

Corporalidad y movimiento. Análisis de un programa de motricidad a través del dibujo de infantes chilenos

Corporeality and Movement. Analysis of a motor skills program through Chilean infants' drawings

*Carmen Trigueros Cervantes, **Alberto Moreno Doña, *Enrique Rivera García

*Universidad de Granada (España) **Universidad de Valparaíso (Chile)

Resumen: A pesar de haber sido aplicado con éxito el programa de «Corporalidad y Movimiento» en infantes de Educación Infantil de Chile, no hay constancia de investigaciones que hayan examinado el impacto de dicho programa desde la perspectiva de sus protagonistas, niños y niñas. El objetivo del presente estudio es conocer los efectos y la perspectiva del alumnado sobre el programa de Corporalidad y Movimiento, identificando la presencia de los componentes de dicho programa y sus principales fortalezas y debilidades. Ello con el fin de realizar ajustes que permitan mejorar la propuesta pedagógica. El estudio se abordó desde una perspectiva cualitativa a través del análisis del dibujo de los infantes. Los participantes fueron un total de 164 niños y niñas de los niveles educativos Prekínder y Kínder pertenecientes a tres centros, dos de contexto urbano y uno rural. El análisis se estructuró en 4 apartados relativos al análisis de los contenidos impartidos, la metodología empleada, los materiales utilizados y la relación con los otros ámbitos de experiencia y núcleos de aprendizaje del programa «Corporalidad y Movimiento». Se encontraron fortalezas relativas al desarrollo del esquema corporal, las habilidades motrices básicas y la motricidad gruesa; un uso amplio y variado del material psicomotriz y didáctico; y el papel del docente como mediador del aprendizaje. Como puntos débiles, podemos detectar que no se aprecian actividades de concienciación sobre la experiencia vivida y la ausencia de espacio físico apto y apropiado para la realización del programa.

Palabras clave: Educación Infantil, corporalidad, motricidad, análisis dibujo, evaluación programa.

Abstract. In spite of the successful implementation of the «Corporeality and Movement» program in infants in Chile, there is no evidence of research examining the impact of this program from the perspective of its protagonists: boys and girls. The objective of the present study is to know the effects and the students' perspective on the «Corporeality and Movement» program, identifying the presence of the components of this program and its main strengths and weaknesses. The purpose is to make adjustments to improve the pedagogical proposal. The study was conducted from a qualitative perspective through the analysis of childrens' drawings. The participants were a total of 164 boys and girls of the Prekínder and Kínder educational levels belonging to three centers, two in an urban context and one in a rural one. The analysis was structured in 4 sections related to the analysis of the contents taught, the methodology used, the materials used and the relationship with the other fields of experience and the main learning areas of the «Corporality and Movement» program. Strengths were found regarding the development of the body schema, basic motor skills and gross motor skills; a wide and varied use of psychomotor and didactic material; and the role of the teacher as a mediator of learning. As weak points, it can be noted that there are no awareness-raising activities about the experience and the absence of a suitable and appropriate physical space for carrying out the program.

Key words: Early Childhood Education, corporeality, motor skills, drawing analysis, program evaluation.

Introducción

La Educación Parvularia en Chile contempla el Movimiento como una parte esencial del desarrollo personal y social, entendiendo que el trabajo de la corporalidad y la motricidad de los niños y niñas de 4 a 6 años incide en la construcción de su identidad, en el reconocimiento y aceptación de sus emociones, el sentido de pertenencia, la convivencia con otros, el senti-

do del bien común y el inicio en la ciudadanía entre otros aspectos importantes para la educación de los párvulos, (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018): Es por ello que la corporalidad y el movimiento aparecen como un núcleo de aprendizaje específico en el currículo de la Educación Parvularia, pero antes de su inclusión en este, se implementó el programa «Corporalidad y Movimiento» (en adelante «CyM») que se desarrolló en Chile desde el año 2007 al 2018.

