

Abordaje de la educación motriz en los preescolares del municipio de Bello-Colombia

Approach of motor education in preschools in the municipality of Bello-Colombia

Catalina Gallego Tobón, Correo: pequenines@usbmed.edu.co

Fabián Gallego Tobón, Correo: fabian.gallego@usbmed.edu.co

Enoc Valentín González Palacio, Correo: enoc.gonzalez@usbmed.edu.co

Resumen

El desarrollo motor es una transformación que ocurre en los seres humanos a consecuencia de la evolución del ciclo vital, desde el nacimiento hasta la vejez, por lo cual es importante mantener sus niveles de desarrollo mediante actividades motoras que generen cambios biológicos, psicológicos, antropológicos, psicomotores, neurofisiológicos, entre otros. Reconociendo la importancia del aporte desde la escuela al proceso evolutivo a través de buenas prácticas motrices en los preescolares, se realizó un estudio en 45 instituciones de educación preescolar del municipio de Bello-Colombia. La investigación arrojó información sobre el conocimiento y aplicación de conceptos teóricos que entregan los docentes en las actividades físicas del preescolar, por medio de un cuestionario que indaga acerca del desempeño del profesorado de la etapa infantil en el área del desarrollo motor. Para la presentación de resultados, se tuvo en cuenta la propuesta de Sanz et al. (2013), que comprende ocho dimensiones para el abordaje de la educación motriz en función de la salud. Los resultados indican efectos poco favorables en la adquisición de mejoras en el desarrollo de las habilidades motrices básicas y de hábitos de salud.

Palabras clave: Educación motriz, Desarrollo motor, Educación preescolar.

Abstract

Motor development is a transformation that occurs in humans as a result of the evolution of the life cycle, from birth to old age, so it is important to maintain their levels of development through motor activities that generate changes of various kinds (biological, psychological,

anthropological, psychomotor, neurophysiological, among others). Recognizing the importance of the contribution from the school to the evolutionary process through good motor practices in preschool children, a study was carried out in 45 pre-school education institutions in the municipality of Bello-Colombia. The research revealed information about the knowledge and application of theoretical concepts that teachers give in the physical activities of preschool, through a questionnaire that inquires about the performance of teachers in the infant stage in the area of motor development. For the presentation of results, the proposal of Sanz et al. (2013), which comprises eight dimensions for the approach of motor education in terms of health. The results indicate unfavorable effects in the acquisition of improvements in the development of basic motor skills and health habits.

Keywords: Motor education, Motor development, Preschool education.

Introducción

Desarrollo motor

Existen diferentes concepciones sobre el abordaje del desarrollo humano. Uno de ellos es el estudio del desarrollo motor y, en consecuencia, de la educación motriz, lo que se soporta a partir de los aportes teóricos y empíricos de la biología, la psicología del desarrollo, la antropología, la fisioterapia, la psicomotricidad y, en general, de las ciencias del deporte, teniendo en cuenta diferentes dimensiones del desarrollo (cultural, social, emocional, entre otras), que inciden significativamente en el desarrollo del individuo. El desarrollo motor es una transformación que ocurre en los seres humanos durante todo el ciclo vital, como resultado de la evolución y de la adaptación al entorno, por lo que se debe tomar en consideración la diversidad de aspectos mencionados. Este es un campo de estudio interesante y dinámico que permite conocer la evolución y cambio de los humanos durante su ciclo vital.

Keogh (1977) establece que el desarrollo motor es un área de estudio científico encargada de observar los cambios en las competencias motrices humanas en relación con otras áreas de la conducta humana, planteando la evolución del desarrollo motor desde que se nace hasta la muerte. No obstante, aunque el desarrollo humano es un proceso permanente, algunas de sus dimensiones, como el desarrollo físico y motor, son fundamentales en la primera infancia. El mundo de los niños y niñas es acción e interacción con él y con otros, en donde la vitalidad, la sensorialidad, la motricidad y la corporeidad son la expresión íntima de su ser y se constituyen en la base de su desarrollo (Gamboa et al., 2015).

El estudio del desarrollo motor a lo largo del ciclo vital humano ha tenido una estrecha dependencia con la psicología evolutiva, las ciencias del deporte, la salud, la pedagogía y la neurociencia, y además ha generado grandes productos y transformaciones a nivel de estas disciplinas científicas, lo que ha derivado también en aportes a la educación física.

Como se mencionó, el desarrollo del ser humano está determinado por diversos factores (genéticos, ambientales, emocionales, culturales, entre otros), que aportan, desde su potencial, al crecimiento de los niños y niñas. El factor biológico aporta al nivel de maduración y constatan diferencias en lo motriz de cada ser humano y, por lo tanto, es necesario evaluar el crecimiento de los niños en edad preescolar y escolar, el cual resulta de la interacción de sus características genéticas, los factores ambientales, el estado nutricional y el análisis de la dimensión corporal y su composición, aspectos que son de suma importancia en la salud de los infantes (Mata et al., 2007).

