



Fonaments de l'expressió corporal

Jocs motrius en Educació Infantil

Col·lecció «Sapientia», núm. 165

FONAMENTS DE L'EXPRESSIÓ CORPORAL

JOCS MOTRIUS EN EDUCACIÓ INFANTIL

Jesús Gil-Gómez

Maria Maravé-Vivas

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ I DIDÀCTIQUES ESPECÍFIQUES

■ Codi de l'assignatura: MI1819

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

Col·lecció Sapientia 165
www.sapientia.uji.es
Primera edició, 2019

ISBN: 978-84-17900-24-3
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia165>



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió de les obres en els àmbits nacional i internacional.
www.une.es



Reconeixement-CompartirIgual
CC BY-SA

Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-CompartirIgual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifique l'autoria i el nom de la publicació fins i tot amb objectius comercials i també permet crear obres derivades, sempre que siguin distribuïdes amb aquesta mateixa llicència.
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Aquest llibre, de contingut científic, ha estat avaluat per persones expertes externes a la Universitat Jaume I, mitjançant el mètode denominat revisió per iguals, doble cec.

ÍNDEX

Capítol I. El currículum a l'Educació Infantil. Motricitat i expressió corporal: delimitació i definició dels continguts

- 1.1. El currículum a l'Educació Infantil
- 1.2. Conceptualització dels continguts relacionats amb la motricitat presents al currículum d'Educació Infantil
 - 1.2.1. Esquema corporal
 - 1.2.2. Habilitats motrius bàsiques
 - 1.2.3. Habilitats motrius fines
 - 1.2.4. Equilibri
 - 1.2.5. To muscular i postura corporal
 - 1.2.6. Coordinació
 - 1.2.7. L'estructuració espaciotemporal

CAPÍTOL II. El joc motriu a l'educació infantil

- 2.1. Etimologia, definició i naturalesa del joc. El joc motor
- 2.2. Importància del joc motor en educació infantil
- 2.3. Classificació dels jocs motors segons l'organització, interacció social i l'evolució
- 2.4. El joc simbòlic
- 2.5. Els jocs cooperatius com a element educatiu
- 2.6. El joc espontani com a element de diagnòstic en educació infantil

CAPÍTOL III. Expressió corporal

- 3.1. Definició i objectius. L'expressió corporal en la legislació educativa
- 3.2. L'expressió corporal: fonaments i dimensions
- 3.3. Tendències actuals a l'expressió corporal des d'una vessant educativa
- 3.4. Els continguts de l'expressió corporal al currículum

Capítol IV. Estratègies per a la creació i posada en pràctica de jocs motors i activitats d'expressió corporal

- 4.1. Estratègies de creació de jocs motors i activitats d'expressió corporal per a l'educació infantil
- 4.2. Pautes per a la posada en pràctica de jocs motors i activitats d'expressió corporal

Capítol V. Avaluació de jocs motors i activitats d'expressió corporal. Ferramentes d'avaluació

- 5.1. L'avaluació en educació infantil. Avaluació de jocs motors i activitats d'expressió corporal
- 5.2. Ferramentes d'avaluació

Referències bibliogràfiques

Annex 1. Activitats teoricopràctiques

Annex 2. Rúbrica competència docent

Capítol I. El currículum a l'Educació Infantil.

Motricitat i expressió corporal: delimitació i definició dels continguts

1.1. El currículum a l'Educació Infantil

La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, modificada per la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa, estableix com a finalitat primera del sistema educatiu el ple desenvolupament de la personalitat i de les capacitats de l'alumnat. A l'apartat 2 de l'article 3 es contempla l'Educació Infantil com un dels ensenyaments que ofereix el sistema educatiu, definint a l'article 12 els principis bàsics d'aquesta etapa: té identitat pròpia, s'estén des del naixement fins als 6 anys d'edat, és de caràcter voluntari i persegueix un adequat desenvolupament físic, afectiu, social i intel·lectual dels xiquets i xiquetes. L'article 14 delimita l'estructura de l'etapa en dos cicles (fins als 3 anys i dels 3 als 6 anys) i presenta els principis pedagògics bàsics que la regeixen, entre els que destaquen l'atenció progressiva al desenvolupament afectiu, al moviment i els hàbits de control corporal, comunicació i llenguatge, convivència i relació social, descobriment del medi on viuen, elaboració d'una imatge de si mateix positiva i equilibrada i l'adquisició d'autonomia personal. Així mateix, s'estableix l'organització dels continguts en àrees i es planteja un aprenentatge a partir d'activitats globalitzades i significatives, realitzades des d'una perspectiva experiencial i jugada.

Aquest caràcter que li confereixen les lleis orgàniques a l'etapa d'Educació Infantil és desenvolupat en el seu desplegament normatiu. El Reial Decret 1630/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims del segon cicle d'Educació Infantil per a tot l'Estat, destaca la importància que

té la interacció amb l'entorn per al desenvolupament i l'aprenentatge, així com determina que cada xiquet o xiqueta és una entitat única, amb un ritme, estil de maduració, afectivitat, interessos i estil cognitiu propi. Totes aquestes característiques són les que condicionen la pràctica educativa en aquesta etapa que, a més, s'ha de caracteritzar pedagògicament per utilitzar activitats globalitzades que responguen als seus interessos, plantejades a través de metodologies experiencials i jocs. Com es desprén d'aquest decret legislatiu, el joc en totes les seues variants cobra un protagonisme essencial en aquesta etapa, paral·lelament amb la vessant comunicativa, dintre de la qual es troba l'expressió corporal (EC), tots dos elements nuclears d'aquest llibre.

Al seu torn, el Decret 38/2008, de 28 de març, del Consell, pel qual s'estableix el currículum del segon cicle de l'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana, referent per a la regulació de l'etapa al nostre territori, recull la filosofia emanada de la normativa abans esmentada. A més, incorpora alguns trets nous com és la importància de l'escola com a element socialitzador i compensador de desigualtats, atorga especial consideració al desenvolupament emocional de l'alumnat, atorga protagonisme a l'àmbit comunicatiu en les dues llengües cooficials, així com a la iniciació en una tercera, incorpora les TIC al procés d'E/A i aporta pautes sobre el tractament del temps en EI concretades en fomentar l'adquisició gradual de rutines i hàbits, respectant les necessitats biològiques. Tot i això, l'àmbit motriu i expressiu segueix tenint un pes determinant, qüestió que es fa patent a l'article 3 on es relacionen els objectius del cicle. Entre allò que cal que l'alumnat aconseguisca en els dos anys de duració podem destacar els objectius A (conèixer el seu propi cos i el dels altres, les seues possibilitats d'acció i aprendre a respectar les diferències) i C (adquirir progressivament autonomia en les seues activitats habituals) directament relacionats en l'àmbit de la motricitat, així com part del G (iniciar-se en les habilitats logicomatemàtiques, en la lectoescriptura i en el moviment, el gest i el ritme). Tangencialment, contribuirà decisivament en el B, que fa referència a l'exploració del seu entorn natural i social, el E que està dedicat a la relació social i la resolució pacífica de conflictes i el F referit a desenvolupar capacitats comunicatives en diferents llenguatges i formes d'expressió sobre el que té influència directa el treball de l'expressió corporal. En conclusió, podem afirmar que tot el camp motriu (incloent-hi l'expressió corporal com una manifestació seua) és considerat pel decret de currículum com un element central per al desenvolupament harmònic de l'alumnat d'aquestes edats.

Aquest decret bàsic conté directrius importants pel que fa a l'atenció a la diversitat, l'avaluació i els continguts. L'atenció a la diversitat cobra especial protagonisme a tot el sistema educatiu i en aquest cicle és decisiva. Cal adaptar la pràctica educativa a les característiques personals i fer una detecció primerenca de les dificultats (sempre considerant la gran variabilitat existent), en essència, cal fer efectius els principis d'individualització i d'equitat. En aquest sentit, l'àmbit motor i expressiu es constitueix com una eina de gran rellevància, ja que el seu caràcter eminentment procedimental i actitudinal ofereix la possibilitat d'observació de manera directa.

L'avaluació és un altre aspecte regulat. El decret estipula que serà global, contínua i formativa. Des d'aquesta perspectiva, s'ha d'entendre com un element de retroalimentació, és a dir, que aporta informació sobre allò que està passant en

l'aprenentatge, amb l'objectiu de millorar-lo i afectant l'alumnat, el docent i el procés. L'observació directa i sistemàtica és la tècnica que cal emprar per a la recollida d'informació, que pot ser sistematitzada a través de l'ús de rúbriques, registres anecdòtics o quaderns de camp. Avaluar l'àmbit motriu i expressiu és complex, però dona a l'ensenyant una perspectiva holística dels assoliments dels discent, ja que, com s'ha comentat al parlar dels objectius de l'educació infantil, no únicament es valora la part motriu i expressiva, sinó també la part relacional, afectiva i comunicativa. Conseqüentment, aporta una visió global del xiquet o xiqueta i ajuda a tenir gran quantitat d'informació en totes les dimensions.

L'article 2 del RD 126/2014, de 28 de febrer, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Primària, concreta que els continguts són el conjunt de coneixements, habilitats, destreses i actituds que contribueixen a l'assoliment dels objectius de cada ensenyament i etapa educativa. Podem dir que són allò que l'alumnat ha d'aprendre/desenvolupar i que l'equip docent ha d'ensenyar. Constitueixen la resposta a la pregunta: què cal ensenyar? El Decret 38/2008 els presenta per al segon cicle d'EI estructurats en tres àrees: coneixement de si mateix i autonomia personal; medi físic, natural, social i cultural; i llenguatges: comunicació i representació. Convé aprofundir en cada àrea, fent especial incís en aquelles on es troben els continguts relacionats en la motricitat i l'expressió corporal.

Àrea I. El coneixement de si mateix i l'autonomia personal

L'aprenentatge dels continguts inclosos en aquesta àrea faran possible que l'alumnat de 3 a 6 anys iniciï el procés de creació de la seua identitat. Per a fer-ho possible, cal que es conega a si mateix internament, relacione el seu cos amb el món exterior i sàpiga moure-s'hi de forma independent. En aquesta àrea el cos és considerat l'element central sobre el que treballar i l'instrument de mediació amb l'exterior a la vegada que un objecte de coneixement propi al qual cal donar-li sentit a la vegada que creix. Les contínues interaccions amb altres persones i objectes van produint estímuls que són captats exteroceptivament (a través dels sentits), interoceptivament (estats fisiològics o emocionals) i propioceptivament (to muscular, equilibri i postura corporal), fet que va configurant el seu món intern. A la vegada, aquest ha d'interactuar en el món extern, descobrint progressivament les seues possibilitats d'acció. En aquest moment entren en funcionament les capacitats perceptivomotrius, més relacionades amb la qualitat del moviment, i les motrius, relacionades amb aspectes quantitius del moviment i menys importants en les edats de referència. Treballar-les fa que avancen cap a un desenvolupament adequat, i permet adonar-se'n de les capacitats i limitacions pròpies i les d'altres persones, apareixent conductes més individuals en un primer moment derivades de l'estat psicoevolutiu, per a anar transformant-se, gràcies en part a l'acció educativa escolar, en actituds de col·laboració i respecte.

Del plantejament d'aquesta àrea deriven els objectius que cal assolir per l'alumnat a la finalització del cicle i que es poden classificar en tres grans blocs.

Per una banda, tenim aquells que es refereixen a les fites motores que han d'aconseguir, entre les que trobem conèixer el propi cos i les seues possibilitats d'acció, descobrir i utilitzar les pròpies possibilitats motrius i expressives en la vida quotidiana, adquirir una visió positiva de si mateix, així com la coordinació, control i precisió necessàries per a jugar i utilitzar els objectes més habituals del dia a dia. En un segon bloc es poden ubicar els objectius relacionats amb el coneixement propi com a element primer en la formació de la personalitat, havent de ser capaços d'adquirir autoconfiança, identificar les qualitats personals, respectar les característiques d'altres persones independentment dels trets diferenciadors que hi tinguen i conèixer i manifestar els seus sentiments i emocions respectant les alienes. En tercer lloc, el decret planteja per al cicle objectius que podem englobar en l'adquisició d'hàbits de benestar, higiene, salut, constància, col·laboració i ajuda.

En aquesta àrea els continguts s'estructuren en quatre blocs: 1. El cos i la pròpia imatge, 2. El joc i el moviment, 3. L'activitat i la vida quotidiana i 4. L'atenció personal i la salut. Tot i que el moviment té protagonisme en els quatre, són en el primer i segon on apareixen la majoria dels continguts relacionats amb la part motora de l'infant i que adquireixen la categoria de prescriptius a l'estar reflectits en aquesta norma legal. Això significa que l'ensenyant ha d'incloure'ls en la seua programació i treballar-los de manera òptima, d'acord amb les pautes metodològiques pròpies de l'edat i amb un tractament propi de la importància que tenen en l'aprenentatge i creixement de l'alumnat. El bloc 1 agrupa continguts relacionats amb el coneixement del cos i amb la seua representació mental, amb els sentits i amb la confiança en les pròpies possibilitats per a resoldre problemes motors. També recull continguts relacionats amb la demostració de sentiments i emocions i amb la valoració de les pròpies possibilitats en comparació amb altres persones. El bloc 2 està constituït bàsicament per les capacitats perceptivomotrius, amb una part de continguts dedicats al joc i a tot l'aspecte relacional que es deriva del mateix. Arribant a una concreció màxima, els continguts de l'àmbit motor que apareixen en els mencionats blocs de continguts són: l'esquema corporal, habilitats motrius bàsiques, habilitats motrius fines, equilibri, coordinació, estructuració espaciotemporal, to i postura.

Àrea II. El medi físic, natural, social i cultural

L'objectiu bàsic d'aquesta àrea és que l'alumnat integre al seu món intern allò que existeix al món extern, és a dir, el treball dels continguts facilitarà el coneixement i la comprensió de tot allò que constitueix la realitat del xiquet o xiqueta. És una àrea important per a la construcció de la identitat, ja que el descobriment de l'entorn va configurant l'alumnat com a membre de la societat. Aquest descobriment s'ha de fer en l'àmbit físic (enteniment del cos com a element que propicia les interaccions en tot allò que l'envolta), natural (descoberta de la naturalesa, dels éssers vius, de la matèria inerta), social (interaccions amb altres persones, pertinença a grups, relacions amb iguals i amb diferents) i cultural (conèixer i apreciar les manifestacions culturals de l'entorn al qual

pertany). Tot açò s'ha de fer des de l'àmbit experiencial, a través de l'observació i l'experimentació.

Els continguts d'aquesta àrea no estan directament relacionats amb l'àmbit de la motricitat, tot i que sí té una importància elevada el seu desenvolupament equilibrat per a fer possible els aprenentatges. El moviment i l'expressió corporal formen part tangencialment dels continguts de l'àrea en constituir-se com una ferramenta necessària per al descobriment de l'entorn i l'augment de l'autonomia. Aquesta relació es veu clarament reflectida en alguns continguts del bloc 2 (acostament a la naturalesa) i del bloc 3 (la cultura i vida en societat).

Àrea III. Els llenguatges: comunicació i representació

Aquesta àrea replega els continguts relacionats amb els llenguatges, concebuts com a eina necessària d'expressió humana. L'objectiu bàsic de l'àrea és que els xiquets i xiquetes descobrisquen el seu propi cos i les possibilitats d'expressió i comunicació, els diferents llenguatges (corporal, musical, plàstic, escrit i verbal), comencen a fer creacions amb ells i a expressar sentiments, desitjos i idees.

L'àrea inclou com a contingut específic l'expressió corporal, definint-la com el mitjà pel qual el ser humà expressa sensacions, emocions, sentiments i pensaments amb el seu cos. A més, contempla el joc simbòlic, variant del joc relacionada amb l'expressió corporal, com un element influent en el desenvolupament cognitiu, ja que en ell es comporten «com si» fora una persona distinta, un animal o un objecte, o actua «com si» fera coses que només sembla que simula fer; es tracta d'un camp obert a la imaginació, a la creativitat i a l'espontaneïtat de cada u.

El llenguatge expressiu contemplat en aquesta àrea de continguts és camp nuclear de la present publicació, ja que l'assignatura de referència el considera com un element central en la seua guia docent, donada la rellevància que adquireix per al creixement personal i social en l'etapa de 3 a 6 anys. Els continguts concrets que apareixen en el currículum relacionats amb l'expressió corporal, especialment en l'àrea III i més discretament en l'àrea I, sobre els que aprofundirem més avant són: sensacions i percepcions; demostració de sentiments i emocions; emocions: identificació de les bàsiques i introducció al seu control; manifestacions culturals, festes, costums populars: balls i danses; dramatitzacions: contes motors; descobriment de l'espai i del temps: desplaçaments variats amb intencionalitat expressiva; teatre, personatges; i imitació i representació de situacions reals i evocades, individual i en grup.

1.2. Conceptualització dels continguts relacionats amb la motricitat presents al currículum d'Educació Infantil

Tal com s'ha esmentat abans, els continguts que apareixen en el currículum de l'Educació Infantil (Decret 38/2008) són: l'esquema corporal, habilitats motrius bàsiques, habilitats motrius fines, equilibri, coordinació, estructuració espaciotemporal, to i postura.

Diversos autors han classificat i definit les capacitats relacionades amb la motricitat. Per la seua rellevància i extensió ens referirem a dues visions, complementàries entre elles, i que ens aporten un model de les capacitats interessant per a entendre com interactuen entre elles dintre de la globalitat que suposa la realització de moviment.

Castañer i Camerino (2001) classifiquen les capacitats en perceptivomotrius, físicomotrius i sociomotrius. Defineixen les capacitats perceptivomotrius com aquelles que estan directament relacionades amb l'estructura neurològica, específicament dependents del funcionament del sistema nerviós central. Estan relacionades amb la qualitat del moviment i no tant amb la quantitat. D'acord amb aquesta definició, podem ubicar en aquesta categoria l'esquema corporal, habilitats motrius bàsiques, habilitats motrius fines, equilibri, coordinació i estructuració espaciotemporal.

Les capacitats físicomotrius són el conjunt de components de la condició física que intervenen en major o menor mesura en la consecució d'una habilitat motriu, com per exemple: la força, la resistència, la velocitat i la flexibilitat. De la seua interrelació sorgeixen una sèrie de capacitats físicomotrius complementàries: potència, agilitat, resistència muscular, etc. Aquest tipus de capacitats no es contemplen específicament al currículum d'Educació Infantil, ja que estan més lligades a aspectes quantitius del moviment, que en aquesta etapa i concretament en el cicle que ens ocupa tenen relativament poc de pes, predominant les capacitats perceptivomotrius més vinculades al desenvolupament tant sensorial com cognitiu, elements bàsics de l'aprenentatge motor. Tangencialment, es pot situar en aquesta categoria el to muscular i la postura.

Per últim, les capacitats sociomotrius, barallen els fenòmens interactuants i comunicatius dels infants, que els preparen en la seua dimensió projectiva. Ací ubicaríem tots els continguts relacionats amb l'expressió corporal com a llenguatge, als que ens referirem en l'apartat següent.

Seguint Gil, Gómez, Contreras i Gómez (2008) i Gil (2013), l'acció didàctica en educació infantil en allò tocant a l'àmbit de l'educació física s'organitza al voltant dels factors perceptivomotrius, físicomotrius i afectivorelacionals. Aquests autors destaquen dintre dels factors perceptivomotrius la importància del mecanisme de percepció amb relació a percebre el propi cos i allò que envolta l'infant (espai i temps), i són els factors que fan demandes al que anomenen el «cos conscient» relacionat amb la motricitat voluntària. Dels continguts que s'inclouen al currículum podem ubicar entre aquests factors l'esquema corporal, to muscular i postura (percepció del propi cos); i estructuració espaciotemporal (percepció d'allò que està a l'entorn). Els factors físicomotors es refereixen a l'anomenat «cos instrumental» i exigeixen al cos la posada en funcionament de gran quantitat d'aqueixos de moviment, músculs i articulacions per a adquirir patrons i habilitats motors a mesura que la motricitat va evolucionant. En conseqüència, del currículum, els factors que entren en aquesta classificació són les habilitats motrius bàsiques, habilitats motrius fines, equilibri i coordinació. En tercer lloc, defineixen els factors afectivorelacionals com aquells que impliquen processos cognitius i socioafectius on les relacions intra i interpersonals, el llenguatge (en totes les seues vessants) i les emocions cobraran pro-

tagonisme, ajudant a l'autoconeixement i la socialització. En aquesta categoria ubiquem els continguts del currículum relacionats amb l'expressió corporal.

1.2.1. Esquema corporal

Per a Le Boulch (1997, 2001) l'esquema corporal és una intuïció global o coneixement immediat que les persones tenen del propi cos, tant en estat de repòs com en moviment, en relació amb les seues diferents parts i, sobretot, en relació amb l'espai i amb els objectes que les envolten. Schilder (1983) el defineix com la imatge tridimensional que cada individu té del propi cos en relació amb els segments que el componen i la seua representació recíproca amb l'espai. Dropsy (1987) el conceptualitza com la representació que cadascú té en tot moment, de forma conscient o subconscient, de la forma i posició del cos a l'espai. Frostig i Maslow (1984) aporten una definició més centrada en la capacitat per fer conscient l'adaptació que es genera entre l'estructura òssia i els graus de tensió muscular de l'organisme que fa possible una percepció global i segmentària del cos. En un altre ordre, Castañer i Camerino (2002) introdueixen els conceptes de somatognòsia i exteronòsia. El primer fa referència al coneixement del propi cos, aspecte que defineixen com un procés, és a dir, com un element dinàmic i canviant en funció de paràmetres espacials i temporals. Sobre ell actua el segon concepte, l'exteronòsia, que són els elements externs al cos (especialitat i temporalitat) i que fan necessària una continua readaptació somatognòsica.

L'esquema corporal es constitueix com la capacitat primera i bàsica que cal treballar en l'àmbit motor a l'escola infantil. És el fonament que farà possible el desenvolupament d'altres capacitats més complexes i que suposaran demandes de complexitat creixent sobre el mateix. Ací radica la importància de contemplar-lo com a prioritat en qualsevol programació d'educació infantil, sempre des de la globalitat que la norma educativa imposa com a guia fonamental. No treballar adequadament aquesta capacitat en les edats de referència suposarà l'aparició futura de dificultats que afectaran a tots els àmbits de la persona, no sols els relacionats amb la motricitat.

Hi existeixen lleis i patrons del desenvolupament motor que cal observar a l'hora de plantejar el treball de totes les capacitats en general i, especialment, en l'esquema corporal. Se'n poden concretar en cinc (Acotourier 2009, Martín 2008, Sugrañes i Àngel 2008):

- Llei cefalocaudal. Estableix que el desenvolupament, el control i la coordinació musculars progressen des del cap fins als peus. És a dir, que el control cefàlic precedeix al del tronc i les extremitats inferiors, i que, per tant, es controlen abans els moviments del cap que els moviments de les cames.
- Llei proximodistal i medial (facial)-lateral. Postula que les parts del cos més pròximes (proximals) a la columna són controlades de manera coordinada abans que les parts del cos que són més lluny (distals). Per exemple, el muscle i el colze tenen el control abans que la mà. A més, la mà es

desenvolupa des del cantó cubital (medial) fins al cantó radial (lateral). I la mà es controla abans que els dits.

- Llei dels flexors i extensors. En l'organització del desenvolupament motor, primer dominen els músculs flexors i després els extensors. Per exemple, és més fàcil agafar que soltar.
- Patró de desenvolupament massiu a específic. Inicialment gran part de l'activitat motora de l'infant consisteix en moviments de tot el cos. Amb la maduració aquestes respostes massives indiferenciades i generalitzades es tornen més específiques.
- Patró de desenvolupament motor gros a motor fi. El control de la musculatura proximal precedeix el control de la musculatura distal. És a dir, es domina abans la musculatura gran que la musculatura xicoteta.

Interpretant les definicions de l'esquema corporal s'extrauen alguns factors comuns a totes elles i que cal analitzar-los, donat que ens oferiran pautes i possibilitats per a treballar-los en l'etapa infantil. Podem diferenciar els següents:

Tipus. Es poden diferenciar dos tipus d'esquema corporal a treballar durant l'etapa: estàtic i dinàmic. Per una banda, l'esquema corporal estàtic fa referència a la capacitat de l'alumnat d'interioritzar i ser conscient del seu cos en posició parada. D'altra banda, entenem que l'esquema corporal dinàmic és la capacitat de dominar les diferents parts del cos (extremitats superiors, inferiors i tronc) i fer-les moure segons un patró determinat, aconseguint no sols moviment sinó també sincronització. Aquesta és una qüestió d'elevada importància, ja que condiona l'enfocament didàctic a utilitzar en l'escola per a propiciar un desenvolupament adequat de l'esquema corporal.

Estimulació intencionada. Una altra característica bàsica comú a totes les definicions és que l'esquema corporal es construeix a partir de la integració interna (adaptació) d'estímuls externs. És fonamental que el treball d'aquesta capacitat incloga estímuls molt variats (sensorials i de moviment) per a crear-lo de forma efectiva. I en aquest repte és bàsica la intencionalitat de l'ensenyant pel que fa a la seua didàctica i al tipus d'activitats que proposa executar.

Es una capacitat que evoluciona amb l'edat. Per tant, hi existiran etapes. D'acord amb Le Boulch, tot basant-se en els treballs d'Ajuriaguerra i Wallon, influït també per Piaget, hi ha tres etapes diferents en el seu desenvolupament:

- L'etapa del cos viscut (0-3 anys). Quan un infant naix, durant els tres primers mesos de vida, té un comportament motor globalitzat, emocional i poc controlat. És a partir dels 3 mesos quan comença a relacionar el seu cos amb l'exterior. Posteriorment, als 8 mesos, l'infant somriu amb facilitat sense discriminar familiars i estranys. Més endavant, a l'any i mig és quan comença a reconèixer diferents parts del cos fins que als 2 anys ja té una vivència global del mateix. Finalment, entre els 2 i els 3 anys reconeix el seu nas, les orelles, les cames i els braços. Saben posar-se de costat, de front i d'esquena.
- L'etapa de la discriminació perceptiva (3-7 anys). És en la qual els xiquets i xiquetes perceben i tenen el control del cos a través de les sensacions exteroceptives, interoceptives i propioceptives. Les primeres fan referència

a tot allò que es capta de l'exterior mitjançant els òrgans dels sentits. En segon lloc, les sensacions interoceptives, són les que provenen del propi medi intern de l'organisme i de l'estat dels seus processos interns, són menys conscients (malestar, comoditat o tensió muscular) i produeixen respostes inconscients. Inclouen l'estat emocional de l'individu, qüestió amb una importància elevada en tots els processos d'aprenentatge. Les propioceptives s'atribueixen a la capacitat del cos de detectar el moviment i la posició. La gran quantitat de terminals que hi ha en les articulacions i la musculatura, indiquen al cervell la posició en què es troba el cos, és a dir, es tracta de fer conscient la ubicació del cos i les seues parts en l'espai. És l'etapa relacionada en el segon cicle de l'Educació Infantil. El plantejament didàctic general, i aquell relacionat en la motricitat en particular, ha de respondre a l'estimulació de tots tres tipus de sensacions, amb la varietat d'activitats motores com a pauta principal.

- L'etapa del cos en moviment en la qual es du a terme l'elaboració definitiva de l'esquema corporal (entre els 7 i els 11-12 anys).

Es pot afirmar que l'adquisició de l'esquema corporal és fonamental en l'etapa d'Educació Infantil, ja que és la capacitat bàsica que permetrà assolir altres capacitats. A la vegada, és l'aprenentatge primer per a començar la construcció de la personalitat del xiquet o xiqueta, qüestió que el converteix en un element decisiu en el creixement harmònic. Aquesta importància ha de tenir un reflex en el temps dedicat al seu treball dintre de les programacions didàctiques de l'Educació Infantil, sempre abordant-lo des d'una perspectiva globalitzadora.

En aquest sentit, l'objectiu seria que els infants elaboren el concepte de si mateix i siguin conscients internament de la ubicació de cadascuna de les parts del cos, així com a l'espai, i agafen consciència de les pròpies possibilitats i limitacions. Respecte al medi exterior, podran conèixer el món que els envolta mitjançant les diferents percepcions corporals, i això, juntament amb el moviment, és el primer factor de socialització. La pròpia base de l'esquema corporal traduïda en motricitat bàsica, acaba sent una forma d'expressió, un llenguatge corporal, i per tant, una forma de comunicar-se amb la resta. En conseqüència, un treball incorrecte o incomplet pot derivar en greus problemes en el seu desenvolupament en l'àmbit personal, relacional i perceptivo-motriu.

