

POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS PEQUEÑOS EN AMBIENTES ESCOLARES ENRIQUECIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Comunicación presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98 por:
Javier Mendiara Rivas

El presente trabajo pretende ofrecer algunas de las aportaciones innovadoras de la tesis doctoral Educación física y aprendizajes tempranos. Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias de aprendizaje en espacios de acción y aventura, leída el 18 de septiembre de 1997 en la Universidad de Zaragoza.

Expone en primer lugar una breve fundamentación teórica que apoya la idea de utilizar ambientes escolares variados y enriquecidos en la etapa de Educación Infantil. Ofrece después una propuesta de intervención didáctica desde el área de educación física. Da a conocer las estrategias de aprendizaje que los pequeños ponen en marcha en el marco de dicha propuesta. Añade finalmente las conclusiones más representativas y las implicaciones educativas que se pueden derivar de la investigación llevada a cabo.

Aprendizaje temprano y circunstancia ambiental

Las tendencias psicopedagógicas y las teorías actuales relativas al aprendizaje temprano muestran un especial interés por los efectos que producen los estímulos de la circunstancia ambiental en el desarrollo infantil.

Rachel Cohen, en su libro *En defensa del aprendizaje precoz* (1983) y en las actas de las II Jornadas Nacionales de Educación Preescolar (1985), resalta la importancia de la circunstancia ambiental para favorecer el desarrollo de las potencialidades de los niños pequeños: “si el niño no está rodeado, desde los primeros años, por un entorno rico en estimulaciones de todo tipo, corre el riesgo de no sacar nunca partido de su potencial interior” (1985, pág. 113).

En comunión con Rachel Cohen, Gloria Medrano, en su libro *El gozo de aprender a tiempo* (1994) estima que es necesario crear en el aula de Educación Infantil “un ambiente que proporcione los estímulos necesarios y oportunos para que cada niño avance en sus aprendizajes de acuerdo a su propio ritmo personal” (pág. 28).

Con esta finalidad, la gama de incentivos motivadores que pueden utilizarse es enorme. Como dice María Montessori en su libro *El niño, el secreto de la infancia* (1987): “Esta preparación del ambiente es una ciencia educativa” (pág. 294).

Así lo juzga el *Diseño Curricular Base de Educación Infantil* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989):

“Hay que buscar en la interacción de cada persona con su entorno físico y social las raíces de la entidad psicológica” (pág. 72).

“El contexto más propicio para el aprendizaje infantil es el de la acción, la experimentación, el juego, el intercambio social con los adultos y los compañeros” (pág. 78).

“Los aspectos relacionales y afectivos cobran un relieve especial en Educación Infantil... la creación de un ambiente distendido y afectuoso no es solamente un factor que contribuye al crecimiento personal, sino una condición necesaria para que pueda producirse” (pág. 94).

“Una adecuada organización del ambiente, incluyendo espacios y recursos materiales, facilitará la consecución de las intenciones educativas” (pág. 95).

“El profesor debe ser consciente de que determinada estructura del aula favorece determinadas actividades” (pág. 96).

“La interacción entre iguales constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico” (pág. 99).

Propuesta global de actuación de la educación física en la Educación Infantil

De acuerdo con las bases teóricas expuestas, presentamos en primer lugar una propuesta global, amplia y flexible, de actuación de la educación física en la Educación Infantil. Esta propuesta tiene tres características fundamentales:

Considera la globalidad del niño como el estado de unión de lo motriz, lo afectivo y lo mental. Globalidad que se manifiesta en cada uno por sus acciones ligadas emocionalmente al mundo exterior con el que se relaciona constantemente.

En consonancia con los aspectos componentes de esa globalidad (factores perceptivo-motores, físico motores y afectivo-relacionales), distingue tres tipos de prácticas (educación corporal, educación física natural y educación psicomotriz) que desarrollan el concepto de educación física (integral).

Valora la importancia de organizar adecuadamente la circunstancia ambiental. Mientras que la educación corporal (de mayor incidencia en lo cognitivo) puede realizarse en cualquier espacio oportunamente acondicionado, la educación física natural (de mayor incidencia en lo motor) y la educación psicomotriz (de mayor incidencia en lo afectivo-relacional) solicitan instalaciones más precisas.