Desde la educación física se han realizado avances científicos mediante investigaciones sobre el aprendizaje y el desarrollo motor. De tiempo atrás encontramos diversos conceptos asociados al desarrollo, que algunos autores denominan desarrollo motor, mientras otros aprendizaje motriz, desarrollo psicomotriz, psicomotricidad, entre otros. El desarrollo motor es la apropiación –motriz y cognitiva– de destrezas del ser humano, que constatamos en cambios en las habilidades motrices necesarias para la realización de diferentes acciones, que se combinan, además, con el aprendizaje de destrezas motoras y patrones de movimientos (Schmidt, 1988). El aprendizaje motor implica, entonces, la adquisición, el desarrollo y, en especial, el perfeccionamiento de diversas formas de movimiento y conducta, sobre todo de aquellas que tienen principal propósito el rendimiento motor. Por lo tanto, el aprendizaje motor, en general, es una suma de procesos relacionados con la práctica, la experiencia y el contexto de los sujetos (Schmidt, 1988).

Para Bucco & Zubiaur (2015), el desarrollo motor un proceso extenso y continuo, compuesto por aspectos, tanto cualitativos como cuantitativos, que inicia desde el nacimiento y se prolonga a lo largo de la vida, dejando en claro que el desarrollo motor no es solo un componente multifacético de vida humana, sino también que no se agota en la niñez, aunque enfatizan en que es en la infancia donde se logran obtener las bases fundamentales del mismo, las cuales repercutirán durante el resto de la vida.

La educación de lo motriz en las primeras edades tiene en cuenta las necesidades básicas de los niños y niñas, y además de mejorar las competencias físicas, también lo hace en lo psíquico, emocional y cognitivo (Cuesta et al., 2016; Gamboa et al., 2015), favoreciendo además el desarrollo saludable en la etapa adulta. Sin embargo, pese al reconocimiento de la importancia de la educación motriz por sus aportes a las diferentes dimensiones del desarrollo, en la realidad evidenciamos grandes falencias en la educación motora a nivel infantil, resaltando: vacíos en la formación de los profesores, y espacios y recursos de enseñanza inadecuados, dando como resultado una deficiente educación motriz.

La actividad motriz entonces, se postula no solo como una necesidad, sino como una especie de modelo que se inicia en el trabajo con el niño y, en parte, garantiza un adecuado camino

hacia la vida adulta, y no solo en lo motriz, ya que el desarrollo motor posibilita y brinda otros beneficios, dado que este es un “un proceso inteligente y consciente que permite al pequeño poner en juego de manera simultánea habilidades motrices, cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales” (Ponce, 2009, p.11).

Lo anterior nos presenta un panorama amplio que, aunque se mueve en la diversidad, al mismo tiempo invita a su estudio y sistematización, lo que posibilitaría el conocimiento de múltiples experiencias y, a su vez, el reconocimiento de las diferentes líneas de trabajo a partir de las cuales se puede leer el campo de la motricidad infantil. Esta reflexión, entonces, invita a preguntarse cómo se ha venido abordando la motricidad –que, para el caso de los licenciados en educación preescolar, se asume desde la dimensión corporal–, inicialmente en las instituciones públicas y privadas que atienden población en primera infancia en el Municipio de Bello, dado que no existe información científica del tema.

Antecedentes

La preocupación por el estudio del desarrollo motor en el ámbito internacional no es nueva. Kiphar (1975, 1976), fue un precursor en el estudio del desarrollo motor bajo condiciones terapéuticas, llevando a resolver dificultades de niños escolares mediante trabajos de coordinación motora, aplicable a niños con dificultades de movimiento y coordinación en escuelas con alumnos con necesidades educativas especiales.

Gil et al. (2008) plantean que el desarrollo psicomotor, tratado científicamente, y llevado a la práctica en las sesiones de aprendizaje, busca que los alumnos sean capaces de controlar sus conductas y habilidades motrices. Afirman que el desarrollo motor está entre lo físico-madurativo y lo relacional, con una puerta abierta a la interacción y a la estimulación, involucrando un componente externo como es la acción, y un componente interno, que es la representación del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.

Oña et al. (1999) abordaron el aprendizaje de habilidades motrices con el fin de establecer si este tipo de aprendizaje se deriva de encadenar programas seriados de carácter restringido, o si es consecuencia del ajuste progresivo de un sistema de regulación de las acciones motrices a situaciones cambiantes, a partir de un programa más general.

Vaca (2005) analizó la cotidianidad infantil en la escuela, haciendo hincapié en “el cuerpo y su motricidad”, sin enfatizar en una asignatura o en un plan de estudios, sino proponiendo un proyecto educativo desde lo corporal que debe contemplar una doble dimensión: su integración en las preocupaciones educativas generales, y su desarrollo como área de expresión y experiencia.

Lleida (2001, citado por Ponce, 2009) analiza los componentes curriculares básicos de la educación infantil a partir de la educación motriz, planteando que la maestra desempeña un

papel fundamental en este ámbito, dado su potencial para incentivar y provocar en el niño nuevos movimientos que garanticen nuevos ajustes en su conducta motriz, ampliando de este modo su repertorio, para lo cual se requiere que las docentes de esta etapa sepan sobre el desarrollo motor, teniendo en cuenta la edad, observando sus movimientos y contando con los suficientes recursos espaciales y materiales que estimulen debidamente el quehacer de los estudiantes.

En Colombia, este campo de estudio es incipiente en términos de investigaciones empíricas que den cuenta de ello en edades tempranas, aunque en los lineamientos curriculares para la educación física se refleja un marcado interés por la formación de la niñez y la adolescencia, recibiendo el acompañamiento de esta área, dado que la educación física se encarga de formar estudiantes competentes, saludables en lo físico, psicológico y emocional, a partir del movimiento, el juego, el ejercicio físico y el deporte.

