Selección de edad adecuada	<p>“[...] si hacemos uso de más sesiones y repetimos mucho los movimientos [...]” (976D)</p> <p>“[...] en un nivel más avanzado [...]” (825F)</p> <p>“Su aplicación debería implantarse desde lo más pronto posible [...]” (321X)</p>
Pregunta 3		
Categorías	Subcategorías	Unidades de significado
Necesidad de formación		<p>“[...] necesito este tipo de formación, ya que experimentar de una manera distinta [...]” (402R)</p> <p>“[...] me ha venido bien para aprender actividades que puedo utilizar en el aula” (144N)</p>
Necesidad de experimentación personal		<p>“[...] es una formación que nunca recibí como alumna [...]” (394F)</p> <p>“[...] me ha ayudado a la hora de tener control [...]” (244G)</p>

Si se atiende a las categorías primera y tercera, puede comprobarse cómo el alumnado considera que el desarrollo práctico aporta un conocimiento que vendría a complementar el teórico, pero que nunca podría obviarse en detrimento de este último. De hecho, el alumnado parecía constatar la necesidad de experimentar para trabajar cómo se sentiría su alumnado, tal como señaló 625G, “[...] Como docentes, hemos de experimentar todo aquello que planteamos para ver qué es lo que sienten los niños/as [...]. En este sentido, investigaciones como las de Pazmiño (2023) han insistido en la necesidad de una mejora en las prácticas durante la formación inicial, que conduzca a unas metodologías más activas alejadas del planteamiento teórico magistral más tradicionalista.

Sin embargo, la categoría segunda podría decirse que vendría a romper el discurso de las anteriores categorías localizadas, pero surgió como forma de constatar el hecho de que la experimentación práctica de la danza se convierte en herramienta de descubrimiento corporal general, que ayudaría a comprender mejor el propio cuerpo. Es decir, que la teoría no bastaría para que el alumnado pudiese otorgar de significatividad al trabajo de la danza: el trabajo práctico de la danza sumaba valor ante un planteamiento magistral de esta. Respecto a esto, debe señalarse que, incluso durante la pandemia de COVID-19, la enseñanza de esta no podía realizarse de forma teórica, teniendo que recurrir el profesorado a planteamientos alternativos para que la práctica continuase presente a la hora de asimilar los diferentes elementos constituyentes de esta (Moura y Alves, 2021).

En cuanto a la pregunta 2, “¿Ves posibilidades de aplicación de la Danzasuelo/Danzapie en Educación Infantil? ¿Desde qué edad te parecería factible su aplicación? Argumenta tus respuestas”. En general, el alumnado ha considerado que, previa adaptación, la práctica desarrollada sería realizable con el alumnado de Educación Infantil, tal como muestran las dos categorías y subcategorías correspondientes mostradas en la Tabla 1; pero, puede observarse cómo para esto se precisa de una formación práctica que el alumnado señala como necesaria por sus limitaciones personales. Esto viene a refutar los resultados obtenidos por Peña y Vicente-Nicolás (2019), quienes ya constataron las necesidades prácticas del profesorado para garantizar los beneficios de la aplicación del trabajo de danza en los centros de Educación Infantil.

Finalmente, “A nivel personal, ¿consideras que necesitaba este tipo de formación? Argumenta tus respuestas”, planteada como pregunta 3, de los relatos del alumnado se pudieron extraer las

categorías mostradas en la Tabla 1. En este caso, la necesidad de formación se une con la necesidad de experimentación, ambas categorías en estrecha relación con la sensación de falta de control respecto del futuro trabajo motriz-musical a realizar, dado que suele recaer en el profesorado de Infantil por diversas circunstancias, tal como constataron Martínez-Bello y Bernabé-Villodre (2021).

Seguidamente, se comentan los resultados obtenidos a partir de la experiencia motriz musicalizada (Tabla 2). En este caso, respecto a la pregunta 1, “¿Consideras necesario experimentar como estudiante las posibilidades expresivas corporales desde la Rítmica para luego llevarlas al aula o hubiera sido suficiente con el trabajo teórico? Argumenta tus respuestas”, tal como se deduce de las unidades de significado, el alumnado argumentó a favor de una formación específica que permitiese un autodescubrimiento personal y de las posibilidades de las actividades planteadas para el aula. Pero, quizá lo más importante fuese el hecho de que señalaran que esa experimentación personal facilitada por esa formación específica sería la que permitiría una mejora aplicabilidad de actividades de movimiento-música en Infantil. Esta importancia de trabajar de este modo en las aulas, aunque desde una perspectiva inclusiva de la diversidad funcional, ya fue defendido por del Barrio y Arús (2020).