1.2.2. Habilitats motrius bàsiques

Segons Navas (2010), el concepte d'habilitat motriu bàsica engloba una sèrie d'accions motrius que apareixen en l'evolució humana des del moment del naixement, i que van evolucionant mitjançant el contacte amb l'entorn. Es denominen bàsiques perquè són comuns a tots els individus, permeten la supervivència i són el fonament dels aprenentatges motrius. Batalla (2000) també les considera com capacitats compartides per tota la població (per tant, no pròpies d'una determinada cultura) i que constitueixen la base per a l'adquisició de noves habilitats més complexes, especialitzades i pròpies d'un entorn cultural més concret. Les

considera l'alfabet motor. Contreras (1998) aporta un element diferent en la definició a l'afirmar que a aquesta habilitat bàsica (com a capacitat general) s'arriba a partir de programes motors innats.

D'aquestes definicions s'extrau que són capacitats que sofreixen una evolució al llarg del temps i que n'existeix una gran varietat. En tant que evolucionen poden ser motiu d'un procés d'ensenyament/aprenentatge que ajudarà decisivament a l'adquisició dels patrons motors que les regeixen i al seu perfeccionament. La seua adquisició servirà als xiquets i xiquetes per a descobrir l'entorn i socialitzar-se, ja que són ferramentes bàsiques per a la vida en societat. En un sentit més ampli són eines que l'infant ha d'adquirir per tal d'anar incorporant-se a les costums i formes de viure de la comunitat de la que és membre, on l'àmbit motriu té una predominança molt marcada, almenys en les primeres etapes. A mesura que es va creixent el seu significat i la seua utilitat va canviant i es transformen en capacitats més instrumentals al servei de camps tant diversos com la salut, la participació esportiva, la inserció laboral o la diversió, però sempre conservant el caràcter de ser útils per a la vida quotidiana. Pel que fa a la varietat, a continuació es presentaran algunes classificacions.

Donat que evolucionen i són diverses és convenient fer alguns plantejaments sobre com abordar el seu treball a l'escola. Per al seu ensenyament/aprenentatge cal seguir les lleis del desenvolupament motor i establir exercitacions en forma de progressions que respecten aquests principis. També és necessari programar-les inicialment com a tasques motores aïllades per a, en un segon moment, incorporar-les dintre del context del joc motor, on s'arribarà el més aviat possible. Si el cos es capaç d'executar-ne moltes i diverses, s'ha de planificar el treball incloent-les a totes, ja que del contrari s'estaria limitant el desenvolupament i es ficarien barreres a la riquesa del bagatge motor que poden adquirir. Autors com Cratty, Piaget, Wallon, Lewin, Eriksson i Ruiz-Pérez han descrit amb detall la seua evolució amb l'edat i aquesta és una referència a considerar a l'hora de preparar el treball en la pràctica.

Les habilitats motrius bàsiques es poden classificar, com bé diu Ruiz-Pérez (1987, 2001), en tres tipus:

- Habilitats locomotores. Fan referència a les progressions d'un lloc a un altre de l'entorn, com ara caminar, córrer i saltar. En major o menor grau una manifestació bàsica d'elles sol estar automatitzada en el moment de l'inici del segon cicle d'Educació Infantil.
- Habilitats no locomotores. Són aquelles que no requereixen el desplaçament del cos en l'espai, sinó que busquen desenvolupar les capacitats d'equilibri i d'estabilitat amb el desplaçament en relació amb l'eix corporal. Per exemple, inclinar-se, girar i balancejar-se.
- Habilitats de projecció-recepció. Són les que impliquen únicament una part del cos i suposen un esforç de coordinació i relació entre la percepció visual del moviment d'un objecte i el propi moviment del cos. Bàsicament, serien els llançaments i les recepcions.

Batalla (2000) proposa una classificació de les habilitats motrius bàsiques estructurada en quatre grans famílies:

1. Desplaçaments: progressió d'un punt a un altre de l'espai, emprant els moviments corporals totals o parcials. Els separa entre habituals (marxa i carrera) i no habituals (horitzontals i verticals).
2. Salts: es tracta de modificacions en la marxa i la carrera però desenganxant-se del sòl com a conseqüència de l'extensió d'una o les dues cames. La seua posada en marxa implica l'ús de la força, l'equilibri i el control postural.
3. Girs: moviments corporals que comporten una rotació. La seua pràctica afavoreix el desenvolupament de les habilitats perceptivo-espacials, coordinació dinàmica general i control postural.
4. Maneig i control d'objectes. Dintre d'aquesta categoria inclou quatre tipus d'habilitats: les executades amb les mans, amb el cap, amb el peu i amb altres objectes. Inclou ací específicament els llançaments i recepcions que suposen precisió per a determinar la localització temporal i la ubicació espacial, tant per a llançar com per a rebre un objecte.

Més detallada i concreta és la classificació de Contreras (1998), qui coincideix en establir quatre grups amb Batalla (2000). El primer són els desplaçaments: marxa, carrera, quadrupèdies, reptacions, trepes, propulsions i lliscaments; el segon el formen els salts; el tercer els girs i el quart les manipulacions: llançaments, recepcions, passes, recollides, impactes i conduccions.

Totes tres classificacions tenen en comú la delimitació d'habilitats motrius bàsiques on intervé únicament el cos i/o els seus segments i altres que impliquen la interacció amb objectes. A nivell didàctic, tot i que totes guarden una relació entre elles, les que suposen habilitat per al maneig d'objectes presenten un grau de complexitat a nivell perceptiu, de processament i d'execució més elevat. Tenint en consideració aquesta característica hauran d'ubicar-se posteriorment en les progressions a proposar en les sessions pràctiques.

El fet de treballar les habilitats motrius bàsiques durant l'etapa d'Educació Infantil els servirà als infants per a posteriorment desenvolupar les altres habilitats més complexes i especialitzades. Al mateix moment també estaran desenvolupant-se cognitivament, emocionalment i afectivament de manera que permeten entendre el seu cos, les possibilitats que ofereix, com expressar-se i com relacionar-se amb el seu entorn, ja que com diu el propi terme, aquestes habilitats són bàsiques per al dia a dia i van apareixent de manera natural conforme a l'evolució humana. Una praxis adequada permetrà, a més, avançar en l'aprenentatge d'altres continguts del currículum que van associats: desenvolupar la confiança en possibilitats i capacitats pròpies per a realitzar les tasques i adquirir consciència de les possibilitats i les limitacions motrius del cos.

1.2.3. Habilitats motrius fines

Les habilitats motrius fines són les capacitats que permeten l'execució de forma precisa de moviments realitzats en determinades parts del cos caracteritzades per la implicació de grups musculars xicotets (dits, mans, peus, dits dels peus, musculatura facial...). Són accions que s'utilitzen per a sostenir i manipular objectes

i, generalment, suposen l'ús de l'anomenada pinça intel·ligent. És una habilitat que influeix de forma directa en l'etapa escolar, i que troba en l'educació infantil el moment en què cal incidir decididament en la seua adquisició per l'alumnat. L'observació per part de l'ensenyant per controlar la seua evolució i determinar l'aparició de dificultats és fonamental (Sadurní, Rostán i Serrat 2008).

Per tant, per a avançar en aquesta habilitat es requereix suficient maduresa tant del sistema muscular com del sistema nerviós. A més, el mecanisme perceptiu també juga un paper fonamental i la coordinació ull-mà s'erigeix en protagonista. Es podria considerar el control de la motricitat fina com el procés de refinament del control de la motricitat gruixuda, aspecte que és coherent amb les lleis de desenvolupament motor, i es desenvolupa a mesura que el sistema neurològic madura. És per tot això que la motricitat fina implica: precisió, eficàcia, economia, harmonia i acció, la qual cosa es pot denominar com a moviments dotats de sentit útil, i és un dels aspectes que diferencia a l'ésser humà de l'animal.

Per tenir control de la motricitat fina, els nens necessiten: coneixement i plantejament, coordinació, força muscular i sensibilitat normal (Rigal 2006). Així doncs, és una capacitat que els infants la començaran a adquirir amb certa eficàcia cap a finals del segon cicle d'Educació Infantil, sempre considerant la progressivitat en el seu assoliment. Això significa que les seues manifestacions bàsiques es confonen amb l'avanç de les habilitats motrius bàsiques, que es van diferenciant d'acord amb les lleis del desenvolupament motor, qüestió que ha de condicionar el plantejament didàctic per a l'aprenentatge. El que es planteja com a orientació és partir de les bàsiques per anar intencionadament encaminant el treball a l'aparició de les fines. Cal pensar que s'està parlant d'un aspecte qualitatiu del moviment que sorgeix després d'exercitar moviments de manera quantitativa.

Molt relacionat amb l'habilitat motriu fina està el control corporal. Tot i que en la primera els grups musculars que intervenen són petits i en el segon grans, sí que hi podem trobar una estreta relació. Ubicar amb precisió parts del cos o fins i tot la totalitat en funció de determinades demandes perceptives i/o perceptivo-motors podem considerar-ho com una capacitat més global però que parteix d'una especialització prèvia. A més, és com la porta que associa l'habilitat motriu fina amb altres capacitats estructuralment més complexes que s'aniran descrivint posteriorment en el llibre. A efectes pràctics seria com aplicar precisió a moviments globals.

Es poden establir quatre aspectes a considerar en el treball de la motricitat fina, importants per a assegurar una correcta progressió en la seua adquisició:

- Coordinació viso-manual. És una capacitat més complexa però amb una influència elevada en la motricitat fina. Conduirà a l'infant al domini de la mà, encara que intervindran altres parts del cos com són el canell, l'avantbraç i el braç i tot això relacionat amb la part perceptiva del sentit de la vista.
- Motricitat facial. Permetrà a l'alumnat aconseguir un major domini dels músculs de la cara, els quals li facilitaran la capacitat de poder exterioritzar els seus sentiments i emocions i així comunicar-se amb les persones del seu voltant.

- Motricitat fonètica. Està relacionada amb la capacitat que es té per emetre sons i amb això la correcta emissió de les paraules. És així com s'inicia als xiquets i xiquetes en el llenguatge oral demostrant un veritable domini de l'aparell fonador. Aquesta coordinació fonètica s'anirà adquirint en el transcurs de l'escolarització i segons la maduració de l'infant.
- Motricitat gestual. A més del control de la mà com un tot global, es necessitarà també el domini fi de cadascuna de les parts del cos que, utilitzades en precisió amb una intencionalitat expressiva i comunicativa seran decisives en la socialització de la persona.

Les habilitats motrius fines és important desenvolupar-les durant l'etapa d'Infantil perquè l'ús precís dels músculs petits permetrà als infants avançar amb la realització d'accions importants per al dia a dia, com per exemple escriure, pintar, retallar, botonar-se, menjar, etc. Com s'ha dit, la seua progressió està directament relacionada amb la millora del control corporal, habilitat més complicada per tal com suposa l'acció coordinada de diverses parts del cos amb precisió i suposa la connexió amb altres capacitats per a execucions correctes (equilibri, coordinació, etc.). D'altra banda, suposen la base motora que suporta una part tant important del desenvolupament com és la comunicació. Aquestes raons justifiquen la seua incorporació amb el temps adequat en les programacions didàctiques.

1.2.4. Equilibri

Tal com assenyalen Castañer i Camerino (2001), l'equilibri és la capacitat de controlar el propi cos en l'espai i de recuperar la postura després d'intervenir un factor desequilibrant. Mosston (1986) incorpora a aquesta definició un element central: l'acció de la força de la gravetat. L'entén com a la capacitat per assumir i sostenir qualsevol posició del cos contra aquesta. A partir de les definicions podem afirmar que les persones estan contínuament sotmeses a la gravetat i que, puntualment en el temps, poder estar afectades per altres factors mecànics que exerceixen demandes sobre aquesta capacitat. Per tant, l'equilibri és una capacitat que s'exercita o s'usa contínuament i això denota la importància per a la vida quotidiana.

L'equilibri és una capacitat molt relacionada amb conceptes de la física. Hi existeixen dos que són els fonamentals per a entendre físicament què és l'equilibri: el centre de gravetat i la base de sustentació. Segons Miralles, Miralles i Puig (2007), el centre de gravetat d'un cos és el punt d'aplicació de la resultant de totes les forces que la gravetat exerceix sobre els diferents punts materials que constitueixen el cos. En el cos humà el podem ubicar a nivell de la tercera vèrtebra lumbar. Paeth (2007) entén per base de sustentació la superfície que hi ha a sota del cos des del punt de vista físic, no sent necessari que el cos estiga en contacte amb aquesta superfície. És aquella superfície del sòl sense forma determinada delimitada pels punts de contacte del cos amb terra.

Físicament es pot dir que un cos està en equilibri quan la projecció del centre de gravetat a terra cau dintre de la base de sustentació. Degut a la constant acció de la força de la gravetat, la base de sustentació és contínuament canviant i la seua mida i forma determinarà la quantitat de to muscular (to postural) que es necessita per a mantenir l'equilibri. Lògicament hi haurà menys equilibri (per tant, farà falta més quantitat de to muscular per a mantenir-lo) com més reduïda siga la base de sustentació. Donat que aquesta ve definida pels punts de contacte del cos a terra, això vol dir que una disminució d'aquests en quantitat o en superfície de contacte tindrà efectes sobre l'estat d'equilibri del cos i a la inversa. Hi ha una tendència natural física al desequilibri que el sistema muscular del cos compensa contínuament, a través de l'acció inconscient de l'anomenada musculatura tònica ubicada al tronc, del sistema vestibular i del propioceptiu. Però per arribar a aquesta automatització hi ha un camí per recórrer que comença en el mateix moment del naixement i que té un punt d'inflexió en el moment que el nen o nena passa a la bipedestació. A partir d'aquest moment, l'equilibri s'ha de treballar per a perfeccionar-lo i és on entra el treball sobre aquesta capacitat que s'ha de realitzar a l'escola.

Es poden diferenciar tres tipus d'equilibri seguint els autors esmentats:

- L'equilibri estàtic. Entés com el control d'una postura sense desplaçament, generalment assegut o de peu. És un procés perceptivo-motor que cerca un ajust antigravitatori en la postura, mediat per l'aparell vestibular i per la informació sensorial extero i propioceptiva.
- L'equilibri dinàmic. Es aquell que s'estableix quan el centre de gravetat surt de la base de sustentació a conseqüència de l'execució de moviments del cos de manera global i que generalment impliquen un canvi d'ubicació a l'espai. És una capacitat més complicada en l'execució, ja que hi existeix una demanda important a tots els mecanismes implicats (perceptiu, decisiu i executiu) que han d'integrar-se per a respondre adequadament i generar una resposta eficient que implique el manteniment de l'equilibri. Aquest tipus estarà afectat per factors com la velocitat del desplaçament, la superfície que es xafa i la quantitat d'estímuls externs existents.
- Recuperació de l'equilibri després d'haver estat en l'aire. És aquella capacitat referida a mantenir o recuperar l'equilibri després d'haver executat un moviment que contemple una fase de vol, on no hi ha cap superfície del cos en contacte amb terra. Podem dir que les demandes sobre els mecanismes són diferents, ja que són situacions motores en les quals es perden referències propioceptives i l'ajust motor cal fer-lo integrant ràpidament tots els estímuls perceptius que es recuperen de colp, tenint a més una influència important en capacitats motores com la força. En alguns casos, aquest tipus pot estar englobat dintre de l'equilibri dinàmic (per exemple, en la cursa).

Com es pot comprovar, és una capacitat complexa perquè afecta mecanismes perceptius (aparell sensorial), de processament (conscient o inconscient) i d'execució (resposta de l'aparell muscular fàsic si és inconscient o tònic si és conscient). També el seu grau de dificultat deriva de la quantitat d'execucions o

riquesa motora de la qual el cos és capaç i de l'adaptació al medi que es produeix contínuament.

L'etapa d'Educació Infantil és clau per a treballar l'equilibri amb l'alumnat, ja que a mesura que es va desenvolupant la capacitat, els moviments adquireixen una major coordinació i precisió, és a dir, l'adquisició adient de la capacitat tindrà una influència gran en altres capacitats més complexes. A més, a través del sistema vestibular, els infants prenen consciència del control del cos, fet que implica l'ajust postural en relació amb la gravetat, i està estretament relacionat amb la resta de sentits que configuren el mecanisme perceptiu. La relació que estableix el xiquet o xiqueta amb el seu equilibri ve desencadenada per l'experimentació del món, la forma d'adaptar-se a ell i per la forma de relacionar-se amb la gent del seu entorn i amb si mateix. Algunes pautes didàctiques serien la necessitat de treballar-lo de manera variada, modificant posicions i punts de contacte amb terra, jugant en les bases de sustentació, treballar descalços per potenciar el mecanisme propioceptiu, variar molt les superfícies (inestables, lliscants, estretes...), introduir elements desequilibrants diversos, etc.

1.2.5. To muscular i postura corporal

El to muscular és l'estat de tensió en què es troben els músculs de manera permanent i involuntària depenent les diverses accions reflexes, moltes d'elles relacionades amb la necessitat de mantenir l'equilibri. És una propietat relacionada amb els sistemes propioceptiu, interoceptiu i exteroceptiu que aporten informació al sistema nerviós central per a la generació d'una resposta del sistema neuromuscular en forma d'augment o disminució de la tensió muscular, sent aquesta normalment automatitzada i inconscient. Està molt relacionat amb l'esquema corporal per tal com la interacció sistema nerviós central-sistema neuromuscular-sistema propioceptiu, interoceptiu i exteroceptiu és en doble direcció: la informació aportada genera una resposta d'adaptació quant al to i aquest és una via d'informació aferent cap al sistema nerviós central que li ajuda a ubicar el cos en l'espai i la sensació del moviment.

El to muscular varia al llarg del dia i està afectat per diversos factors, destacant entre ells l'estat d'estrès i/o emocional de la persona i la reiteració dels mateixos moviments o postures. Si s'eleva d'una manera exagerada i prolongada en el temps pot produir dolor, generalment a l'esquena al ser una zona especialment sensible per la seua estructura anatòmica i per ser on s'ubica la musculatura tònica. En relació amb això, hi existeixen diversos estats segons la intensitat: hipertonia (to muscular elevat), hipotonia (to muscular disminuït) i eutonia (grau òptim de tensió muscular).

Pel que fa als tipus en funció de la base neurològica, n'hi ha tres: to de repòs o de base, que és l'estat mínim de tensió de la musculatura i que es troba en la seua màxima expressió durant les hores de son; to d'actitud o postural, que és un estat amb una tensió intermèdia on el cos està preparat per a passar a l'acció i és l'estat en el que més temps es passa al llarg del dia, tot i que sofreix multitud de variacions en funció dels estímuls que es reben; i el to d'acció, que és el que

es té quan es realitza alguna tasca motora i que també variarà segons el tipus d'activitat realitzada.

El problemes derivats d'un to muscular excessivament elevat poden arribar a ser greus. Solen aparéixer en l'edat adulta, però el maneig del to muscular, tot i ser inconscient, es pot aprendre. I és ací on el treball en educació infantil té sentit. A nivell escolar es pot ensenyar l'alumnat a ser conscient del to muscular que té i instruir-lo en la seua regulació ja des de ben menuts. Açò es pot fer treballant aspectes relacionats amb la respiració, la relaxació (les tècniques de la Relaxació Muscular Progressiva de Jacobson i l'Entrenament Autògen de Schultze adaptades poden resultar molt útils), i l'ús d'activitats i tècniques variades que suposen la realització de moviments on es combine alternativament to muscular elevat i baix fent passant aquest efecte al plànol conscient.

La postura corporal està vinculada a les posicions de les articulacions i a la correlació entre les extremitats i el tronc. Les persones estan contínuament adoptant postures diverses, però hi ha algunes que es transformen en hàbits posturals degut a la seua repeticó constant (per exemple, asseure's o dormir). Si aquests hàbits són incorrectes i es repeteixen sistemàticament l'aparell músculo-esquelètic es pot veure afectat i apareixen patologies que, treballant la higiene postural des d'infants, són molt fàcils de prevenir.

Es poden diferenciar tres tipus de postures: postura correcta, és aquella que no sobrecarrega la columna vertebral ni cap altre element de l'aparell músculo-esquelètic; postura incorrecta, és aquella que sobrecarrega les estructures òssies, tendinoses, musculars... i produeix un desgast progressiu d'alguns d'aquests elements amb les conseqüents repercussions; i postura harmònica, que seria aquell tipus on hi ha una coherència entre tots els elements del cos i el moviment i que és l'estàndard a ensenyar a l'escola i es caracteritzen per executar-se sense esforç ni resistència i coordinadament amb la respiració.

Tot i ser un contingut del currículum de caire bàsicament conceptual, es pot treballar de manera procedimental en infantil a través d'activitats relacionades amb l'esquema corporal, activitats que tinguen com a guia l'extensió de la musculatura fàsica acurtada i activitats de conscienciació sobre la diferent tonicitat dels grups musculars posturals, tot això sempre tenint en consideració el desenvolupament biològic del xiquet o xiqueta i generant una àmplia base d'experiències motores correctes. Des d'aquesta perspectiva, és important considerar que tant el to muscular com la postura són aprenentatges transversals, que estaran presents en el treball de totes les capacitats motores i d'expressió corporal, per la qual cosa la tasca preventiva de l'ensenyant ha d'estar present permanentment.

1.2.6. Coordinació

La coordinació és la capacitat que té el cos per a realitzar qualsevol moviment de forma harmònica i voluntària, que implique diferents segments corporals en una tasca concreta. Quan parlem de tasca concreta, ens referim al fet que ha

d'existir una idea de l'acció que hem fixat en un principi (Villada i Vizuet 2002).

És per tant, una de les habilitats més importants pel fet que en qualsevol dels moviments que es fan quotidianament, des del més senzill fins al més complex, ha d'haver-hi un grau de coordinació entre el sistema músculo-esquelètic i l'acció a realitzar que provocarà demandes en els sistemes perceptiu, decisiu i executiu. Cal afegir que la coordinació ve regida pel cerebel, part del sistema nerviós central encarregat d'integrar la part cognitiva amb la motora.

Els components de la coordinació són diversos i variats. Entre ells trobem les facultats d'adaptació, reacció, control-guia del moviment, control muscular, orientació, equilibri, agilitat i destresa, sentit de moviment, flexibilitat, capacitat d'emmagatzemar gestos, força, etc. Tots els conceptes esmentats (tant els qualitius com els quantitius) han d'intervenir-hi perfectament interrelacionats per tal d'aconseguir el moviment coordinat.

En referència a la classificació de la coordinació, han estat molts els intents tenint en compte si intervé el cos en la seua totalitat en l'acció motriu o si només hi intervenen unes parts determinades, com proposa Le Boulch (2001) que la divideix en coordinació dinàmica general, específica-segmentària, intermuscular i intramuscular. La coordinació, per tant, és un concepte que pot englobar multitud d'aspectes de la motricitat i que la converteixen en una habilitat resultant.

Per una banda, i segons les característiques del moviment, la coordinació es pot dividir en:

- Coordinació dinàmica general. Es dona quan el moviment és global i implica en l'acció dinàmica o estàtica a diferents regions corporals o a tot el cos. D'acord amb aquesta definició és un ingredient present en la majoria de moviments que es realitzen.
- Coordinació dinàmica específica o segmentària. Tracta els moviments analítics, quan hi ha una relació entre alguns dels segments corporals (ull-peu/ull-mà). Està relacionada amb la part perceptivomotora quant a l'organització de les dades sensorials per les quals es coneix la presència d'un objecte exterior en funció de les experiències rebudes, els desitjos i les necessitats i es genera una resposta motora conseqüent.

D'altra banda, i segons la participació muscular, es poden delimitar dos tipus de coordinació:

- Intermuscular. Fa referència a la coordinació entre tots els músculs que intervenen en una determinada acció. Cada múscul tindrà una determinada funció en cada moviment: els agonistes realitzen el moviment, els antagonistes permeten el moviment, els sinergistes col·laboren i els fixadors ajuden amb una contracció isomètrica que fixa l'articulació. Aquesta és una estructura relacional complexa que implica un grau de maduresa elevat del sistema nerviós, ja que l'acció dels antagonistes, sinergistes i fixadors no es regula voluntàriament. Això provoca distorsions en el moment de l'execució si la maduració no és la suficient. Paral·lelament cal dir que la

pràctica reiterada de moviments coordinats a partir d'una idea prefixada d'execució és la que va a produir ajustos que s'aniran transformant en aprenentatges. És un cicle que es retroalimenta i que fa palesa la importància d'incloure en les programacions un tractament globalitzat d'aquesta capacitat.

- **Intramuscular.** Fa referència a la capacitat d'un sol múscul d'actuar nerviosa i mecànicament de manera conjunta i eficaç davant d'un moviment. Sobre aquest tipus de coordinació, l'acció pràctica educativa per al seu desenvolupament s'ha de basar en la repetició de tasques motores amb la coordinació com a element central, deixant el temps suficient per a anar creant els patrons motors i incloure varietat de tasques que afecten tant a parts del cos com a aquest en la seua totalitat.

A l'hora d'abordar didàcticament el treball de la coordinació en les edats de referència, cal considerar una sèrie d'elements que la condicionen i que és necessari tenir presents en la planificació:

- **Analizadors del moviment en funció dels camps sensorials que s'utilitzen.** Fan referència a com el sistema perceptiu actua aportant informació per a generar la resposta (en aquest cas el moviment coordinat). El coneixement de la seua tasca pot ser útil en el disseny de les tasques motores a aprendre, ja que l'ensenyant pot enriquir molt la presentació de la tasca per a facilitar el seu aprenentatge. Trobem: visuals, situats als ulls indiquen els moviments del propi subjecte i la posició dels altres i dels objectes; acústics, fan referència al reconeixement del senyal sonor durant les accions; tàctils, situats a la pell, a les mans i als peus s'encarreguen d'informar de la forma i de la superfície dels objectes que entren en contacte amb l'individu; estàtico-dinàmics, estan situats a nivell vestibular (oïda interna) i informen de la posició i moviment del cap, així com d'altres parts del cos i controlen una part de l'equilibri; i cinestèsics, situats als músculs, tendons, lligaments i articulacions, són els encarregats d'informar de la posició de les extremitats i del tronc, així com de les forces que actuen sobre aquestes. Com es pot comprovar, la quantitat d'informació a processar per a executar moviments o tasques motores amb bona coordinació és molt elevada. Açò és un condicionant quan parlem de programar pedagògicament el treball d'aquesta capacitat, que ha de ser sempre a través de progressions en les tasques motores que vagen d'allò més simple a allò més complex i d'allò més global a allò més específic. També cal graduar la introducció de materials específics del camp de l'educació física de manera que les demandes sobre els mecanismes siguin les adequades en funció de l'estat evolutiu (quantitat, grandària, textura, etc.).
- **La percepció del temps.** Representa la capacitat de percebre els temps de forma adequada en relació amb la presa de decisions i a l'acció que es porta a terme. Igual que en l'element anterior, didàcticament cal prestar molta atenció a la temporalitat a l'hora de dissenyar les tasques motores o la seua introducció en jocs.

- El repertori gestual. Fa referència a la possibilitat de respondre a un moviment que parteix dels moviments apresos amb anterioritat. Si aquest repertori és gran, la resposta es pot produir en menys temps i amb major eficàcia. L'objectiu fonamental en l'educació infantil és que l'alumnat cree una gran base motora, propiciar l'adquisició d'un bagatge motor ampli i divers a través d'experiències motores el més variades possible, de forma que el repertori de l'alumnat vaja creixent exponencialment. La consecució d'aquest objectiu tindrà efectes importantíssims en el desenvolupament integral.
- La coordinació, per tant, és important integrar-la en les programacions en l'etapa d'Educació Infantil. És una capacitat motriu primordial que influirà directament en l'adquisició de coneixements de tot tipus de qualsevol infant, ja que constitueix la base de posteriors aprenentatges que giren entorn de la relació directa entre la ment i el moviment i assumeix un rol fonamental en la consolidació de la lateralitat dominant.

1.2.7. L'estructuració espaciotemporal

El terme espacialitat fa referència a la percepció interior que té l'ésser humà del medi en què habita i en el qual haurà de situar-se i moure's tenint en compte, a més de l'espai, obstacles que poden aparèixer. Per tant, diríem que l'espai, tenint com a base el propi cos, és el coneixement de l'entorn mitjançant les percepcions que té el xiquet o xiqueta. És per això que l'orientació espacial té molt a veure amb l'esquema corporal, ja que per saber la localització que hi ha entre la posició de l'infant i la d'un objecte, caldrà tenir la consciència del propi jo corporal ben adquirida perquè si no, difícilment podrà concebre i orientar-se en el seu entorn.