Este programa ha sido evaluado desde la mirada de los directores y directoras, jefes y jefas de la Unidad Técnico Pedagógica; docentes, técnicos y técnicas de Educación Parvularia y actores clave dentro del Ministerio de Educación (Moreno-Doña et al., 2016). La eva-

luación de un programa educativo es, una vez más, objeto de múltiples investigaciones, pero en escasas ocasiones se realiza desde la perspectiva de sus protagonistas, en este caso los niños y niñas que lo vivencian, lo que nos permite la identificación de sus puntos fuertes y débiles para mejorar su implementación.

Obtener información de los niños y niñas de 4 a 6 años es una cuestión difícil. Sobre todo si queremos, verdaderamente, escuchar sus voces y no hacer la investigación desde la observación externa. Por ello hemos optado por la elaboración de un dibujo. Para los niños y niñas, el dibujo es un instrumento de expresión y comunicación más fuerte y simple que algunas palabras y formas de expresión aprendidas previamente (Artut, 2007; citado por Ünal, 2014).

Partiendo de esta premisa, el análisis del dibujo dentro de las investigaciones sociales se ha utilizado en diferentes disciplinas como la psiquiatría, psicología, educación, artes, antropología, etc. (Marín Viadel, 2000); empleándose como una herramienta para obtener información sobre las percepciones, creencias, conocimientos, pensamientos y emociones de los participantes.

El análisis de prácticas corporales o de Educación Física desde la mirada de los participantes a través del dibujo se ha explorado desde diversas perspectivas. Existen estudios que se centran en estudiantes con discapacidad y la inclusión de dichos estudiantes, como los análisis de Pérez-Turpin & Suárez-Llorca (2007); Fitzgerald (2012); Ocete et al., (2017), Menendez & Fernandez-Rio, (2017) o Pellerin et al., (2020).

Nos encontramos, también, con investigaciones con objetos de estudios muy específicos como el de Ünal (2014) que profundiza en las percepciones sobre el deporte y las marcas deportivas, o el de Fernandez-Rio et al., (2020) que exploran los usos de la gamificación en educación física y qué efectos experienciales pueden tener en estudiantes y maestros. Con carácter más evaluativo de diferentes modelos de Educación Física, podemos destacar los estudios de Calderón et al., (2013); Gutiérrez Díaz del Campo et al., (2014) y Martínez de Ojeda et al., (2019). Por último, desde una perspectiva más general y centrada en el análisis de la actividad física realizada en las clases de Educación Física nos encontramos con las investigaciones de Temel & Güllü, (2016); Parker et al., (2018) llevadas a cabo con niños y niñas de Educación Primaria.

Como se puede apreciar, hasta el momento hemos encontrado investigaciones que utilizan como técnica de producción de información el dibujo infantil, pero todas ellas con objetivos muy específicos relacionados

con algún aspecto concreto de la Educación Física y con niños, niñas y jóvenes de edades comprendidas entre los 6 y 20 años. Sólo hemos encontrado tres estudios que traten del concepto general que los escolares tienen de la Educación Física. El primero de ellos pertenece a Zagalaz (2001), quien explora el concepto que los alumnos y alumnas de 6 a 12 años tienen sobre la Educación Física escolar y si incluyen en ella el deporte, así como averiguar si se mantienen en las clases los estereotipos sexistas. Para ello, mediante el dibujo y el lenguaje, se analizó el pensamiento de los alumnos y alumnas, llegando a concluir que existe un desfase entre lo que dibujan y lo que escriben al respecto de la coeducación y que en sus clases realizan deporte, aunque no se contemple en los currículos oficiales, porque es lo que más les divierte y con lo que mejor se relacionan con sus compañeros y compañeras.

El segundo estudio es de Kopelovich, (2017). Se pregunta por la forma de entender la enseñanza de la Educación Física escolar que tienen alumnos de nivel inicial y primer ciclo de escuela primaria de la Ciudad de La Plata. Se detectó que los escolares dibujan personas en un espacio físico que se mueven e interactúan a partir del uso de diferentes elementos. Además, identificó rasgos de cierta educación diferenciada: los dibujos en los que se juega al fútbol corresponden a niños, mientras que los que incluyen jugar con aros o saltar a la soga son realizados por niñas. Asimismo, a partir de los diálogos informales, se concluye que los alumnos tienen claro qué se les enseña en las clases: juegos, deportes y a jugar.