En el contexto nacional, la producción investigativa en el área de la motricidad infantil ha sido desarrollada por González & González (2010), quienes realizaron una revisión documental en donde se muestra cómo los conceptos de cuerpo y corporeidad, movimiento y motricidad, y educación física y ciencia de la motricidad humana son abordados en la escuela, concluyendo en la necesidad de incluir la educación física en todos los grados de la educación elemental.

Finalmente, en el ámbito local –municipio de Bello, Antioquia–, la evidencia es muy poca y se refiere a experiencias particulares de docentes del nivel preescolar que, aunque valiosas, aún no han sido publicadas, están en proceso o son trabajos de grado que se encuentran en las bibliotecas de algunas universidades locales. Y aunque la Ley 115 (Congreso de la República, 1994) establece lo que debe hacerse en la clase de educación física, o la dimensión corporal para el caso de la educación preescolar, lo que pasa en los centros educativos de preescolar es incierto y el medio académico aún no ha indagado al respecto. Es por ello que este estudio lo hace a partir de la pregunta:

¿Cómo es abordado el desarrollo o componente motor en los preescolares del Municipio de Bello Antioquia?

Metodología

La investigación se fundamenta en el enfoque positivista (Bolívar, 2005), el cual establece que los fenómenos educativos que aborda son objetivables, es decir, externos, observables, operacionales y mensurables; además, el tipo de conocimiento a construir son proposiciones de base científica, por lo tanto le interesa describir, analizar y establecer relaciones explicativas entre conductas u objetos. En lo que respecta a la relación conocimiento/práctica, esto

se da a partir de la *separación*: “producir conocimiento base para intervenir/prescribir sobre la realidad práctica. Esta es un objeto a instrumentalizar, en función de la teoría” (p.33).

Metodológicamente, es una investigación cuantitativa, pues el análisis de la realidad se da a partir de variables de nivel nominal y ordinal, dado que la investigación corresponde a un nivel transversal, donde no se realizó ningún tipo de intervención ni manipulación de variables independientes, por lo que es un estudio no experimental, descriptivo (Polit & Hungler, 2005), cuyo propósito es caracterizar y describir las características y propiedades de un fenómeno estudiado.

La unidad de análisis son los centros de educación preescolar del municipio de Bello (Antioquia, Colombia), que, de acuerdo a los datos de la Secretaría de Educación, en 2016 sumaban 45 centros con aval legal del municipio. En la selección de la muestra no se tuvo en cuenta aquellos pendientes de legalización, ni tampoco los hogares infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. La muestra estuvo conformada por la totalidad de centros educativos registrados oficialmente en el Municipio de Bello, y los informantes fueron 45 docentes que se desempeñan en cada uno de estos establecimientos, dado que el cuestionario utilizado indaga sobre cómo “trabaja el profesorado de la etapa infantil la educación para la salud desde el ámbito motor” (Sanz et al., 2013, p.26), a partir de 8 dimensiones (tabla 1).

Tabla 1. Análisis de fiabilidad de las dimensiones del instrumento.

Dimensiones	Alfa de Cronbach
Recursos temporales para el desarrollo de la EM	0,601
Formas de trabajo de la EM y la EpS	0,746
Fines perseguidos al trabajar la EM	0,715
Frecuencia de apoyo en la EM	0,669
Programación y coordinación de la EM y la EpS	0,659
Contenidos específicos de EpSalud, su trabajo a través de la EM	0,916
Dificultades en el desarrollo de la EM y EpS	0,916
Formación del profesorado	0,629

EM: educación motriz. EpS: educación para la salud.

Fuente: Sanz et al. (2013).

Este cuestionario tuvo una validación de contenido y constructo satisfactorias, al igual que el análisis de fiabilidad de cada dimensión, que tuvieron un valor superior de Alfa de Cronbach a 0,6, e incluso dos dimensiones obtuvieron valores superiores a 0,9.

Dado que el cuestionario fue construido para el contexto español, fue necesario adaptar su contenido sin cambiar su sentido, para una mejor comprensión por parte de los profesores. Una vez adaptado, se sometió a consideración de 19 docentes de educación preescolar para determinar si sería comprendido y aceptado por miembros de una comunidad a la que iba a participar en el estudio. A partir de las consideraciones y sugerencias de los docentes de la

prueba piloto, se adaptó el cuestionario, manteniendo en lo posible la esencia del original, pues la mayoría de las observaciones fueron de forma.

Para el análisis descriptivo de los datos se realizó, primero, una depuración de los datos en la hoja de cálculo Excel 2014, y el análisis estadístico se hizo en el programa SPSS, versión 23. Para la presentación de los datos, se utilizaron tablas resúmenes de frecuencias de las variables que constituyen las dimensiones del instrumento utilizado.

Resultados

Se encontró que la mayor parte de la muestra de profesores de nivel preescolar son de género femenino (97,8%), participando en el estudio sólo un hombre. Con respecto a la edad, la mayoría de los profesores tienen entre 31 y 40 años (35,6%) (tabla 2), y aunque todos se desempeñan como docentes, este no siempre es su cargo principal, lo que se presentó en un 48,9%, y como docentes de apoyo un 8,9%; otros profesores indagados, además de desempeñar el papel de formador, tienen cargos administrativos en los preescolares.