EDUCACIÓN FÍSICA (INTEGRAL) ÁMBITOS DE DESARROLLO ESPACIOS Y MATERIALES EDUCACIÓN CORPORAL

EDUCACIÓN FÍSICA NATURAL

EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ Lo cognitivo

Lo motor

Lo afectivo relacional

Aula

Patio

Polideportivo

Medio natural

Gimnasio

Sala de psicomotricidad

Propuesta didáctica espacios de acción y aventura

Ubicamos esta propuesta en el tipo de práctica educación física natural. La concebimos como un procedimiento didáctico que utiliza la manipulación pedagógica de la circunstancia ambiental para potenciar el juego, el aprendizaje y el desarrollo global de los niños pequeños.

Con diversos objetos y aparatos que podemos disponer en el gimnasio del Colegio, confeccionamos trece montajes de grandes dimensiones de modo que todos los niños de una clase puedan ocuparlos a la vez implicándose globalmente. Presentamos los trece montajes a los niños siguiendo un metódico orden basado en la clasificación de los juegos de Piaget (1984):

Juegos de ejercicio. Cinco montajes cuya construcción pretende acercar las actividades en el entorno natural al gimnasio. Se proponen elementos materiales y motivacionales que potencian la consecución de una creciente autonomía y autocontrol en la acción de jugar.

Juegos simbólicos. Cinco montajes cuya construcción pretende trasladar mundos irreales, fingidos por la fantasía, al gimnasio. Se incorporan elementos materiales y motivacionales que potencian una participación cada vez más atrevida y cada vez más creativa.

Juegos de reglas. Tres montajes cuya construcción pretende transferir los lugares recreativos infantiles y sus normas al gimnasio. Se introducen elementos materiales y motivacionales que potencian una participación cada vez más organizada.

En cada uno de los montajes colocamos normalmente cinco zonas de juego ligadas entre sí y armonizadas en cuanto a presentación de proposiciones. En total 63 zonas de juego que, en aplicación del concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1935), se convierten en auténticos instrumentos de ayuda altamente eficaces para el aprendizaje. Cada zona favorece el desarrollo de capacidades y la adquisición de competencias en función de las posibilidades de cada niño.

A la hora de construir las zonas de juego, nuestra propuesta incorpora niveles de dificultad progresiva de modo que los alumnos tengan la posibilidad de implicarse en espacios cada vez más inciertos y en situaciones cada vez más complejas, manteniendo un buen porcentaje de éxito.

Cada zona, en función de los materiales empleados para construirla y de su decoración, puede incidir en todos o especialmente en alguno de los aspectos componentes de la unidad global del niño. Sin embargo, el centro de atención es el niño y no la zona de juego. Nuestra propuesta acepta que, al jugar, los niños puedan hacer algo distinto de aquello para lo que el espacio ha sido concebido.

Consideramos en cada sesión tres fases: información inicial, juego activo y verbalización final, buscando que cada niño aprenda a participar de forma consciente en todas ellas. La verbalización final que la propuesta sugiere no es habitual en la escuela ni en las

clases de educación física. Esta verbalización supone para el niño recuerdo de la actividad realizada, implicación personal en la explicación y demostración en la acción. A ello sigue inmediatamente una valoración positiva del adulto, que puede hacer consciente al niño de su proceso cognitivo. Proceso que parte muchas veces de la fase de información inicial e implica por parte del niño: pensar lo que va a aprender, aprenderlo, saber que lo ha aprendido, recordarlo, saber expresarlo y demostrarlo.

Finalmente, nuestra propuesta reconoce la importancia de la interacción entre iguales en el proceso de aprendizaje y la necesidad de un maestro que reflexione previamente y prepare y estimule, guíe y oriente la actividad de los niños, ya que éstos no pueden trabajar ni organizar ellos solos el contenido de enseñanza. Dentro de una pedagogía no directiva y de éxito, son sus funciones como mediador las que hacen insustituible al adulto y junto a esas funciones su actitud, una actitud consistente en considerar a los niños como personas únicas que tienen un carácter peculiar, un estilo de aprender, unas competencias previas y enormes posibilidades de avance progresivo.