Por último, el tercer estudio es el realizado por Cachón-Zagalaz et al., (2021) que analizan las percepciones que niñas y niños de 6 a 8 años tienen sobre la clase de Educación Física desde el análisis de los dibujos; en los se percibe el disfrute de los niños y niñas en las clases, la importancia de la socialización entre compañeros, la relevancia del docente, la preferencia de actividades colectivas a las individuales y la presencia de los distintos materiales propios de la materia.

Nosotros, aun siendo conscientes de la dificultad que conlleva el análisis de dibujos de escolares con menor edad, queremos conocer cómo viven y experimentan los niños y niñas de Educación Infantil (4-6 años) un programa de motricidad creado exprofeso para ellos y ellas por el Ministerio de Educación de Chile.

Programa «Corporalidad y Movimiento»

«CyM» que desde 2007 se había contemplado como

un programa dentro de las Bases Curriculares Educación Parvularia, a partir de 2018 se convierte en un eje relevante de las nuevas bases curriculares para la Educación Parvularia chilena (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). Se incluye dentro del ámbito Desarrollo Personal y Social, pero teniendo puntos en común con el resto de los ámbitos que se establecen para la etapa: ámbito de Comunicación Integral y ámbito de Interacción y Comprensión del Entorno, ya que todos ellos potencian «la activa participación de niñas y niños en su propio desarrollo, fortaleciendo su capacidad para mirarse a sí mismos y establecer vínculos positivos y de respeto con los demás» (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p.48). Concretamente es un programa que pretende guiar y orientar una práctica pedagógica orientada desde principios educativos y no de rendimiento motriz, en él se nos plantea que:

«El cuerpo y el movimiento se configuran en una unidad que integra y moviliza aspectos sensoriales, emocionales, afectivos, cognitivos y socioculturales para ser y actuar en contextos de diversidad; la conciencia gradual de su corporalidad y de sus posibilidades motrices se construyen y amplían, mediante un proceso de interacción permanente con el entorno». (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p.59)

A través de una perspectiva anclada, principalmente, en la psicomotricidad, considerando que ésta debe ser el primer aprendizaje motor que se adquiere ya que ayuda al niño a poder utilizar la actividad física como canalizador de su energía, además de incorporar el juego como un factor fundamental para el enriquecimiento de los patrones básicos de movimiento y favorecer sus estados anímicos, sociales y personales (Bernat Fonseca, 2022); «CyM» propone una intencionalidad educativa centrada en el descubrimiento del cuerpo, sus posibilidades de movimiento y de expresión corporal. Ello significa, para la propuesta que nos atañe, permitir y facilitar a los niños y las niñas, oportunidades para poder tener experiencias de aprendizaje donde puedan observar, explorar, sentir, crear y expresarse corporalmente de manera libre.

Dicho programa está planteado, en principio, para niños y niñas de 4 a 6 años, aunque también se ha desarrollado con el primero año de Enseñanza básica. Con lo dicho, es posible observar que «CyM» intenta no caer en la ‘trampa’ de la escolarización de lo corporal para ofrecernos posibilidades educativas que atiendan a la integralidad compleja de los niños y niñas. Dicho programa ha sido trabajado en centros educativos de todas las regiones del país desde el año 2007 al 2009 y desde

el 2012 hasta la actualidad.

Si bien es posible poseer una visión positiva de la propuesta del programa desde la perspectiva de los docentes (Moreno-Doña et al., 2016), queremos conocer y entender cómo se percibe la implementación del programa por parte de sus protagonistas, los niños y niñas que lo llevan a cabo.

El objetivo de investigación y, por tanto, nuestro compromiso como equipo investigador, es: conocer los efectos y la perspectiva del alumnado sobre programa de «CyM», identificando la presencia que se da a los componentes de dicho programa, las principales fortalezas y debilidades de la propuesta pedagógica con el fin de realizar los ajustes que permitan mejorar la propuesta.