La pregunta 2, “¿Ves posibilidades de aplicación de la Rítmica en Educación Infantil? ¿Desde qué edad te parecería factible su aplicación? Argumenta tus respuestas”, mostró unas subcategorías alrededor de la adaptabilidad de las propuestas rítmicas dalcrozianas centradas en señalar las limitaciones por la edad, al tiempo que los beneficios por su aplicación. Alrededor de la importancia sobre la aplicación de este tipo de propuestas con alumnado de Infantil, nuestros resultados vendrían a corroborar las posibilidades educativas generales (corporales y emocionales, quizás más especialmente) mostradas por Arús (2010).

Finalmente, alrededor de la pregunta 3, “A nivel personal, ¿consideras que necesitaba este tipo de formación? Argumenta tus respuestas”, las categorías obtenidas de los relatos del alumnado muestran cómo consideran importante su aplicación práctica en las aulas, tal como señaló 044K, previa formación específica al respecto. De manera que, el alumnado constataba la necesidad de formarse más específicamente en esta metodología, en la cual observaba un planteamiento que permitía trabajar aspectos motrices específicos. Aunque orientada a las aulas instrumentales, González (2013) ha señalado las propuestas dalcrozianas para Infantil y el resto de ámbitos educativos como innovadoras y promotoras del movimiento, dándole

valor al sentimiento corporal, expresivo..., precisamente, una de las pretensiones de las prácticas desarrolladas y mencionadas por el alumnado participante.

Tabla 2.

Categorías, subcategorías y unidades de significado relacionadas con las preguntas 1, 2 y 3. Experiencia de Expresión de Movimiento Musical

Pregunta 1		
Categorías	Subcategorías	Unidades de significado
Formación específica	1. Descubrimiento de debilidades/fortalezas 2. Aspecto lúdico	“Creo que es necesario [...] darse cuenta de las fortalezas y debilidades [...]” (573R) “Creo que es mucho mejor experimentar las posibilidades corporales [...]” (111L) “[...] para ser consciente de las limitaciones y posibilidades [...]” (639M) “[...] la teoría de una manera amena y divertida” (573R)
Experimentación personal previa		“Siempre es importante, en cualquier ámbito, experimentar todo aquello que en un futuro se va a aplicar y trabajar en el aula” (148L) “Es necesario experimentar de forma práctica para comprender y observar las diversas emociones [...]” (823L)
Pregunta 2		
Categorías	Subcategorías	Unidades de significado
Posibilidades de aplicación	1. Limitaciones con la edad 2. Beneficios por su aplicación	“Es posible aplicar esta disciplina a Educación Infantil, siempre y cuando se adapte a la etapa [...]” (823L) “[...] Creo que desde los 3 años [...] aunque no en su totalidad” (406S) “[...] puede conllevar grandes beneficios al alumnado [...]” (823L) “[...] Esta actividad es positiva [...] la lateralidad, el ritmo [...]” (133B)

Pregunta 3		
Categorías	Subcategorías	Unidades de significado
Formación específica necesaria		"Sí que considero necesaria este tipo de formación [...]" (625G) " [...] importante para llegar a conocerme más [...]" (692V) " [...] es esencial para el día de mañana" (124V) " [...] falta formación al respecto [...]" (682K)
Aplicación teórico-práctica a la realidad		" [...] es importante ver la aplicación de la teoría a la realidad [...]" (625G)

Si se realiza una comparativa entre los resultados principales de una y otra práctica (Tablas 1 y 2), puede comprobarse cómo se observan coincidencias, sobre todo, relacionadas con la utilidad de las experiencias prácticas, su posterior aplicabilidad (previa adaptación) y lo necesario de este tipo de propuestas para ganar en confianza motriz, expresiva y musical, en la línea de las experiencias previas que han insistido en la mejora de la autopercepción del profesorado respecto a la hora de trabajar movimiento-música en Educación Infantil (Martínez-Bello y Bernabé-Villodre, 2021; Vega et al., 2022).

4. Conclusiones

La experiencia didáctica innovadora desarrollada gracias al citado PID, que pretendía garantizar la aplicabilidad de las propuestas teórico-prácticas desarrolladas durante la formación inicial del profesorado en contextos educativos infantiles, supuso un gran acierto. Esto se debió al hecho de que el alumnado pudo comprobar la coordinación del profesorado de distintas áreas trabajando en sesiones organizadas de forma compartida y con una puesta en común, un trabajo teórico y práctico defendido por ambos en un espacio común. Esto se alejaba del planteamiento formativo habitual y permitió comprobar (y justificar) la necesidad de coordinarse y trabajar conjuntamente en un mismo espacio educativo, algo que podría considerarse absolutamente imprescindible para el profesorado de Educación Infantil.