Estrategias de aprendizaje que los niños de 3 a 6 años ponen en marcha en los espacios de acción y aventura

El contexto de actividad que se establece en las diferentes prácticas educativas que aplicamos en la Escuela Infantil y, concretando más, el que se crea en la propuesta didáctica espacios de acción y aventura constituye un marco peculiar, que favorece la aparición de una dinámica de interacción especialmente rica entre los niños y entre éstos y el adulto. Esta dinámica impulsa las potencialidades de los más pequeños y posibilita que pongan en marcha estrategias de aprendizaje e interacción diversas y con matices de complejidad que, hasta el momento, no se ha tenido en cuenta que fuesen capaces de actualizar:

Estrategias específicas que aparecen en situaciones concretas del proceso de aprendizaje: ajuste (adaptación y acomodación), tanteo (forcejeo y prueba), imitación (seguimiento y reproducción), investigación (exploración y experimentación) y creación de puentes (paso y transferencia).

Estrategias que son de tipo general y que aparecen implicadas en todo el proceso dando sentido a lo que acontece: inserción socioafectiva (implicación personal afectivo motivacional y dependencia de las relaciones sociales), distribución del tiempo (trabajo continuado y trabajo segmentado), adquisición, evaluación y explotación .

Estrategias que corresponden a configuraciones de conducta de tipo metacognitivo. La reflexión metacognitiva de los niños puede darse a escala individual y en interacción con los otros compañeros y con el adulto. De estos tres niveles la investigación se centra en el segundo, situaciones de interacción entre iguales: reto de superación, agudeza, convenio, exhibición y tutoría .

Como resultado de aplicar el tipo de análisis diseño secuencial de retardos a los registros observacionales de estas últimas estrategias, hemos obtenido interesantes patrones de conducta en todas las edades. Por razones obvias de espacio, explicamos uno de cada edad:

A los 3 años, los niños combinan inteligentemente el reto, la exhibición y la agudeza. Primero son capaces de ponerse una meta y de trabajar hasta alcanzarla. Luego demuestran con orgullo su logro autoevaluando su actuación. Después se plantean nuevos objetivos. De

este modo configuran un proceso claramente metacognitivo que les conduce a niveles de habilidad cada vez más altos.

A los 4 años, los pequeños armonizan dos comportamientos (reto y convenio) que en principio pueden parecer antagónicos puesto que el reto representa la competitividad y el convenio la colaboración.

A los 5 años, se da un patrón de conducta peculiarmente interesante en el que intervienen exhibición, agudeza y tutoría. Los niños son capaces de construir las ayudas que son necesarias para enseñar algo a sus compañeros. En principio, el tutor da una ayuda genérica y cuando ve que no le sirve, la precisa y concreta más al ser consciente de que el compañero necesita motivación para realizar la actividad.

Todo ello muestra que el comportamiento de los niños es cada vez más rico y que la dinámica de interacción que se establece es potenciadora de desarrollo cognitivo. Creemos que esta última afirmación es especialmente significativa, puesto que se da en el marco de una actividad de educación física sobre la que pocas veces se piensa que pueda ser tan beneficiosa para el desarrollo cognitivo.

Conclusiones

Los niños, desde los 3 años, son capaces de poner en marcha de manera propia y original, estrategias de aprendizaje, incluso de tipo metacognitivo.

Para que los niños manifiesten estas ricas potencialidades, son necesarias, por parte del educador, una adecuada planificación de las sesiones, una minuciosa preparación previa del contexto material y una apropiada intervención durante la clase. La educación física así tratada incide no solo en lo cognitivo, sino que repercute en aspectos globales de la personalidad, especialmente en el autoconcepto.

Existe, pues, la necesidad de incluir la presencia efectiva de la educación física (corporal, psicomotriz, natural) en la Educación Infantil, si queremos mejorar la calidad de nuestro sistema educativo y ofrecer a nuestros niños las posibilidades reales de un desarrollo óptimo y equilibrado de su personalidad.

Implicaciones educativas en relación con la circunstancia ambiental (los materiales)

A) Riqueza de situaciones ambientales. El espacio y los materiales, por sí mismos, tienen la facultad de provocar la motivación de los niños. No solo los objetos móviles sino también los estáticos, destacados de manera evidente, se convierten en estímulos significativos capaces de excitar y de dirigir específicamente el comportamiento infantil.

Cada espacio reúne una serie de condiciones peculiares y cada material tiene unas características que le son propias. Cada espacio y cada material impulsan determinadas reacciones motrices en los niños. Cada espacio se puede acondicionar y dotar de materiales apropiados para favorecer determinados comportamientos.