Metodología

Paradigma y método

Entendiendo que «en realidad, el paradigma no es más que una perspectiva que se adopta sobre los datos, otra posición analítica que ayuda a recolectarlos y ordenarlos de manera sistemática, de tal modo que la estructura y el proceso se integren» (Strauss & Corbin, 2002, p.140), nos posicionamos dentro del paradigma interpretativo, que pretende comprender la realidad desde el análisis de los significados y percepciones que esta tiene para los participantes. Dentro de este paradigma se trata de una investigación evaluativa que tiene como función conocer desde la perspectiva los niños y niñas, los puntos fuertes y débiles, de la implementación del programa «CyM» en el marco de un proyecto financiado por la Organización de Estados Iberoamericanos.

Técnicas de producción de información

Considerando los datos visuales, dentro de la investigación en ciencias sociales, una técnica de producción que puede facilitar una comprensión sociológica de una realidad que de otra manera no sería posible por ningún otro medio (Banks, 2010), nos decantamos por el análisis de imágenes, concretamente el análisis de dibujos infantiles relacionado con el programa de motricidad que se estaba llevando a cabo en los centros que participan en este estudio. De esta manera se les solicitó a los niños y niñas participantes que dibujaran su clase de motricidad.

Contexto y participantes

Para llevar a cabo este estudio el contexto elegido

fue tres centros de Educación Parvularia (uno de contexto urbano y dos de contexto rural) de la Región de Valparaíso que estaban trabajando con la implementación del programa «CyM». En los centros de parvularia trabajamos con en el nivel transición que se divide en primer nivel de transición (pre-kínder, 4 a 5 años) y segundo nivel de transición (kínder, 5 a 6 años). La distribución de dibujos por centros, niveles y sexo se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla 1.
Distribución de participantes y sus características.

Centro	Contexto		Atributos			
	Rural	Urbano	Nivel		Sexo	
			Prekínder	Kínder	Niños	Niñas
Educación parvularia 1	--	103	23	80	54	49
Educación parvularia 2	36	--	8	28	18	18
Educación parvularia 3	25	--	--	25	15	10

El corpus de la investigación ha estado constituido por 164 dibujos, 61 pertenecen a niños y niñas de contexto rural y 103 de contexto urbano. Aunque todos fueron analizados hay que tener en cuenta que la calidad de algunos de ellos posibilitaba realizar un análisis muy limitado por tener ausencia de figuras humanas, materiales o cualquier motivo del contexto.

Proceso de análisis del dibujo infantil

Teniendo presente que «los dibujos temáticos cobran una gran importancia para acceder a la vivencia que tiene el niño y el adolescente con relación a su vida familiar, social y escolar»(Ochando & Peris, 2012, p.40) se van analizar los dibujos que se les solicitaron a los Parvularios de tres centros educativos para conocer su vivencia respecto al programa «CyM» y para ello tendremos presentes los puntos clave expuestos por Moreno González (2019), que son: la línea, la presión, el tamaño, la ubicación en el espacio, la sombra, la colocación en el papel, el borrado, la repetición, las ausencias y el color.

Habitualmente se tienen en cuenta los aspectos desde una perspectiva psicológica, con la intención de conocer la personalidad de los niños y niñas; en nuestro caso serán utilizados para interpretar la relación de los niños con el entorno, el conocimiento de su cuerpo y de su situación en el espacio, las actividades que lleva a cabo, los materiales presentes en dichas actividades, las relaciones sociales que se producen, la manifestación de emociones que conllevan las actividades, etc. Centrándonos especialmente en la visualización de los objetivos, contenidos y metodología que se marcan desde el programa «CyM». De esta manera el tamaño, la ubicación en el espacio y la colocación del papel nos permitirá tomar conciencia del grado de estructuración espa-

cial que poseen y su nivel de coordinación fina; el color nos permitirá conocer las emociones que suscitan las actividades, los borrados y tachones la aceptación de la propia imagen y de las actividades realizadas, las ausencias y presencias nos permitirán ver el protagonismo de los docentes y de los niños, así como las relaciones sociales que se establecen entre ellos, mientras que las líneas, la presión y en menor medida las sombras nos darán cuenta del nivel madurativo y su nivel de desarrollo del esquema corporal y la lateralidad.