Segons Arnaiz, Rabadán i Vives (2001), l'infant a l'inici s'orienta en relació amb l'espai desenvolupant les anomenades relacions topològiques que, segons Conde i Viciano (2001), possibiliten el coneixement dels següents conceptes espacials:

- Relacions d'orientació: dreta-esquerra, a dalt-a baix, davant-darrere...
- Relacions de situació: dins-fora, damunt-davall, interior-exterior...
- Relacions de superfície: espai ple i espai buit...
- Relacions de mida: gran-petit, alt-baix, ampli-estret...
- Relacions de direcció: des d'aquí, cap a la dreta, cap a l'esquerra...
- Relacions de distància: lluny-prop, junt-separat...
- Relacions d'ordre i successió: primer, últim...

Posteriorment, apareix la capacitat d'estructurar l'espai, la qual es relaciona amb l'espai representatiu o figuratiu. Aquest analitza les dades perceptives immediates i dona lloc a relacions espacials més complexes mitjançant una sèrie de punts de referència externs al cos.

El concepte de temporalitat és difícil d'assimilar per un infant petit, ja que percebre el temps implica prendre consciència dels canvis que van succeint al llarg d'un període determinat i el xiquet o xiqueta no és capaç d'abstrair, donada la limitada experiència vital i d'assimilar per què passa el temps. No es pot conèixer a través dels sentits, ni es pot veure ni tocar, només s'observa el que passa, les accions, els moviments, la velocitat, la duració, el ritme... i una sèrie continuada d'elements que segueixen en el temps. El ritme, com bé diuen Castañer i Camerino (2001), es tracta d'una estructuració temporal de diverses seqüències de moviment. I en això podem dir que està molt vinculat amb el moviment, amb l'espai i amb el temps. Per tant, un cop els infants tinguen la noció de l'espai, posteriorment podran percebre el temps a través del ritme.

L'abordatge a nivell didàctic de la construcció de l'estructura espaciotemporal s'ha de realitzar tenint en consideració l'estat psicoevolutiu de l'infant, així com el grau de desenvolupament de les capacitats motores exposades en aquest llibre, tot considerant que l'aprenentatge motor mai és una qüestió aïllada. S'han de proposar activitats on hi hagen molts elements mòbils per l'entorn, per tal que el xiquet o la xiqueta observe trajectòries diverses i haja de moure el seu cos en funció d'això. També cal introduir espais diversos (zones llargues, curtes, redones, irregulars...) i on hi haja limitacions sobre les coses que es pugen fer (zones prohibides, d'acció...) per tal de propiciar l'adaptació en l'execució. De la mateixa forma, cal emprar materials variats en formes i possibilitats de moviment per a buscar gran assortiment en les produccions motores de l'alumnat.

Per a la resolució d'una tasca motora, jugar a un joc motor o executar una activitat d'expressió corporal totes les capacitats intervenen conjuntament i generen una resposta més o menys adient en funció del grau de desenvolupament o maduració de totes elles, considerant que moltes suposen importants demandes sobre els sistemes perceptiu, decisiu i executiu. Podem considerar, si es fera una gradació de totes les capacitats exposades fins aquí, que l'estructura espaciotemporal és la més complexa de totes i que treballar-la específicament sols es podrà fer de forma idònia si ja existeix un domini almenys elemental de les altres. Per aquesta raó, l'equip docent d'educació infantil han d'establir una seqüenciació coherent en la planificació del treball motor a nivell de tota l'etapa.

L'estructura espaciotemporal requereix d'un bon esquema corporal perquè aquest ajuda a entendre les relacions del cos en l'entorn pel que fa a la ubicació, i sense això no es pot prendre consciència de l'espai on s'està ni del temps que passa. Les habilitats motrius són un element imprescindible per a descobrir l'espai en el cas de les bàsiques o per al control precís del cos en el cas de les fines, per tant, constitueixen un primer element de moviment per a interactuar en l'espai i lògicament sense un mínim control d'elles no és possible crear tota una estructuració espaciotemporal. L'equilibri té una funció bàsica, ja que permet gestionar la força de la gravetat sempre present i es configura com un element bàsic per a moure's de forma eficient, tenint una influència evident sobre la interpretació de l'espai i el temps. Moltes de les activitats motores requereixen coordinació, especialment quan s'introdueixen materials i, sobretot, si aquests són molt mòbils (per exemple, pilotes). Si l'estructura espaciotemporal es va adquirint a través de l'apreciació d'elements que es mouen al voltant de l'infant, es pot entendre com la coordinació serà influent en produccions motores bones.

Com es pot comprovar, l'estructura espaciotemporal està afectada per –o està íntimament relacionada amb– totes les capacitats. Si aquest fet no es considera en la programació de la motricitat, pot ser no es desenvoluparà tota la potencialitat de l'infant.

Així doncs, és fàcil determinar la importància que té l'adquisició d'una bona estructuració espai-temps en l'educació infantil, ja que és molt necessària perquè els xiquets i xiquetes puguin entendre, relacionar-se i moure's pel món que els envolta, a més de preparar estructuralment el cervell per a l'adquisició d'aprenentatges d'altres camps de coneixement. L'infant, mitjançant l'experimentació amb el seu cos dintre d'un espai i temps determinats, desenvolupa les accions que portarà a terme en el dia a dia i que tenen una clara incidència en el seu context immediat. Per tant, és una capacitat complexa, però conforma un pilar fonamental en el desenvolupament de la motricitat.

Els continguts del currículum relacionats amb l'expressió corporal es troben descrits en el capítol III d'aquest llibre.

Capítol II. El joc motriu a l'educació infantil

2.1. Etimologia, definició i naturalesa del joc. El joc motor

Etimològicament la paraula «joc» ve de *locus*, *locare* que significa «lleugeresa, frivolitat, passatemps, recreació, broma...» i de *ludus*, *ludere*, *lusus*, que és l'acte de jugar, joc infantil, esbarjo, competició, jocs d'atzar... Per la seua banda, l'Acadèmia Valenciana de la Llengua el defineix com una «Activitat recreativa sotmesa a determinades regles, en la qual intervenen les qualitats físiques o intel·lectuals, l'habilitat o l'atzar».

Si es fa una cerca a la literatura, es poden trobar diferents definicions del joc, ja que, donada la seua importància, ha estat estudiat per autors i autores de diferents disciplines. Aquest fet fa que, en funció de l'origen, la definició emfatitze unes determinades característiques o unes altres, així com que s'entenga de manera diferent l'amplitud del terme. Per aquests motius resulta difícil trobar una definició universal del joc acceptada globalment. Per exemple, podem trobar definicions que només se centren en una determinada característica, com la de Caillois (1961), que el va definir com una activitat regida per normes. Per altra banda, hi ha autors que focalitzen l'atenció en els tipus d'interacció que hi ha entre qui hi participa; en aquesta línia trobem Granic, Lobel i Engels (2014) que el conceptualitzen com una mena de joc interactiu que es pot completar cooperativament o de manera competitiva. Per a d'altres, el joc és una activitat lliure i flexible en la que les persones participants s'imposen i accepten lliurement unes pautes i uns propòsits que es poden canviar o negociar (Thió de Pol, Fusté, Martín, Palou i Masnou 2007). Gómez (2003) per la seua banda, el defineix com una activitat que produeix plaer, lliure i espontània, sense cap fi determinat i que és de gran utilitat per al desenvolupament del xiquet o la xiqueta. Tanmateix, podem trobar definicions que comprenen el joc amb més amplitud, com la d'Huizinga (1971), que en la seua obra *Homo Ludens* entén el joc com «Una acció o activitat voluntària, realitzada dins de certs límits, fixats en el temps i en l'espai, que segueix una regla lliurement acceptada, però completament imperiosa, proveïda d'un fi en si mateixa, acompanyada d'un sentiment de tensió i alegria i d'una consciència de ser diferent del que s'és en la vida quotidiana».

Un altre referent de l'àmbit, Callois (1961), subratlla en la definició el seu valor improductiu i, a més a més, destaca que el joc exercita les mateixes aptituds que les persones utilitzen per a afrontar aspectes de la vida com el treball o l'estudi, però que es diferencia a través d'aqueix caràcter improductiu. En aquesta línia, Cagigal (1996) indica que el joc i el dinamisme lúdic són imprescindibles per a l'ésser humà i el defineix com «una acció lliure, espontània, desinteressada i intranscendent que, eixint-se de la vida habitual, s'efectua en una limitació temporal i espacial de la vida quotidiana, conforme a determinades regles establertes o improvisades» (p. 29).

Per la seua banda, Omeñaca i Ruiz (2009) proposen aconseguir una definició àmplia i flexible basada en els aspectes següents:

- Jugar és una acció espontània i voluntària, no sotmesa a imposicions externes, però en la que existeixen unes regles internes consensuades per les persones participants.
- És un medi idoni per a confrontar aspectes més formals de la personalitat amb altres més desenfadats, aprofitant els mons simbòlics als que el joc transporta.
- És la base de molts aprenentatges i un element decisiu per a la socialització de les persones. Els aprenentatges que propicia són amplis i abasten aspectes motrius, socials, emocionals i cognitius.
- El joc implica plaer i diversió. L'objectiu que es persegueix és intrínsec al seu propi desenvolupament, per la qual cosa es pot considerar com un fi en si mateix.
- Expressar-se és una necessitat humana, en aquest sentit, el joc és una bona ferramenta que projecta vivències personals, sentiments, etc.

Garaigordobil (1992) també fa una concreció de les característiques que tenen els jocs infantils:

- Font de plaer, el joc és divertit, generalment suscita excitació i alegria.
- Proporciona llibertat, ja que el joc és que es produeix sobre un fons psíquic de lliure elecció.
- La ficció és el seu element constitutiu: els xiquets i les xiquetes podem jugar a fer «com si» foren qualsevol cosa que desitgen ser.
- Acció i participació, jugar implica participació activa del jugador o jugadora.
- Activitat seriosa, xiquets i xiquetes es prenen el joc amb gran serietat, ja que en ell s'afirma la seua personalitat i autonomia.
- Pot implicar un gran esforç: el joc pot provocar que s'utilitzen grans quantitats d'energia en el seu desenvolupament.
- Element d'expressió i descobriment de si mateix i del món, xiquets i xiquetes expressen la seua personalitat de manera global.
- Interacció i comunicació: el joc promou la relació i comunicació amb les altres persones que hi participen.

Com s'ha vist, existeixen moltes i diverses definicions del joc, cada una d'elles aporta matisos diferents que ens ajuden a entendre el concepte en tota la seua plenitud. Encara que no haja una definició del joc acceptada universalment, el que si és indiscutible és la importància de jugar i dels jocs per als xiquets i les xiquetes. Un exemple del reconeixement mundial d'aquest es la inclusió del dret al joc en la Declaració dels Drets de l'Infant, adoptada per l'Assemblea de l'ONU. En el principi número 7 diu el següent: «El nen ha de gaudir plenament de jocs i recreacions; la societat i les autoritats públiques s'esforçaran a promoure la satisfacció d'aquest dret». En la legislació que regula el segon cicle de l'etapa d'Educació d'infantil, el Decret 38/2008, també hi queda reflectida aquesta importància quan se selecciona el joc com un dels mètodes de treball que cal emprar en l'etapa. També concreta que les activitats de tipus lúdic, el joc de normes i el simbòlic són bàsics en aquestes edats. Per tant, el joc es configura com un eix vertebrador i organitzador dels continguts del currículum que s'han de treballar en l'educació infantil.

2.2. Importància del joc motor en educació infantil

El joc motor és una activitat física i mental que contribueix al desenvolupament de la persona de forma integral, una eina d'aprenentatge idònia per a facilitar i afavorir l'aprenentatge dels xiquets i xiquetes a l'etapa d'Educació d'Infantil. Valenzuela (2011) concreta que la característica més representativa del joc motor és la necessitat de moviment per a dur-lo a terme. En aquesta línia, es pot definir com un tipus de joc que té la seua característica més representativa en la motricitat i en l'activitat social.

Com a forma d'expressió preferida, el joc ens permetrà el desenvolupament d'aprenentatges significatius de forma globalitzada i, a més a més, afavoreix l'ensenyament actiu i ajustat a les capacitats de l'alumnat. Diferents autors han dirigit la seua investigació a analitzar els efectes dels jocs en les persones. Kraiger, Ford i Salas (1993) van proposar un esquema de classificació dels resultats d'aprenentatge que recull millores en les habilitats cognitives, afectives i motrius; McCune i Zanes (2001) i Sarlé (2000) van confirmar als seus estudis que el joc té efectes positius en el desenrotllament intel·lectual. Per la seua banda, Wouters, Van der Spek i Van Oostendorp (2009) van suggerir que la col·laboració i les habilitats socials també s'han de considerar com a resultats d'aprenentatge dels jocs. En aquesta línia, diversos autors indiquen que també desenvolupen les habilitats d'interacció i comunicació social (Ballou 2001, Riojas-Cortez 2001), les habilitats de negociació (Doyle, Doehring, Tessier i De Lorimier 1992), canvis en l'adopció de perspectives, l'empatia i les estratègies d'interacció social (Creasey, Jarvis i Berk 1998).

Ifenthaler, Eseryel i Ge (2012) assenyalen que el joc pot desenvolupar canvis en la dimensió cognitiva, en les actituds i en els comportaments. Ngan, Fong, Lip i Chee (2018) en una revisió sobre els efectes que produeixen els jocs, van analitzar 43 articles científics i assenyalen que els jocs motors, a més de desenvolupar les habilitats motrius, poden estimular el desenvolupament cognitiu, les

habilitats comunicatives, les estratègies de resolució de problemes i els canvis en el comportament de l'alumnat infantil.

Kraiger, Kevin Ford i Salas (1993) van proposar un esquema de classificació dels resultats d'aprenentatge que recull millores en les habilitats cognitives, afectives i motrius. McCune i Zanes (2001) i Sarlé (2000) van confirmar als seus estudis que el joc té efectes positius en el desenrotllament intel·lectual. L'objectiu principal de conèixer els beneficis i les dimensions de la persona sobre les que el joc pot influir i produir canvis és que el professorat siga conscient del potencial del joc en el procés d'ensenyament i aprenentatge, com a eina i com a fi, i tenir present l'exigència d'aprendre a dissenyar jocs motors adequats per a cada etapa educativa.

Teories del joc

El joc ha estat matèria important d'estudi des de diferents àrees i disciplines del coneixement. Molts autors i autores s'han dedicat a estudiar-lo en relació amb la funció que té per a l'ésser humà, les seues característiques, etc. En aquest apartat es presenten diferents teories sobre el joc que han formulat referents d'aquest camp.

Jean Piaget considera el joc com una ferramenta indispensable per al desenvolupament cognitiu dels éssers humans, concretament a l'etapa infantil, ja que ajuda a establir i reforçar estructures mentals que li seran útils per relacionar-se amb el grup d'iguals i el seu entorn. L'autor relaciona els tipus de jocs pels que passa l'infant (joc de l'exercici, joc simbòlic i joc reglat) amb el desenvolupament i maduresa de funcions del pensament, ja que a través de les experiències que proporciona poden manifestar idees i sentiments, seguir i establir normes, etc., i això farà que compreguen millor el funcionament de la realitat externa que els envolta.

Lev Vigotsky formula la teoria constructivista, on considera que mitjançant el joc xiquets i xiquetes poden construir el seu aprenentatge segons el medi en què es desenvolupen. Defineix la zona de desenvolupament pròxim, que és la distància entre el nivell real de desenvolupament (el que està determinat per la capacitat de resoldre problemes de manera independent) i el nivell de desenvolupament potencial (capacitat per resoldre problemes amb l'orientació i/o ajuda d'una persona adulta). Considera la ficció com un element característic i predominant del joc i, per tant, és indispensable que el xiquet o la xiqueta utilitze la imaginació en gran mesura, fet que ajudarà al desenvolupament del pensament abstracte en etapes posteriors.

A finals del segle XIX i principis del XX, Karl Gross va aportar una de les teories del joc més influents de l'època: la teoria del preexercici. L'autor destaca al seu estudi que el joc és una activitat innata que serveix per al desenvolupament de l'organisme de manera natural. Concreta que el joc es intuïtiu i prepara els xiquets i xiquetes per a desenvolupar les seues activitats en la vida adulta: mitjançant el joc poden representar tot allò que observen al seu voltant i que els

permet crear noves experiències, madurant les funcions del seu esquema corporal i l'expressió d'emocions.

Partint de la teoria anterior, i en oposició a ella, Buytendijk crea «la teoria general del joc». L'autor presenta dues objeccions a la teoria de Karl Gross. Per una banda, concreta que els exercicis preparatoris no formen part del joc donat que la maduració dels òrgans i el sistema nerviós és innata i no és indispensable realitzar cap tipus de joc de preexercici per a aconseguir el desenvolupament psicomotor. Per altra banda, postula que l'activitat psicomotora no necessita ser practicada perquè funcione, donat que eixes conductes maduren independentment de l'exercici realitzat. Per a Buytendijk és la característica més important de la infància i sosté que la base del joc no està conformada per instints, sinó per impulsos.

2.3. Classificació dels jocs motors segons l'organització, interacció social i l'evolució

Conèixer les possibilitats, les formes i els mitjans de classificar els jocs és important ja que facilita al o la docent organitzar-se programàticament. És important classificar-los d'acord amb algun criteri útil, ja que això permet crear-ne de nous, ser ràpids en la posada en pràctica i saber immediatament el contingut a treballar, l'objectiu a assolir, els materials a emprar, l'organització en la pràctica i les variants possibles.

Tot i això, aconseguir una classificació definitiva del joc vàlida per a tothom i admesa universalment, en la qual es puguen incloure tots i cadascun dels jocs no és una tasca fàcil. És, potser, tan impossible com intentar arribar a una definició vàlida i universalment acceptada del propi joc. Ara bé, això no vol dir que s'ha de desistir de classificar-los, admetent que és impossible la unanimitat, cada persona ha de triar els seus criteris per fer-ho i seleccionar els que pretén utilitzar de manera operativa.

Curiosament, els intents de classificació del joc no han estat exclusius d'aquells i aquelles que es dediquen a l'educació o al desenvolupament de l'oci o l'esport, cosa que demostra la seua universalitat. Seria molt extens enumerar totes les persones que van intentar classificar el joc i totes les classificacions que van sorgir d'aquest intent (segons l'etapa evolutiva, la seua aplicació pràctica, la seua organització, la interacció social, per la seua utilitat...). Per aquest motiu se citaran les més útils per a l'etapa d'infantil. Són aquelles centrades en l'organització, en la interacció social i l'entorn i en l'evolució.

Blázquez (1982) proposa una classificació centrada en l'organització i agafa com a element nuclear l'estructura funcional dels jocs. Cada joc implica un nivell de complexitat diferent a causa del major o menor nombre d'informació o variables a tenir en consideració per a jugar. L'autor estableix una classificació en tres grans blocs, esmentant que a més hi ha una forma prèvia, la del joc lliure i espontani que es realitza normalment fora de la influència del professor, però de gran importància (a aquest tipus de joc es dedica posteriorment un apartat

concret). Els tres grans blocs que proposa són: jocs d'organització simple, jocs codificats i jocs reglamentats.

- Jocs d'organització simple. De tipus individual, en què el xiquet o la xiqueta es compara amb els altres, gairebé sense accions de cooperació o col·laboració ni d'oposició, sense problemes d'espai, amb reglamentació senzilla i normes poc complexes. Seria el primer nivell d'evolució a partir de les tasques motores.
- Jocs codificats. Ja apareixen relacions de col·laboració o cooperació, de manera que la comunicació motriu és ja més elevada, però encara no hi ha accions d'oposició directa davant d'altres. L'espai és utilitzat amb diferents criteris, el marcatge i desmarcatge constitueix una acció constant, l'estratègia augmenta amb l'aspecte grupal, però és més una suma d'accions individuals que una acció sincronitzada del conjunt. Els jocs inclosos en aquesta categoria i en l'anterior són els adequats per a utilitzar en l'educació infantil.
- Jocs reglamentats. La comunicació motriu adquireix la seua forma més elevada, per la col·laboració amb els companys i companyes i les accions d'oposició respecte a l'equip contrari. L'espai suposa una estructura complexa (zones prohibides, zones delimitades, etc.). L'estratègia es basa en accions defensa-atac i la reglamentació és més complicada, requerint un aprenentatge previ per a poder jugar correctament. La seua complexitat impedeix utilitzar-los en l'etapa infantil.

Parlebas (1987) crea una classificació centrada en la interacció social i l'entorn. És una de les més rellevants i que ha estat molt utilitzada per docents en l'àmbit educatiu. Parteix de la interacció social i l'entorn, i classifica els jocs segons tres variables o paràmetres: Company (C), Adversari (A) i Incertesa en relació amb el medi (I). Les combinacions d'aquests paràmetres delimiten els grups següents:

1. Activitats o situacions psicomotores. Són activitats que es realitzen en solitari on no hi ha comunicació motriu. Hi existeixen dues categories en funció de la presència o absència de regles:
 - a) Absència d'un sistema de regles o existència mínima d'elles sense una estructura administrativa que les valide. Per exemple: activitats lliures en solitari i jocs tradicionals com el sambori, la virolla, etc.
 - b) Presència d'un sistema de regles generalment validat per una estructura administrativa. Per exemple: atletisme, gimnàstica, natació, esquí, etc.
2. Activitats sociomotores. Són activitats en les que hi ha comunicació motriu, podent ser aquesta positiva o negativa. N'hi ha de dos tipus:

- a) Activitats que tenen absència d'un sistema de regles i de rols sociomotors precisos. Per exemple: construcció de cabanyes, activitats lliures en grup com esquí, vela...
- b) Jocs organitzats segons un sistema de regles precís, amb rols socioculturals motors clarament dissenyats. Hi estableix la distinció següent:
 - b1) Jocs esportius tradicionals. Exemples: policies i lladres, pilota caçadora, etc.
 - b2) Jocs esportius institucionals. Exemples: rugbi, futbol, bàsquet, judo...

En relació amb la combinació de les tres variables o paràmetres que estableix l'autor, i considerant la presència de companys o adversaris i la presència d'incertesa al medi (si és estable o no ho és), apareixen les categories següents (la presència de la variable està assenyalada en majúscula):

1. (C.A.I.) Activitats competitives realitzades en equip i en la naturalesa. Per exemple: regates en equip o bé jocs a la natura d'enfrontament com la cerca del tresor.
2. (C.A.i.) És la categoria més comuna o que engloba més jocs. Hi ha relació company-adversari. Són activitats de cooperació amb adversari i realitzades en un medi estandarditzat. Per exemple: esports col·lectius, com ara bàsquet, futbol o la majoria de jocs preesportius com la pilota-torre.
3. (C.a.i.) Activitats amb cooperació, sense adversari i realitzades en un medi estandarditzat. Per exemple: patinatge artístic per parelles.
4. (C.a.I.) Activitats en companyia desenvolupades a la natura, com ara les curses d'orientació.
5. (c.A.I.) Jocs sense companys o companyes, d'enfrontament (adversaris), en la naturalesa o en un medi no estandarditzat. Per exemple, l'amagatall.
6. (c.A.i.) Esports d'adversari, activitat individual amb adversari. Per exemple: judo o els jocs de lluita com la baralla de galls o la lluita de sargantanes.
7. (c.a.i.) Activitats individuals, sense interacció amb altres adversaris, en un medi normalitzat. Per exemple: salt d'alçada, longitud, halterofília, gimnàstica esportiva o bé jocs individuals d'ambient estandarditzat com ara jocs de cartes tipus solitaris, o bé formes jugades creades pel mateix individu.
8. (c.a.I.) Activitats individuals en les que la persona actua contra un medi no estable o desconegut. Esportivament ens trobem amb l'escalada esportiva i pel que fa als jocs són situacions de superació del medi com ara els balls i coreografies en els quals la persona participa individualment i ha de fer front a situacions totalment desconegudes pel que fa al medi on s'executa.

La tercera classificació dels jocs està basada en l'evolució. Piaget (1959) va proposar-ne una fonamentada en l'estructura del joc que segueix estretament l'evolució dels processos cognoscitius. Distingeix el joc més per la seua finalitat

que per la seua estructura. Concreta que l'acte intel·lectual sempre persegueix una meta i que el joc té un fi en si mateix. L'autor estableix diferents tipus de jocs i etapes per les que passa la persona.

- a) Jocs sensoriomotors o d'exercici (entre els 0 i 2 anys). Segons Piaget, gairebé tots els comportaments poden convertir-se en joc quan es repeteixen per «assimilació pura», és a dir, per pur plaer funcional. Aquest plaer l'obtenen a partir del domini de les capacitats motrius i d'experimentar a través del sentits. Concreta diferents estadis sensoriomotors per edats en relació amb la consideració del joc en cada estadi: estadi dels reflexos, de les reaccions circulars, de les reaccions circulars secundàries, de la coordinació d'esquemes secundaris, de les reaccions circulars terciàries i d'invenió de nous mitjans mitjançant combinacions mentals.
- b) El joc simbòlic (entre els 2 i 7 anys). L'autor es basa en la teoria de l'egocentrisme per a explicar aquest tipus de joc i estableix una divisió en dos moments, anomenats apogeu del joc simbòlic i declinació del joc simbòlic. Donada la importància d'aquest tipus de joc en l'etapa d'educació infantil es dedica a continuació un apartat per a descriu-ho amb més profunditat.
- c) Jocs de regles (entre els 7 i 12 anys). Les regles apareixen aproximadament cap als 4 o 5 anys, però és de dels 7 als 11 quan es constitueixen com fixes en el joc. En aquests, la regla suposa unes relacions socials i una regularitat imposada pel grup, propiciada per una millora en el pensament reflexiu a l'hora del raonament.

2.4. El joc simbòlic

El joc simbòlic és un dels tipus de jocs que concreta Jean Piaget en la seua classificació segons l'evolució. Aquest tipus és essencial en la vida dels xiquets i les xiquetes, ja que els permet adaptar-se contínuament al món social que els envolta.

Piaget (1959) assenyala el seu origen en l'aparició, el desenvolupament i l'evolució de la funció simbòlica. Aquesta consisteix en la representació d'alguna cosa per mitjà d'un significant diferenciat. Segons l'autor, aquest tipus de joc comença a partir dels dos anys d'edat que és quan els xiquets i les xiquetes desenvolupen la capacitat d'abstracció. En relació amb la seua classificació dels estadis s'ubicaria al final del període sensoriomotor i el principi de l'estadi preoperatori. Aquesta capacitat ens permet imaginar i recordar objectes, situacions i accions que no estan presents i no poden ser percebudes pels seus sentits, sent aquesta la característica principal que defineix aquest tipus de joc. L'alumnat ha de representar i imitar conductes, assumir rols imaginaris realitzant accions de ficció com si foren reals i, a més, assignar nous significats als objectes. Per exemple, qualsevol material psicomotriu del que disposem a l'aula, com un conus xinès, pot «convertir-se» en moltes coses imaginàries com ara un volant, una nau d'extraterrestres... En relació amb les accions i situacions, poden simular que

estan en un comerç venent qualsevol cosa i en el que l'alumnat assumeix rols de venedor o comprador...

Per altra banda, en aquest tipus de joc s'origina el pensament egocèntric en el seu estat més pur, ja que els xiquets i les xiquetes es tornen individualistes i no els agrada compartir les seues joguines amb el grup d'iguals. És un aspecte important a considerar quan l'ensenyant planifica el joc a executar, ja que aquesta situació apareixerà en les conductes dels infants amb total seguretat i cal ajudar-los a superar la fase com més aviat millor. Per tant, es pot incidir i treballar mitjançant dinàmiques o determinades pautes en els jocs que combaten l'egocentrisme.