En cuanto al considerado objetivo general de esta experiencia innovadora de aula, que estuvo centrada en conocer el impacto que podía tener en su formación profesional y personal el entrenarse en una perspectiva conjunta del movimiento musical y la expresión corporal, dados

los resultados comentados, puede considerarse que se consiguió con creces. El profesorado en formación inicial no solo pudo constatarse que apoyaba este tipo de planteamientos didácticos, sino que consideraba que lo trabajado durante estos venía a repercutir positivamente en su formación profesional y, mucho más allá, en su formación personal.

A nivel de los objetivos específicos planteados inicialmente, se ha podido llegar a las siguientes conclusiones. En primer lugar, ante el objetivo específico 1, "Iniciar al futuro profesorado en el trabajo expresivo corporal guiado con música", la experiencia desarrollada permitió constatar la carencia formativa que el alumnado del Grado de Maestra/o en Educación Infantil presentaba respecto a las posibilidades de concienciación corporal "mediatizadas" por el movimiento musical. Al mismo tiempo, se percataron de la necesidad de ampliar y profundizar en ese tipo de trabajo, ya que fueron conscientes de las facilidades de trabajo que suponía para el alumnado de Educación Infantil.

Respecto al objetivo 2, "Profundizar en el trabajo expresivo del cuerpo como experiencia motriz facilitadora de la comprensión de las habilidades motrices básicas con la música como medio", durante las distintas experiencias desarrolladas, el alumnado pudo vivenciar la conexión entre movimiento (habilidades motrices básicas) y movimiento musicalizado; de modo que, más allá del trabajo mecánico corporal, pudieron experimentar su relación con la expresión emocional gracias al hilo conductor musical. Este se convirtió en el determinante de cada movimiento y regulador de la fuerza y la emotividad aparejadas.

Y, finalmente, en cuanto al objetivo 3, "Mejorar la autopercepción motriz y musical respecto a las propias capacidades corporales y a la aplicación en las aulas", aunque pueda considerarse conseguido en cierto modo, los relatos del alumnado no hicieron sino revelar la necesidad de continuar formándose en una mejora de sus propias capacidades motrices y musicales. El futuro profesorado de Infantil parecía ser plenamente consciente de que debían ampliar su formación para responder más adecuadamente a las (nuevas) necesidades de un alumnado cada vez más necesitado de reconectar con la realidad, posibilidad que ofrece muy fácilmente el trabajo psicomotriz musicalizado.

Sintetizando, esta experiencia educativa innovadora supuso la inclusión normalizada de una propuesta didáctica realizada por dos docentes de áreas investigadoras-educativas diferentes (Expresión Corporal y Expresión Musical), cuya finalidad principal estaba centrada en facilitar la conciencia corporal desde un planteamiento

musicalizado para garantizar no solo la adquisición de las habilidades motrices básicas en Infantil, sino también la comprensión del cuerpo como un medio de expresión emocional. El proceso musical de la audición, en este caso, adquiriría un papel relevante al convertirse en hilo conductor (y productor) de las emociones asociadas a cualquier tipo de movimiento.

Referencias

- Arús, E. (2010). *La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil* (Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona)..
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=90425>
- Baills, F. y Prieto, P. (2022). Els beneficis de la música en l'aprenentatge fonològic d'una llengua estrangera. *Llengua, Societat i Comunicació: Revista de Sociolingüística de la Universitat de Barcelona*, 20, 35-47.
<https://doi.org/10.1344/lsc-2022.20.4>
- Chan, E. (2012). The transforming power of narrative in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 3(37), 111-127.
<https://doi.org/10.1422/ajte.2012v37n3.4>
- del Barrio, L. y Arús, E. (2020). La rítmica -música en movimiento- como estrategia de reeducación corporal y rehabilitación psicosocial en personas con problemas de salud mental. *Artseduca*, 27, 186-198.
<https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.14>
- González, J. (2013). Aplicación del método Dalcroze en las enseñanzas elementales del conservatorio profesional de música "Tomás de Torrejón y Velasco" de Albacete: la rítmica vivencial de los conceptos del lenguaje musical (Tesis de Doctorado, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=27181>
- Herrera, S. (2023). Movimiento, texto, música: una propuesta metodológica para la educación infantil. En J. P. Fuentes y Bellido (Coords.), *La educación física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-deportivas: libro de actas* (pp.372-378). Diputación Provincial de Cáceres e Institución Cultural El Brocense.
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Márquez, M. J., Prados, E. y Padua, D. (2014). Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado. Bioeducamos. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 113-132. <https://doi.org/10.15366/tp2014.24.008>