Tabla 2. Perfil social de las profesoras indagadas.

Variable	Valores	N	%
Género	Masculino	1	2,2
	Femenino	44	97,8
Edad	Menos de 30 años	11	24,4
	De 31 a 40 años	16	35,6
	Más de 40 años	4	8,9
	De 41 a 50 años	6	13,3
	Más de 50 años	8	17,8

Las instituciones de preescolar, en su mayoría, son de naturaleza privada (75,6%), un 11,1% son oficiales y 13,3% son de cobertura. El 91,15% de las instituciones se encuentran ubicadas en el área urbana del municipio.

En las 8 dimensiones para el abordaje de la Educación Motriz (EM) en función de la salud (Educación para la Salud – EpS) (Sanz et al., 2013), se encontró:

1. Dimensión *Recursos personales y temporales de que disponen los profesores para atender la educación motriz*: se destaca que la frecuencia semanal de atención al desarrollo motriz desde un trabajo específico, es de solo dos días a la semana, lo que ocurre en un 53,3% de los centros indagados. Aunque en un 60% de los preescolares esto se hace durante tres horas o más, es recomendable, en términos del aprendizaje motor, aumentar la frecuencia semanal de intervención en las actividades motoras y disminuir el volumen de intervención, atendiendo a que los niños en edad preescolar tienden a tener bajos niveles de concentración, y el cansancio es un factor que limita el aprendizaje de esquemas motores.

No obstante, se destaca en esta dimensión que en el 42, 2% de los preescolares el abordaje del desarrollo motor se da de forma transversal siempre, es decir, así no se asuman espacios temporales específicos para esta dimensión, se aborda de una u otra manera cuando se trabajan otros componentes de la educación infantil.

Tabla 2. Recursos personales y temporales para el trabajo de EM.

Variables	Valores	n	%
Distribución en días para el trabajo del desarrollo motriz	En dos días a la semana	24	53,3
	En un día a la semana	10	22,2
	En tres o más días a la semana	10	22,2
	No trabajo el desarrollo motriz	1	2,2
Distribución en tiempo para el trabajo del desarrollo motriz	Tres o más horas	27	60,0
	Entre una y dos horas	9	20,0
	Menos de una hora	8	17,8
	No lo considero necesario	1	2,2
Frecuencia con la que se aborda el desarrollo motor por sesiones	Casi siempre	14	31,1
	Siempre	14	31,1
	Algunas veces	11	24,4
	Nunca	5	11,1
	Casi nunca	1	2,2
Frecuencia con la que se aborda el desarrollo motor de forma transversal	Siempre	19	42,2
	Casi siempre	17	37,8
	Algunas veces	5	11,1
	Nunca	3	6,7
	Casi nunca	1	2,2

2. Dimensión *Formas de trabajo de la Educación Motriz*: hace referencia, básicamente, a los espacios de abordaje de lo motor en la educación infantil. Se encontró que, en los preescolares de Bello, el aula siempre, en un 46,7%, es el lugar más utilizado para este trabajo; seguido de el patio siempre, en un 28,9%, lo que muestra que el desarrollo motor se aborda desde lugares de naturaleza confinada, donde es posible realizar tareas de motricidad fina, pero no así el trabajo que implique la utilización de grandes grupos musculares. Así, el desarrollo de habilidades motrices básicas se ve limitado, especialmente las de locomoción.

Lo anterior se confirma con la poca utilización de espacios más abiertos, como una cancha o zona verde, pues en un 55,6% y 57,8% respectivamente, estos nunca son utilizados por los profesores a la hora de trabajar contenidos de la Educación Motriz. Cabe hacer la salvedad de que, a la hora de realizar el trabajo de campo en los centros educativos de preescolar del Municipio, no se evidenció que las instituciones cuenten con este tipo de espacios, pues la mayoría de ellos son lugares residenciales adaptados a la atención de niños en edad inicial (0 a 6 años). Por lo tanto, la realización de actividades motrices en espacios amplios y con mayores posibilidades de movimiento para los niños, en pro de algunas consideraciones frente a la salud integral de los niños, es imposible.

Tabla 3. Forma de trabajo de la EM.

Variables	Valores	n	%
Frecuencia de uso de la cancha	Nunca	25	55,6
	Casi siempre	10	22,2
	Algunas veces	5	11,1
	Siempre	3	6,7
	Casi nunca	2	4,4
Frecuencia de uso del aula	Siempre	21	46,7
	Casi siempre	12	26,7
	Nunca	6	13,3
	Algunas veces	4	8,9
	Casi nunca	2	4,4
Frecuencia de uso del patio	Casi siempre	14	31,1
	Siempre	13	28,9
	Nunca	10	22,2
	Algunas veces	6	13,3
	Casi nunca	2	4,4
Frecuencia de uso de las zonas verdes	Nunca	26	57,8
	Algunas veces	7	15,6
	Casi siempre	6	13,3
	Siempre	4	8,9
	Casi nunca	2	4,4