L'etapa del joc simbòlic es caracteritza per fer el *com si...* amb consciència de ficció i ús de símbols propis. El xiquet o la xiqueta adquireix la capacitat de codificar les experiències que viu en símbols i pot recordar imatges. Aquesta etapa però, no és lineal, sinó que es poden diferenciar diverses fases. La primera s'anomena apogeu del joc simbòlic, on el xiquet o la xiqueta experimenta grans canvis a nivell psicomotriu i es dona entre els dos i els quatre anys. Als dos anys el símbol és molt egocèntric i el *com si...* es tradueix en accions que veu que realitzen les persones adultes que té al seu voltant i ho solen projectar a un nino i a les seues joguines. Als tres anys d'edat apareix una gran imaginació i es comença a inventar i construir, en conseqüència el joc comença a deixar de ser més simple i a poc a poc van originant-se moments més complexos en eixa perspectiva. La segona fase de l'etapa s'anomena declivi del joc simbòlic i l'edat en la que es desenvolupa es de quatre a set anys. Progressivament, el joc deixa de ser tan egocèntric i passa a cercar el simbolisme amb la resta de xiquets i xiquetes, també conegut com a joc simbòlic col·lectiu. El treball en educació infantil ha de respectar el joc simbòlic, però intentar intencionalment anar modificant conductes per tal de fer-los progressar en la socialització.

Dimensions del joc simbòlic

Segons Nicolich (1997), el joc simbòlic està format per diferents dimensions que són: la descentració, la integració, la substitució i la planificació. A continuació s'explica cadascuna.

- a) La descentració. Aquesta dimensió abasta les accions dirigides pel xiquet o la xiqueta de manera individual fins que s'involucra progressivament amb altres participants durant l'activitat. Els xiquets i les xiquetes s'hi involucren primer de manera passiva mitjançant les accions simbòliques que realitzen.
- b) La integració. Es refereix a la complexitat estructural del joc, mitjançant la simulació espontània derivada del procés dels rols en els jocs, que s'inicia des d'accions que són més aïllades fins a accions en seqüències. El xiquet i la xiqueta realitzarà accions que parteixen d'ell o ella mateix sent protagonista d'un rol que anirà complicant-se, executant seqüències com la del personatge amb l'objecte, l'acció de l'objecte i tots dos en acció.

- c) La substitució. Consisteix a diferenciar les relacions existents d'un objecte real, al significat d'un objecte simbòlic. És a dir, el xiquet o la xiqueta fan que un objecte que per ell mateix ja té un valor o funció, prenga un valor o funció totalment diferent a la real d'aquest objecte. Aquesta funció està relacionada amb la capacitat de manipular els objectes i fer con si foren altres, assignant-los nous significats segons els seus interessos.
- d) La planificació. Expressa la capacitat del xiquet o la xiqueta d'anticipar mentalment el joc que es realitzarà. En aquesta dimensió indiquen que han assolit la maduresa necessària per a la seua edat, ja que anticipa mentalment allò que efectuarà. En conseqüència, comença a existir una preparació prèvia del joc.

En conclusió, el joc simbòlic s'inspira en fets reals de la vida de l'infant, com ara viatjar, anar al supermercat o a comprar, i en d'altres es crea a partir de les noves capacitats cognitives que va adquirint, i que es converteix en aquells personatges de fantasia que siguen atractius per a la persona. Molts experts consideren que aquest tipus de joc afavoreix el desenvolupament del llenguatge, de les habilitats cognoscitives i socials, la creativitat i la imaginació. Segons Morrison (2007), en el joc simbòlic els xiquets i les xiquetes demostren les seues habilitats creatives, físiques i consciència social de diverses maneres, per exemple, fingint ser alguna cosa diferent, com ara un animal. En conclusió, el joc simbòlic facilitarà a l'alumnat l'emoció de la creació, té un gran valor didàctic per al desenvolupament integral i, en conseqüència, en la planificació docent i en el disseny de jocs i activitats s'han de concretar espais i crear moments a l'aula on l'alumnat pugua desenvolupar-lo.

2.5. Els jocs cooperatius com a element educatiu. Definició i característiques

Una definició sintètica de joc cooperatiu és la proposada per Brotto (2001), que aborda el concepte concretant que en aquest tipus de joc es tracta de jugar amb els altres i no contra els altres. Segons Garaigordobil (1996) és aquell en el que les persones participants donen i reben ajuda per aconseguir un o més objectius comuns, i està determinat per la presència de quatre components: participació, acceptació, ajuda necessària i diversió.

Velázquez (1995) distingeix entre dues classes en funció del tipus d'objectiu que s'estableix entre l'alumnat. Un primer tipus són els jocs cooperatius d'objectiu quantificable: en aquests l'objectiu grupal està perfectament definit de manera que és fàcilment comprovable si s'arriba o no a aconseguir-lo. L'altre tipus són els jocs cooperatius d'objectiu qualificable, en aquests tipus l'objectiu i el seu compliment no pot ser avaluat per criteris tant concrets com en els anteriors jocs.

Beneficis

En aparats anteriors s'ha vist la importància i tots els beneficis que el joc pot produir en l'alumnat infantil i en aquest apartat ens centrem en els efectes concrets del joc cooperatiu... Produirà el joc cooperatiu efectes diferents?, quins beneficis educatius pot aportar-hi el joc cooperatiu?

Diferents estudis que han analitzat els efectes dels joc cooperatiu indiquen que incrementen les conductes d'ajuda, cooperació i cohesió grupal (Carlson 1999), les estratègies de negociació i de compartir (Zan i Hildebrandt 2003), les habilitats d'adaptació, interacció social i de comunicació (Beilinson 2003), així com la disminució al rebuig entre iguals (Mikami, Boucher i Humphreys 2005).

Per la seua banda, Ballantine i Larres (2007) indiquen que milloren el clima de l'aula i fan sorgir relacions interpersonals més positives dins del grup. Omeñaca i Ruiz (1999) indiquen que afavoreixen la participació activa, l'adquisició de valors positius, el desenvolupament de l'autoestima i contribueixen a adquirir un millor autoconcepte.

Altres investigadors han demostrat que el plantejament de reptes cooperatius augmenta la motivació de l'alumnat (Fernández-Río 2003, Velázquez 2013) i que són una bona ferramenta per la creació d'emocions positives (Mateu, Romero-Martín, Gelpi, Rovira y Lavega 2014). En aquesta línia, Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo i Rodríguez (2014) apunten que els jocs cooperatius, a més a més de generar emocions positives, reforcen els aprenentatges de les persones implicades.

A la bibliografia trobem autors i autores que han dedicat la seua investigació al disseny i aplicació de jocs cooperatius per a analitzar els efectes que provoquen en l'alumnat. Maite Garaigordobil és una rellevant investigadora amb gran quantitat d'investigacions adreçades a l'estudi dels jocs cooperatius i dels efectes que produeix en l'alumnat d'infantil i primària. A més a més, ha elaborat programes de jocs cooperatius per a aplicar-los als diferents cursos. Si ens centrem en conèixer els efectes que produeix en l'alumnat de segon cicle d'Infantil, Garaigordobil (2007) i Garaigordobil i Fagoaga (2006) indiquen que milloren la capacitat de resolució prosocial de problemes interpersonals, provoquen l'increment dels comportaments altruistes entre iguals, augmenten la intel·ligència verbal i global i el desenvolupament de la creativitat verbal, gràfica i perceptiva.

Finlinson (1997) va aplicar un programa de jocs cooperatius dirigits a alumnat d'educació infantil de quatre i cinc anys, que obtenia un augment significatiu de comportaments prosocials, una menor quantitat de comportaments agressius, major diversió i inclusió durant les execucions envers els competitiu. Bay-Hinitz, Peterson i Quilitch (1994), amb els mateixos destinataris, van aplicar el seu programa i van determinar increments dels comportaments cooperatius i reducció dels agressius en les sessions de jocs cooperatius. A les sessions de jocs competitiu s'inverteixen els efectes, que disminueixen els comportaments cooperatius i n'augmenten els agressius. A més a més, els efectes tendien a mantenir-se durant el joc lliure. Per últim, Grineski (1989) en un programa adreçat a xiquets i xiquetes de tres i quatre anys, va obtenir resultats positius en relació

amb un augment de les accions cooperatives, major contacte físic i interrelacional amb l'alumnat amb diversitat i un alt nivell d'inclusió d'alumnat amb diversitat i sense.

En conclusió, els jocs cooperatius tenen uns efectes sobre l'alumnat molt positius i enriquidors tant a nivell individual com grupal. Podem dissenyar jocs motrius que desenvolupen alhora continguts motrius del currículum i ajuden l'alumnat a adquirir conductes d'ajuda i inclusives, així com desenvolupar les seues estratègies de resolució de problemes interpersonals. S'ha de valorar la potencialitat d'aquest tipus de joc i no caure en la repetició de models on la majoria d'ells són competitius en les praxis habituals de les aules.

2.6. El joc espontani com a element de diagnòstic en educació infantil

Entre els tipus de joc que sorgeixen al context educatiu infantil, trobem el joc lliure o espontani. Aquest el concebem educativament com un element de diagnòstic. El podem conceptualitzar com aquell que l'alumnat realitza per iniciativa pròpia i en el qual no intervé cap persona adulta per a condicionar-lo amb l'objectiu de cercar qualsevol tipus de finalitat extrínseca al mateix joc. La característica principal és l'absència de finalitat. En el desenvolupament del joc les accions són instintives, no són premeditades, sinó que naix espontàniament i de la mateixa manera desapareix. Aquestes característiques ens permeten, mitjançant la tècnica de l'observació directa, conèixer els xiquets i les xiquetes tant de manera individual com grupal. Pot aportar-hi informació de molts tipus: capacitats i habilitats socials, emocionals, físiques...

Permet fer una lectura global de les relacions interpersonals que es donen, de forma que l'ensenyant pot delimitar les estructures i relacions del grup que existeixen en aqueix moment. Analitzant aquestes estructures i les relacions interpersonals, l'equip docent pot adonar-se dels rols que cada alumne o alumna juga en l'estructura social de la classe (persones rebutjades, líders...) i en funció d'això actuar en conseqüència.

Un altre punt fort del joc lliure o espontani és que donat que l'alumnat elegix a què jugar l'ajustament de l'activitat amb l'edat i interessos és plena. Si observem quines coses i sobre quines temàtiques juguen podem extraure focus d'interès per a utilitzar-los en el disseny de jocs dirigits amb una intencionalitat concreta. És important mantenir els interessos citats i dotar els jocs dirigits d'una motivació extra, un al·licient per a participar. Es tractaria de dissenyar jocs o activitats que treballen els continguts de l'etapa, però que inclouen el focus d'interès de l'alumnat, donant passos cap a aprenentatges significatius.

La informació que es pot obtenir pot ser molt rellevant, ajudant a conèixer millor l'alumnat i les relacions de grup, qüestió que permetrà programar el procés d'E/A de manera acurada i, possiblement, incloure-hi altres objectius que abasten dimensions diferents, per exemple, relacionats amb la millora del clima d'aula, les relacions interpersonals, la inclusió, la igualtat... Totes aquestes

potencialitats s'han de conèixer, però també és necessari fer paleses les limitacions (Díaz 1993):

- Falta d'organització. Perjudica enormement el joc, sobretot els jocs socials o en grup. A les edats del segon cicle d'Educació Infantil l'alumnat no està capacitat des del punt de vista social per a cooperar amb altres companys i companyes. Realment, entre l'alumnat escasseja qui pot esdevenir líder amb capacitat d'explicar jocs d'aquestes característiques. En conseqüència, en la majoria de les situacions, durant el curs del joc apareix freqüentment l'abandonament de qui hi participa.
- Falta de companyonia. L'alumnat està en període de desenvolupament, encara posseeix qualitats socials imperfectes que provoquen tendències a l'egoisme, a la utilització de qualitats incorrectes per a incorporar-se al joc, menyspreu de qui és feble i la seua separació del grup, etc. Això comporta que juguen menys les persones més necessitades de fer-ho.
- Falta de mesura. En l'edat i període maduratiu en el qual es troba l'alumnat infantil, no es capaç de controlar la seua pròpia activitat, i sobretot la seua intensitat, pel que combina períodes d'alta intensitat a les activitats amb altres de parada. Això pot produir l'abandonament de l'activitat sense actuar a un nivell d'intensitat apropiat.
- Falta de varietat. Un dels elements inherents al joc infantil és la repetició. Tant és així que persones expertes del tema han pogut observar una rotació periòdica al llarg de l'any pel que fa a les preferències de grups de nens i nenes per determinats tipus de jocs, i fins i tot, la predominança total de un d'ells durant determinada època o estació de l'any. La seua imaginació creadora és pobra, sobretot en els jocs socials o grupals, de manera que si no tenen models a imitar o regles a seguir, difícilment renoven els seus jocs i acaben jugant sempre a les mateixes coses.
- Falta de perseverança. Constantment el nen o la nena inicia jocs que no acaba, normalment en les edats de referència a causa de la manca d'estabilitat emocional del moment evolutiu, que provoca que un estímul mínuscul desvie el curs del joc sense que aquest haja donat els fruits desitjats.

Després de conèixer les característiques del joc espontani, cal especificar que en el context educatiu el tipus de joc a utilitzar de manera habitual és el joc dirigit, donat que l'acció docent és una acció intencional on es tracta de treballar continguts per tal de propiciar el creixement harmònic de l'infant en totes les dimensions. El joc té unes determinades característiques que el configuren com una ferramenta idònia i potent per a assolir objectius de l'etapa relacionats amb els continguts motors i d'expressió corporal que determina el currículum d'infantil, al quals s'ha fet referència en el primer capítol del llibre.

El fonament principal del joc dirigit és que sempre té uns objectius prèviament establerts que ha planificat una o un docent en el context educatiu. Com que és l'ensenyant qui té la responsabilitat de programar el procés d'E/A, també ho serà de fer que hi haja una gran varietat en les propostes. També cal estar pendents d'avaluar l'adequació tant en tots els àmbits dels jocs realitzats com de les execucions motrius i actituds socials de l'alumnat. De la mateixa manera, cal

apostar sempre per activitats i estructures inclusives, per a la qual cosa posteriorment es plantejaran algunes pautes en el disseny dels jocs.

Tot i conèixer els beneficis que presenten els joc dirigits, el fet de que una persona adulta dirigisca una activitat tan natural i espontània pot provocar que aquesta, en determinades situacions, siga més negativa que afavoridora en la formació de l'alumnat. Això vol dir que en l'etapa d'infantil s'han de valorar a l'hora de l'aplicació pràctica aspectes com la perillositat, l'actitud de l'ensenyant que no pot ser inflexible ni autoritària, les limitacions del joc de manera excessiva mitjançant l'exagerada imposició de normes que limiten la llibertat i autonomia necessàries per a una plena expressió de la personalitat i una major afirmació d'aquesta, etc. Trigo (2002) indica que el joc educatiu no ha de ser excessivament rígid perquè limitaria el desenvolupament de la imaginació. S'ha d'intentar no suprimir l'espontaneïtat i la puresa del joc com a activitat, dissenyant propostes que suposen un repte per a l'alumnat en el que puguen expressar-se amb el moviment.

Capítol III. Expressió corporal

3.1. Definició i objectius. L'expressió corporal en la legislació educativa

Definir l'expressió corporal (EC) és una qüestió complexa, atesa l'existència de multitud d'autors i autores que ho han fet, així com la diversitat de camps des dels quals es pot enfocar el concepte. A continuació es proposa una aproximació des de la perspectiva d'aquelles coses que l'EC pot ser.

Brikman i Yantorno (2006) la defineixen com un procés d'ensenyament-aprenentatge que propicia el reconeixement de les possibilitats de la persona que les exercita i les entén com a vivències que pot transferir a altres situacions. Relacionant aquesta definició amb l'alumnat en edat infantil, ens adonem que l'EC pot ser apresada, en tant que procés, i que pot ser una eina molt útil per a aprendre en una franja d'edat en la qual la part vivencial té un protagonisme substantiu.

Altres autors i autores la conceben com una eina a través de la qual és possible contar allò que la persona sent (expressió) i ser entés per altres persones (comunicació) utilitzant el cos i el moviment com a elements mediadors. En aquesta línia d'entendre-la com un llenguatge, podem mencionar Romero (2015) i Schinca (2010). Entesa com a llenguatge és clara la seua utilitat per a l'educació infantil, moment temporal en el que s'estan establint els canals de comunicació i és important poder suplir la limitació del llenguatge oral amb moviments corporals i/o gestos carregats de significat.

També se li pot atribuir un caràcter formatiu integral, ja que és una ferramenta formativa que contribueix al desenvolupament físic, intel·lectual i afectivoemocional de la persona (Vicente, Ureña, Gómez i Carrillo 2010). Atribuïnt-li un sentit de globalitat, l'EC pren gran protagonisme educatiu en infantil, on tota intencionalitat formativa que es proposa des d'un punt de vista holístic és coherent amb els plantejaments didàctics i les característiques psicoevolutives de l'etapa. A més, va més enllà d'un aprenentatge purament tècnic o relacionat amb l'adquisició de conceptes, i estén la seua acció cap al creixement harmònic i posa les bases de la identitat personal.

L'EC és simbolisme. D'acord amb Sánchez (2008) i Larraz (2008), la pràctica de la motricitat expressiva serveix per a construir una representació simbòlica de

la realitat que pot ser comunicada a la resta de persones. Infantil és l'etapa de la simbolització per excel·lència. A partir del joc simbòlic l'infant va adquirint capacitats d'interpretació del món, descobrint qui és i desenvolupant l'abstracció. El treball d'EC és majoritàriament simbòlic, per la qual cosa és un gran mediador per a avançar en l'aprenentatge.

La pràctica de l'EC es caracteritza per la realització d'activitats sense models tancats de resposta i per l'ús de mètodes afavoridors de la creativitat i la imaginació (García, Pérez i Calvo 2012). L'ús de metodologies obertes en educació infantil és necessari. Donar-li a l'alumnat la categoria de centre del procés d'ensenyament/aprenentatge suposarà aprenentatges més significatius. Per les especials característiques d'aquestes edats el plantejament didàctic ha de ser variat, canviant i ric en situacions-problema adaptades on la solució no siga única per tal de potenciar el pensament divergent. L'EC porta en si mateix aquesta concepció i a la vegada empra el cos i el moviment, elements nuclears per l'edat si parlem de gustos i motivació. Des d'aquest punt de vista, treballar-la en infantil té molta coherència amb els objectius de l'etapa.

Mateu (2006) entén l'EC com una exploració interior on la persona aprèn com és a través de vivències i a partir d'elles s'expressa a través de gestos i moviments, qüestió que inclou necessàriament la interacció amb altres persones. L'alumnat d'educació infantil està fent els primers passos en el coneixement propi, és l'etapa on comença a descobrir-se internament i a projectar-se a l'exterior per a iniciar la socialització. Un bon enfocament del treball d'EC ajudarà decididament a millorar l'autoconeixement, qüestió que comprén moltes vessants (física, emocional, perceptiva...) i que ens dona una idea clara de tot allò que hi pot aportar pel que fa al creixement personal dels infants.

L'EC també és estètica i té un gran component artístic (Coterón i Sánchez 2010). L'educació de la conducta corporal expressiva des d'una visió estètica i artística introdueix un escenari educatiu on elements com la fantasia, la creació de moviments individuals, per parelles o grupals, l'especialitat, la temporalitat o la imaginació seran claus a l'hora de produir moviments per a expressar-se responent a estímuls interns i externs. Dintre de la pràctica educativa en educació infantil, les activitats relacionades en tècniques artístiques són molt habituals i solen tenir un protagonisme important als centres educatius. Des d'aquest punt de vista, cal enfocar pedagògicament el treball d'EC intentant aprofitar tota la riquesa que aporta a la formació integral, propiciant experiències molt variades on tots els mecanismes del cos es vegem demandats. L'EC és una de les ferramentes més completes i motivadores per a integrar en activitats úniques la imaginació i la creativitat que generen produccions motores amb molt de significat.

Després de revisar aquelles coses que és l'EC i quina relació tenen en l'educació infantil, podem dir que l'EC fa referència al fet que tot ésser humà es manifesta a través del seu cos, siga de manera conscient o inconscient, i ho fa a través de moviments als quals s'atribueix un significat. La combinació d'ambdues coses fa que l'EC adquireixi la funció de llenguatge, que s'expressa amb un vocabulari propi en forma de moviments i que permet transmetre idees, emocions i sensacions personals i subjectives. Concretament, la podem definir com la disciplina que té per objecte la conducta motriu amb finalitat expressiva, comunicativa i estètica en la que el cos, el moviment i el sentiment són els instruments bàsics.

Expressió corporal: el cos vivenciat

El tractament pedagògic de la motricitat, és a dir, l'enfocament escolar que s'ha atorgat al moviment ha evolucionat al llarg del temps. A l'educació infantil convé abordar la qüestió des d'una perspectiva global, no deixar-se influenciar excessivament per tendències que aborden la visió de l'acció motriu com una qüestió purament mecànica, on el que importa és exercitar-se i així obtenir rendiment. Són aquelles que defenen el cos-màquina. Tot i ser prou influents socialment i predominants en la formació de docents, cal qüestionar-les. La necessitat de les persones de manejar-se a l'entorn fa que desenvolupar les capacitats vinculades a aquesta tendència (bàsicament les anomenades capacitats motores) tinguen utilitat, això no es pot negar. Però el tractament educatiu de la motricitat i del cos ha de ser molt més ampli i no relacionar únicament el cos amb una visió purament funcional.

En realitat, aquesta és una visió que està molt lluny de la filosofia que emana de la normativa bàsica que regula el segon cicle d'Educació Infantil a la Comunitat Valenciana (D38/2008) i, especialment, del que significa i aporta l'EC. Aquesta, d'acord amb Vázquez (1989), deriva d'un dels tres corrents educatius sobre el cos que es van configurar al llarg del segle XX: el cos-comunicació, tot i que a poc a poc ha anat perdent importància front a altres corrents que deriven de les ciències biològiques, més relacionades amb el cos-màquina i molt més influents socialment. Aquest breu recorregut per l'evolució del tractament pedagògic del cos, es fa patent avui en dia als centres escolars on l'EC rep un tractament marginal a pesar de la importància que la llei li confereix i dels innumerables avantatges que té la seua inclusió en les programacions didàctiques.

El tractament de l'EC en educació infantil ha de ser apostar pel cos vivenciat i sentit (Romero 2015). Cal fer als xiquets i xiquetes conscients del seu món intern i ajudar-los a respondre a les necessitats expressives que a poc a poc seuran creixents. Segons Sánchez i Coterón (2003), s'ha de partir de les idees, les sensacions, els sentiments i les vivències que experimenten i fer-los entendre el cos i el moviment com els elements que els faran possible expressar-se i comunicar-se, sempre junt a altres llenguatges que paral·lelament s'aniran adquirint. Aquesta serà la complicada tasca de l'ensenyant d'infantil.

Objectius de l'expressió corporal

A nivell educatiu podem dir que l'EC serveix com a base d'aprenentatges específics i col·labora decisivament en el desenvolupament del bagatge experimental de l'infant. Es pretén que l'alumnat aconseguisca i adquirisca una imatge real i positiva de si mateix i que s'accepte tal com és. El control, coneixement i ús del propi cos són aspectes bàsics per al descobriment personal. Però, d'altra banda, el cos és el que possibilita a l'alumnat relacionar-se amb el seu entorn. Totes les qüestions esmentades són de molta importància en les edats de referència, per a ajudar a construir identitats.

Seguint Learreta, Sierra i Ruano (2005) i Romero (2015), a continuació es presenten els objectius de l'EC adaptats a l'educació infantil:

- Reconèixer les possibilitats expressives de les diferents parts del cos humà.
- Descobrir, interpretar i exercitar les possibilitats expressives del cos humà amb intencions comunicatives: gestos facials, amb les mans, etc.
- Comprendre i distingir la intenció expressiva i comunicativa de les distintes postures i actituds.
- Descobrir, interpretar i realitzar distints gestos codificats del cos humà.
- Produir actituds corporals i postures codificades.
- Representar mímicament vivències tals com sentiments, accions o situacions.
- Reconèixer ritmes existents en la naturalesa, en el cos humà i en la vida general.
- Produir ritmes amb el moviment corporal, utilitzant materials, instruments sonors o objectes no sonors.
- Coordinar els moviments corporals amb ritmes externs.
- Coordinar l'expressió corporal amb la musical i crear la dansa.
- Saber comprendre millor els codis de la comunicació interpersonal i intercultural a la nostra societat.
- Saber gaudir de i amb el cos.
- Adquirir una visió del propi cos més àmplia i ajustada.
- Propiciar un desenvolupament personal ampli cercant el benestar amb si mateix.
- Propiciar l'aprenentatge de codis i significats corporals.
- Facilitar la manifestació i exteriorització de sentiments, sensacions, idees, conceptes, emocions, etc.
- Desenvolupar el sentit estètic o plàstic de l'acció motriu.

En un altre aspecte, no menys important si ens centrem en les edats d'infantil, podem marcar com a objectius de l'EC el desenvolupament de la corporeïtat i la creativitat. Nóbrega (2005) entén la corporeïtat com el cos en moviment que busca viure en un determinat temps històric i cultural i com un procés d'afirmació de la personalitat i del sentit de pertinença a l'ètnia humana. De fet, Hemsy de Gainza i Kesselman (2003) defenen que la corporeïtat ha d'estar lligada a preceptes (noves formes de veure i escoltar), a afectes (noves formes de sentir i experimentar) i a conceptes (noves maneres de pensar i conèixer). Educar el moviment per aconseguir aquestes fites ha de ser un dels propòsits de l'educació infantil. Lení i Wey (2015) entenen que l'EC és ideal per a fomentar la creativitat i que aquesta pot contribuir a desenvolupar conductes que representen valors humans positius i democràtics. Per això, entenen que l'EC promou la creativitat en tres àmbits:

- **Motor.** Es treballa per a fer que l'alumnat explore i vivencie formes d'expressió i possibilitats motrius poc usuals, facilitant el desenvolupament

perceptivo-motor a l'explorar nous espais, materials i relacions amb altres de forma espontània.

- Cognoscitiu. Exercita el pensament divergent, millora la capacitat de processar, ordenar i elaborar la informació, potencia la flexibilitat, la fluïdesa, l'originalitat, la sensibilitat i l'adaptació al medi.
- Afectiu. Millora l'autoestima i la motivació, també l'autonomia, responsabilitat i capacitat de prendre decisions al propiciar situacions d'alegria, desinhibició, plaer, amistat i benestar.

L'expressió corporal en la legislació educativa

La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, modificada per la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMQUE) conforma l'estructura legal bàsica educativa, en desplegament de l'article 27 de la Constitució. En aquestes normes, la primera referència que apareix a l'EC es troba a l'article 13 que estableix els objectius de l'etapa d'Educació Infantil. Concretament, l'objectiu F regula que l'alumnat ha de desenvolupar habilitats comunicatives en diferents llenguatges i formes d'expressió i l'objectiu G introdueix que cal iniciar l'alumnat en el moviment, el gest i el ritme.

Al seu torn, el Reial Decret 1630/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen les ensenyances mínimes del segon cicle de l'EI, comprén referències directes i indirectes a l'EC. A l'article 2, que regula els fins de l'Educació Infantil, contempla que s'atendrà progressivament al desenvolupament del moviment i hàbits de control corporal, a les manifestacions de la comunicació i del llenguatge (l'EC com hem vist està conceptualitzada com un d'ells) i es facilitarà que xiquets i xiquetes elaboren una imatge de si mateixos positiva i equilibrada (objectiu fonamental de l'EC). També l'article 6 determina l'existència de tres àrees de continguts, una d'elles dedicada als llenguatges, comunicació i representació.

A nivell autonòmic, és procedent desenrotllar el currículum que garantisca al conjunt de xiquetes i xiquets de la Comunitat Valenciana una EI de qualitat. El Decret 38/2008, de 28 de març, del Consell, pel qual s'estableix el currículum del segon cicle de l'EI a la Comunitat Valenciana integra dins de l'àrea tres, bloc 7 de forma explícita l'EC. El currículum reconeix la importància de l'EC, ja que el seu treball possibilita desenvolupar aspectes d'elevada importància en aquestes edats, com el descobriment de les possibilitats del cos, l'adquisició de nocions espaciotemporals, la utilització del llenguatge corporal per a comunicar-se i expressar-se en les distintes situacions a les quals s'enfronten els xiquets i xiquetes en edats primerenques, entre d'altres. Tot i això, més concretament, els continguts relacionats en l'EC es troben fonamentalment a l'àrea de llenguatges, però també n'hi ha a l'àrea de coneixement de si mateix i autonomia personal. En apartats posteriors d'aquest capítol es reprendrà la seua definició i caracterització.

Com es pot comprovar, l'EC està perfectament incardinada dintre de la normativa educativa que regula el segon cicle d'Educació Infantil. Això significa

que ha de tenir un pes específic important en les programacions didàctiques i en la seua execució. És un contingut al qual se li ha de donar molta importància en les praxis diàries, tant pel seu valor intrínsec com per ser un instrument molt adient per a altres aprenentatges.