Nuestra propuesta acoge estas premisas y las traslada al terreno educativo. Estima que, según sean las características del espacio y de los materiales, se pueden establecer dinámicas educativas distintas, encaminadas a trabajar no solo los aspectos componentes del ámbito

motor, sino también los cognitivos y socio-afectivos, atendiendo la persona completa del niño. Es decir, según cómo se organice la circunstancia ambiental se puede potenciar la aparición de comportamientos específicos. La manipulación intencionada de ambientes de aprendizaje mediante la organización de espacios y materiales, puede implicar a los niños en conductas motrices concretas que respondan a los objetivos del educador.

Sin salir del colegio, el maestro puede conjugar las características del medio escolar con sus propias intenciones educativas, diseñar y crear determinados espacios de acción y estructurar precisas prácticas pedagógicas, como las descritas en este trabajo.

B) Aplicación del concepto ZDP (Vygotsky, 1935). Las situaciones ambientales se pueden convertir en verdaderos instrumentos mediacionales aptos para definir el aprendizaje inmediato y futuro del niño. Estos instrumentos son utilizados interpersonalmente e intrapersonalmente:

Utilizados interpersonalmente, bajo la observación participante del adulto y ante la presencia y colaboración de los compañeros, provocan el paso del niño de su nivel de desarrollo real a su nivel de desarrollo potencial.

Utilizados intrapersonalmente, implican un nivel de dificultad "próximo" establecido por el propio niño, es decir, algo que supone un reto no demasiado difícil y que está dotado de grandes expectativas de éxito

En consecuencia, la circunstancia ambiental es un instrumento que puede favorecer el ejercicio funcional, la comunicación interpersonal y el desarrollo de competencias. Los niños son capaces de establecer su propio ritmo de descubrimiento si se encuentran en un medio, material y humano, que se lo posibilite. En este caso, cada niño amplía progresivamente sus aprendizajes en número y complejidad según sus propias posibilidades.

C) Diversidad de materiales que no impliquen necesariamente inversiones económicas. El volumen de materiales que requiere un planteamiento educativo basado en la manipulación pedagógica de la circunstancia ambiental, como el que proponemos, puede ser elevado, pero esto no debe asustar a los profesores que quieran aplicar este tipo de metodología, puesto que existen muchos objetos útiles que se pueden conseguir sin tener que realizar inversiones económicas.

Nuestra experiencia es fruto de muchos años de dedicación. A lo largo de ellos hemos podido diseñar y construir espacios de acción y atesorar objetos que hoy día constituyen para nosotros un rico arsenal pedagógico. Pero esta riqueza no proviene tanto de la compra en tiendas de material deportivo, como de la afición por recoger elementos de la naturaleza, del interés por rescatar objetos de desecho, de la imaginación para aprovechar algunos de uso general del Centro, del entusiasmo por reciclar o elaborar otros mediante trabajo en equipo de profesores, de las ocurrencias para usar inespecíficamente diversos aparatos de Educación Física, de la perspicacia para combinarlos entre sí, de la invención de usos nuevos y, en definitiva, de la motivación por este tipo de pedagogía.

En la actualidad existe en el comercio una gran variedad de materiales destinados a los niños y son un buen recurso si se pueden obtener. Comprados o conseguidos por otros medios, los materiales son necesarios. Nuestra tesis aboga por ellos, pero no a costa de fuertes inversiones económicas, ya que los niños (su ilusión y fantasía) no precisan artilugios caros.

Lo que los niños necesitan son educadores entusiastas e imaginativos que les den la oportunidad de jugar en ambientes ricos en situaciones estimulantes. Esto es lo que realmente solicitan y agradecen, lo hemos comprobado a lo largo de muchos años, mientras íbamos construyendo poco a poco la propuesta que hoy presentamos.

Implicaciones en relación con el educador (metodología psicomotora)

A) Amplitud y flexibilidad metodológica. En cada una de las prácticas educativas propuestas (educación corporal, educación psicomotriz, educación física natural), nuestra tesis adopta un marco metodológico peculiar emparejado a las condiciones de la circunstancia ambiental. Así, no es lo mismo trabajar en unas zonas pintadas en el patio de recreo con una intención educativa de mayor incidencia en factores perceptivos, que operar con telas en la sala de psicomotricidad con una intención educativa de mayor incidencia en aspectos afectivos y relacionales, que jugar en los montajes (espacios de acción y aventura) del gimnasio con una intención educativa de mayor incidencia en el ejercicio de una actividad física natural.