- Martínez-Bello, V. E. y Bernabé-Villodre, M. (2021). El movimiento musical expresivo en el aula de Psicomotricidad de Infantil: consideraciones del alumnado universitario. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 60-76. <https://doi.org/10.1839/ensayos.v36i2.2835>
- Monfort-Pañego, M. y Bernabé-Villodre, M. (2019). Expresión, música y movimiento en la formación inicial de las maestras de Educación Infantil. En R. Gómez, P. Requeijo y R. de la Fuente (Coords.), *Enfoques multidisciplinares desde realidades plurales y de género* (pp.283-297). Ediciones Pirámide.
- Montoya, J. C. (2025). El apoyo de los audiovisuales para la integración de música y movimiento en el primer ciclo de Educación Infantil. En M. Bernabé-Villodre y V. E. Martínez-Bello (Coords.), *Orientaciones curriculares para crear un programa globalizado de movimiento y música en la Escuela Infantil* (pp.43-52). Tirant lo Blanch, Tirant Humanidades.
- Moura, M. y Alves, M. J. (2021). Prácticas de danza en el contexto de la enseñanza a distancia. En *Conference Procedeedings CIVAE 2021* (pp.373-381). MusicoGuia.
- Pazmiño, A. F. (2023). Transformaciones en la docencia universitaria: de la enseñanza tradicional a metodologías activas. *Sage Sphere Higher Education*, 1(1), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10250190>
- Peña, V. J. y Vicente-Nicolás, G. (2019). Danza en educación infantil: opinión de los docentes. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 239-244. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.69716>
- Vega-Perona, H., Martínez-Bello, V. E. y Bernabé-Villodre, M. (2022). Percepciones del profesorado de Educación Infantil sobre su formación musical: Estudio de caso en la provincia de Valencia. *Revista Fuentes*, 24(2), 196-209. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20414>
- Vicente-Nicolás, G., Rodríguez-Lozano, C. y Sánchez-Marroquín, J. (2023). Music in Early Childhood Education: generalist teachers versus specialist teachers. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(32), 29-38. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.8862>

Capítulo 12

La expresión corporal en la formación del profesorado de Educación Infantil: una mirada desde la experiencia universitaria de Osuna

Manuel Jesús Jiménez Roldán (manueljr@euosuna.org)

Escuela Universitaria de Osuna.

Introducción

La formación inicial del profesorado en Educación Infantil se enfrenta al desafío de articular teorías, metodologías y praxis educativas que respondan a una visión integral del desarrollo infantil. Dentro de este panorama, la expresión corporal y la motricidad no solo se conciben como contenidos o competencias específicas, sino como dimensiones fundamentales que atraviesan la emoción, la creatividad, la comunicación y el conocimiento del propio cuerpo. Este capítulo propone una reflexión académica sobre cómo se ha orientado la enseñanza de la expresión corporal en la Escuela Universitaria de Osuna, contextualizada con los debates teóricos y prácticos recientes, con el propósito de identificar aportaciones, tensiones y desafíos para la formación docente.

1. Fundamentos teóricos de la expresión corporal en la formación docente

1.1. La corporeidad como base educativa

La corporeidad —la experiencia vivida del cuerpo— ha sido considerada por autores clásicos y contemporáneos como un eje de la educación. Filósofos como Maurice Merleau-Ponty subrayan que el cuerpo no es un objeto más, sino el sujeto perceptivo desde el cual construimos conocimiento y significado (Merleau-Ponty, 1945/2005). En educación infantil esto se traduce en reconocer al cuerpo no solo como soporte físico, sino como mediador del aprendizaje emocional, social y cognitivo.

Se relaciona también con la psicomotricidad, entendida como disciplina didáctica que favorece el desarrollo integral, incluyendo el

control del cuerpo, la percepción espacial, el ritmo y la creatividad motriz (Martínez-Bello y Bernabé-Villodre, 2023). El cuerpo en movimiento aporta experiencias sensoriomotrices que amplían la capacidad expresiva del alumnado, fomentan el autoconocimiento, y generan condiciones para la creatividad y la relación interpersonal.