3. Dimensión *Fines perseguidos con la Educación Motriz*: los profesores manifiestan buscar diferentes metas, principalmente: potenciar el ámbito motor (84,4%) y fomentar la integración del estudiante (77,8%), donde se aprecia un acentuado e importante papel de la educación en el desarrollo motor y la socialización de los niños y niñas. No obstante, aunque estos sean los fines, para el caso del desarrollo motor, la frecuencia de trabajo semanal y la limitación de espacios adecuados a las posibilidades y necesidades de movimiento de los infantes, hace que, en gran medida, el fin se quede sólo en la intención, dado que, para el desarrollo de ciertos elementos del desarrollo motor, como son las habilidades motrices básicas y algunas capacidades perceptivo motrices como la coordinación y el equilibrio, se requieren recursos temporales y espaciales que permitan el aprendizaje la tarea. No obstante, se reconoce en la disposición de los profesores de buscar una la formación integral de los niños y niñas desde la educación motriz, teniendo en cuenta que, en Colombia, muchas instituciones educativas carecen de los recursos necesarios para atender a los requerimientos de los infantes en el desarrollo motor y la educación motriz.

Tabla 4. Fines perseguidos al trabajar EM.

Variable	Valores	N	%
Trabaja la educación motriz con el fin de potenciar el ámbito motor	Sí	38	84,4
	No	7	15,6
Trabaja la educación motriz con el fin de fomentar la integración del estudiante	Sí	35	77,8
	No	10	22,2
Trabaja la educación motriz con el fin de potenciar la colaboración y trabajo en equipo	Sí	33	73,3
	No	12	26,7
Trabaja la educación motriz con el fin de favorecer la diversión	Sí	32	71,1
	No	13	28,9
Trabaja la educación motriz con el fin de fomentar el cuidado del cuerpo	Sí	33	73,3
	No	12	26,7
Trabaja la educación motriz con el fin de favorecer la autonomía	Sí	34	75,6
	No	11	24,4

4. Dimensión *Apoyo con que cuentan los docentes al abordar la Educación Motriz*, se encontraron dos datos relevantes: primero, un 55,6% de las instituciones cuenta con un docente de apoyo a la Educación Motriz; segundo, un 31,1% lo hace por más de tres horas. No obstante, el primer dato revela que solo un docente (2,2%) de las 45 instituciones indagadas posee titulación en Educación Física y apoya las actividades en Educación Motriz. Aunque la educación motriz no es exclusiva de la Educación Física y áreas afines, sí es un componente primordial en la formación de los profesionales del área, donde el desarrollo motor, los ciclos vitales y la actividad física para la salud son misivas que no se dejan a la deriva, lo que, en parte, puede garantizar un abordaje mucho más acorde a la dinámica académica teórico-práctica que se requiere en este tipo de centros educativos. Tanto es así, que desde la propia Ley 934 de 2004 se establece que “en todos los establecimientos educativos, privados y oficiales, conforme a la Ley 115 de 1994, se incluirá el programa para el desarrollo de la educación física” (2004, p.1).

Tabla 5. Frecuencia de apoyo en la EM para el desarrollo de las tres áreas fundamentales del currículo.

Variables	Valores	n	%
Cuenta con ayuda de otra persona para el desarrollo de las actividades	Sí	25	55,6
	No	20	44,4
Qué titulación tiene la persona de apoyo para el desarrollo motriz	No presenta	20	44,4
	Profesor de apoyo	17	37,8
	Practicante	7	15,6
Con cuántas horas/semana de ayuda cuenta para el mejoramiento del desarrollo motriz	Educación Física	1	2,2
	No aplica	20	44,4
	Más de 3 horas	14	31,1
	Entre 1 y 3 horas	8	17,8
	Menos de 1 hora	3	6,7

5. Dimensión *Programación y coordinación de la educación motriz*, se encontraron datos muy positivos frente a las intencionalidades de los profesores frente al abordaje de lo motriz en la educación preescolar, pues un 46,7% de ellos, siempre tienen en cuenta en la programación académica actividades referidas a lo motriz; además un 73,3% de los profesores coordina con otros compañeros de trabajo este tipo de actividades, lo que de una u otra forma permite un mayor abordaje de temáticas en las clases ofrecidas a los niños y niñas, lo que obviamente redundará en mejores resultados en el desarrollo motor y la educación para la salud.

Tabla 6. Programación y coordinación de la EM.

Variables	Valores	n	%
En la programación académica tiene en cuenta el diseño de actividades a partir de la educación motriz	Siempre	21	46,7
	Casi siempre	14	31,1
	Algunas veces	5	11,1
	Nunca	3	6,7
	Casi nunca	2	4,4
Coordina con otros compañeros el trabajo de la educación motriz	Sí	33	73,3
	No	12	26,7

6. Dimensión *Trabajo de la EM a través de otras áreas*: en Colombia, el abordaje de la educación preescolar o de primera infancia se hace desde siete dimensiones: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética (Ministerio de Educación Nacional, 1997, p.17), por lo que las preguntas del cuestionario original, realizado para el contexto español, se modificaron en su totalidad, conservando solo la escala de valoración, y las preguntas se hicieron a partir de las dimensiones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Se encontró que, a partir de todas las dimensiones, es posible abordar la educación motriz, pues la moda de todas las dimensiones fue *siempre* y los valores porcentuales fueron iguales o mayores a 40, aunque las dos dimensiones que más manifiestan los docentes que portan a esto son, obviamente, la dimensión corporal (62,2%) y la dimensión cognitiva (57,8%). No obstante, lo que se destaca es lo integral que resulta ser el abordaje de la educación motriz en el ámbito de los preescolares del municipio de Bello.