3.2. L'expressió corporal: fonaments i dimensions

En aquest apartat es presenten les bases primeres de l'EC: pautes, progressions i recomanacions per al seu treball en educació infantil; també es defineixen les dimensions que la componen i els continguts bàsics que s'hi inclouen.

Fonaments de l'expressió corporal

Els fonaments primers de l'EC els podem trobar en el gest i el moviment. Els gestos són moviments significants que exterioritzen allò que succeeix en l'interior de la persona. La seua realització sovint és inconscient, però també s'usen conscientment i intencionada. D'aquesta manera el gest expressa als altres la forma de pensar de l'individu, fet que provoca reaccions. La seua educació forma part, per consegüent, de la comunicació. Es podrien considerar com la unitat bàsica de l'EC, i per això, el seu control i ús serà un dels objectius primers a plantejar-se en l'educació infantil.

L'expressió gestual conta també amb una vessant emotiva i constitueix una part importantíssima de l'EC, relacionant-se també amb les expressions lingüística i rítmico- musical.

Pel que fa als gestos, n'hi ha de molts tipus: inconscients i conscients, representatius d'accions, de vivències o de situacions, expressius de sentiments, emocions, estats d'ànim i intencions, etc. Aquesta varietat obri un gran ventall de possibilitats de treball en l'educació infantil, ja que l'alumnat es troba en un punt zero d'alfabetització gestual i aquest és tot un repte per a l'equip docent. D'altra banda, la quantitat o intensitat dels gestos depén molt de l'edat i la cultura dels individus. Aquestes són altres característiques que cal considerar a l'hora de programar el treball. L'expressió facial, l'intercanvi de mirades i gestos actuen com a metacomunicació, que no sols matisa el que es comunica a través del llenguatge oral, sinó que pot arribar a modificar el sentit del missatge de forma substancial. En conseqüència, cal incloure els tipus de gestos dintre dels projectes que constitueixen les programacions, per donar-los un tractament globalitzat, fent que servisquen de base per a aprenentatges d'altres àmbits i contribuint a l'adquisició d'habilitats comunicatives, tot açò elements bàsics en l'etapa. Seria com el començament del plantejament didàctic a seguir pel que fa a l'ensenyament de l'EC.

Es poden determinar els centres principals del cos d'on emanen els gestos:

- El cap. És l'òrgan principal d'emissió de gestos. Els moviments de cap poden indicar per si mateix afirmació, negació i dubte. Però si es consideren

conjuntament l'actuació dels ulls, llavis, celles i de la musculatura facial, les possibilitats expressives i/o comunicatives es multipliquen. Dintre del cap, el rostre és el més ric focus emissor de gestos que, en aquest context, són senyals corporals. Quan parlem de treballar el rostre com a element central en l'emissió de gestos i, per tant, de missatges ens estem centrant en l'educabilitat de l'expressió. En educació infantil habitualment cal començar ensenyant el reconeixement de gestos en altres persones (per exemple, desxifrar-los quins són els gestos que indiquen que una altra persona està enfadada o contenta), per a continuar amb la seua interpretació. Aquesta segona fase és més complexa, ja que la capacitat per desenvolupar l'habilitat tarda més en estar present que la capacitat pel reconeixement. Es conclou que el treball de l'EC en infantil pel que fa als gestos del rostre convé plantejar-lo progressivament: primer, reconeixement de gestos en altres i, en segon lloc, s'ha d'introduir el treball sobre la interpretació pròpia. També cal considerar que aquest treball du aparellat l'aprenentatge de les emocions, ja que aquestes serien els principals components interns que s'exterioritzen a través de gestos.

- Les mans. Quasi sempre acompanyen l'expressió verbal, fent més senzilla la comunicació amb la persona destinatària del missatge. Tant és així, que persones que s'expressen verbalment amb dificultats poden suplir-les amb els gestos de les mans. Mans i rostre són les parts del cos sobre les que es té major consciència, i són aquelles parts on la musculatura predominant és xicoteta i molt nombrosa. Aquesta constitució anatòmica és la que dota la persona d'una gran riquesa pel que fa a les possibilitats de generar missatges molt variats, tant per a expressar-se com per a comunicar o crear. Seguint una progressió, en el treball de l'EC en infantil es poden ubicar les mans en un segon lloc, després del rostre, tot i que serà la combinació d'ambdues parts la que propiciarà una millor expressió i comunicació. Aquesta pauta sempre estarà en funció del grau de maduresa i desenvolupament motor dels infants. També és important ensenyar el significat de gestos que tenen acceptació universal (per exemple, tancar els punys).
- Cames, peus i tronc. L'expressió a través de les cames, els peus i el tronc es manifesta sobretot en les postures i en la forma de caminar. La seua classificació és àmplia i variada i adopta multitud de significats. Aquests elements també han de ser ensenyats en les edats infantils.

Els gestos realment no deixen de ser moviments. L'EC utilitza les tasques motores derivades de l'àmbit psicomotor per a imprimir-los un caràcter expressiu, és a dir, els dota de significat, com a expressió d'allò que una persona sent o com a expressió d'allò que vol comunicar. L'EC és el millor camí per tal que els xiquets i xiquetes aprenguen el significat de gestos i postures adoptats per altres persones, així com a comunicar-se amb altres utilitzant com a llenguatge els moviments fets amb el propi cos, de forma global o segmentària, però sempre dotats de significat. Davant aquests avantatges pel que fa al coneixement del cos i a la iniciació a la comunicació, és del tot imprescindible incorporar-la a la pràctica escolar en l'etapa.

A continuació es presenta una proposta en quatre fases (compresa cadascuna en la següent) per al tractament didàctic de l'EC en educació infantil, des del punt de vista de la progressió general que es pot emprar per a abordar el seu treball i maximitzar els beneficis que s'hi han esmentat:

- Fase 1. Imitació aïllada de gestos codificats amb diferents parts del cos (cara, mans, múscles, coll, cames, peus i tronc). Es tracta de començar el treball ensenyant a l'alumnat que molts gestos que realitzem amb el cos poden tenir un significat per a les persones que l'observen. S'estaria parlant de començar amb nocions bàsiques d'interpretació de gestos en altres i emissió de gestos propis amb intencionalitat expressiva o comunicativa. La progressió dintre de la fase i que és compatible amb el nivell psicoevolutiu de l'alumnat d'infantil, té a veure amb la dificultat graduada en funció de si s'enfoca el treball a nivell expressiu, comunicatiu o creatiu. L'objectiu principal d'aquesta fase seria que els xiquets i xiquetes coneguen i executen aquells gestos corporals que tenen significat en la nostra societat.
- Fase 2. Imitació aïllada de postures codificades. Una vegada que ja han adquirit la capacitat de conèixer i utilitzar gestos codificats, se segueix la progressió introduint-hi el treball amb la incorporació de noves parts del cos que actuen conjuntament, fins arribar al treball amb tot el cos. Tot i això, ens seguim trobant en una fase d'imitació, és a dir, que l'alumnat reproduïx un model, tenint una implicació cognitiva baixa, però adaptada al nivell de l'edat.
- Fase 3. Imitació d'accions, vivències o situacions viscudes o imaginades. En aquesta fase es tracta de, a partir dels gestos i postures apresos en les fases anteriors, incorporar el moviment. Dintre de la fase, constituïda per gestos i postures + moviment, el següent pas en la progressió ve donat per transitar de la imitació a la creació per si mateix. Açò és tradueix en incloure vivències, sentiments, emocions o accions (d'animals, objectes o persones) que puguen ser imitades i després expressades. Estem en la fase on es requerirà una demanda superior en qualitat a tots els sistemes de processament de la informació i de resposta (perceptiu, cognitiu i executiu) i això suposa un salt molt important en les edats infantils. Cal que l'equip docent gradue adequadament el tipus d'activitats i estiga atent a no fer demandes excessives, ja que això pot ser incompatible amb l'aprenentatge. A mode d'exemplificació, es podria fer l'exercici següent: l'ensenyant llança una consigna oral: «Ens hem de moure com si forem...» i poden reproduir allò que els ha estat proposat situant-se en la imitació o deixar que creen i que executen l'ordre autònomament.
- Fase 4. Expressar corporalment una narració. Finalment, i en la base d'allò adquirit en les fases anteriors, els infants han d'adaptar el moviment, les postures i els gestos a una narració contada per una altra persona. Aquesta seria la fase més complexa per a l'educació infantil i que sols des d'un adequat assoliment de les anteriors es podria executar amb garanties d'aprenentatge.

Cal fer esment en aquest punt de certes pràctiques esteses en la docència en aquesta etapa. És molt habitual veure com en la pràctica diària es contenen històries o contes i l'alumnat les executa, però caldria fer una reflexió crítica sobre si això que s'està fent realment és la culminació d'un treball perfectament planificat d'EC i té efectes positius quant a l'adquisició d'habilitats o és un costum molt implantat i en veure que els xiquets i xiquetes es mouen ja es pot pensar que s'està treballant l'EC. Cal estructurar adequadament el treball i les progressions pel que fa a l'EC en infantil si es pretenen aconseguir els objectius que hem assenyalat anteriorment.

A l'hora de dur a la pràctica aquestes fases en ordre creixent de dificultat és convenient seguir determinades pautes metodològiques en l'educació infantil. Té molta importància dotar de llibertat a l'alumnat, qüestió que es relaciona amb el tipus d'estratègies metodològiques a emprar, procurant que l'ensenyant adopte més el rol de guia, facilitador, animador, orientador... que de controlador; si parlem d'expressar, comunicar i crear, s'ha de ser obert en el plantejament. Tal com s'ha argumentat, els gestos són el començament de l'EC en infantil i en edats tant primerenques és necessari que el professorat seleccione activitats on el seu significat siga clar, precís i únic per a no desorientar; s'ha de pensar que estem en l'inici de l'adquisició del llenguatge corporal i la confusió pot ser molt perjudicial. D'altra banda, convé no incloure molts gestos i/o postures codificades en cada sessió, optant sempre per la qualitat abans que per la quantitat. També és molt interessant enfocar tot el treball de l'àmbit motor barrejant les vessants psicomotora i expressiva, ja que la combinació d'ambdós dominis de la motricitat augmentarà la riquesa de les classes, la motivació i la significativitat. Es poden realitzar altres suggeriments relacionats amb l'actuació de l'ensenyant a l'hora de la pràctica de l'EC: introduir sempre les activitats, exercicis o jocs com a propostes o reptes, cercant la reflexió i l'ús del raonament per l'alumnat amb l'objectiu de vivenciar allò que fan per a ser conscients del seu cos com a element de connexió amb l'entorn, evitant donar ordres directes; deixar el suficient temps per a les imitacions o representacions dels gestos o postures, ja que la gestió del temps en l'EC és molt important; participar en les activitats com una persona més a efectes d'ajudar a afavorir la implicació i l'expressió dels nens i nenes més tímids; deixar que desenvolupen la imaginació, animant-los a proposar gestos, postures, accions o moviments amb el cos sempre sense donar-los la solució al problema ni utilitzar un llenguatge dominant; utilitzar sempre que siga possible espais amplis on es puguin moure lliurement i sense molestar, amb una acústica bona, ja que el suport musical serà una eina a utilitzar en moltes activitats.

Un aspecte a considerar especialment, donada la seua importància per al desenvolupament de l'infant, és la relació entre l'esquema corporal i l'EC. Realment, l'esquema corporal el podem concebre com la base primera de la construcció identitària. Els primers aprenentatges de certa entitat es produeixen en l'àmbit motor i en el coneixement del propi cos, per a després, aprendre la manera d'utilitzar-lo per a interactuar en l'entorn social i físic, per tant, l'esquema corporal és el primer que cal assolir per a poder fer efectius els aprenentatges i començar a evolucionar. Però aquest també és la base de l'EC, per tal com les

possibilitats de comunicació amb el llenguatge corporal depenen directament del coneixement i domini del propi cos. Per tant, la seua relació és evident. Progressar en l'àmbit psicomotriu produirà una base motora sobre la que basar l'expressió i la comunicació amb el cos, totes qüestions que són l'inici de la creació de la pròpia identitat i que asseguren l'accés a nivells d'autonomia i independència personal majors, reflectides especialment en l'establiment de relacions amb altres persones (acceptació, coneixement, col·laboració i respecte) i amb tot el món que envolta l'alumnat. El treball conjunt d'ambdós elements és una prioritat en l'etapa d'infantil.

Dimensions de l'expressió corporal i els seus continguts bàsics

Per tal d'arribar a delimitar els continguts bàsics, convé primerament definir les anomenades dimensions de l'EC. Si es fa la pregunta... què ensenyar en EC? La contestació òbviament a nivell educatiu es troba al Decret 38/2008, però es pot plantejar una base més detallada dels continguts organitzats en les tres dimensions de l'EC: expressiva, comunicativa i creativa/estètica (Learreta, Sierra i Ruano 2005; Coterón i Sánchez 2010).

Dimensió expressiva

La dimensió expressiva de l'EC s'entén com la presa de consciència de totes les possibilitats que pot prendre el moviment i que ofereix el propi cos per a expressar-se, per a ser un mateix. Està composta per totes les manifestacions motrius que impliquen intenció d'exterioritzar el món propi, sense perseguir ser comprés per altres persones. D'acord amb aquesta conceptualització, es tracta d'expressar amb el moviment allò que se sent en un moment determinat, davant un estímul, una situació o una interacció, però sense intencionalitat comunicativa. No és pretén emetre un missatge per a comunicar-se, sinó simplement expressar amb moviments allò que se sent.

Per tant, en l'educació infantil és imprescindible dotar l'alumnat d'un ampli repertori motor i ensenyar-li a proveir-lo de significat. Això ajudarà a l'expressió de l'anomenat món intern. La dimensió expressiva significa posar en moviment allò que s'està vivint en el pla afectiu en un determinat moment, sense la necessitat de ser comprés per una persona interlocutora. Es tracta d'ensenyar l'alumnat a ser un mateix i contar-ho a través del moviment.

Un dels components fonamentals del món intern de les persones són les emocions. Amb el moviment, aquestes tenen una relació en doble sentit: d'una banda, el moviment genera emoció en l'executant i, per l'altra, sentir emocions produeix manifestacions motores. Pedagògicament, en educació infantil, cal aprofitar aquesta relació per a ensenyar moviments i posar-li nom a les emocions que senten xiquets i xiquetes en l'execució, alhora que fer-los reflexionar sobre allò que senten i fomentar-ne l'expressió a través de moviments, i és ací on es fa palesa la gran importància de tenir un bon bagatge motor. Treballar la dimensió

expressiva serveix com a alfabetització expressiva i emocional, totes dues qüestions essencials si parlem de les edats de referència.

Més detalladament, Learreta, Sierra i Ruano (2005) delimiten els continguts específics que componen l'alfabet expressiu i que són la base sobre la qual planificar el treball de l'EC en aquesta dimensió. Són:

- Investigació i presa de consciència del moviment en funció de les parts corporals implicades. Recerca, exploració, descobriment, conscienciació i coneixement de les possibilitats corporals en relació amb el moviment global o/i segmentari.
- Investigació i presa de consciència de les superfícies de contacte amb el terra en les actituds corporals i/o moviments. Recerca, exploració, descobriment, conscienciació i coneixement de les possibilitats corporals per a formar la base de sustentació, a partir dels segments que actuen com a punts de contacte amb la superfície.
- Investigació i presa de consciència del grau de tensió muscular. Recerca, exploració, descobriment, conscienciació i coneixement del grau de tensió muscular del cos en diferents situacions (moviment, repòs), tant de forma global com segmentària.
- Investigació i presa de consciència de la sensació de gravetat. Recerca, exploració, descobriment, conscienciació i coneixement de les sensacions corporals de lleugeresa i pesantor, així com de les diferents gradacions, tant de forma global com segmentària.
- Investigació i presa de consciència de les possibilitats de moviment en funció de conceptes espacials. Recerca, exploració, descobriment, conscienciació i coneixement de les possibilitats corporals, tant globals com segmentàries, en funció de dades espacials del propi cos i de l'entorn. Aquest contingut inclou: espai individual i total, forma, distribució, trajectòria (direcció i sentit), focus (intern, extern, fix, mòbil), ubicacions espacials (central, intermèdia, perifèrica), simetria-asimetria, nivells espacials (en relació amb la disposició del cos a l'espai segons l'alçada predominant: nivells alt, mitjà o baix).
- Investigació i presa de consciència del ritme corporal. Ritmes interns, externs, lents, ràpids, regulars, irregulars, seqüències, execucions amb el cos o amb instruments/aparells.
- Investigació i presa de consciència de les diferents qualitats dels moviments. Exploració i descobriment d'elements com la gravetat (pesat-lleuger), la intensitat (fort-dèbil), l'espai (recte-corbat), el temps (llarg-curt). Es proposen huit accions per al treball i manifestació de les qualitats del moviment esmentades: pressionar, sacsejar, colpejar, flotar, retòrcer, teclejar, serpentejar i lliscar.
- Investigació i presa de consciència del so corporal: vocal (articulat-no articulat), no vocal, instrumental.
- Investigació i presa de consciència de la utilització i vivència dels objectes. Recerca, exploració, descobriment, conscienciació i coneixement de les possibilitats que ofereixen els objectes per a relacionar-se amb ells

(manipulació, característiques, formes, textures, colors...). Aquest contingut tindria relació amb el joc simbòlic, tant important en l'edat infantil.

Dimensió comunicativa

Aquesta dimensió és la que incorpora a la formació del xiquet o xiqueta la capacitat per a emetre missatges amb el cos que han de ser entesos per altres persones. Seria, per tant, un procés intencional d'interrelació amb els altres a través del llenguatge corporal.

També es pot entendre com l'adquisició de recursos que capaciten el subjecte per tal que el seu moviment siga comprés per la resta de gent i facilite les relacions interpersonals. En aquest sentit, dintre d'aquesta dimensió, l'EC agafa el paper de ferramenta de comunicació i adquireix una importància substancial en l'etapa d'infantil on tots els llenguatges estan en procés d'adquisició.

Davant aquesta definició, l'educació infantil no pot ser aliena a incorporar el seu treball en les pràctiques habituals del cicle. Els xiquets i xiquetes gaudeixen amb el moviment i és senzill ensenyar-los que poden transformar aquest gaudi en una forma d'interacció i comunicació amb qui és igual. Tot i això, el pas de la dimensió expressiva a la comunicativa és molt complex en aquestes edats. Suposa un salt important en el mecanisme de processament de la informació (nivell cognitiu), ja que requereix una preparació i interpretació d'allò que es vol comunicar (aspecte amb un grau d'abstracció elevat) i una posterior execució a través del moviment, que pot ser més o menys complexa. Aquest avanç sols serà possible si es fa una acurada programació dels continguts de l'EC tant de la dimensió expressiva com de la comunicativa, ja que la segona inclou la primera. És a dir, no es pot treballar comunicativament si no s'ha planificat una exercitació de l'expressivitat i s'han generat prèviament els recursos motrius en l'alumnat per a contar allò que sent o que viu. Aquest seria un criteri didàctic bàsic. Altra cosa a tenir com a norma bàsica és seleccionar progressions amb dificultat adaptades al nivell de desenvolupament. A l'hora d'enfocar els continguts cal que l'ensenyant conega bé l'estat de maduresa per a plantejar accions adaptades i evitar el risc de fer activitats que no siguin enteses, qüestió a la que cal prestar especial atenció. Per últim, una gran varietat d'activitats i recursos ajudarà a fer més atractives les sessions i evitar el cansament o avorriment de l'alumnat que no pot mantenir l'atenció massa temps. En conclusió, tant la dimensió expressiva com la comunicativa poden i han de ser treballades en educació infantil, ja que en una etapa de tant de canvi i aprenentatge ajudaran decisivament a un creixement harmònic.

Learreta, Sierra i Ruano (2005) proposen tres continguts generals per a aquesta dimensió: alfabet comunicatiu, món extern i interacció personal, estructurats en forma de transició des de la comunicació cap a la creació. A continuació es defineixen i s'especifiquen.

1. Alfabet comunicatiu

Amb aquest contingut es pretén desenvolupar els recursos comunicatius de la persona i buscar capacitar-la per a fer ús de codis variats de comunicació amb el cos com a ferramenta de transmissió. Poden delimitar-se tres continguts específics:

- **Llenguatge gestual.** És el codi de comunicació que arriba a la persona interlocutora fonamentalment per via visual o tàtil. Es poden utilitzar els següents aspectes: *a)* Actitud corporal, és la posició que adopta el cos. És un acte generalment involuntari, però que llança importants senyals socials, i que es pot, a través de l'educació, passar a un pla conscient i millorar així la comunicació. Es poden treballar actituds d'apropament, retirada, expansió o contracció. *b)* Aspecte corporal, fa referència al conjunt d'elements que es controlen voluntàriament referits a la imatge personal i que emeten un missatge intencionadament: vestimenta, pèl, complements... En aquesta categoria es pot incloure tot el treball amb disfresses, tant important i motivant en educació infantil. *c)* Contacte físic. Tocar-se entre dues o més persones és un acte de comunicació. La seua interpretació està molt vinculada a la cultura i a l'educació rebuda. En infantil és una qüestió habitual i reforça els missatges d'amistat, companyonia, etc. És un camp amb moltes possibilitats per a educar-lo en aquesta etapa. *d)* Contacte ocular. Trobada entre mirades i pot transmetre molta informació: amistat, agressivitat, amor, curiositat... *e)* Distància interpersonal, aspecte referit a l'espai que separa persones que estableixen situacions de comunicació entre elles. Es poden treballar els següents tipus en funció de la distància: íntima, personal, social i pública. *f)* Gestos. Són les unitats mínimes de l'EC. *g)* Orientació espacial interpersonal. És la posició en situació de comunicació que adopta el cos respecte a un punt de referència, generalment la persona amb la qual es vol establir comunicació. Aquesta posició pot ser inclusiva (postures obertes) o no inclusiva (postures tancades).
- **Components sonors comunicatius.** Són elements del llenguatge oral que matisen el discurs i aporten informació extra. Parlem de l'entonació, intensitat, volum pausa i velocitat.
- **Ritme comunicatiu gestual i sonor.** Són els aspectes temporals del comportament interpersonal relacionats amb el llenguatge gestual i verbal.

2. Món extern

Es defineix aquest contingut general de la dimensió comunicativa de l'EC com la utilització del moviment i del so per a exterioritzar idees, situacions, sensacions o emocions i ser comprés per altres persones, sempre considerant que aquest fet comunicatiu és conseqüència d'algun estímul provinent de l'exterior. És la resposta a una demanda externa a nivell comunicatiu. Els continguts específics dintre d'aquest grup són:

- Simulació corporal d'estats d'ànim, idees, situacions, sentiments, etc. Consisteix a utilitzar el moviment i/o el so per a fer comprendre estats d'ànim, idees o situacions. Són molt emprats en educació infantil i sempre plantegen tasques simples i adaptades al nivell d'enteniment i comunicatiu dels xiquets i xiquetes.
- Organització de l'acció amb un inici, desenvolupament i fi. Es tracta d'emprar el moviment i/o el so per a fer comprendre una situació desenvolupada a través de frases seqüenciades amb una línia argumental. En aquesta categoria s'inclouen la dramatització de contes, àmpliament usada en l'etapa i que tenen com a element definitori que hi ha una persona narradora que va marcant el fil de la història. Es respon corporalment a les guies que va donant.
- Simbolització corporal. Transformació del cos o parts d'ell en alguna cosa o en alguna persona i mitjançant el moviment i/o el so fer comprendre, és a dir, comunicar a altres persones la nova identitat adoptada. En aquesta categoria es pot incloure la representació de personatges, molt adient per a infantil.
- Simbolització d'objectes. Transformar objectes reals en altres diferents a través de l'ús del moviment figuratiu per a fer comprendre als interlocutors la nova identitat que adopta l'objecte a l'interaccionar amb ell. Per a l'educació infantil cal treballar aquest contingut tenint com a guia la varietat d'objectes i estímuls, sempre deixant espai a la imaginació dels nens i nenes. Ací ja es pot observar una transició cap a la dimensió creativa.
- Presentació personal davant els altres. Exposició de la forma de ser, personalitat, gustos, aficions, etc., davant altres persones utilitzant qualsevol recurs corporal.

3. Interacció personal

Aquest contingut cerca l'intercanvi i acció compartida amb una altra persona o persones amb valor comunicatiu. La seua pràctica implica desenvolupar capacitats complexes per a l'etapa d'infantil, caracteritzada pel seu fort component egocèntric, però molt necessàries per a avançar en l'habilitat comunicativa: escolta activa, atendre a les capacitats diverses d'altres persones i acceptar-les, valorar positivament les aportacions d'altres xiquets i xiquetes, arribar a consensos, etc. En aquest sentit, el treball dintre de l'EC de la interacció personal és un element de primer ordre per a la inclusió. Com a continguts específics tenim:

- Diàleg corporal. Tipus d'interacció entre dues o més persones que implica la seua participació alternativa i/o successiva. Cal que l'equip docent siga conscient que aquest treball en infantil va més enllà de la simple pràctica de l'EC, ja que està influïent sobre la creació de la identitat social de manera directa.

- Sincronització. Interacció entre dues o més persones que suposa una acció simultània entre elles, acomodant necessàriament la intervenció de la resta.
- Complementarietat. Interacció entre dues o més persones de forma que l'execució requereix de diversos participants per a completar-la, suposant aquest fet una actuació cooperativa. El treball d'aquests continguts suposa una incursió progressiva en la capacitat de creació.

Dimensió creativa

Està dirigida a desenvolupar la capacitat de compondre, crear, inventar, etc., actituds, gestos, moviments i/o sons per a construir seqüències amb finalitat expressiva i comunicativa.

Aquesta dimensió n'impregna les altres dues. Tant per a expressar com per a comunicar és necessària certa dosi de creativitat, i per això es pot considerar com una dimensió transversal, que sempre entrarà en funcionament a l'hora de dur a la pràctica els continguts de l'EC. Precisament en aquest fet es troba la limitació del treball d'EC en l'educació infantil. És del tot imprescindible que l'equip docent considere la capacitat i desenvolupament del grup-classe al qual es dirigeix per a planificar el treball. Si es proposen tasques creatives excessivament elevades, el treball resultarà improductiu i no tot el fructífer que podria ser. Cal sempre tenir present la realitat de l'alumnat per a programar les sessions, més considerant la gran variabilitat en infantil, i les metodologies a emprar per a estructurar el treball d'EC. Considerar l'ús d'estratègies participatives i organitzacions de l'alumnat canviants i diverses serà necessari per a abordar amb garantia el procés d'E/A. S'ha de tenir molt present que crear és una capacitat mental elevada i que en les edats de referència s'estan donant els primers passos en aquest sentit. Els continguts que es presenten a continuació d'aquesta dimensió deuen de passar un filtre acurat per al seu treball en infantil.

- Alfabet creatiu. Es tracta de planificar el treball de la creativitat a partir d'una base creativa, a mode d'elements senzills. Per a això s'ha de treballar la flexibilitat, tècnica referida a abordar la situació a un problema de diverses maneres. Davant d'una situació d'expressió o de comunicació, generar formes diferents de resoldre'l. També la fluïdesa, consistent a generar moltes produccions motores expressives o comunicatives en un temps limitat. Altre aspecte és l'originalitat, que es pot enfocar fent que cerquen respostes diferents a la tasca proposada. Una darrera tècnica a emprar és l'elaboració, consistent a plantejar situacions en què cal construir una producció motora per a després reconstruir-la enriquint-la amb detalls i matisos per donar-li un sentit diferent al treball. Totes aquestes tècniques han de ser ben seleccionades i aplicades en l'educació infantil i requereixen d'una bona anàlisi prèvia del context de l'aula on es van a utilitzar.

- Tècniques creatives corporals. Per a infantil es pot emprar l'anomenada «pluja d'idees corporal» que consisteix a buscar la major quantitat possible d'idees o produccions motores per a prendre consciència d'elles i seleccionar la més pertinent. S'ha de deixar fluir la imaginació per tal que sorgisquen totes les idees sense prejudicis. També pot ser adequada la improvisació corporal, que té com a finalitat afavorir l'adaptació de l'alumnat a situacions noves i canviant de forma que hagen d'acomodar-se de manera immediata, afavorint així la creativitat.
- Procés creatiu. Es tracta d'ensenyar la forma seqüencial que segueix tot procés creatiu per arribar a crear una producció comunicativa amb el cos i el moviment. Pot ser d'extraordinària complexitat en l'educació infantil, però amb una adequada participació de l'ensenyant es pot utilitzar. Consta de quatre fases: preparació (idea inicial i recopilació d'allò que se sap o sap fer sobre ella), incubació (cercar idees, explorar respostes i considerar-les totes), il·luminació (identificar conscientment el que ha sorgit a la fase anterior i seleccionar allò més adient) i producció (exposar davant de la resta d'alumnat o públic el projecte).