1.2. Expresión corporal como lenguaje, emoción y creatividad

Más allá del movimiento *per se*, la expresión corporal es un lenguaje no verbal mediante el cual niños y niñas comunican emociones, narran historias, interpretan símbolos, se relacionan con otros cuerpos, con el espacio y el tiempo. Esta dimensión estética y comunicativa se articula con componentes de creatividad, emoción, exploración sensorial y mutua interacción.

Estudios recientes han revisado las orientaciones metodológicas en relación con estos elementos: Lara Aparicio et al. (2022) presentan una revisión sobre características y orientaciones metodológicas de la expresión corporal en contextos educativos, señalando que, aunque hay consenso sobre sus apuestas formativas, siguen existiendo vacíos en su implementación concreta, particularmente en la coherencia metodológica y la formación del profesorado.

También, Del Barrio y Arús (2024) analizan cómo se combinan música, movimiento y pedagogía en educación básica, identificando que la integración artística motriz favorece múltiples competencias: motrices, expresivas, emocionales y sociales.

1.3. Competencias docentes y formación inicial

La formación del profesorado debe contemplar no solo competencias técnicas del movimiento o conocimiento corporal, sino competencias emocionales, creativas, de reflexión, de ética educativa, de atención a la diversidad, y de diseño e innovación en la enseñanza (Fraile Aranda y Aparicio Herguedas, 2015; Ros, 2007). Estos elementos se potencian cuando se usan metodologías experienciales, colaborativas o con prácticas reales de aula.

El estudio “Aprendizaje cooperativo, expresión corporal y competencias docentes en actividad física” (Romero Martín y Arribas Galarraga, 2020) señala que el alumnado de formación inicial mejora no solo en diseño de sesiones, sino en habilidades docentes transversales como el trabajo en equipo, la capacidad de adaptación, la reflexión crítica.

Otro estudio destacado es “Pedagogical Content Knowledge of Movement Opportunities in Toddler Education: Perceptions of Early

Childhood Educators and Student Teachers" (2023), que aborda cómo el futuro profesorado percibe y aplica oportunidades de movimiento estructurado y libre, destacando barreras institucionales, carencia de conocimientos normativos y la necesidad de formación más específica.

2. Contexto institucional: la Escuela Universitaria de Osuna

La Escuela Universitaria de Osuna (EUO) se sitúa en el municipio de Osuna, localidad perteneciente a la Sierra Sur de Sevilla, en el corazón de Andalucía. Su emplazamiento, entre zonas rurales y comarcales, le otorga un carácter singular dentro del sistema universitario andaluz: conjuga la cercanía propia de un centro de tamaño medio con la calidad académica derivada de su adscripción a la Universidad de Sevilla. Esta doble condición —proximidad territorial y respaldo institucional— le permite desarrollar una oferta formativa universitaria de primer nivel sin perder el contacto directo con la realidad social y educativa de su entorno.

Fundada en el siglo XVI como Colegio-Universidad de la Purísima Concepción y refundada como centro adscrito en 1995, la Escuela Universitaria de Osuna mantiene una misión centrada en la formación integral, la innovación pedagógica y el compromiso con el territorio. Su tradición humanista se actualiza hoy en la promoción de valores como la participación, la cooperación y la responsabilidad social, proyectando la docencia universitaria más allá de los muros académicos hacia la comunidad local y comarcal. Este vínculo con el entorno convierte a la EUO en un espacio privilegiado para investigar y experimentar nuevas formas de enseñanza en contextos rurales y semiurbanos, donde la educación infantil adquiere un papel esencial en el desarrollo social.

2.1. El Grado en Educación Infantil en la EUO

El Grado en Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Osuna se estructura en cuatro cursos académicos y forma parte de la oferta oficial de la Universidad de Sevilla. Su plan de estudios responde a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), integrando asignaturas de carácter básico, didáctico, disciplinar y práctico. El grado busca preparar a profesionales capaces de acompañar los procesos de aprendizaje, crecimiento y socialización de los niños de 0 a 6 años, combinando saberes pedagógicos, psicológicos, sociológicos y expresivos.

El alumnado que accede al grado presenta un perfil heterogéneo, con una presencia mayoritaria de estudiantes de procedencia local y

comarcal, lo que refuerza el compromiso de la institución con la igualdad de oportunidades en zonas rurales. Su número suele situarse entre 60 y 80 estudiantes por curso, cifra que permite un trabajo cercano y personalizado. Este contexto facilita la implementación de metodologías activas, el aprendizaje colaborativo y la evaluación formativa, pilares sobre los que se apoya la docencia en Osuna.