Esta riqueza de propuestas requiere amplitud de recursos metodológicos por parte de educador y, al mismo tiempo, flexibilidad en su aplicación. El maestro debe ser capaz de poner en marcha su forma personal de afrontar las exigencias de la tarea educativa en cada sesión y en cada lance de la misma, ya que no todos los niños siguen siempre ni responden igual a las intenciones educativas previstas inicialmente por el profesor. Éste debe ser competente para acomodar su acción educativa dentro de un amplio abanico de posibilidades (vaivén de tolerancia) que le permita oscilar convenientemente entre la directividad (consignas necesarias y prohibiciones mínimas) y la no directividad (actitud pedagógica esencial).

B) Preparación previa de las situaciones. La preparación previa de los ambientes de aprendizaje constituye una condición necesaria para llevar a cabo una metodología del tipo que proponemos. Aunque requiera cierto esfuerzo para el educador, esta forma de actuar tiene grandes perspectivas de futuro, dada la aceptación que encuentra entre los pequeños y los beneficios pedagógicos que emanan de su aplicación.

El previo acondicionamiento del medio requiere utilizar un tiempo adicional al propiamente lectivo y posiblemente superior al habitual de preparación de una clase normal, pero esto no debe considerarse un obstáculo puesto que el resultado compensa con creces la labor realizada.

En efecto, la adecuada planificación y organización de la circunstancia ambiental tiene efectos positivos tanto en los niños como en el propio adulto, incidiendo decisivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Motiva especialmente a los pequeños cuando entran en el aula y provoca en ellos altos niveles de expectación. Se entiende como nivel de expectación el nivel de éxito que los niños esperan alcanzar en la ejecución de las tareas que ellos mismos piensan que van a realizar al observar y percibir la situación espacial y material estructurada por el educador.

Se erige en auténtica propuesta didáctica, básica para desarrollar con éxito el trabajo escolar dentro de un placentero clima de confianza y seguridad que alcanza y enriquece a todos. La preparación previa del espacio como propuesta educativa garantiza que el maestro

se sienta seguro durante la sesión y los niños puedan manifestar su espontaneidad y actualizar sus potencialidades en un marco de organizada libertad, lo que sin duda repercute en el clima general del aula y en el ambiente de aprendizaje.

Impulsa la relación físico-educativa. Fruto del entusiasmo y creatividad que proyecta el maestro en el acondicionamiento espacial, los niños actúan con gozo e ilusión durante las sesiones obteniendo ricas producciones lo que estimula positivamente tanto su estado de ánimo como el del educador y establece, a su vez, lazos de afecto y unión entre ellos. El ciclo se renueva, la relación maestro-alumno se potencia, la escuela irradia vitalidad.

C) Confianza en las posibilidades de los niños. Otra cuestión que nuestra tesis refleja con claridad es la confianza básica que el educador puede y debe tener en las posibilidades de los niños (cuestión que se empareja también con la circunstancia ambiental). Propugnamos que el educador debe tener un papel distinto al que se ve muchas veces en la educación institucional. La diferencia radica en que dicho papel distinto:

Supone una mayor preparación previa de las situaciones de aprendizaje.
Implica una menor intervención directa durante las sesiones.

Se acompaña de una actitud de mayor confianza en las propias capacidades de los pequeños.

Nuestro planteamiento se aleja de la creencia, frecuente en la escuela, de que lo propuesto por el maestro es siempre lo más significativo para el niño y sugiere sustituir la actitud de muchos docentes, que consiste en rechazar los procedimientos infantiles espontáneos, por otra que transmita a los niños la confianza y seguridad que irradia el siguiente mensaje: "Yo soy el maestro, pero confío en lo que eres capaz de hacer".

Los pequeños poseen una competencia natural que les permite equilibrar sus actuaciones. Son capaces de medir sus esfuerzos físicos y de realizar notables proezas motrices (retos y exhibiciones), de desarrollar una gran inteligencia y creatividad (agudezas) y de desplegar capacidades sociales por encima de las que habitualmente les otorgamos (convenios y tutorías). La función del educador es dar la oportunidad a todos los niños de alcanzar sus niveles máximos de desarrollo, para lo que es preciso tener confianza en sus posibilidades.