3.3. Tendències actuals a l'expressió corporal des d'una vessant educativa

El treball d'EC a l'educació infantil ofereix una quantitat de prestacions pel que fa al desenvolupament de capacitats, habilitats, construcció de la personalitat o adquisició de sabers i conductes que fa imprescindible la seua inclusió en la praxis diària de forma habitual, sempre respectant el principi metodològic que estableix la legislació educativa referent a la globalitat. Això es tradueix en inserir el seu treball dintre de les unitats de programació (unitats didàctiques, projectes) de forma combinada amb altres continguts i no relegar-lo a sessions específiques setmanals.

En aquest apartat s'exposen les relacions de l'EC amb el desenvolupament cerebral, així com determinades utilitats que té per a l'aprenentatge més enllà dels fins que li són propis i que hem esmentat al començament del capítol.

L'expressió corporal i l'aprenentatge de les emocions

Bisquerra, Pérez i García (2015) indiquen que l'emoció s'activa a partir d'un esdeveniment intern o extern denominat estímul. Aquest es percep de manera conscient o inconscient per l'individu que realitza una valoració automàtica o primària per a determinar si l'estímul afecta la seua supervivència o benestar. La valoració depèn de molts factors, per la qual cosa un mateix estímul pot ser valorat de tantes formes com persones l'experimenten. Tot i això, l'estil valoratiu es una qüestió que s'aprèn en diversos contextos (familiar, social acadèmic...) i l'individu pot aprendre a modificar les valoracions a certs estímuls per a reduir les emocions negatives i augmentar-ne les positives, avançant cap al benestar.

En un segon moment, després de la valoració automàtica, es produeix una valoració cognitiva que activa la resposta emocional. Aquesta resposta es manifesta de tres maneres (Bisquerra 2009):

- Resposta psicobiològica. Quan una persona experimenta una emoció respon de manera involuntària alterant l'activitat fisiològica (tensió als músculs, sudoració, respiració, ritme cardíac, etc.) que, en funció de la intensitat i repetició, pot derivar en problemes de salut (taquicàrdies, úlceres...).
- Resposta conductual. És la conducta que s'executa davant l'estímul que es rep i que genera una emoció. Es modifiquen les expressions facials, els elements comunicatius (verbals o no verbals), el to de la veu, etc., tots ells indicadors de l'estat emocional de la persona.
- Resposta cognitiva. És la consciència de l'experiència emocional que permet reconèixer l'estat emocional i la valoració positiva o negativa de l'estímul.

D'acord amb la neurociència, és una realitat que les emocions estan presents en tots els àmbits de la vida i que d'elles depenen les accions, expectatives i decisions que prenen les persones, ja que tota decisió és racional i emocional al mateix temps. Per tant, les emocions i les respostes a elles són educables i és en aquest punt on sorgeix la necessitat d'incorporar l'educació emocional a les aules. I l'educació infantil és el moment ideal per a començar l'alfabetització emocional. Seguint Del Barrio (2005), els moments emocionals pels que passen els xiquets i xiquetes en edat infantil són: de 0 a 12 mesos comencen a experimentar emocions primàries o bàsiques, relacionades amb les necessitats bàsiques; entre els 6 i 12 mesos adquireixen la capacitat de reconèixer l'expressió facial de les emocions bàsiques en persones adultes; dels 18 als 24 mesos comencen a experimentar emocions secundàries (derivades de les primàries per combinació entre elles); entre els 2-3 anys comencen a etiquetar verbalment les emocions bàsiques, coincidint amb l'expressió de les primeres paraules; dels 2 als 4 anys poden reconèixer quin és el seu estat d'ànim, però tenen dificultats per a associar-lo a una emoció; entre els 4-5 anys reconeixen els esdeveniments o estímuls activadors d'emocions; als 6-7 anys tenen la suficient maduresa per a entendre les emocions pròpies bàsiques i reconèixer-les en altres persones, així com per a poder iniciar-se en el seu control. Per tant, l'etapa d'infantil és adequada per a començar el treball sobre l'adquisició de l'anomenada, per Goleman (1996), *intel·ligència emocional*, ja que tenen la necessitat de comunicar els seus sentiments i emocions, però no disposen de les destreses per a fer-ho. Aquest fet fa que l'equip docent d'infantil haja de plantejar-se el treball de l'àmbit emocional de manera prioritària en l'aula, per a ajudar a construir una estructura personal adequada i dotar l'alumnat de capacitats per a relacionar-se socialment. Com a bàsiques en l'etapa d'educació infantil podem citar-ne les següents: alegria, tristesa, enuig, por, fàstic i sorpresa.

En el procés de desenvolupament de la intel·ligència emocional, Ibarrola (2009) planteja una sèrie de capacitats a treballar de manera progressiva. Cal dir que en educació infantil seria necessari revisar l'ordre i adequar-les al grup, donada la gran diferència de ritmes maduratius. Són:

- Coneixement de les pròpies emocions (autoconsciència). Ha d'aprendre a ser conscient de les pròpies emocions, identificar-les correctament, posar-los nom i comunicar-les de forma verbal i no verbal.
- Capacitat per regular les emocions (autocontrol). Capacitat que permet controlar l'expressió dels nostres sentiments i emocions i adequar-los al moment i lloc.
- Capacitat de motivar-se a si mateix (automotivació). Es tracta d'aprendre a autogestionar-se, desenvolupant l'autoestima i l'actitud positiva i optimista.
- Reconeixement de les emocions alienes (empatia). Es tracta d'aprendre a entendre el que senten altres persones, treballant la comunicació verbal i no verbal, qüestió importantíssima en infantil, ja que suposa fer passos cap a la superació de l'egocentrisme.
- Control de les relacions (destresa social). Aprendre a dirigir-se a altres persones, i entendre's amb elles. Inclou el treball de l'assertivitat i la resolució de conflictes.

La relació entre l'aprenentatge emocional i l'EC és clara i aquesta queda conceptualitzada com l'eina que en l'edat infantil més emocions produeix en els xiquets i xiquetes a través del moviment. Cruz (2014) planteja que la *intel·ligència emocional* es pot adquirir a través de l'EC, donat que els jocs i activitats d'EC propicien situacions de comunicació i aprenentatge a través de l'ús del cos i el moviment que serveixen per a expressar i/o comunicar situacions, accions, desitjos i sentiments, actuant individualment o en grup. Permeten la representació de situacions, històries senzilles, personatges i vivència d'emocions com cap altra ferramenta. Per tant, obrin un porta privilegiada a l'aprenentatge en aquest camp. Ridocci (2009) determina que les emocions i els moviments es relacionen a través d'una sèrie de coordenades, les quals en funció de la intensitat, duració, ritme o forma propiciaran l'aparició d'unes o altres emocions. Són les següents: la gama tònica (tensió muscular), la relació amb la gravetat (moviments al seu favor o en contra i relacionats amb intensitat forta o dèbil), el tempo (lent, ràpid, acceleracions, silencis, diferents ritmes i/o impulsos), moviments a l'espai (amplis, estrets, corbs, rectes, irregulars, bidimensionals, tridimensionals), les formes que adopta el cos (simètriques, asimètriques, redones, angulades, etc.). La combinació de tots els elements confereix una riquesa de matisos i registres expressivo-emocionals enorme.

La mateixa autora i Alba (2007) proposen algunes pautes metodològiques per a enfocar el treball emocional a través de l'EC: incitar la imaginació i l'experimentació, ser flexible i receptiu a les idees aportades per l'alumnat, animar que s'expressen i elogiar les seues creacions, emprar el joc com a medi, estimular els processos intel·lectuals creatius apostant per l'ús del pensament creatiu, utilitzar agrupacions variades (individual, parelles, grans grups...), donar importància al procés de com s'està fent i no tant al producte final, crear entorns lúdics i amplis, emprar multitud de materials (màscares, teles, maquillatges, objectes diversos, titelles...), partir d'experiències i vivències habituals en la vida dels nens i nenes que donen origen a les emocions, permetre que expressen el que senten i que li posen nom, combinar l'EC amb altres arts per a fer l'actuació

més completa, utilitzar el joc dramàtic, improvisacions, mims, titelles i activitats amb música de tots els tipus.

El treball de les emocions està present al currículum d'educació infantil (D38/2008), específicament dintre de l'àrea III de continguts al bloc referent al llenguatge corporal. Concretament apareixen els continguts següents:

- Valoració i actitud positiva davant de les demostracions de sentiments, d'emocions i de vivències pròpies i dels altres, i el seu control gradual. Aquest contingut fa referència a adquirir la capacitat de demostrar sentiments i emocions, iniciació al seu control i empatia per a tenir una valoració positiva de la resta.
- El descobriment de les possibilitats del cos per a expressar i comunicar sentiments i emocions. El seu treball porta a desenvolupar la capacitat d'identificar les emocions bàsiques i expressar-les o comunicar-les amb el cos a través del moviment.
- La percepció dels desitjos i dels estats d'ànim, la seua manifestació i comunicació. Inclou treballar les fases d'automotivació, empatia i destresa social explicades anteriorment.

L'expressió corporal i l'aprenentatge de les matemàtiques

L'EC pot aportar multitud d'aprenentatges als xiquets i xiquetes de l'etapa d'infantil. Té un valor per si mateix, però també es pot usar com un mitjà per a adquirir aprenentatges d'altres matèries. És a dir, li podem conferir una doble funció, qüestió que reforça la importància d'incorporar-la a les aules.

Un dels camps en els quals pot exercir-se aquesta finalitat és el de les matemàtiques. Existeixen nombrosos estudis que aporten dades al voltant d'aquesta utilitat de l'EC (Arguedas 2004; Serrano, Azofoifa i Araya 2008; Millar 1997, 2008; Watson 2005, Wemer 2001). En els camps d'aquesta matèria on hi ha més estudis són els referents a l'aprenentatge de conceptes espacials i temporals, qüestions totes dues centrals en ambdues matèries. També en l'aprenentatge de formes geomètriques, on l'EC pot resultar una bona eina perquè l'alumnat integri al seu bagatge a través d'activitats motores i lúdiques aspectes com mides, plans, cantonades...

Però el principal aprenentatge matemàtic que l'EC pot facilitar és un element nuclear per a aquesta matèria: l'abstracció (Fernández i Arias 2013). Aquesta, entesa com a l'acte o l'operació mental en què s'aïlla conceptualment un objecte o una propietat d'un objecte és la fase de culminació de l'aprenentatge matemàtic. La didàctica d'aquesta matèria insisteix a desenvolupar el coneixement dels infants a partir d'un moment inicial manipulatiu, un segon moment representatiu i una culminació abstracta. Per a arribar a aquesta darrera fase, cal manipular inicialment i en aquesta tasca l'EC és un mitjà extraordinari. Es tracta que l'aprenent rebra la informació en qualsevol part del cos per a posteriorment usar-la per a establir relacions: conceptes com la forma, mida o pes es poden

interioritzar gràcies a la manipulació i a les activitats corporals lliures (Sugrañes i Àngel 2008).

En aquest capítol s'han presentat les dimensions a treballar en l'EC i s'han detallat els continguts que les conformen. Molts d'ells tenen a veure amb la dimensió espacial i temporal, la qual cosa fa que s'establisca una forta vinculació entre matèries. Al parlar de la dimensió expressiva estem parlant de manipular, d'entendre el que se sent i transformar-ho en moviments que s'executaran en un espai que es pot delimitar, descobrint-lo, a la vegada que es posen en pràctica una sèrie de cadències de moviment que van incorporant a l'infant la noció de temporalitat. La dimensió comunicativa i la creativa fan que l'alumnat cree plans d'acció, anticipant el que portarà a la pràctica a partir de les vivències i emprant el moviment. Tot això és l'abstracció. Adequadament planificada, l'EC pot suposar un bon mitjà per a adquirir-la, qüestió importantíssima en moltes vessants de l'adaptació al medi.

3.4. Els continguts de l'expressió corporal al currículum

El Decret 38/2008 estableix, entre altres elements, els continguts del segon cicle d'Educació Infantil. Els relacionats amb l'EC es troben distribuïts entre les àrees I i III, especialment en aquesta darrera on es troba el bloc anomenat «Llenguatge corporal». En l'apartat anterior ja s'han tractat els continguts relacionats amb les emocions, presentant-ne a continuació la resta.

Com es pot comprovar, al currículum s'inclouen elements i tècniques molt diferents, aspecte que concorda amb la varietat que ha de caracteritzar l'acció educativa en infantil, sempre procurant proporcionar moltes experiències i vivències. La lectura del plantejament que fa el decret sobre l'EC es pot concretar en què ofereix una gran oportunitat l'equip docent per a planificar el seu procés d'E/A des de l'autonomia de cadascú, podent aprofundir en allò que més interesse al seu alumnat i aprofitar al màxim els recursos espacials, personals i materials disponibles al centre o a l'aula. És relativament senzill a partir dels continguts del decret programar globalment l'ensenyament de l'EC, ja que molts continguts són perfectament combinables en altres àrees diferents, apostant per un ensenyament holístic i enriquint tot el procés. Cal entendre aquesta complementarietat com un gran avantatge per a fer una educació infantil millor, cercant l'objectiu del desenvolupament integral de l'alumnat.

Pel que fa a la relació dels continguts del currículum amb els continguts de l'EC descrits abans en cada dimensió, cal dir que serien dos nivells diferents de concreció. Els existents en el currículum fan referència a aspectes més generals i tècniques específiques en alguns casos, mentre que els presentats en aquest capítol tenen un grau de concreció més. Això significa que qualsevol contingut del currículum es pot abordar des d'una perspectiva expressiva, comunicativa o creativa i pot ser detallat dintre de cadascuna d'elles d'acord amb els elements que les configuren. Aquest enfocament del treball és tasca de l'ensenyant, ja que dependria de la programació d'aula.

Els continguts del Decret 38/2008 relacionats amb l'EC són:

- Sensacions i percepcions. Són elements molt relacionats amb els mecanismes de processament de la informació, especialment implicant el mecanisme perceptiu (sentits) i el de processament (cognitiu). Les percepcions són allò que captem pels sentits (tacte, oïda, gust, vista, olfacte, propiocepció i sentit vestibular), és la capacitat que permet rebre un estímul. A partir de les percepcions es generen les sensacions, d'acord amb la forma de gestionar la informació que cada persona té. Una sensació és la impressió que produeixen els estímuls rebuts, una vegada processats pel sistema nerviós central. Dintre d'aquest contingut, i per a infantil, limitariem les sensacions a aspectes físics (fred, calor, humitat, pes, dolor...) sense entrar en la interpretació més cognitiva que ens faria saltar al món emocional i que està relacionat amb altres continguts.
- Descobriment de l'espai a través del desplaçament amb moviments diversos. És un contingut relacionat amb l'espacialitat i, com a extensió, amb la temporalitat, però des d'una perspectiva expressiva, comunicativa o creativa. Es diferencia clarament de la capacitat psicomotora relacionada amb l'estructura espaciotemporal, més vinculada a aspectes quantitius del moviment, ja explicada en un altre capítol del llibre. Treballar aquest contingut implica qualitat del moviment relacionada amb les dues dimensions esmentades.
- Dramatització de textos literaris amb l'ajuda d'altres recursos lingüístics diferents del llenguatge verbal. Aquest contingut inclou els contes motors com a element principal per les possibilitats que dona a la formació en infantil i és un element que connecta perfectament amb els interessos i realitats de l'alumnat. El seu treball pot influir tant sobre l'EC, com sobre la motricitat i l'aprenentatge d'altres continguts diversos, que es converteix en un mitjà per a aprenentatges globals. Permet enfocar-lo des de les tres dimensions de l'EC i incloure-hi tots els continguts bàsics que les formen. També engloba el joc dramàtic, que té per objectiu cercar una forma d'expressió i/o comunicació on el que interessa és el procés de realització. L'infant se sent protagonista i aquest clima distès i proper li permet viure una infinitat de relats. Suposa la posada en acció de les capacitats expressives i comunicatives a través del seu cos, sempre a partir de la utilització de recursos que el potencien i fan que l'alumnat es motive i el visca (màscares, maquillatge, vestuari, text i música). Es poden diferenciar diferents modalitats del joc dramàtic: dramatització de poemes i cançons, mim, putxinel·lis i titelles.
- Imitació i representació de situacions, de personatges, d'històries senzilles, reals i evocades individualment i en grups reduïts. Treballar aquest contingut significa transitar entre la imitació, model educatiu més tancat, on l'alumnat està poc actiu mentalment i sols ha de reproduir-la, però molt útil en edats primerenques on cal generar un ampli bagatge motor i expressiu, i la representació, més relacionada amb les dimensions comunicativa i creativa on les demandes sobre l'infant augmenten exponencialment. Serà necessària una adequada planificació per a abordar adequadament el contingut, que procura introduir progressivament la representació que parteix de situacions d'imitació.

- Participació en manifestacions culturals, en la vida social, en les festes, en manifestacions artístiques, costums i celebracions populars. Aquest contingut és el que relaciona el treball d'EC amb l'entorn on viu l'alumnat. S'han d'aprofitar totes les manifestacions pròpies de la localitat o zona on s'ubique el centre per a incorporar-les al treball a l'aula. En tots els llocs sol haver-hi una gran càrrega cultural que és un patrimoni a conservar, generalment molt relacionat en l'EC i a l'hora de fer les programacions l'equip docent no pot ser alié, fent-hi un filtre educatiu i afegint-lo a l'acció educativa. Les manifestacions poden agafar formes molt diverses: festes típiques, danses, representacions, contes populars, dites, vestimenta, menjars...
- Foment de l'interès i la iniciativa per a participar en representacions de dansa i de teatre, entre d'altres. Els balls i les danses (introducció de l'element musical) són bàsiques en infantil. Les danses solen estar vinculades a un lloc geogràfic concret i integren el ritme amb el moviment corporal seguint un esquema molt marcat. A partir dels moviments i la seua identificació amb el ritme de la música, l'infant començarà a establir connexions i a anticipar moviments, gràcies a la memorització d'una activitat muscular anterior. Poden ser ja existents en la zona o se'n poden crear de noves, en funció de si s'enfoca des d'una perspectiva expressiva, comunicativa o creativa. Hi trobem diversos tipus: de rotllana, on els infants es col·loquen en cercle agafant-se les mans, i executen diversos tipus de gestos i moviments en funció del ritme i la melodia de la música que escolten. És la modalitat més primitiva de dansa col·lectiva i la més simple d'execució i n'hi ha de tres tipus: simple, mimada o dialogada; en línia, on es col·loquen l'un darrere de l'altre formant una fila o diverses, on existeix un cap i una cua; o en parelles, l'estructura de les quals és col·locar-se de dos en dos formant un petit ball de rotllana, on es realitzen evolucions de moviments segons la complexitat de la dansa. Per altra banda, els balls responen a una ubicació geogràfica més extensa i solen ser més espontanis, amb menys direcció.

Capítol IV. Estratègies per a la creació i posada en pràctica de jocs motors i activitats d'expressió corporal

Aquest capítol està dedicat a proporcionar estratègies per dissenyar jocs motors i activitats d'EC des d'una perspectiva creativa, tot respectant el caràcter inclusiu i coeducatiu que han de tenir en l'àmbit educatiu. També s'hi presenten diversos models d'organització de sessions pràctiques, considerades la unitat mínima de programació.

4.1. Estratègies de creació de jocs motors i activitats d'expressió corporal per a l'educació infantil

Un patró habitual que segueixen qui ensenya en la seua docència és la reproducció dels models que han viscut durant la seua etapa com a estudiants i/o durant la seua formació inicial. És a dir, es reproduïx la metodologia, l'organització de l'aula, els agrupaments de l'alumnat... i en l'àmbit del joc motor i l'EC, aquelles activitats i estructures que van conèixer a l'escola. Aquesta reproducció sistemàtica és molt perillosa, i cal des de la formació de docents fer que l'alumnat universitari reflexione sobre les activitats formatives que proposaran als xiquets i xiquetes en el seu futur exercici professional. Moltes vegades, els jocs motors als que van jugar els donen per adequats i els reproduïxen, sense pensar si són adequats o presenten deficiències en l'estructura, la temàtica, l'organització, etc., que els invalida totalment o parcialment per a l'àmbit educatiu. És necessari, per tant, fer algunes preguntes sobre aquesta situació com ara: què es pretén treballar amb aquesta activitat?, respon a algun contingut motriu dels establerts en el currículum?, com et senties quan jugaves?, t'eliminaven de les primeres o de les

últimes?... Són preguntes que han de tenir una resposta des d'una visió crítica i informada, basada en una visió educativa ampla, global, coeducativa i inclusiva. És necessari que l'alumnat pose en qüestió els models formatius que ha rebut en aquest camp, fins i tot allò que prové de la «tradicció» i faça una anàlisi acurada del tipus de joc que plantejarà quan estiga a càrrec d'un grup d'alumnes infantil. Aquesta reflexió és especialment important quan es parla d'una etapa educativa en la que es començaran a incorporar a la personalitat valors i creences que modularan les actituds i conductes futures.

L'aposta que s'ofereix es basa en la concepció del joc motor com una ferramenta de desenvolupament no només motriu, sinó integral de la persona i que ajudarà decisivament a l'adquisició de valors positius i inclusius. Per aquest motiu es proposen unes determinades pautes o normes bàsiques a seguir en el procés de disseny de jocs motors o activitats d'EC per a fer que s'impregnen d'aquests principis:

- a) Limitar la utilització de circuits. Aquesta és una estructura útil en primeres fases del desenvolupament motor, però si es vol entrar en el terreny del joc no s'ha de confondre l'activitat. Si es pretén dissenyar jocs cal que es concreten unes premisses bàsiques que tenen aquests pel simple fet de ser-ho: l'objectiu a assolir per l'alumnat que pot ser cooperatiu o competitiu, una finalitat que es materialitza en saber com es guanya o com acaba, l'existència de companys i companyes i adversaris o adversàries, unes normes concretes que regulen el joc, etc. Podem dir que el joc motor és una seqüència de tasques motores executades en un espai determinat, amb unes normes reguladores i una finalitat concreta. Per tant, en la progressió d'aprenentatge per a jugar, en primer lloc, situariem l'aprenentatge de tasques motores (que es poden organitzar en circuits si es considera convenient), en segon lloc, l'execució combinada de diverses tasques i, en tercer lloc, l'execució combinada dintre d'un context lúdic que complisca les premisses abans esmentades perquè siga un joc. Cal discernir bé entre tasca motora, circuits i jocs.
- b) No s'han de dissenyar jocs o activitats on es comparen directament les capacitats físiques personals d'un xiquet o xiqueta contra un altre company o companya. Aquestes comparacions provoquen exclusió i rebuig d'unes persones envers unes altres, ja que tothom observa i se sent observat, compara i decideix quines són «bones» i quines «roïnes» en funció del resultat d'aquesta operació, pot aparèixer una classificació i diferenciació entre hàbils i maldestres, jutjar xiquets i xiquetes en funció del seu pes, capacitat intel·lectual, sexe, etc. Això són models molt excloents que cal eliminar de les pràctiques docents, molt especialment en infantil on es van començant a crear els prejudicis. El fet de no aplicar aquest principi deriva en problemes per a constituir grups, en rebutjos injustificats a treballar junts o juntes per ser diferents i en conflictes interpersonals a les aules, primer en forma rudimentària en infantil, però de complexitat creixent en nivells superiors. Així doncs, aplicar el criteri és avançar en la implantació de models inclusius.

- c) El disseny d'un joc o activitat d'EC ha de tenir com a prioritat fomentar el màxim temps de compromís motor. Això vol dir comptar amb els torns d'espera en l'activitat per tal de minimitzar-los i/o eliminar-los. Per una banda, pot ser un element d'exclusió, ja que si l'alumnat està esperant mentre la resta està jugant s'està fomentant l'exclusió. Existeixen moltes formes d'organització diferents que propicien la màxima participació sense eliminacions ni exclusions, tan sols cal tenir-hi certa creativitat. Per altra banda, els torns d'espera suposen temps en el que l'alumnat no està treballant, per la qual cosa es pot considerar com a temps perdut educativament o temps improductiu. És bàsic dissenyar jocs on l'alumnat estiga més temps actiu a nivell motor que parat. A més, generalment els temps on l'alumnat no està ocupat i està esperant sol derivar en distraccions i conflictes amb la resta, fets que ocasionen el fracàs de la sessió educativa.
- d) S'han de crear jocs i activitats d'EC en els quals no s'elimine cap persona durant tota la duració del joc i hi participen conjuntament totes les persones. L'eliminació també pot generar exclusió entre l'alumnat, ja que els xiquets i xiquetes són conscients de seguida de quines persones s'eliminen en primer lloc i això pot generar rebuig cap a elles. També aquell alumnat que sap que serà eliminat d'un joc, bé siga per qualsevol mancança motora, vergonya per participar o qualsevol altra causa, sofrirà una desmotivació, viurà un mal moment i quedarà desplaçat. En la dimensió personal influirà negativament en la seua autoestima i autoconcepte. A més a més, pot ocórrer que les persones que abans s'eliminen són les que més necessitat tenen de treballar a nivell motor, raó per la qual si proposem jocs d'eliminar estarem contribuint a discriminar-les doblement. Hi ha alternatives senzilles que cal incorporar als dissenys.
- e) Cal no tapar els ulls ni lligar les extremitats. Aquesta és una pràctica molt comú en les activitats motores que es realitzen a les aules d'infantil, però per un simple motiu de seguretat cal proposar activitats i jocs sense les esmentades restriccions. Si tapem els ulls o limitem la mobilitat excessivament a un xiquet o xiqueta que ha de realitzar determinades tasques motrius li crearà certa incertesa i temor, i la seua atenció es derivarà més cap a la protecció personal que a aprofitar l'activitat.

A més d'aquestes consignes bàsiques per al disseny, es proposen dues pautes més específiques a considerar a l'hora de dissenyar jocs i activitats d'expressió corporal, relacionades amb les demandes sobre els mecanismes de processament de la informació i amb la creativitat:

- a) Els jocs han de ser rics en estímuls i cercar la màxima activació dels mecanismes de processament de la informació (perceptiu, decisiu i executiu). És important en cada activitat considerar el nivell d'implicació de cadascú i intentar ser equilibrats en el disseny. Les propostes educatives han de tenir-los molt presents a l'hora de la seua creació. De la capacitat d'implicar-los en les activitats i jocs dependrà el grau de riquesa que tinguen. En l'educació infantil cal estimular al màxim cada mecanisme, sempre en funció del nivell de desenvolupament. Normalment, com més estímuls tinga

el joc, més enriquidor serà, sempre barallant que la complexitat no supose una barrera insalvable per a l'execució de l'activitat.

- b) Quan es creen les propostes educatives cal que el professorat siga original i creatiu, perquè d'això dependrà en molts casos l'èxit o el fracàs de l'activitat, i per tant de l'acció educativa, de l'acollida que tinguen. No s'ha de caure en la repetició sistemàtica d'aquells jocs o activitats ja coneguts, es precis fer propostes noves, atractives i motivadores.

Punts de partida per a la creació

A continuació es proposen alguns punts de partida per a la creació de jocs i/o activitats d'EC. És fonamental que qui exercirà de docent en un futur adquirisca la capacitat de generar activitats molt variades, riques, diferents, originals i innovadores. Això captarà l'atenció de l'alumnat infantil i permetrà una acció docent i un procés d'E/A complet. No obstant, el procés creatiu no s'activa si no hi existeix una base prèvia sobre la que pensar, que anomenem punts de partida.

1. Continguts

A més de ser elements que configuren l'entramat educatiu, els podem considerar com a punts de partida per a la generació de jocs i activitats d'EC. Per a això és necessari conèixer-ne en profunditat el contingut. Conceptualitzat com allò que s'ha d'ensenyar i que l'alumnat ha d'aprendre o desenvolupar, proposem com a estratègia la creació de mapes conceptuals del contingut, a partir de la seua definició. Per a la creació del mapa conceptual ens podem fer algunes preguntes bàsiques de reflexió sobre el contingut, i que estan referenciades a elements materials (Què...?), elements d'execució (Com...?), elements temporals (Quan...?), elements de finalitat (Per a què...?) i elements personals (A qui...?). Les respostes a aquestes preguntes generaran un esquema ampli i visual, on relacionar elements per a crear un joc o una activitat resultarà senzill, de manera que sorgiran diversitat de propostes. A més, si les respostes es donen en grup, a mode de pluja d'idees, probablement l'efectivitat de la tècnica augmentarà.