El proceso seguido para el análisis parte desde el escaneo de los dibujos de los niños y las niñas y su transformación en imagen con un formato jpg. Una vez preparadas han sido incorporadas al software NVivo, agrupándolas en dos carpetas: rural y urbano. Posteriormente cada dibujo ha sido creado como caso o unidad de análisis y se ha procedido a su clasificación, incorporándole los atributos correspondientes a sexo, nivel educativo, calidad del dibujo y contexto que nos ha permitido comparar los casos en base a los valores de los atributos mencionados. Posteriormente hemos procedido a la categorización de los dibujos, siendo esta de carácter mixto, ya que se utilizan los ámbitos de experiencia de la educación parvularia y los núcleos de aprendizaje contemplados en dicho nivel educativo -centrándonos fundamentalmente en el núcleo «CyM»-, como categorías apriorísticas o deductivas, dejando para un enfoque más inductivo las categorías de contenidos del programa, metodología y materiales (figura 1).

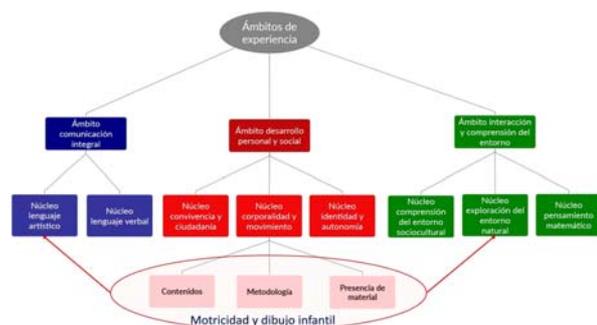


Figura 1. Árbol de categorías.

Fuente: elaboración propia con el software NVivo.

Para la categorización, el primer paso realizado ha consistido en realizar una selección y descripción de los elementos más significativos presentes en cada uno de los dibujos. Para ello hemos utilizado la opción del software NVivo creada a tal efecto, que nos permite editar la imagen y asignarle la región del dibujo seleccionada y una descripción de esta. Una vez realizado este primer paso, hemos procedido a realizar la codificación en la categoría o categorías correspondientes de cada una de las secciones de la imagen y las filas correspondientes

con la descripción.

Análisis de los resultados

El informe que se presenta está estructurado en 4 apartados: análisis de los contenidos impartidos, metodología empleada, materiales utilizados y relación con los otros ámbitos de experiencia y núcleos de aprendizaje del programa «CyM»

Análisis de los contenidos del programa «Corporalidad y Movimiento»

Doce son los contenidos que se visibilizan en el programa «CyM», y que se han considerados categorías de análisis definidas como:

1. Reconocer esquema corporal y lateralidad: identificar progresivamente las posibilidades y características de su cuerpo para lograr la conciencia de su esquema corporal, la definición de su lateralidad, de modo de ser crecientemente competente en su actuar.

2. Coordinación fina: coordinar con mayor precisión y eficiencia sus habilidades psicomotoras finas, ejercitando y desarrollando las coordinaciones necesarias de acuerdo con sus intereses de exploración, construcción, de expresión gráfica de sus representaciones y de recreación.

3. Habilidad motriz gruesa: adquirir un mayor dominio de sus capacidades corporales, desarrollando en las habilidades motoras gruesas, el control dinámico en movimientos y desplazamiento, alternando diferentes velocidades, direcciones, posiciones e implementos, apreciando sus progresos.

4. Cualidades físicas: expandir sus capacidades motoras y de coordinación, ejercitando sus habilidades de fuerza, resistencia y flexibilidad, con y sin implementos livianos, en pequeños y grandes volúmenes, en espacios al aire libre y en contacto con la naturaleza.

5. Experimentar bienestar: disfrutar y experimentar el bienestar que produce la actividad física al ejercer sus destrezas corporales con diferentes aparatos y obstáculos.

6. Diferenciar emociones: distinguir las emociones y sentimientos, en sí mismo y en los demás en situaciones vivenciales, en imágenes y narraciones.

7. Aceptar imagen corporal: iniciarse en la aceptación de sus características corporales, expresándose a través de distintas formas, contribuyendo así a la construcción de su imagen corporal.