D) Capacidad de observar el comportamiento infantil. Nuestra tesis, si bien defiende la autonomía de los niños, también destaca la trascendencia educativa que tiene la adecuada observación participante del adulto en el desarrollo de las sesiones, una observación que implica en el educador la capacidad de dirigir, orientar y guiar sin imponer, es decir, sin forzar ni frenar las posibilidades de los pequeños.

La sola presencia del adulto en una zona determinada aumenta el número de participantes, estimula la acción de los que son menos expertos y relanza la actividad de los que son más hábiles. Asimismo motiva a los que están menos implicados en la tarea ya que los más implicados no necesitan la presencia del adulto.

La intervención oral o práctica del adulto puede ser conveniente en algún momento: lo que es tarea de avance, en muchos niños aparece en la fase de exploración propia, sin embargo la intervención del adulto es necesaria en ocasiones para dar pistas (anima, ejerce de

modelo, sugiere, guía, orienta), porque si no, no aparecería el avance en algún niño aunque tenga la posibilidad propiciada por la circunstancia ambiental.

La observación participante permite abordar lo que emerge en las sesiones de educación física, tratar pedagógicamente lo que está pasando ahí, que es una realidad humana interactiva, lo cual es muy pertinente para estudiar y conocer mejor el comportamiento global de nuestros niños.

En este sentido nuestra propuesta resalta también la conveniencia de registrar lo que ocurre en las clases. Recoger información y después analizarla, potencia la reflexión del educador sobre la labor diaria y favorece la comprensión de los problemas que surgen en el aula, lo que es muy útil para mejorar la práctica educativa.

E) Capacidad de valorar el comportamiento infantil. El educador debe ser consciente de que cualquier pequeño reto o dificultad, en apariencia insignificante para la mentalidad adulta, para el niño supone un nuevo planteamiento y puede implicar un cambio o un avance que debe ser valorado como un aprendizaje significativo, como un desafío personal superado o como una conquista social.

La valoración objetiva y adecuada de la conducta motriz del niño contribuye decisivamente al desarrollo madurativo de su personalidad. Aceptar al niño por lo que es, apreciar lo que hace, manifestarle, sin juicios de valor personal, las informaciones precisas relativas a su comportamiento (experiencias de éxito o de fracaso) y darle la oportunidad de realizar un esfuerzo adicional no demasiado fácil ni excesivamente complejo, permite a los pequeños no solo conocer sus posibilidades y limitaciones, sino también aceptarse con ellas y tratar de trabajarlas al máximo nivel, en la búsqueda de sentirse cada vez más útil y valioso. Para ello el educador y el niño necesitan toda una serie de condiciones ambientales como las descritas.

La idea que el educador tiene de sus alumnos ejerce una influencia decisiva en las producciones de los mismos. Nuestra experiencia nos permite afirmar que estar convencidos de las ingentes posibilidades de los pequeños y hacérselo notar mediante valoraciones adecuadas, favorece que todos los niños obtengan resultados superiores a los esperados, incluso aunque su dotación sea normal o baja.

Lo que pone en evidencia la necesidad de un cambio de actitud en los docentes. Dicho cambio implica el inicio de experiencias didácticas del tipo que proponemos. Si esto es así, las consecuencias afectarán inmediata y positivamente al clima del aula y corregirán a medio plazo los altos índices de fracaso escolar que se producen en los estudios superiores actuales.

Implicaciones educativas en relación con los protagonistas del aprendizaje

A) Aprendizaje espontáneo y reflexivo. En Educación Infantil es necesario encontrar un equilibrio entre las situaciones de aprendizaje espontáneo y reflexivo. Las situaciones de educación física presentadas en la experiencia espacios de acción y aventura impulsan peculiarmente ambas situaciones de una manera entrelazada:

Por una parte potencian el aprendizaje espontáneo: sin darse desde fuera una exigencia de resultados concretos, los niños se sienten capaces de asumir riesgos y ponen en marcha

diversidad de respuestas originales.

Por otra parte favorecen el aprendizaje reflexivo: por la naturaleza misma de la actividad, los propios niños se exigen un afianzamiento de lo conseguido que lleva a que se establezcan huellas neurológicas profundas.

Creemos que, en parte, esto puede explicarse debido a que el movimiento está ligado a la actividad espontánea y natural del ser humano lo que permite a los niños pequeños controlar por sí mismos la realidad de sus vivencias.