Una vegada realitzat el procediment i creat el joc o l'activitat d'EC convé fer una reflexió, grupal preferiblement, per refinar-la des d'una perspectiva co-educativa i inclusiva, observar el compliment de les pautes que hem desgranat anteriorment, analitzar la seua viabilitat pràctica i l'adequació al nivell de desenvolupament motor i psicosocial de l'alumnat a qui va dirigida.

Per exemple, s'estan treballant les habilitats motrius bàsiques i se selecciona el salt com a contingut per a la sessió. Es comença un procés de preguntes al voltant del salt que ens ajudarà a crear el joc. L'esquema següent sintetitza el procediment:



Les respostes a cada pregunta poden ser molt àmplies i variades. L'esquema resultant permetrà associar diversos elements i fer aflorar el nou joc. Com és obvi serà necessària certa pràctica, el coneixement profund del contingut i la capacitat d'introduir elements que ajuden al disseny (materials, rols dins del joc, espais...).

2. Els materials

El punt de partida serien els materials a emprar. Es tracta de combinar el contingut a ensenyar amb materials propis del camp de la motricitat, els quals són el nucli de la reflexió. La tècnica seria similar a l'exposada anteriorment, però el començament seria la selecció d'un (o més d'un, encara que en nivells inicials no es recomana que en siguin més de dos) material específic: matalassos, pilotes, cons, cercles, cordes... A partir d'aquest punt es realitzarien les preguntes bàsiques i es generaria el mapa conceptual que serviria de recolzament visual per a l'associació i creació. Les preguntes en aquest cas es poden realitzar en format de verbs d'acció, tot i que dependria del contingut a treballar.

3. Les estructures

En aquest cas el punt de partida per a la creació serien les estructures a partir de les quals generar la proposta de joc o activitat. Una estructura pot ser un entramat de cordes, una piscina de pilotes, un matalàs gran, una camí fet amb paper de periòdic, una cançó, una tela, llençols nugats o penjats... L'objectiu és despertar la creativitat a partir d'uns elements que estan combinats entre si. La tècnica a seguir seria la mateixa que s'ha descrit i es poden incorporar preguntes diferents en funció del contingut i de l'estructura emprada.

4. L'espai i el temps

La centralitat del procés creatiu recauria en l'espai i el temps. Es poden planificar situacions en les quals l'espai pot adoptar diverses funcions i formes. D'altra banda, el temps pot anar conjuntament amb l'espai o es pot enfocar com un element únic. Les preguntes generadores caldria adaptar-les a l'especificitat d'aquests conceptes i, per altra banda, molt rics quant a matisos i elements que podem combinar. El temps es pot considerar en diverses dimensions: passa, retrocedeix, acaba, s'alenteix, s'accelera, etc. L'espai pot ser llarg, curt, irregular, ample, variable... Es tracta de seguir la tècnica descrita introduint-hi aquests elements i sempre tenint present el contingut seleccionat.

Consideracions generals per a la creació

Un dels aspectes fonamentals en la planificació de les propostes didàctiques a l'etapa d'Educació Infantil és la globalitat. Aquest és el pilar fonamental i la línia a seguir que marca el currículum en l'enfocament didàctic. Convé que l'equip docent tinga una concepció global dels continguts i dissenye la seua docència coherentment amb aquest principi. No són adequades les propostes amb activitats o jocs mecanicistes i descontextualitzats. S'han d'idear propostes educatives de jocs i tasques motores que afavorisquen el desenvolupament integral de l'alumnat, és a dir, que impliquen les funcions cognitives, emocionals i motrius dels xiquets i xiquetes que parteixen dels coneixements previs i orientades a l'aprenentatge significatiu.

D'acord amb aquest plantejament didàctic, Manners i Caroll (1995) fan una proposta específica dels criteris que han de complir les sessions de l'àmbit motriu en l'etapa d'Educació Infantil:

1. L'educació física s'ha de construir sobre allò que l'alumnat ja sap fer, amb la finalitat d'aconseguir significativitat en els aprenentatges.
2. L'alumnat ha d'estar el més actiu possible durant la sessió. A l'hora de dissenyar les activitats s'han de tenir presents les seues motivacions i interessos. Això millorarà la predisposició i implicació en els jocs i activitats.
3. Les sessions han de ser plantejades mitjançant situacions-problema i clarament estructurades. Es poden plantejar reptes motors que ha de resoldre l'alumnat i clarament relacionats amb els continguts i objectius motrius planificats.
4. És important la gestió del temps i dissenyar la sessió en conseqüència. Tenir plantificades suficients activitats o jocs que aprofiten al màxim el temps disponible.
5. S'han d'escollir les situacions i els materials adequats per tal que els jocs i activitats es puguin desenvolupar amb normalitat, complisquen la seua funció formativa i contribuïsquen a la consecució dels objectius d'aprenentatge establerts. Hem d'optimitzar els recursos materials, de temps i d'espai dels que es dispose.

6. Inclusió. Tot l'alumnat ha de rebre la millor educació física possible, sense discriminar cap persona per cap motiu. Per tant, s'hi hauran de dissenyar sessions que faciliten aquesta màxima.

Models de sessió

Una vegada l'ensenyant ha creat els jocs o activitats, cal preguntar-se com organitzar una sessió de l'àmbit motor, entesa com una unitat compacta quant a activitats i metodologia, determinada en la seua duració per l'horari escolar i per la programació didàctica, amb objectius concrets planificats a partir dels continguts seleccionats per a treballar-los, i conformada per diverses activitats o jocs motors que han de tenir una coherència lògica i una organització fluida quant a materials i agrupaments. En el context educatiu s'ha de seguir un tipus d'estructura que responga al model pedagògic triat i organitzar la sessió en funció de l'assoliment d'objectius educatius. Sintetitzant, en línia amb el model pedagògic, es pot establir una diferenciació entre estructures de la sessió en tres parts o en més de tres parts. Per a la sessió de jocs en l'etapa d'Educació Infantil es proposa un model de sessió estructurada en cinc parts: informació, activació, adaptació al medi, part principal, tornada a la calma o normalitat i reflexió o anàlisi dels resultats. A continuació es detalla l'objectiu que persegueix i els factors a tenir en consideració en cada una d'elles.

1. Informació. La primera part pretén centrar l'alumnat en els objectius de la sessió. Aquesta és una fase important dins de l'actuació pedagògica i és molt important transmetre la informació d'acord amb les característiques de l'alumnat. S'ha d'utilitzar un llenguatge adequat a l'edat a la que va dirigida. Cal també preparar la informació en diversos suports, no únicament llenguatge oral, ja que l'alumnat infantil encara presenta limitacions en la comprensió. Serà molt útil exemplificar el que cal fer per part de l'ensenyant: posar exemples amb imatges i començar a jugar o executar amb normes bàsiques; a poc a poc incorporar-ne de noves fins arribar a l'activitat final prevista. És a dir, anar transmetent la informació progressivament.
2. Activació o adaptació al medi. L'objectiu és introduir l'alumnat en la sessió i motivar-lo. En aquesta fase els jocs han d'iniciar-se amb una intensitat fluixa per a anar augmentant-la de forma progressiva. Han de ser jocs de regles i estructures senzilles i que impliquen un moviment del cos global. Els jocs planificats en aquesta part també s'han d'adaptar a la finalitat de la sessió.
3. Part principal o assoliment d'objectius. En aquesta part s'han d'incloure els jocs o activitats adreçats a desenvolupar els continguts i objectius de la sessió. La complexitat dels jocs ha d'anar augmentant de forma progressiva i cal tenir en compte els següents factors:

a) Temps de què es disposa.

- b) Nombre de participants.
 - c) Predisposició psicològica del grup.
 - d) Preparar el material abans de la sessió i preveure'n les dificultats d'un ús desordenat o massiu.
4. Tornada a la calma o normalitat. En aquesta fase es realitzen jocs o activitats menys intensos que, sense perdre de vista l'objectiu, afavoreixen la relació entre l'alumnat i eliminen possibles tensions que s'han pogut crear durant la part principal. S'aprofita el moment final per a recollir i ordenar el material entre tots i totes les participants.
 5. Reflexió o anàlisi dels resultats. Es tracta de recordar a l'alumnat l'objectiu de la sessió, allò treballat, reforçar les qüestions positives de la sessió i esmentar-ne les negatives per a millorar-les. Es pot fer a través de preguntes, suggeriments o explicacions, a mode d'assemblea. És important introduir-hi vies de comunicació alternatives al llenguatge oral, per exemple, facilitar material a l'alumnat buscant que done resposta a les preguntes plantejades a través del dibuix. L'ensenyant ha d'aprofitar la informació aportada per l'alumnat al comunicar les seues impressions, vivències, etc., per a ajustar i planificar futures sessions o objectius. Aquest és el moment de posar en pràctica l'avaluació formativa.

4.2. Pautes per a la posada en pràctica de jocs motors i activitats d'expressió corporal

A l'hora de dur a terme jocs motrius i activitats d'EC és important seguir unes determinades pautes sistematitzades per tal que es puguin desenvolupar de manera òptima. Si se segueixen és més probable que l'alumnat entenga millor les activitats abans de començar-les i que durant la seua execució es mantinga la motivació per a realitzar-les. El professorat sempre ha de mostrar predisposició positiva cap al joc o activitat que proposarà al seu alumnat. Ha de tenir el convenciment que servirà per a millorar el seu desenvolupament. És probable que si té dubtes d'allò preparat, l'alumnat mostre actituds de rebuig cap a les propostes plantejades, donada la gran influència com a models que l'equip docent té en infantil. Per tant, una bona predisposició i actitud és el punt de partida idoni per a començar amb les rutines de la presentació. A continuació es presenten una sèrie de pautes sistematitzades a seguir:

1. En primer lloc, cal reunir l'alumnat. Es recomana ubicar-lo en semicercle i assegut. El professorat s'ha de situar en una posició que permeti observar a tothom i que facilite la transmissió de la informació sense exclusions. Una vegada l'alumnat escolta i s'aconsegueix l'atenció plena, es passa al segon pas.
2. El segon pas consisteix a dir el nom del joc o de l'activitat que es va dur a terme.

3. En el tercer pas hem d'explicar de manera breu, clara i detallada les regles del joc o la tasca motora a realitzar. Ha de quedar clar l'objectiu que ha de perseguir l'alumnat, com es guanya si és el cas, què cal aconseguir, les delimitacions de l'espai, les normes que té el joc, etc.
4. En el quart pas s'ha de fer una petita demostració, element molt necessari en educació infantil. És probable que les primeres vegades que es jugue a un joc o en un joc molt complex siga imprescindible fer-ne una demostració. Segurament, quan ja s'haja jugat algunes vegades, l'alumnat ja no necessitarà expressament una demostració i es podria ometre aquest pas. És important establir rutines en les activitats i jocs, que repeteixen en diverses sessions aquelles que s'ha comprovat que funcionen bé, cercant l'equilibri entre la repetició excessiva i l'avorriment de l'alumnat. Introduir aquesta pauta pot ajudar a incrementar el temps de compromís motor de forma significativa.
5. El pas següent consisteix a comprovar que l'alumnat ha entès tot allò que s'ha explicat. S'han de fer preguntes del tipus: ho heu entès?, està tot clar?, teniu algun dubte?... En cas que hi haja dubtes, s'ha de tornar a fer la descripció de l'activitat perquè és important que tothom tinga clares les normes i l'objectiu abans de començar a jugar.
6. En el sisé pas s'han de formar equips, si és una activitat amb aquesta estructura. La formació d'equips ha de fer-la sempre el professorat. Els tipus d'agrupaments han de fomentar la inclusió de tot l'alumnat. S'han de formar equips que siguen equilibrats, de manera que tinguen possibilitats semblants d'èxit i d'aprenentatge, així com que hi haja equanimitat en els resultats. Per als jocs competitius en els que participen diferents equips és important incorporar elements perquè puguin diferenciar fàcilment els companys i companyes dels membre de l'equip contrincant. Aquest procés de formació d'equips ha de ser breu.
7. L'últim pas consisteix en la distribució del material. La importància de distribuir el material en aquest moment resideix en el fet d'evitar pèrdues d'atenció i distraccions durant l'explicació del joc o activitat. Per exemple, si l'alumnat ha d'utilitzar globus per a realitzar l'activitat, però disposa d'ells durant l'explicació és molt probable que «juguen» o manipulen el material i tinga l'atenció centrada en el globus en comptes d'escoltar atentament les normes del joc. Si el material és per a utilitzar-lo en grup i alguna persona l'agafa també pot generar conflictes entre l'alumnat, que desvien l'atenció i dificulten la transmissió adequada de les instruccions.

Una vegada s'han seguit els set passos i ens hem assegurat que l'alumnat ha entès en què consisteix el joc, podem començar el joc o activitat. És important que l'alumnat siga conscient de quan comença el temps d'execució, podent introduir-lo amb frases com «preparats, llestos, ja!», «a la de tres comencem», etc.

Una vegada començat el joc o activitat s'està en la part que es denomina d'execució. També hi ha pautes i recomanacions a seguir que cerquen la màxima eficiència. Aquestes són les següents:

- a) És molt important que el professorat estimule constantment la participació de l'alumnat. Durant l'execució del joc ha d'estar en constant comunicació amb ell, recordant les normes i motivant-lo.
- b) Cal aconseguir la participació global. El professorat no ha d'abusar en la seua direcció i ser molt rígid. S'ha de fixar en tot el grup i insistir en aquelles persones que els costa o tenen menys interès a participar en el joc per a intentar reconduir la situació.
- c) Si el professorat decideix intervenir en el joc durant el seu transcurs, ha de fer-ho com un participant més. És a dir, és un jugador o jugadora més que ha de seguir les normes estipulades per a l'alumnat, no té cap privilegi.
- d) Si el professorat no participa en el joc, ha de mantenir-se principalment al marge i no ubicar-se en un lloc on pugua intercedir o molestar en el desenvolupament. S'ha d'observar el joc des d'una bona perspectiva per a poder conduir-lo, però sense influir. No pot quedar en mig de l'espai de joc i suposar un obstacle o un impediment.
- e) El professorat sempre ha de donar exemple amb el compliment de les normes. És important recordar les normes constantment, si participa en el joc complir-les i si veu que l'alumnat no les respecta ha d'intervenir-hi. Si hi ha alumnat que les compleix cal alabar aquestes conductes mitjançant *feedbacks* positius per a reforçar-les i servir d'exemple.
- f) No s'ha de caure en l'error d'emetre expressions com: «això és així perquè ho dic jo», o «jo sóc qui mana». Sempre que prenguem decisions, han d'estar recolzades per raons de pes que siguin comprensibles per a xiquets i xiquetes.
- g) Si fora possible pel grau de maduresa de l'alumnat, es pot delegar en ell certes accions, com l'organització dels jocs (assenyalar el camp, distribució del material en les zones destinades, etc.). Com més decisions es passen a l'alumnat, més partícip se sentirà del joc o activitat, amb la qual cosa tindrà més èxit i es fomentaran actituds de responsabilitat.
- h) Si durant l'execució del joc ens adonem que l'alumnat no té clares les normes o el funcionament del joc o no ha entès l'activitat, cal parar i tornar a explicar-ho. Una vegada hem comprovat que l'alumnat ho ha entès es reprèn el treball.

El fet de seguir aquestes orientacions propiciarà una posada en pràctica més adequada de les activitats i proporcionarà coherència i ordre a la sessió. Cal insistir en la importància de la presentació en relació amb la transmissió d'informació i en l'actitud de l'ensenyant durant l'execució, ja que l'èxit pedagògic estarà molt relacionat amb una bona execució d'ambdues fases.

Després de veure diferents pautes i criteris per a dur a terme sessions de motricitat a l'etapa d'Educació Infantil cal incidir en la importància del paper del mestre o mestra. És un agent clau perquè tot adquirisca el sentit i la rellevància que exigeix el procés d'ensenyament i aprenentatge. La seua funció és facilitar els mitjans i les condicions necessàries per tal que s'impartisquen els aprenentatges planificats. És fonamental crear un clima de confiança a l'aula, ja que té influència en els resultats educatius i s'ha de ser conscient de la importància d'aquest factor.

En aquesta línia, Siedentop (1998) concreta diferents criteris que el professorat del camp de la motricitat ha de seguir per millorar la interacció personal en l'aula i aconseguir elevats estàndards d'aprenentatge en l'alumnat:

- a) Dirigir les accions cap als aprenentatges significatius. Les interaccions han d'estar fonamentades en aspectes rellevants de l'aprenentatge de l'alumnat i d'aquesta manera seran més efectives. El professorat ha de plantejar interaccions pròximes als interessos de l'alumnat, així com un clima positiu que contribuïska a l'adquisició d'aprenentatges.
- b) Cal no ignorar els sentiments i emocions de l'alumnat. Durant els jocs i les activitats d'EC experimenta diversos sentiments i emocions derivats de l'execució i/o del resultat final. Per exemple, poden sentir ràbia, enuig, tristesa, alegria, sorpresa... i és important establir moments i espais on l'alumnat pugui expressar i compartir lliurement aquestes emocions.
- c) Mantenir l'entusiasme durant tota la sessió. S'ha d'incentivar l'alumnat a través de *feedbacks* positius i precisos reforçant aquelles conductes i accions adequades.
- d) Parlar amb l'alumnat dels seus interessos i motivacions. És important conèixer a l'alumnat, parlar dels seus interessos, aficions o motivacions i tenir en compte aquesta informació per a futurs plantejaments didàctics.
- e) Ser constant en les interaccions. S'ha de ser coherent en les interaccions amb l'alumnat en relació amb els comportaments i les actituds. Si dies enrere s'ha penalitzat una determinada conducta, si aquesta es dona en sessions posteriors, s'ha de ser constant i establir la mateixa resposta. No podem deixar córrer una conducta que hem penalitzat, de la mateixa manera que si l'hem alabat hem de continuar fent-ho. Si no som coherents en aquestes interaccions podem confondre l'alumnat.

Capítol V. Avaluació de jocs motors i activitats d'expressió corporal. Ferramentes d'avaluació

5.1. L'avaluació en educació infantil. Avaluació de jocs motors i activitats d'expressió corporal

L'avaluació és una tasca complexa, però a la vegada fonamental en el procés d'E/A. D'acord amb el Decret 38/2008, en l'Educació Infantil ha de tenir un caràcter global, formatiu i continu. Això significa que cal concebre-la com un element que possibilita la recollida de dades per a millorar l'acció docent i l'aprenentatge. Aquest caràcter formatiu cobra rellevància en l'educació infantil, on és fonamental fer un seguiment continu de l'evolució de l'alumnat perquè és una etapa amb molts i significatius canvis. També es determina com a tècnica principal del procés d'avaluació l'observació directa i sistemàtica, qüestió que implica la creació de ferramentes de recollida de dades o rúbriques per a sistematitzar el procés i obtenir informació valuosa i fiable que servirà, entre altres coses, per a informar periòdicament les famílies sobre l'evolució educativa escolar de l'alumnat. Avaluar el procés d'E/A, la pròpia pràctica docent (veure annex 2) i l'evolució de les capacitats de cada xiquet o xiqueta és una altra directriu que marca el decret. Cal, en conseqüència, fer una avaluació ampla i completa i crear ferramentes per a la recollida de dades dels tres elements.

En aquest context, cal plantejar-se l'avaluació del joc motor i les activitats d'EC des de dos punts de vista. El primer relacionat amb la utilitat, adequació i pertinença de les activitats i jocs emprats per al treball dels continguts i assoliment dels objectius programats. El segon relatiu a l'avaluació de l'alumnat i la constatació dels seus avanços. Són dos nivells diferents de l'avaluació que s'ubiquen en l'avaluació del procés (concretament de les activitats emprades) i l'avaluació de l'alumnat (capacitats). Tot açò s'ha de fer a través de l'observació directa que, d'acord amb Sugrañes i Àngel (2008), ens permetrà conèixer en què

millora l'alumnat i com ho fa, així com els comportaments i interaccions interpersonals que es produeixen durant el procés d'ensenyament-aprenentatge.

L'observació consisteix en un procés en el que s'han de seleccionar i estructurar les dades de l'experiència motriu o d'expressió corporal que s'observa, amb l'objectiu de construir xarxes de significació a partir d'un marc d'interpretació. Concretament, per a poder dur a terme una observació coherent i que siga fiable, cal considerar les pautes següents:

1. La finalitat de l'observació: per a què s'observa.
2. L'objecte de l'observació: què s'observa.
3. Els subjectes de l'observació: qui és observat i qui l'observa.
4. Les parts de l'observació: recollida de dades, anàlisi i conclusions.
5. Les eines per a l'observació: quins són els instruments que s'utilitzen.
6. La temporalització: quan s'observa.

Aguirre (2005) indica que l'avaluació del desenvolupament motor de l'alumnat servirà per a conèixer el punt de partida o de situació, obtenir dades referencials, fer una valoració del treball realitzat, modificar i ajustar el disseny de les propostes educatives, analitzar diferents qualitats personals, avaluar el treball docent, conèixer el desenvolupament neuromotriu de l'alumnat i informar les famílies de la realitat dels seus fills i filles. A partir de la valoració de la motricitat de l'alumnat, l'ensenyant deu proposar nous objectius que marquen les noves fites a assolir en l'evolució de les capacitats, continuant així adequadament el procés d'E/A. Els tipus d'objectius que es poden plantejar poden ser:

- a) Objectius d'identificació: reconeixement del progrés en l'aprenentatge de l'alumnat.
- b) Objectius de diagnòstic: analitzar la situació en la que es realitzen les tasques motrius.
- c) Objectius d'orientació: adreçats a conèixer com ajudar l'alumnat a millorar, així com a solucionar problemes motrius que es plantegen.
- d) Objectius d'informació: dirigits a l'obtenció de dades objectives sobre l'evolució d'aspectes relacionats en la motricitat.

5.2. Ferramentes d'avaluació

No existeixen ferramentes generals que siguen útils per a tots els contextos i totes les activitats o jocs motors. És precisament la varietat de continguts, de tipus de jocs, de tècniques i activitats d'EC, de capacitats de l'alumnat, de centres i aules, de materials emprats, d'objectius, etc., la que fa imprescindible que l'ensenyant d'infantil tinga la suficient competència per a dissenyar rúbriques adaptades a les seues necessitats. Amb aquest objectiu, es presenten una sèrie de pautes a considerar per a crear rúbriques que faciliten la valoració d'allò que està passant a les classes, observar les evolucions en capacitats o canvis actitudinals i

socials de l'alumnat, o la validesa de determinades activitats realitzades, sempre amb el fi de recollir un *feedback* que possibiliti millorar l'aprenentatge.

La primera pauta deriva del fet que l'avaluació no és un procés inflexible en el qual s'ha de decidir entre una ferramenta o una altra. No hi ha instruments avaluatius universals, sinó que cal aprendre a crear les ferramentes apropiades, i no s'ha d'utilitzar un únic instrument d'avaluació. Com que el procés d'E/A és complex i hi intervenen molts factors, l'ús de la varietat d'eines farà que es pugui avaluar amb major amplitud i efectivitat.

La segona pauta està relacionada amb la pregunta: què volem avaluar? És una qüestió rellevant, ja que es poden avaluar les propostes educatives de jocs o activitats d'EC o l'alumnat que participa en elles, en relació amb si aconseguen desenvolupar els objectius relacionats amb els continguts motrius i d'EC programats. Totes dues opcions poden ser valuades des de diferents òptiques i inclouen multitud de factors que el professorat ha de seleccionar. La importància resideix en dissenyar una ferramenta que realment valore allò que es vol valorar.

La tercera es refereix als tipus d'instruments. Segons Evertson i Green (1989), n'hi ha de categorials, descriptius i tecnològics. Entre els primers, es troben els llistats de control i les escales d'estimació amb les quals es determinen unes conductes o actituds que es pretenen observar en l'alumnat. Entre els segons estan aquells que es centren en els fenòmens a observar, i concreten si un determinat aspecte es dona o no i amb quina freqüència. Entre els tecnològics trobem enregistraments de vídeo, àudio o fotografia i permeten repetir i revisar la informació enregistrada. L'elecció d'un o altre instrument dependrà de l'experiència de l'ensenyant, l'objecte d'observació, els recursos disponibles, etc.

A continuació s'aprofundeix en els instruments categorials, concretament en la creació de rúbriques, ja que es considera que són les ferramentes més adequades per a avaluar la motricitat en l'etapa d'Educació Infantil i no requereixen recursos especials per al seu ús. Una rúbrica és un document que descriu diferents nivells de qualitat en la realització d'una tasca específica (Andrade, 2000). En l'àmbit relacionat amb la motricitat, Lund (2000) l'entén com un dispositiu de puntuació que inclou criteris i estàndards que s'utilitzen per a avaluar el treball de l'estudiantat. Així mateix, Wolf i Stevens (2007) la defineixen com una guia de qualificació d'opcions múltiples dissenyada per a avaluar els resultats i el rendiment dels discent. En general, les rúbriques especifiquen el nivell de desenvolupament esperat, estan constituïdes per ítems a mode d'indicadors d'èxit i es poden expressar en termes d'una escala qualitativa o numèrica.

Rúbriques per a l'avaluació dels jocs motors

Construir rúbriques idònies per a avaluar jocs motors en l'àmbit educatiu suposa partir de les seues característiques i dels elements que els configuren. És obvi que cada docent pot posar l'accent en aquella vessant del joc motor que més útil li siga per a recaptar informació sobre la seua acció educativa, els objectius que pretén assolir i la utilitat pedagògica que li vol atribuir. Donat que el joc

motor respon a un tipus amb característiques molt determinades (activitat motora, espais diferenciats, utilització de materials...) i la concepció educativa que se li pot atribuir és la de ferramenta per l'aprenentatge o pel desenvolupament de capacitats, les rúbriques per a avaluar-lo hauran de contemplar molts àmbits, derivats d'aquesta visió.

Recordem que una rúbrica està composta per una sèrie d'ítems expressats de forma concreta i observable que fan referència a elements estructurals que es volen testar. Una recomanació per a l'elaboració dels ítems és la concreció, és a dir, ha d'estar perfectament redactat de manera que faci referència a un element concret a observar, intentant no induir a confusió la persona avaluadora. També és necessari que hi haja una adequació, això vol dir que ha de valorar allò que es vol valorar i no una altra cosa. Pel que fa al nombre d'ítems que hi pot haver en una rúbrica, pot ser variable, estant sempre dimensionat a les circumstàncies d'allò observat i a la profunditat de l'observació. A més, han de tenir una cohesió interna entre ells, sense incórrer en contradiccions els uns amb els altres. El seguiment d'aquestes recomanacions contribuirà a l'elaboració de rúbriques ben dimensionades i eficaces.

Els elements que es poden observar en els jocs motors i que són la base per a l'elaboració d'ítems per a les rúbriques són els següents: coherència del joc en l'objectiu marcat, coherència del joc en el contingut a treballar, ajustament al temps previst de duració, organització de l'alumnat, ritme de la pràctica, originalitat del joc, motivació que genera, ús pedagògic adequat del material, ús adequat del material quant a seguretat, adequació del joc a l'etapa educativa, adequació del joc a les característiques motores i psicoevolutives de l'alumnat, foment d'agrupaments funcionals i inclusius, tractament de la coeducació, nivell d'estimulació del mecanisme de processament de la informació (perceptiu, decisiu i executiu), tractament de la diversitat, foment de la interacció personal, grau de cooperativitat, grau de competitivitat, implicació de l'alumnat, temps de compromís motor que permet, intensitat de l'acció i temps de descans adequats, complexitat estructural, paper de l'ensenyant en el joc, etc. A partir de tots aquests elements, es tracta de concretar la ferramenta adequant-la al context concret.

Rúbriques per a l'avaluació d'activitats d'expressió corporal

Per a l'avaluació dels continguts de l'EC, Learreta, Ruano i Sierra (2006) indiquen que aquesta ha de complir una sèrie de funcions que la identifiquen:

- a) Ferramenta de diagnòstic: l'avaluació servirà per a poder diagnosticar què és el que l'alumnat ja sap sobre allò que hem de treballar.
- b) Generar motivació: el procés avaluador en si mateix és una eina ideal per a despertar en l'alumnat la intenció de practicar, millorar i créixer.
- c) Exercir de *feedback*: l'avaluació proporcionarà informació al professorat perquè la utilitzi i incloga aquelles modificacions que considere en el procés d'aprenentatge.