2.2. La asignatura de Expresión Corporal

En el marco del grado, la asignatura de Expresión Corporal se ubica habitualmente en el segundo curso y pertenece al área de Didáctica de la Expresión Corporal, dentro del Departamento de Educación Física y Deporte de la Universidad de Sevilla. Constituye una de las materias clave para desarrollar la competencia motriz, expresiva y comunicativa del futuro profesorado, contribuyendo a su formación integral desde una perspectiva interdisciplinar.

Sus objetivos formativos se orientan a:

- Reconocer el cuerpo como medio de comunicación, expresión y autoconocimiento.
- Desarrollar la creatividad corporal mediante la exploración del movimiento.
- Comprender la función educativa de la motricidad y la expresión corporal en la infancia.
- Integrar el componente afectivo y estético del movimiento en la práctica pedagógica.
- Favorecer la conciencia corporal, la escucha y la empatía a través de experiencias motrices compartidas.

2.3. Competencias específicas

De acuerdo con el plan de estudios, la asignatura contribuye especialmente al desarrollo de las siguientes competencias específicas:

- **Competencia motriz:** conocimiento y dominio del propio cuerpo en movimiento, explorando sus posibilidades expresivas, rítmicas y simbólicas.
- **Competencia expresiva y comunicativa:** capacidad para utilizar el cuerpo como lenguaje no verbal en contextos educativos, tanto para transmitir emociones como para favorecer la interacción.

- **Competencia emocional:** desarrollo de la sensibilidad, la empatía y el autocontrol emocional mediante el trabajo corporal consciente.
- **Competencia creativa y estética:** generación de propuestas originales que integren arte, movimiento y juego, fomentando la imaginación y la apreciación estética.
- **Competencia reflexiva y profesional:** análisis crítico de la práctica docente corporal y motriz, conectando la experiencia vivida con los fundamentos teóricos de la educación.

Estas competencias se articulan con las competencias transversales del grado, como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la planificación y la capacidad de innovación educativa.

2.4. Metodología habitual antes del proyecto de innovación

Antes de la incorporación al Proyecto de Innovación Docente interuniversitario, la docencia en Expresión Corporal se estructuraba combinando sesiones teóricas y prácticas, con predominio de estas últimas. La metodología habitual se apoyaba en:

- **Talleres vivenciales:** espacios en los que el alumnado exploraba movimientos, ritmos, gestos y composiciones grupales, tanto dirigidas como improvisadas.
- **Análisis reflexivo:** después de cada práctica corporal, el alumnado registraba sus sensaciones y aprendizajes en diarios de clase o mediante debates grupales.
- **Uso del espacio corporal:** se trabajaban nociones de espacialidad, temporalidad, energía y ritmo, así como las relaciones topológicas y proyectivas que intervienen en el desarrollo psicomotor infantil.
- **Recursos expresivos y materiales:** música, telas, objetos cotidianos, imágenes y estímulos verbales se utilizaban para suscitar la creatividad y la comunicación corporal.
- **Evaluación formativa:** la valoración del proceso de aprendizaje se basaba en la participación, implicación corporal, creatividad, capacidad de análisis y coherencia entre teoría y práctica.

El perfil docente de la asignatura combina la formación en Expresión Corporal y Didáctica del Movimiento con la experiencia en el ámbito de la Educación Artística y motriz en la infancia. Este enfoque interdisciplinar ha permitido que la materia adquiera un carácter transversal dentro del plan de estudios, estableciendo puentes con otras

asignaturas como Psicomotricidad, Educación Musical o Didáctica de la Educación Física.

En conjunto, el contexto institucional de la Escuela Universitaria de Osuna ofrece un ecosistema educativo propicio para la innovación y la experimentación docente. Su escala humana, la cercanía entre profesorado y alumnado y el compromiso con la mejora de la Educación Infantil en entornos rurales constituyen factores determinantes para el desarrollo de propuestas formativas donde el cuerpo, la emoción y la creatividad se sitúan en el centro de la experiencia educativa.

3. El proyecto interuniversitario de innovación educativa en la Escuela Universitaria de Osuna

La participación de la Escuela Universitaria de Osuna (EUO) en el Proyecto de Innovación Docente interuniversitario impulsado por la Universitat de València se enmarca en una red de colaboración que integra a once Facultades de Formación de Profesorado de distintas universidades españolas. Este proyecto —centrado en las áreas de Educación Física, Psicomotricidad, Educación Musical y Expresión Corporal— busca crear un espacio común de reflexión, intercambio y acción docente entre profesorado universitario y profesorado de centros escolares, con el propósito de fortalecer la formación inicial del profesorado de Educación Infantil desde una perspectiva corporal, creativa y experiencial.