8. Imagen personal: representarse a sí mismo destacando sus características personales, corporales, sus

intereses, ideas, decisiones y fortalezas.

9. Expresar movimiento con música: crear secuencias de movimientos con o sin implementos a partir de las sensaciones que genera la música

10. Expresión corporal: ampliar las posibilidades expresivas de su cuerpo, incorporando en sus movimientos: equilibrio, dirección, velocidad y control.

11. Estructuración espacial: establecer relaciones de orientación espacial de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos, personas y lugares, nominándolos adecuadamente.

12. Estructuración temporal: orientarse temporalmente en situaciones cotidianas, utilizando diferentes nociones y relaciones tales como: secuencias (antes-después; mañana-tarde; día-noche; ayer-hoy-mañana; semana-meses-estaciones del año), duración (más-menos), y velocidad (rápido-lento).

De los doce contenidos que se enumeran algunos se evidencian de forma significativa en los dibujos mientras que otros son prácticamente inapreciables (ver Figura 2). Ello puede deberse a la influencia del programa de motricidad que realizan. La presencia de indicadores relacionados con dichos contenidos pueda estar originado por el propio desarrollo evolutivo del infante. Aun así, el reconocimiento del esquema corporal y la lateralidad sobresalen sobre los demás en número de referencias de codificación, seguidos de la estructuración espacial, la diferenciación de emociones, las habilidades motrices gruesas y experimentar bienestar. Con un poco menos de intensidad y con las mismas referencias se reconocen aspectos relacionados con la imagen personal y aceptar la imagen corporal, disminuyendo la visualización del esquema temporal, la presencia de cualidades físicas y la coordinación fina, mientras que casi no aparecen aspectos relativos a la estructuración temporal y expresar el movimiento con música, cuestiones que por otra parte son difíciles de plasmar en un dibujo.

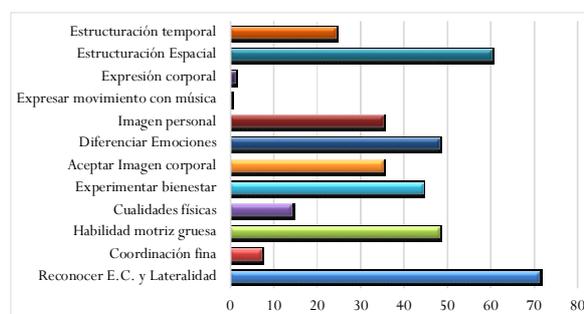


Figura 2. Número de referencias de codificación de los objetivos del programa. Fuente: elaboración propia.

1. Reconocer esquema corporal y lateralidad
Dentro de esta categoría, de los 164 dibujos analiza-

dos podemos encontrarnos con 64 de ellos en los que si se evidencia un reconocimiento del esquema corporal bastante aceptable. Por ejemplo, podemos apreciar en el dibujo 31 Rural niña Kínder que los trazos son bastante nítidos, donde la presencia de detalles como el pelo, los ojos con pestañas, y la presencia de manos en algunas de las siluetas indican un desarrollo del esquema corporal bastante bueno para la edad de 5 años, al igual que ocurre en el dibujo 114 Urbano niña Prekínder, que, aunque no identifica el pelo, sí que incorpora otros detalles como el cuello, las orejas y los dedos (ver figura 3).

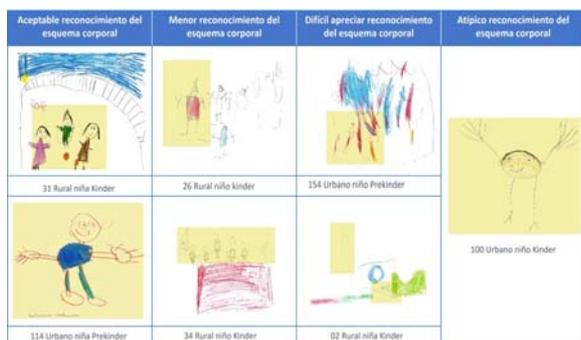


Figura 3. Apreciación del reconocimiento del esquema corporal en los dibujos.