De idéntico modo entendemos que esto lo pueden hacer más directamente en educación física que en otras áreas y otros aprendizajes que están unidos a creaciones culturales de código arbitrario y abstracto (lectura, escritura, cálculo) para cuya adquisición y control los niños dependen más de la intervención directa del adulto.

B) Dinámica de interacción con los compañeros. La interacción motriz que los pequeños llevan a cabo con sus propios compañeros resulta especialmente potenciadora de comportamientos estimulantes del proceso de aprendizaje, como destaca nuestro estudio.

Esta dinámica de interacción es un principio básico esencial que merece mejor trato en el ámbito de la educación institucional, acostumbrada a instruir y ejercitar los aspectos únicamente intelectuales y casi siempre desde la intervención directa del profesor y la actividad individual del sujeto.

Nuestra tesis muestra que este principio no solo es válido para estimular el aprendizaje sino que también afecta al proceso de crecimiento personal. La transferencia a otras situaciones de la vida escolar y familiar es clara: si se quiere mediar en el desarrollo madurativo de la persona total de los niños conviene potenciar la relación con los compañeros, ya que éstos cumplen una función trascendental para que se manifiesten y se puedan mejorar las capacidades reales de cada uno de ellos.

Las situaciones de interacción motriz ayudan a los niños a conocer sus propios sentimientos y a utilizarlos de una manera inteligente en la relación con los demás. Es decir: son capaces de actuar de manera distinta en función de como piensa y reacciona el compañero con el que juegan. Dicho de otro modo: se dan cuenta que los otros también tienen intenciones y llevan a cabo un proceso mental. Lo cual abre grandes perspectivas de estudio en la línea que marcan actualmente la psicopedagogía y la sociología en materia de gestión mental, inteligencia emocional y habilidad social.

C) Actividad propia frente a demanda del adulto. En la propuesta didáctica que presentamos, el margen de actividad propia goza de más amplitud que el normalmente tolerado en otros ámbitos del aprendizaje.

Cuando se da a los niños la oportunidad de actuar por sí mismos, se potencian simultáneamente el interés por aprender, el autocontrol, la creatividad y el acceso a la autonomía. Partir del propio niño y de sus características es un principio básico de la pedagogía actual. Principio de individualización que no se contrapone al de socialización, puesto que el niño aprende en función del ambiente creado por el educador y de las conductas de los demás compañeros.

Este valor educativo es generalizable posteriormente a los otros dominios de aprendizaje, es decir que, si el niño es capaz de generar, decidir, controlar su propia actividad y de superar problemas en este tipo de ambiente escolar, podrá transferir esta competencia a otras situaciones de aprendizaje académico o vital.

Nuestra práctica aleja al niño de la sensación de no saber hacer nada por sí mismo y de pensar que su tarea es seguir o imitar las propuestas del adulto lo cual es frecuente en la escuela. En nuestra experiencia, el niño se autoejercita como sujeto activo, capaz de llevar a cabo positivamente su propio avance evolutivo.

La dinámica de nuestra experiencia aprovecha también las competencias previas del sujeto con lo que el aprendizaje es más eficaz, más sólido y contribuye mejor a favorecer no solo la autorrealización física de los niños sino su autoestima, lo que se manifiesta de manera muy peculiar en los que pertenecen a grupos marginales.

D) Respeto a la diversidad. Transmitir a los pequeños el mensaje de que son capaces de alcanzar metas fijadas por ellos mismos es función del educador, que debe aceptar a todos los niños como individuos con posibilidades diferenciales propias y con capacidad para llevar a cabo realizaciones positivas.

El autoconcepto guía la conducta de los niños y, a la inversa, las experiencias que viven, junto a las informaciones que reciben de los demás, influyen en la construcción de su propia imagen. En relación con este supuesto básico, que emana de la psicología actual, nuestra propuesta didáctica sugiere que es conveniente ofrecer a los niños múltiples y variadas oportunidades que les permitan acumular numerosas experiencias de éxito. A su vez hay que transmitirles las necesarias informaciones que contribuyan a modificar la imagen que tienen de sí mismos, especialmente en los aspectos de la personalidad que más lo precisan.