- d) Afavorir l'autoconeixement: l'avaluació servirà perquè l'alumnat sàpiga com i què ha après durant el procés d'aprenentatge, a més d'orientar-lo cap on ha de continuar aprenent.
- e) favorir el desenvolupament i l'estima personal: si l'alumnat s'observa una millora en la seua avaluació, això repercutirà en la seua autoestima.
- f) portar un pronòstic: afavoreix la concreció d'uns objectius, d'una manera d'actuar metodològica i didàcticament. Es poden utilitzar els resultats de l'avaluació per a fixar uns objectius adequats al nivell educatiu del nostre alumnat.

En relació amb els continguts d'expressió corporal, Motos (1983) determina els elements a avaluar dins de l'EC: la tècnica corporal, que tracta del coneixement de les possibilitats corporals i de com la persona les utilitza per a expressar o comunicar, i l'espontaneïtat, que en aquest cas suposa el reflex motriu de la creativitat de cada participant. Per a avaluar la tècnica corporal cal recordar que no hi ha un patró de moviment únic i aplicable a tot l'alumnat, sinó que la tècnica fluctuarà en funció de les característiques biomecàniques, anatòmiques i fisiològiques de cada xiquet o xiqueta, sense poder emprar llistes estandarditzades per a avaluar patrons tècnics universals, per això caldrà individualitzar cada cas. Determina l'existència de quatre factors fonamentals de l'EC que són els que responen què avaluar en EC i a partir dels quals es poden crear els ítems observables de les rúbriques:

1. Component segmentari del cos: és el coneixement del propi cos, i les possibilitats perceptives de les seues possibilitats.
2. Component espacial: és el coneixement de la dimensió espacial pel que fa al nostre propi cos (ocupació, orientació o percepció del propi cos) i respecte a l'espai total de l'aula.
3. Component temporal: és el coneixement dels elements que relacionen el moviment amb els components de la dimensió temporal, orientació temporal, estructura temporal o el ritme.
4. Component de la intensitat: és el coneixement de la tonicitat i el control del to muscular com a font important per al llenguatge expressiu.

Altres elements que es poden considerar per a l'elaboració dels ítems, molt relacionats amb les característiques i idiosincràsia de l'EC són: selecció i utilització de la música i/o recursos sonors, selecció i utilització dels espais i dels materials, varietat en les músiques i els materials, adequació de les temàtiques de les activitats als interessos de l'alumnat infantil, adequació del tractament de la dimensió expressiva (alfabet expressiu, món intern), adequació del tractament de la dimensió comunicativa (alfabet comunicatiu, món extern, interacció personal, intercanvi discursiu), adequació del tractament de la dimensió creativa (alfabet creatiu, procés creatiu), atenció a la diversitat, tractament de la coeducació, estructura inclusiva, adequació de les tècniques concretes emprades, etc.

Referències bibliogràfiques

- Aguirre Zabaleta, Javier. 2005. *La aventura del movimiento. Desarrollo psicomotor del niño de 0 a 6 años*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Alba Angulo, Ana Rosa. 2007. *La magia de los buenos tratos*. Logronyo: Gobierno de La Rioja.
- Andrade, Heidi Goodrich. 2000. «Using Rubrics to Promote Thinking and Learning». *Educational Leadership* 57(5): 13-18.
- Arnáiz Sánchez, Pilar, Marta Rabadán Martínez i Iolanda Vives Peñalver. 2001. *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Màlaga: Editorial Aljibe.
- Arquedas Quesada, Consuelo. 2004. «La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística». *Revista de Educación* 28(1): 123-131.
- Aucouturier, Bernard. 2009. *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ballantine, Joan i Patricia Mcourt Larres. 2007. «Cooperative learning: A pedagogy to improve student's generic skills?». *Education+Training* 49(2): 126-137.
- Ballou, Kathryn Jane. 2001. «The effects of a drama intervention on communication skills and learning attitudes of at risk sixth grade students». *Humanities & Social Sciences* 61(10-A): 3828.
- Barrio Gandara, María Victoria del. 2005. *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide
- Batalla Flores, Albert. 2000. *Habilidades motrices*. Barcelona: INDE.
- Bay-Hinitz, April, Robert Peterson i Robert Quilitch. 1994. «Cooperative games: a way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children». *Journal of applied behavior analysis* 27(3), 435-446. doi: 10.1901/jaba.1994.27-435.
- Beilinson, Jill Selver. 2003. «Facilitating peer group entry in kindergartners with impairment in social communication». *Language, Speech, & Hearing Services in Schools* 34(2): 154-166.
- Bisquerra Alzina, Rafael. 2009. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, Rafael, Juan Carlos Pérez González i Esther García Navarro. 2015. *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Blázquez, Domingo. 1982. «La educación física en preescolar: una didáctica aplicada». *Apunts* 19(75): 185-196.

- Brikman, Lola i Noemí Yantorno. 2006. *En movimiento la vida continúa*. Buenos Aires: Dunken.
- Brotto, Fábio Otuzi. 2001. *Jogos cooperativos. O jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos, SP: Projeto Cooperação.
- Cagigal, José María. 1996. *Obras selectas*. Madrid: COI / AEDP / Ente de Promoción Deportiva J. M. Cagigal.
- Callois, Roger. 1961. *Man, play, and Games*. Illionis: University of Illionis Press. <http://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Man-Play-and-Games-by-Roger-Caillois.pdf>
- Capella-Peris, Carlos, Gil-Gómez, Jesús, Chiva-Bartoll, Òscar i Martí-Puig, Manuel. 2015. «Diseño y validación de una rúbrica para valorar la competencia docente en la didáctica de juegos motores y expresión corporal en educación infantil» *Ágora para la EF y el deporte*, 17 (2): 148-167.
- Carlson, Matthew. 1999. «Cooperative games: A pathway to improving health». *Professional School Counseling* 2(3): 230-236.
- Castañer Balcells, Marta i Oleguer Camerino Foguet. 2001. *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona: INDE.
- . 2002. «Introducción: somatognosia y exteroognosia». En *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*, ed. Domingo Blázquez Sánchez. Barcelona: Editorial INDE.
- Conde Caveda, Jose Luis i Virginia Viciano Garófano. 2001. *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Contreras Jordán, Onofre. 1998. *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Coterón López, Francisco Javier i Galo Sánchez Sánchez. 2010. «Educación artística por el movimiento: La expresión corporal en Educación Física». *Aula* 16: 113-134.
- Creasey, Gary, Patricia Jarvis i Laura Berk. 1998. «Play and social competence». En *Multiple perspectives on play in early childhood education. SUNY series, early childhood education. Inquiries and insights*, eds. Olivia N. Saracho i Bernard Spodek (pp. 116-143). Nova York: State University of New York Press,
- Cruz, Purificación. 2014. «Creatividad e Inteligencia Emocional (Cómo desarrollar la competencia emocional en Educación Infantil a través de la expresión lingüística i corporal)». *Historia y Comunicación Social* 19: 107-118.
- Díaz, Arturo. 1993. «El juego como actividad de enseñanza y/o aprendizaje: adaptaciones metodológicas basadas en las características de los juegos». En *Desarrollo curricular para la formación de maestros especialistas en Educación Física*, comps. A. Díaz, J. J. García, L. Conte, M.^a L. Rivadeneyra, J. P. Mallo, J. Álvarez, M. Navarro i C. Guerrero (pp. 329-348). Madrid: Gymnos.
- Doyle, Anna Beth, Peter Doehring, Odile Tessier i Sylvie de Lorimier. 1992. «Transitions in children's play: A sequential analysis of states preceding and following social pretense». *Developmental Psychology* 28(1): 137-144.
- Dropsy, Jaques. 1987. *Vivir en su cuerpo: expresión corporal y relaciones humanas*. Barcelona: Paidós.

- Evertson, Carolyn i Judith Green. 1989. «La observación como indagación y método». En *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, ed. Merlin C. Wittrock. Barcelona: Paidós, 303-421.
- Fernández Díez, Beatriz i José Roberto Arias García. 2013. «La Expresión Corporal como fuente de aprendizaje de nociones matemáticas espaciales en Educación Infantil». *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 24: 158-164.
- Fernández-Río, Javier. 2003. «Desafíos físicos cooperativos en el aula de educación física: una experiencia de aventura». *Tándem: Didáctica de la educación física* 14: 57-66.
- Finlinson, Abbie Reynolds. 1997. *Cooperative games: promoting prosocial behaviors in children*. Tesis. Logan, EUA: Utah State University.
- Frostig, Marianne i Phyllis Maslow. 1984. *Problemas de aprendizaje en el aula: prevención y tratamiento*. Buenos Aires: Editorial Panamericana.
- Garaigordobil, Maite. 1990. *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco-Olea.
- . 1992. *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco-Olea.
- . 1996. *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: MEC/CIDE.
- . 2007. *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, Maite i José María Fagoaga. 2006. *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Madrid: CIDE.
- García Sánchez, Inmaculada, Raquel Pérez Ordás i África Calvo Lluch. 2013. «Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo». *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 23: 19-22.
- Gil Madrona, Pedro. 2013. *Desarrollo curricular de la Educación Física en la Educación Infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gil-Madrona, Pedro, Sixto Gómez-Villora, Onofre Ricardo Contreras-Jordán i Isabel María Gómez-Barreto. 2008. «Justificación de la educación física en la educación infantil». *Educación y Educadores* 11(2).
- Goleman, Daniel. 1996. *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Grineski, Steve. 1989. *Effects of cooperative games on the prosocial behavior interactions of young children with and without impairments*. Tesis doctoral. Grand Forks, EUA: University of North Dakota.
- Hemsey de Gainza, Victoria i Susana Kesselman. 2003. *Música y Eutonía. El cuerpo en estado de arte*. Buenos Aires: Lumen.
- Huizinga, Johan. 1971. *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Boston: Beacon Press.
- Ibarrola, Begoña. 2009. *Crece en emociones*. Madrid: S.M.
- Ifenthaler, Dirk, Deniz Eseryel i Xun Ge. 2012. *Assessment for Game-Based Learning*. Nova York: Springer.
- Jaqueira, Ana Rosa, Pere Lavega Burgués, Francisco Lagardera Otero, Paulo Araújo i Mário Rodrigues. 2014. «Educar para la Paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos». *Educatio Siglo XXI* 32(2):15-32.

- Kraiger, Kurt, Kevin Ford i Eduardo Salas. 1993. «Application of Cognitive, Skill-Based, and Affective Theories of Learning Outcomes to new Methods of Training Evaluation». *Journal of Applied Psychology* 78 (2): 311-328.
- Larraz Urgelés, Alfredo. 2008. «La Expresión Corporal en la escuela primaria. Experiencia desde la Educación Física». En *El movimiento expresivo*, eds. Galo Sánchez *et al.* Salamanca: Amarú, 47-59.
- Learreta Ramos, Begoña, Miguel Ángel Sierra Zamorano i Kiki Ruano Arraigada. 2005. *Los contenidos de Expresión Corporal*. Barcelona: Inde.
- Learreta Ramos, Begoña, Miguel Ángel Sierra Zamorano i Kiki Ruano Arraigada. 2006. *Didáctica de la Expresión Corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: Inde.
- Le Boulch, Jean. 1997. *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.
- . 2001. *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: INDE.
- Lení Nista-Piccolo, Vilma i Wagner Wey Moreira. 2015. *Movimiento y Expresión Corporal en Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Lund, Johan Ludwig. 2000. *Creating rubrics for physical education*. Reston: National Association for Sport & Physical Education.
- Manners, Hazel i Michael Carroll. 1995. *A framework for Physical Education in the early years*. Londres: Palmer Press.
- Martín Domínguez, Delia. 2008. *Psicomotricidad e intervención educativa*. Madrid: Pirámide.
- Mateu Serra, Mercè. 2006. «La corporalidad en las artes escénicas». En *La inteligencia corporal en la escuela*, coords. Marta Castañer *et al.* Barcelona: Graó.
- Mateu Serra, Mercè, María Rosario Romero-Marín, Paula Gelpi Fleta i Pere Lavega Burgués. 2014. «La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género». *Educatio Siglo XXI*, vol. 32(2): 49-70.
- McCune Nicolich, Lorraine. 1997. «Beyond sensorimotor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play». *Merrill-Palmer Quarterly* 23: 89-99.
- McCune, Lorraine i Mary Zanes. 2001. «Learning, attention, and play». En *Psychological perspectives on early childhood education*, ed. Susan Golbeck. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Millar, Susanna. 1997. *La comprensión y la representación del espacio. Teoría y evidencia a partir de estudios con niños ciegos y videntes*. Versió espanyola a cura de Soledad Ballesteros (UNED). Madrid: ONCE.
- . 2008. *Space and Sense*. Hove (East Sussex): Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Mikami, Amori Yee, Margaret A. Boucher i Keith Humphreys. 2005. «Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school». *Journal of Primary Prevention* 26(1): 5-23.
- Miralles Marrero, Rodrigo, Iris Miralles Rull i Misericòrdia Puig Cunillera. 2007. *Biomecánica clínica de los tejidos y las articulaciones del aparato locomotor*. Barcelona. Editorial Masson.
- Morrison, George. S. 2007. *Educación Infantil*. Madrid: Pearson Educación.

- Mosston, Muska. 1986. *Gimnasia dinámica*. México: Pax México.
- Motos Teruel, Tomás. 1983. *Iniciación a la Expresión Corporal. Teoría, técnica y práctica*. Barcelona: Humanitas.
- Navas Torres, Miguel. 2010. *Habilidades motrices básicas*. Barcelona: INDE.
- Ngan Kuen Lai, Tang Fong, Ang, Lip Yee Por i Chee Sun Liew. 2018. «The impact of play on child development a literature review, *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: 10.1080/1350293X.2018.1522479.
- Nóbrega, Terezinha Petrucia. 2005. *Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. 2a edició. Natal: Editora da UFRN.
- Omeñaca Cilla, Raul i Jesús Vicente Ruiz Omeñaca. 1999. *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Paeth Rohlfs, Bettina. 2007. *Experiencias con el concepto Bobath: fundamentos, tratamiento y casos*. Buenos Aires: Editorial Panamericana.
- Parlebas, Pierre. 1987. *Perspectivas para una Educación Física moderna*. Málaga: Unisport.
- Piaget, Jean. 1959. *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ridocci Fernández, Mercedes. 2009. *Expresión Corporal. Arte del Movimiento. Las bases prácticas del lenguaje expresivo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rigal, Robert. 2006. *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria: acciones motrices y primeros aprendizajes*. Barcelona: INDE.
- Riojas-Cortez, Mari. 2001. «Preschooler's funds of knowledge displayed through sociodramatic play episodes in a bilingual classroom». *Early Childhood Education Journal* 29(1): 35-40.
- Romero Marín, María del Rosario. 2015. *Expresión corporal en Educación Física*. Zaragoza: Publicacions de la Ed. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Ruiz Pérez, Luis Miguel. 1987. *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.
- . 2001. *Desarrollo, comportamiento motor y deporte*. Madrid: Síntesis.
- Sadurní i Brugué, Marta, Carles Rostán Sánchez i Elisabet Serrat Sellabona. 2008. *El desarrollo de los niños paso a paso*. Col·lecció Manuals. Barcelona: UOC.
- Sánchez Arroyo, José Francisco. 2009. *Análisis del clima de aula en Educación Física. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Málaga.
- Sánchez Sánchez, Galo. 2008. «La poética del movimiento corporal». En *El movimiento expresivo* eds. Galo Sánchez et al. Salamanca: Amarú, 633-638.
- Sánchez Sánchez, Galo i Javier Coterón López. 2003. «Las actividades de expresión corporal». En *Educación Física: propuestas para el cambio*, coord. Belén Taberero. Barcelona: Paidotribo, 199-238.
- Sarlé, Patricia. 2000. «El juego dramático, la educación infantil y el aprendizaje escolar». *Psykhé: Revista de la Escuela de Psicología* 9(2): 41-53.
- Shilder, Paul. 1993. *Imagen y apariencia del cuerpo humano: estudios sobre las energías constructivas de la psique*. Barcelona: Paidós.
- Schinca Quereilhac, Marta. 2010. *Expresión corporal (Técnica y expresión del movimiento)*. 4a edició. Madrid: Editorial Wolters Kluwer España.

- Serrano Madrigal, Ariana, Ana Azofeifa Lizano i Gerardo Araya Vargas. 2008. «Aprendizaje de las matemáticas por medio del movimiento: una alternativa más de la educación física». *Revista MHSalud* 5(2): 1-20.
- Siedentop, Daryl. 1998. *Aprender a enseñar la EF*. Barcelona: INDE.
- Sugrañes i Justafre, Encarnació i Maria Àngels Àngel Ferrer. 2008. *La educación psicomotriz (3-8 años). Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica*. Barcelona: Editorial Graó.
- Thió de Pol, Carme, Susanna Fusté Aquilué, Luisa Martín Casalderrey, Sílvia Palou Vicens i Fina Masnou i Piferrer. 2007. «Jugando para vivir, viviendo para jugar: el juego como motor de aprendizaje». En *Planificar la etapa 0-6*, coord. Montserrat Antón. Barcelona: Graó.
- Trigo Aza, Eugenia. 2002. *Juegos motores y creatividad*. 3a edició. Barcelona: Paidotribo.
- Valenzuela, Ana Belén. 2011. «El juego en infantil». *Revista digital Innovación y experiencias educativas* 39: 1-8.
- Vázquez Gómez, Benilde. 1989. *La Educación Física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- Velázquez Callado, Carlos. 1995. *Juegos con paracaídas en las clases de Educación Física*. Valladolid: La Comba.
- . 2013. *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Vicente Nicolás, Gregorio, Nuria Ureña Ortín, Manuel Gómez López i Jesús Carrillo Viguera. 2010. «La danza en el ámbito de educativo». *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 17: 42-45.
- Villada Hurtado, Purificación i Manuel Vizuete Carrizosa. 2002. *Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física*. Madrid: Ediciones Secretaria General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Watson, Anne. 2005. «Dance and mathematics: Engaging senses in learning». *Australian Senior Mathematics Journal* 19(1): 16-23.
- Werner, Linnette. 2001. «Changing Student Attitudes Toward Math: Using Dance to Teach Math». *Arts for Academic Achievement* 10: 2-8.
- Wolf, Kenneth i Ellen Stevens. 2007. «The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning». *The Journal of Effective Teaching* 7(1): 3-14.
- Wouters, Pieter, Erik D. van der Spek i Herre van Oostendorp. 2009. «Games-Based Learning Advancements for Multi-Sensory Human Computer Interfaces: Techniques and Effective Practices». En *Current practices in serious game research: A review from a learning outcomes perspective*, ed. Thomas Connolly. UK: IGI Global.
- Zan, Betty i Carolyn Hildebrandt. 2003. «First graders' interpersonal understanding during cooperative and competitive games». *Early Education and Development* 14(4): 397-410.

Annex 1. Activitats teoricopràctiques

1. ETIMOLOGÍA, DEFINICIÓ i NATURALESSA DEL JOC

EXERCICI. Dissenya un joc motriu on queden clarament reflectides les seues característiques i elements constitutius. Justifica-ho.

2. EVOLUCIÓ DEL JOC SEGONS LES ETAPES EDUCATIVES

EXERCICI. Dissenya un joc motriu per a l'etapa evolutiva de 4-6 anys i justifica la seua adequació segons la informació dels apunts. Reflexiona breument quines característiques son més destacades per a l'educació infantil. Cal que s'ajuste a les pautes metodològiques per al disseny de jocs motrius.

3. EL JOC MOTRIU I LES SEUES CLASSIFICACIONS

EXERCICI. Seguint els criteris remarcats a continuació, defineix cada ítem i posa un exemple de joc motriu.

- En funció de la seua organització.

- En funció de l'entorn i de la interacció social.

- En funció de la seua utilitat.

4. EL JOC DIRIGIT I EL JOC LLIURE

EXERCICI. Imagina que és el primer dia de classe en infantil. Tens un grup de 25 nens i nenes i has de fer una sessió de jocs motrius. Raona i resol les qüestions següents:

1. Faries joc lliure o jocs dirigits? Per què?
2. Imagina que decideixes fer joc lliure i veus que un grupet de xiquets no fan res. Com reaccionaries? Planteja alternatives i argumenta-les.
3. Quina seria la teua actitud si has decidit fer jocs lliures i veus que la sessió funciona segons les teues expectatives? Què faries per a optimitzar el teu treball com a mestra/mestre?
4. Imagina que decidires fer jocs dirigits. Què et faria decantar-te per uns jocs o uns altres? Quins tipus de jocs els plantejaries i per què?
5. Concreta els principals avantatges i inconvenients de cada tipus de joc.

5. PRESENTACIÓ I GUIA DEL JOC MOTRIU

EXERCICI. Tria un dels jocs que has dissenyat a les sessions anteriors i pas a pas, redacta què diries i/o faries per a posar-lo en pràctica. Posteriorment, descriu com actuaries en els casos següents:

1. Veus un nen que no segueix les normes. Què hi faries?
2. Veus que la participació de tots els nens i nenes no és homogènia. Com ho resoldries?
3. Alguns nenes no han entès les regles ni l'objectiu del joc. Com hi actuaries?
4. Veus que l'objectiu pedagògic del joc no s'acompleix, tot i que la classe s'ho està passant bé. Com hi actuaries?
5. Tot apunta que la dificultat del joc no és l'adequada a nivell perceptivo-motriu. Quines variables del joc modificaries?

6. EL JOC MOTRIU: FITXA I FITXER

EXERCICI. Decideix els ítems que són més importants per a tu a l'hora de configurar una fitxa per a un joc motriu. Dissenya una fitxa amb aquests ítems i justifica en cadascú d'ells les raons que t'han dut a seleccionar-lo. A continuació, tria un dels jocs dissenyats a les sessions anteriors i plasma'l al teu model de fitxa.

7. LA SESSIÓ DE JOCS MOTRIUS

EXERCICI. Emprant la fitxa de la pràctica anterior, i amb l'ajuda dels apunts del tema 5, confecciona un joc motriu que s'adapte a cada part de la sessió i justifica, des de la teua perspectiva, la seua idoneïtat. Recorda que en aquesta pràctica hem d'entendre el joc com a part d'una unitat de sentit major: la sessió. Tracta de buscar un criteri, a banda de l'estructura de la sessió, per a seqüenciar els jocs: ús i tipus de materials, dificultat perceptivo-motriu, intensitat, espais, agrupacions, complexitat organitzativa, seguretat, motivació, reforç de continguts, iniciació de continguts, consolidació de continguts, avaluació, etc.

8. CRITERIS PEDAGÒGICS PER A L'ELECCIÓ DE JOCS MOTRIUS

EXERCICI. Dissenya la teua pròpia rúbrica per a valorar la idoneïtat dels jocs motrius que planteges a classe. Tracta de recolzar-te en els apunts i justifica els criteris que et semblen més importants i per què. Una vegada feta la rúbrica, empra-la amb el joc que vas dissenyar a la primera pràctica i detecta quins aspectes serien susceptibles de millora. Raona-ho.

9. JOCS COOPERATIUS

EXERCICI.

1) Dissenya un joc motriu cooperatiu que persegueixca la consolidació de l'habilitat motriu bàsica del llançament i que supere la rúbrica per a l'elecció de jocs que vas fer a la sessió anterior. D'acord amb la rúbrica, i tenint presents les premisses marcades (joc motriu cooperatiu-consolidació del llançament), raona quins creus que són els dos punts més forts del joc i quins, els dos més febles.

2) Concreta els principals beneficis dels jocs cooperatius.

10. ORGANITZACIÓ I DESENVOLUPAMENT DELS JOCS

EXERCICI. De la mateixa manera que anteriorment has creat una rúbrica o matriu per a l'elecció de jocs motrius, en aquest exercici has de dissenyar la matriu que empraries per a valorar a posteriori una sessió de jocs motrius. Es tracta de plantejaments molt semblants tot i que ara, a més, has de pensar possibles estratègies i/o alternatives que t'ajuden a resoldre un resultat negatiu en algun dels ítems. Per exemple: jocs amb eliminats, poc de temps de compromís motor, falta de motivació important, incompliment dels objectius educatius... Argumenta'n les respostes.

11. DESCRIPCIÓ I OBJECTIUS DE L'EXPRESSIÓ CORPORAL EN EDUCACIÓ INFANTIL

EXERCICI. Escriu cinc casos (inventats per tu) en els que un moviment corporal no impliqui «expressió corporal», i cinc casos en els que sí. Raona des de la teua perspectiva, i recolzant-te amb els apunts, quina és la diferència més destacada.

12. EL GEST I EL MOVIMENT

EXERCICI. Dissenya un breu conte motriu on els xiquets i xiquetes adapten el seu moviment a la narració, tractant que s'accentuen els estats i emocions següents a través de gests que deus associar-hi.

- Angoixa
- Enuig
- Frustració
- Fred
- Sorpresa

13. PLANTEJAMENTS GENERALS I SUGGERIMENTS METODOLÒGICS

EXERCICI. Dissenya una tasca per a cadascuna de les fases dels apunts referents a la progressió en el treball de l'expressió corporal: imitació aïllada de gestos codificats amb diferents parts del cos, imitació aïllada de postures codificades, imitació d'accions, vivències i situacions imaginades, expressar corporalment una narració. Cal tenir present els suggeriments metodològics.

14. EXPRESSIÓ CORPORAL I CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT I AUTONOMIA PERSONAL

EXERCICI. Escriu un breu assaig mostrant arguments que, des de la teua perspectiva, justifiquen la importància de l'expressió corporal en l'educació infantil. Valora especialment la influència que pot tenir un bon o mal treball d'aquesta dimensió en el desenvolupament personal dels xiquets i xiquetes.

15. FONAMENTS DEL JOC SIMBÒLIC I DEL JOC DRAMÀTIC

EXERCICI. Dissenya un joc simbòlic a partir d'una narració o conte (no necessàriament inventat), donant l'opció a les aportacions dels nens i nenes a través de preguntes i propostes arran del fil conductor que tu has creat. Pensa que en educació infantil tal volta no coneguin el món simbòlic que els plantejes i potser has d'anar descobrint-los el camí: la selva, viatges espacials, professions, esports, etc.

Annex 2. Rúbrica competència docent

Valoració de la sessió	Molt mal 1	Mal 2	Regular 3	Bé 4	Molt bé 5
1. Ajustament dels jocs a l'alumnat proposat:					
a1) Edat:					
b1) Període:					
c1) Necessitats educatives:					
d1) Seguretat:					
2. Presentació:					
a2) Descripció:					
b2) Estructura:					
c2) Comprensió de les normes:					
d2) Representació gràfica:					
3. Organització de l'alumnat:					
a3) Participació:					
b3) Distribució de rols:					
c3) Treball individual/grupal:					
d3) Control del respecte per les normes:					
4. Organització del material:					
a4) Ús del material:					
b4) Varietat de material:					
c4) Optimització:					
d4) Distribució:					

Valoració de la sessió	Molt mal 1	Mal 2	Regular 3	Bé 4	Molt bé 5
5. Organització espaciotemporal:					
a5) Optimització/adaptació temporal:					
b5) Equilibri temporal:					
c5) Optimització/adaptació espacial:					
d5) Equilibri espacial:					
6. Adequació curricular:					
a6) Relació continguts-objectius:					
b6) Consecució dels objectius:					
c6) Progressió:					
d6) Valor educatiu:					
7. Aspectes socials:					
a7) Atenció a la diversitat:					
b7) Transmissió de valors socials:					
c7) Normes de convivència:					
d7) Foment de la cohesió-inclusió:					
8. Jocs motors:					
a8) Desenvolupament de la motricitat fina:					
b8) Desenvolupament de la motricitat grossa:					
c8) Desenvolupament de la coordinació global:					
d8) Desenvolupament de la coordinació específica:					

Valoració de la sessió	Molt mal 1	Mal 2	Regular 3	Bé 4	Molt bé 5
9. Jocs d'expressió corporal					
a9) Representació de rols:					
b9) Simbolisme:					
c9) Desenvolupament de l'expressió:					
d9) Comunicació corporal:					
10. Altres:					
a10) Caràcter innovador i originalitat:					
b10) Valor lúdic:					
c10) Varietat de jocs:					
d10) Avaluació de la proposta:					

Pres de Capella-Peris, Gil-Gómez, Chiva-Bartoll i Martí-Puig (2015)