Tabla 7. Trabajo de la EM a través de otras áreas.

Variables	Valores	n	%
Con qué frecuencia se apoya en la dimensión socio afectiva para trabajar la educación motriz	Siempre	23	51,1
	Casi siempre	11	24,4
	Algunas veces	6	13,3
	Nunca	3	6,7
	Casi nunca	2	4,4
Con qué frecuencia se apoya en la dimensión corporal para trabajar la educación motriz	Siempre	28	62,2
	Casi siempre	9	20,0
	Algunas veces	4	8,9
	Nunca	3	6,7
	Casi nunca	1	2,2
Con qué frecuencia se apoya en la dimensión cognitiva para trabajar la educación motriz	Siempre	26	57,8
	Casi siempre	9	20,0
	Algunas veces	6	13,3
	Nunca	4	8,9
Con qué frecuencia se apoya en la dimensión comunicativa para trabajar la educación motriz	Siempre	23	51,1
	Casi siempre	11	24,4
	Algunas veces	6	13,3
	Nunca	4	8,9
	Casi nunca	1	2,2
Con qué frecuencia se apoya en la dimensión estética para trabajar la educación motriz	Siempre	22	48,9
	Casi siempre	9	20,0
	Algunas veces	6	13,3
	Nunca	5	11,1
	Casi nunca	3	6,7
Con qué frecuencia se apoya en la dimensión espiritual para trabajar la educación motriz	Siempre	18	40,0
	Algunas veces	8	17,8
	Casi siempre	8	17,8
	Nunca	6	13,3
	Casi nunca	5	11,1
Con qué frecuencia se apoya en la dimensión ética para trabajar la educación motriz	Siempre	22	48,9
	Algunas veces	8	17,8
	Casi siempre	7	15,6
	Nunca	5	11,1
	Casi nunca	3	6,7

7. Dimensión *Dificultades en el desarrollo de la Educación Motriz y para la salud*: solo un 20% de los profesores indagados manifestó que esto se presentaba en sus instituciones, siendo las dos dificultades más comunes:

- a. Excesivo número de estudiantes (15,6%), que en un 46,7% oscila entre 15 y 25 alumnos, y en un 17,8% está entre los 26 y 40 alumnos, e incluso, en algunos casos, puede ser superior a 40. En estos dos últimos casos, es donde los profesores consideran que se presentan dificultades, pues, por obvias razones, a mayor número de estudiantes por grupo, menor es la posibilidad de atender efectivamente a los requerimientos individuales y, por supuesto, disminuirá la calidad de la Educación Motriz.

b. Corta edad de los alumnos: aunque solo se presenta en un 13,3% de los preescolares, es un dato bastante particular en la medida en que estas instituciones se especializan en educación de niños con edades de 0 a 6 años, por lo cual esta dificultad podría ser objeto de mayor análisis e investigación.

Tabla 8. Dificultades presentadas en el desarrollo de la Educación Motriz y la salud.

Variables	Valores	n	%
Encuentra dificultades en el desarrollo de la educación motriz	No	36	80,0
	Sí	9	20,0
Encuentra dificultades por el excesivo número de estudiantes	No	38	84,4
	Sí	7	15,6
Encuentra dificultades por el reducido número de estudiantes	No	41	91,1
	Sí	4	8,9
Encuentra dificultades por la poca edad de los estudiantes	No	39	86,7
	Sí	6	13,3
Encuentra dificultades porque el centro educativo no cuenta con espacios propicios	No	41	91,1
	Sí	4	8,9
Encuentra dificultades por falta de tiempo	No	41	91,1
	Sí	4	8,9
Encuentra dificultades por falta de recursos materiales	No	42	93,3
	Sí	3	6,7
Encuentra dificultades por falta de recursos personales	No	42	93,3
	Sí	3	6,7
Encuentra dificultades por falta de formación docente	No	41	91,1
	Sí	4	8,9
Encuentra dificultades por falta de motivación en los docentes	No	40	88,9
	Sí	5	11,1

8. Dimensión *Formación del profesorado*: en esta, el cuestionario también se reestructuró, dándose relevancia a la formación académica de los profesores y a la experiencia docente, no solo referida al tiempo de labor, sino también al abordaje de diferentes niveles en la educación preescolar de acuerdo al contexto colombiano.

La mayoría de profesoras indagados (62,2%), posee un título en educación superior aunque, de este porcentaje, solo un 40% corresponde a formación universitaria profesional y el resto se distribuye entre técnicas, normalista y tecnólogas.

Del 37,8% de las profesoras que no poseen título universitario, un 31,1% se está formando para obtenerlo, pues en la actualidad se desempeñan como practicantes en el preescolar donde laboran. Solo un 6,7% de las profesoras que atienden la formación de los niños y niñas en la educación preescolar, no poseen un título.

Con respecto a la experiencia profesional, un 53,3% de las profesoras tiene más de 10 años de experiencia en la docencia en general, y con respecto a la experiencia en educación infantil, un 42,2% de las profesoras dice poseerla.