La EUO asumió este desafío desde la asignatura de Expresión Corporal, incorporando el espíritu del proyecto a su práctica docente cotidiana. Si bien la guía docente no fue modificada, se introdujeron ajustes metodológicos y reflexivos orientados a conectar la experiencia universitaria con las necesidades reales de las aulas infantiles. El proceso se desarrolló en cinco fases, adaptadas al contexto institucional y educativo de Osuna.

3.1. Identificación de bloques de contenidos comunes y acciones docentes

Durante el inicio del curso académico, el profesorado de la EUO participó en una reunión virtual interuniversitaria junto al resto de docentes implicados en el proyecto. En este primer encuentro, se identificaron los bloques de contenidos comunes entre las asignaturas relacionadas con la motricidad y la expresión corporal impartidas en las diferentes Facultades de Educación Infantil.

En el caso de Osuna, los contenidos más estrechamente vinculados fueron los relativos a:

- la conciencia corporal y el autoconocimiento a través del movimiento;
- la comunicación no verbal y la emoción;
- la creatividad expresiva y el juego simbólico;
- la espacialidad y temporalidad en el movimiento infantil; y
- la integración del cuerpo como mediador pedagógico.

A partir de esta identificación, se detectaron necesidades compartidas entre el profesorado, especialmente la de articular un enfoque más interdisciplinar entre la motricidad, la música y la plástica, así como de reforzar la conexión entre el aula universitaria y los contextos escolares de la etapa de Educación Infantil. Estas reflexiones iniciales sirvieron de base para definir los ejes de acción que posteriormente se implementarían en el aula de Osuna.

3.2. Análisis de las posibles reflexiones y acciones a incorporar en las dinámicas de aula

Una vez establecidos los contenidos comunes, el profesorado de la EUO realizó un análisis interno de la asignatura de Expresión Corporal para valorar qué aspectos podían enriquecerse mediante las propuestas compartidas por las demás universidades. Se revisó la guía docente, se compararon metodologías y se discutieron los enfoques didácticos más innovadores, especialmente aquellos orientados al aprendizaje cooperativo y vivencial.

De este análisis, surgieron varias acciones concretas que se incorporarían progresivamente:

- El uso de secuencias de exploración corporal abiertas, donde el alumnado diseñaba propuestas expresivas partiendo de un estímulo musical o visual.
- La creación de grupos de trabajo colaborativo, en los que el alumnado asumía distintos roles (creador, observador, mediador) para fomentar la reflexión crítica sobre la práctica.
- La incorporación de momentos de metarreflexión al final de cada sesión donde se analizaban las emociones, aprendizajes y sensaciones corporales vividas.
- La vinculación con la práctica profesional a través del diseño de micropropuestas educativas aplicables en aulas de Educación Infantil.

Estas acciones fueron adaptadas a la realidad de Osuna, caracterizada por un alumnado mayoritariamente de entorno rural, con experiencia limitada en Educación Artística y Corporal, lo que exigió una progresiva sensibilización hacia la corporeidad y la creatividad como ejes del aprendizaje.

3.3. Interacción con el profesorado de los centros escolares

Una fase clave del Proyecto de Innovación Docente consistió en promover la colaboración con el profesorado de centros escolares de la comarca de Osuna y municipios cercanos. Esta interacción permitió conectar la universidad con la realidad educativa local y contrastar las propuestas elaboradas en el aula universitaria con la práctica cotidiana de las aulas de Infantil.

En esta fase, el equipo docente de Osuna organizó encuentros de reflexión compartida con maestras en activo de centros de Educación Infantil. En ellos, se analizaron las posibilidades y limitaciones de trasladar las propuestas expresivas al aula, así como las dificultades que el profesorado identificaba en su práctica diaria: falta de espacios amplios, rigidez de horarios o escasa formación corporal.

Estas conversaciones resultaron especialmente valiosas para que el alumnado universitario comprendiera la dimensión práctica y contextual de la expresión corporal, percibiendo cómo el cuerpo del profesorado y del infante son elementos activos en la comunicación pedagógica. Además, las docentes invitadas actuaron como referentes profesionales, reforzando el vínculo entre formación inicial y ejercicio docente.