El aspecto en el que mejor podemos incidir los profesores de educación física es la autoimagen corporal. Este aspecto tiene un papel trascendental en el autoconcepto. La valoración de las capacidades físicas, junto a las cognitivas y de trato social, está en un primer plano en la sociedad actual, incluso en la infantil. El cuerpo es, hoy día, protagonista central de la autoestima.

Nuestra tesis considera importante estimular las producciones corporales de todos los niños de modo que conozcan sus posibilidades y acepten sus limitaciones. Esto realizado en un clima gozoso, creativo y compartido con los demás impulsa el establecimiento de un autoconcepto positivo en todos los niños. Nuestro papel como profesores de educación física es, en este aspecto, mucho más amplio y profundo de lo que generalmente se tiene en cuenta.

BIBLIOGRAFÍA

- Claxton, G. (1984). Vivir y aprender. Madrid, Alianza.
- Cohen, R. (1983). En defensa del aprendizaje precoz. Barcelona, Planeta.
- Cohen, R. (1985, diciembre). Aprendizaje del lenguaje escrito en los niños pequeños: ¿Problema pedagógico o social y humano?. Ponencias y comunicaciones de las II Jornadas de Preescolar. Huesca, Escuela Universitaria Profesorado EGB. Edita:

Secretariado de Publicaciones, Universidad de Zaragoza.

- Medrano, M.G. (1994). El gozo de aprender a tiempo. Huesca, MGM.
- Meirieu, Ph. (1991). Apprendre..., oui, mais comment?. París, ESF.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Diseño Curricular Base. 4 volúmenes. Vol. 1: Educación Infantil, 223 páginas. Madrid, MEC.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. Infancia y aprendizaje, 50, 3-25.
- Montessori, M. (1987). El niño, el secreto de la infancia. Méjico, Diana.
- Piaget, J. (1984). La formación del símbolo en el niño. Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- Vygotsky, L.S. (1935). Le développement mental de l'enfant dans le processus d'enseignement. En B. Schneuwly et J.P. Bronckart, Vygotsky Aujourd'hui. París, Delachaux et Niestlé.
- Identificadas a partir de las señaladas por Claxton (1984).
- Identificadas a partir de las señaladas por Meirieu (1991) y Monereo (1990).
- Identificadas a partir de la tutoría, señalada por Medrano (1994).

Educación psicomotriz

Educación corporal

Educación física natural

POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS PEQUEÑOS EN AMBIENTES ESCOLARES ENRIQUECIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA(

El presente trabajo pretende ofrecer algunas de las aportaciones innovadoras de la tesis doctoral y Educación física y aprendizajes tempranos.

Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias de aprendizaje en espacios de acción y aventura, leída el 18 de septiembre de 1997 en la Universidad de Zaragoza.

Expone en primer lugar una breve fundamentación teórica que apoya la idea de utilizar ambientes escolares variados y enriquecidos en la etapa de Educación Infantil. Ofrece después una propuesta de intervención didáctica desde el área de educación física. Da a conocer las estrategias de aprendizaje que los pequeños ponen en marcha en el marco de dicha propuesta. Añade finalmente las conclusiones más representativas y las implicaciones educativas que se pueden derivar de la investigación llevada a cabo.

Aprendizaje temprano y circunstancia ambiental

Las tendencias psicopedagógicas y las teorías actuales relativas al aprendizaje temprano muestran un especial interés por los efectos que producen los estímulos de la circunstancia ambiental en el desarrollo infantil.

Rachel Cohen, en su libro *En defensa del aprendizaje precoz* actas de las II Jornadas Nacionales de Educación Preescolar (1985), resalta la importancia de la circunstancia ambiental para favorecer el desarrollo de las potencialidades de los niños pequeños:

“Si el niño no está rodeado, desde los primeros años, por un entorno rico en estimulaciones de todo tipo, corre el riesgo de no sacar nunca partido de su potencial interior (1985, pág. 113) En comunión con Rachel Cohen, Gloria Medrano, en su libro *El gozo de aprender a tiempo* (1994) estima que es necesario crear en el aula de Educación Infantil.

“Un ambiente que proporcione los estímulos necesarios y oportunos para que cada niño avance en sus aprendizajes de acuerdo a su propio ritmo personal (pág. 28).

Con esta finalidad, la gama de incentivos motivadores que pueden utilizarse es enorme. Como dice María Montessori

AMEI

<http://www.waece.com>

info@waece.com