Todo lo anterior indica que, en términos de formación profesional y experiencia docente, el perfil de las profesoras que atienden los preescolares de Bello es bueno, aunque podría ser mejor, sobre todo en lo que respecta a la formación universitaria, pues la educación debería ser abordada exclusivamente por profesionales del campo infantil, en compañía de profesionales del área de educación física. Además, las profesoras que atienden a la población infantil del municipio, deberían acceder a formación posgradual, que solo un 6,6% posee, que mejore sus niveles de intervención en todas las dimensiones de la educación preescolar, como lo establece el MEN, incluyendo la educación motriz y la salud.

Tabla 9. Formación del profesorado.

Variables	Valores	n	%
Titulación en educación superior	Sí	28	62,2
	No	17	37,8
Experiencia como docente	Menos de un año	4	8,9
	De 1 a 5 años	10	22,2
	De 6 a 10 años	7	15,6
	Más de 10 años	24	53,3
Experiencia como docente de educación infantil	De 1 a 5 años	15	33,3
	De 6 a 10 años	5	11,1
	Más de 10 años	19	42,2
Profesor actual de pre jardín	Sí	14	31,1
	No	31	68,9
Profesora actual de jardín	No	32	71,1
	Sí	13	28,9
Profesora actual transición	No	34	75,6
	Sí	11	24,4
Profesora actual de primero	No	44	97,8
	Sí	1	2,2

Frente al nivel de educación que atienden las profesoras, varias de ellas pueden desempeñarse en varios grados, siendo el más común prejardín (31,1%); y aunque los grados de preescolar en casi todo el territorio colombiano son prejardín, jardín y transición, es posible encontrar en algunos preescolares que se ofrezca el grado primero, que corresponde a la educación básica primaria, aunque, para el caso del municipio de Bello, esto solo se encontró en un preescolar.

Conclusiones y discusión

De los resultados de este estudio respecto al abordaje de la educación motriz y sus aportes a la salud, destacamos algunos hallazgos.

Encontramos que la frecuencia semanal de trabajo de la educación motriz es de solo dos veces por semana, siendo lo más común su abordaje en forma transversal en las diferentes jornadas de la cotidianidad escolar, lo que puede tener efectos no muy favorables para la adquisición de mejoras en el desarrollo de las habilidades motrices básicas y de hábitos de salud. Como lo establecen Aliño et al. (2007), la etapa escolar es un periodo fundamental para la promoción de hábitos de salud como la higiene, la alimentación y el sueño y, por lo tanto, desde la escuela se debe garantizar su enseñanza durante una buena parte de la jornada escolar. Al respecto, sugieren:

Fomentar hábitos bucodentales saludables, el baño diario, el lavado de manos antes de la ingestión de las comidas y después de la defecación, la limpieza y corte de las uñas, la responsabilidad con el aseo anal y genital cuando están en condiciones de hacerlo (Aliño et al., 2007, p.4).

El aula o salón de clase es el espacio predilecto para la Educación Motriz orientada a la salud en los preescolares del municipio de Bello. Las canchas deportivas y las zonas verdes son los sitios menos utilizados por las profesoras para tal propósito, situación que, en la mayoría de los casos, se da porque la institución carece de dichos escenarios, lo que limita las posibilidades de un desarrollo motor adecuado y, en consecuencia, un limitado desarrollo físico e integral, pues se espera que los niños y niñas, al terminar el nivel preescolar, deben estar preparados física, psicológica y socialmente para iniciar a la escuela regular y cumplir así con los nuevos retos y tareas asignadas (Aliño et al., 2007).

Frente a la importancia del espacio, Osorio & González plantean:

La organización espacial propicia que se den unas u otras experiencias. Pensar en un espacio que dé respuesta a las necesidades de los niños y de los adultos que los acompañamos en su desarrollo, supone organizarlo de tal manera que propicie múltiples relaciones y situaciones de aprendizaje a la vez que ayude a la adquisición de autonomía. Bajo este marco nos planteamos un espacio estable que permita a las criaturas ir construyendo una imagen ordenada del mundo que las rodea, pero también abierto a la flexibilidad y variedad para permitir satisfacer las distintas y cambiantes necesidades que acontecen en la escuela. De la misma forma, los espacios deben ser sanos y seguros, evitando riesgos innecesarios sin caer en la sobreprotección, apoyando el uso y disfrute de manera autónoma por parte de los niños, y en donde sea posible el acceso a todas las dependencias, los materiales y las personas (2008, p.24).

Los principales fines de la educación motriz que persiguen las profesoras en sus centros educativos son potenciar el ámbito motor y fomentar la integración del estudiante, metas muy loables cuya consecución, probablemente, esté limitada por los recursos temporales y espaciales de las instituciones, como lo expresan Gil et al.:

La educación física en la actualidad, aunque con más de medio siglo de retraso, ha ampliado sus responsabilidades para abarcar aquellas que incluyen desde potenciar las condiciones físicas básicas o de desarrollo de determinadas destrezas deportivas, hasta interesarse por aquellos otros objetivos que la comprensión unitaria del hombre le permite y le exige ahora: los ámbitos afectivo, cognitivo, tónico-emocional y simbólico (2008, p.74).