3.4. Evaluación del proceso y aprendizajes colectivos

Una vez finalizadas las actividades, el profesorado de la EUO llevó a cabo una evaluación cualitativa del proceso. Esta evaluación consideró tres niveles de análisis:

1. El aprendizaje del alumnado universitario, valorado mediante diarios reflexivos, rúbricas y autoevaluaciones grupales.
2. El desarrollo profesional del profesorado universitario, que incorporó nuevas estrategias metodológicas, criterios de observación y formas de acompañamiento más dialógicas.
3. La interacción interuniversitaria, que permitió identificar tanto los facilitadores como las barreras del trabajo colaborativo entre centros.

Los resultados mostraron una alta implicación del estudiantado, una mejora en su comprensión del papel educativo de la corporeidad y una notable disposición hacia el trabajo cooperativo. Entre las principales barreras, se señalaron las limitaciones de espacio físico para las sesiones prácticas, la falta de materiales específicos y la necesidad de ajustar los tiempos académicos a los procesos creativos.

El profesorado coincidió en que la experiencia contribuyó a revalorizar la dimensión corporal en la formación inicial, fomentar la interdisciplinariedad y fortalecer la relación entre universidad y escuela. Asimismo, se reconoció la importancia de mantener y ampliar esta red interuniversitaria, incorporando nuevos escenarios de colaboración, investigación aplicada y evaluación compartida.

Por todo este proceso, la participación de la Escuela Universitaria de Osuna en este Proyecto de Innovación Docente ha supuesto una oportunidad de transformación pedagógica, permitiendo consolidar un modelo de docencia universitaria donde la expresión corporal no se limita a una materia curricular, sino que se convierte en una experiencia educativa integral, capaz de vincular cuerpo, emoción y pensamiento en la formación del futuro profesorado de Educación Infantil.

4. Conclusiones

La experiencia de Osuna, como la de otras universidades, evidencia que la expresión corporal puede funcionar como un eje transformador en la formación docente de Educación Infantil, si se articula con reflexión, metodología experiencial y conexión con contextos reales.

Se confirma lo señalado por la literatura: la expresión corporal potencia no solo habilidades motrices, sino emocionales, comunicativas, éticas, creativas.

No obstante, persisten obstáculos —curriculares, recursos, resistencia institucional, claridad metodológica— que requieren atención.

Se recomienda que las facultades y escuelas de formación del profesorado promuevan la concreción de contenidos expresivos en guías docentes, asignaturas y prácticas externas; fomenten metodologías vivenciales; favorezcan la investigación aplicada; y apoyen políticas educativas que reconozcan la expresividad corporal como componente esencial de la educación integral.

Referencias

- Del Barrio, L. y Arús, M. E. (2024). Music and movement pedagogy in basic education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, 1403745. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1403745>
- Fraile Aranda, A. y Aparicio Herguedas, J. L. (2015). La expresión corporal y el desarrollo de las competencias transversales en la formación del profesorado. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 47, 1001–1008.
- Izquierdo, A., Tapia, P. y López-Francés, I. (2022). Educación Infantil: Cuerpos y (anti)pedagogías corporales. *Revista de Estudios Socioeducativos. Resed*, 1(10). https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2022.i10
- Lara Aparicio, M., Mayorga Vega, D. y López Fernández, I. (2022). Expresión corporal: revisión bibliográfica sobre las características y orientaciones metodológicas en contextos educativos. *Acción Motriz*, 22(1), 23–34.
- Martínez-Bello, V. E. y Bernabé-Villodre, M. (2023). Innovative experience related to didactics of early childhood motricity: From university classroom to early childhood education classroom. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.15>
- Romero Martín, M. R. y Arribas Galarraga, S. (2020). Aprendizaje cooperativo, expresión corporal y competencias docentes en actividad física. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(1), 1–14.
- Ros, N. (2007). Expresión corporal en educación: aportes para la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(5), 1–9.
- Sotelino Losada, A., Mella Núñez, I. y Rodríguez-Fernández, J. E. (2019). Aprendizaje-Servicio y desarrollo de la expresión corporal en la formación del profesorado de Educación Infantil. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(4), 197–216. <http://investigacion.usc.es>
- Troya Montañez, Y. (2022). La expresión corporal en la Educación Física escolar. Una propuesta de estructuración de los contenidos expresivos. *Acción Motriz*, 20(1), 27–36.
- Vaquero Barba, Á. y Macazaga López, A. M. (2018). Formación del profesorado, prácticas corporales y experiencia emocional. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1), 235–255.