Las profesoras de preescolar cuentan, en su mayoría, con docentes de apoyo para enfrentar la educación motriz y coordinan su trabajo con otros compañeros de trabajo. No obstante, solo en una institución se encontró que el apoyo lo brinda un profesional del área de Educación Física, realidad que dista de lo que establece la Ley 934 (Congreso de la República, 2004), en el sentido de que “en todos los establecimientos educativos, privados y oficiales, conforme a la Ley 115 de 1994, se incluirá el programa para el desarrollo de la educación física” (p.1), algo que, desafortunadamente, no se cumple en los preescolares del municipio de Bello.

La educación motriz es susceptible de ser abordada por las siete dimensiones que propone el Ministerio de Educación Nacional: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética, lo que ratifica que, en el abordaje de la educación preescolar, la integralidad, no solo es necesario sino posible (1997), no obstante las profesoras del municipio de Bello consideran que las dos dimensiones que más aportan a la educación motriz y la salud son la corporal y la cognitiva.

La mayoría de profesoras indagadas manifiestan que, en general, no existen dificultades a la hora de abordar la educación motriz y para la salud, no obstante algunas de ellas expresan que, en algunos casos, tienen un excesivo número de estudiantes, cuando en educación preescolar se sugieren grupos poco numerosos, ya que esto favorece el aprendizaje, sobre todo si se trata de niños de bajo nivel socioeconómico (de la Barra et al., 2002).

Igualmente, la mayor parte de las profesoras de preescolar del municipio de Bello poseen formación en educación superior, siendo el nivel de pregrado el más común, siendo la formación posgradual aún incipiente. Por otro lado, la presencia de practicantes como docentes o docentes de apoyo en los preescolares también es común.

Frente a la experiencia profesional, la mayoría de profesoras lo son desde hace más de 10 años en la educación en general, pero también en el trabajo con niños y niñas. En su trabajo particular en los preescolares del municipio de Bello, las profesoras se desempeñan en los

diferentes niveles, prejardín, jardín y transición, e incluso en el primer año de educación básica, no obstante el grado más común de desempeño es el de prejardín y el menos frecuente es primero de básica primaria.

A pesar de que el cuestionario es muy útil para diagnosticar cómo se aborda la educación motriz en función de la educación para la salud, tiene el inconveniente de que la información que ofrece depende de la posición del profesor indagado, lo que puede llegar a resultar un tanto subjetivo, como lo describen los autores que lo diseñaron originalmente (Sanz et al., 2013).

Referencias

- Aliño Santiago, M., Navarro Fernández, R., López Esquirol, J. R., & Pérez Sánchez, I. (2007). La edad preescolar como momento singular del desarrollo humano. *Revista Cubana de Pediatría*, 79(4), 1-13.
- Bolívar, A. (2005). El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. *Revista Mimesis Ciencias Humanas*, 7, 17-42.
- Bucco, L., & Zubiaur, M. (2015). Estudio del desempeño motor en niños leoneses que practican actividades deportivas extraescolares. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 11(2), 167-176.
- Congreso de la República. *Ley 115 de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación*. Colombia: El Congreso.
- Congreso de la República. *Ley 934 de 2004: por la cual se oficializa la política de desarrollo nacional de la educación física y se dictan otras disposiciones*. Colombia: El Congreso.
- Ministerio de Educación Nacional (1997). *Serie lineamientos curriculares: educación preescolar*. Bogotá: El Ministerio.
- Cuesta, P., Prieto, A., & Gil, P. (2016). Evaluación diagnóstica en la enseñanza conjunta de habilidades sociales y motrices en educación infantil. *Opción*, 32(7), 505-525.
- de la Barra, F., Toledo, V., & Rodríguez, J. (2002). Estudio de salud mental en dos cohortes de niños escolares de Santiago occidente: II: Factores de riesgos familiares y escolares. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 40(4), 347-360.
- Gamboa, R., Jiménez, G., & Cacciuttolo, C. (2015). *Bases pedagógicas de la educación infantil: educación de la motricidad y educación por medio de la motricidad*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Gil, P., Contreras, J., Onofre, R., & Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 71-96.
- González, A., & González, C. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 173-187.
- Keogh, J. (1977). The study of movement skill development. *Quest*, 28, 76-88.

- Kiphard, E. (1976). *Insuficiencias de movimiento y coordinación en la edad de la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mata, E., Maya, M., Córdova, M., & Bauce, G. (2007). Antropometría nutricional en escolares venezolanos. *Revista Argentina de Antropología Biológica*, 9(2), 29-50.
- Oña, A., Martínez, M., Moreno, F., & Ruiz, L. (1999). *Control y aprendizaje motor*. Madrid: Síntesis.
- Osoro, J., & González, O. (2008). Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 15-31.
- Polit, D., & Hungler, B. (2005). *Investigación científica en ciencias de la salud*. México: McGraw-Hill.
- Ponce, A. (2009). *La educación motriz para niños de 0 a 6 años*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sanz, E., Alonso, R., Valdemoros, M., & Ponce, A. (2013). Validación de un cuestionario que analiza cómo trabaja el profesorado de la etapa infantil la educación para la salud desde el ámbito motor. *Riped*, 1(35), 9-34.
- Schmidt, R. (1988). *Motor learning and control: A behavioral emphasis* (Segunda ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Vaca, M. (2005). El cuerpo y la motricidad en educación infantil: el análisis de la práctica como base de la elaboración de un proyecto para el tratamiento del ámbito corporal en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*(39), 207-224.