Los dibujos con más alto nivel de detalle de elementos corporales mayoritariamente han sido realizados en contextos rurales y curiosamente los dibujos realizados por las niñas de dicho entorno son de mayor nivel de concreción frente a los dibujos de los niños, en los que la presencia de detalles es bastante menor, así el pelo no suele estar presente, al igual que otros detalles de la cara como la boca, ojos y orejas, o las manos que no están representadas o aparecen con formadas por dos líneas entrecruzadas.

En los dibujos de los niños y las niñas de entornos urbanos de Prekínder y Kínder en general se aprecia un nivel de desarrollo de esquema corporal bastante básico, al plasmar siluetas de figuras muy lineales y con poca definición de elementos corporales, ocurriendo algo parecido a los dibujos del contexto rural, ya que en las niñas el nivel de presencia y definición de elementos corporales es mayor.

Como comentábamos en un inicio, hay otra serie de dibujos en los que el desarrollo del esquema corporal a través de la representación de la figura humana es inapreciable o muy difícil de analizar por la escasa presencia de definición de detalles en el dibujo, limitándose a un poner un círculo por cabeza y líneas para el cuerpo, los brazos y las piernas.

Por último, existen casos que son llamativos o atípicos, ya que la presencia de detalles en la cara es muy gran-

de, aparecen cejas, nariz y dientes, pero el tronco no se representa y las extremidades son muy pobres y mal ubicadas.

2. Coordinación fina

Este objetivo es muy difícil de apreciar desde el contenido del dibujo realizado por los niños y las niñas, aun así, desde la calidad, precisión y definición del dibujo realizado podemos ver en algunos de ellos elementos que nos llevan a pensar que se está realizando un trabajo en este sentido. Nos encontramos con dibujos bien coloreados en los que el niño o la niña se mantiene dentro de los márgenes y realizando trazos con bastante precisión, en incluso realizados con dimensiones muy pequeñas, como son el caso del dibujo 40 Rural niña Kínder y 83 Urbano niña Kínder, que son capaces de realizar una figura humana con coletas y buena definición del cuerpo a la misma escala en las que ellas percibe los conos utilizados en la actividad o los columpios presentes en el espacio (ver figura 4), siendo muchos de ellos coincidentes con los que presentaban un mejor reconocimiento de esquema corporal al tener más edad y pertenecen al nivel Kínder.



Figura 4. Dibujos en los que se aprecia una buena coordinación fina.

3. Habilidad motriz gruesa

En este caso, a través de la presencia de las actividades que los niños y las niñas plasman en sus dibujos (ver figura 5), podemos ver si desde el Programa «CyM» que se están implementando en cada uno de los centros se pone especial énfasis en este aspecto o no, así la presencia de materiales como bloques, colchonetas, etc. puede indicarnos un trabajo en esta línea.

Otro tipo de actividades que nos pueden aportar información sobre el trabajo de habilidades motrices gruesas -y que son muy recurrentes en los dibujos tanto de contexto urbano, como de contexto rural-, son las actividades realizadas en grupo, que fundamentalmente se representan en corro en los que niños y las niñas aparecen cogidos de las manos (101 Urbano niño Kínder y 152 Urbano niña Prekínder) y realizados desde una perspectiva cenital o vista desde arriba, o realizando algún juego colectivo como el fútbol, en el que tenemos que destacar el dibujo 19 Rural niño Kínder que también desde una perspectiva cenital plasma a los ju-

gadores, las porterías, el balón e incluso las líneas del campo. Esta presencia de juegos colectivos y deportes nos lleva a pensar que con el tiempo los niños y niñas comienzan a asociar la Educación Física con la realización de estas prácticas deportivas, tal y como plantean Temel & Güllü, (2016) en su investigación llevada a cabo con estudiantes de edades comprendidas entre los de 11 a 12 años, en la que los estudiantes percibieron las clases de educación física como lugar en el que se principalmente se enseñan ramas deportivas y las técnicas básicas relevantes de los mismos. La presencia de dibujos en los que el fútbol cobra un especial protagonismo, -como en el caso el estudio es de Kopelovich, (2017)-, coincide en que mayoritariamente corresponden a niños, mientras que los que incluyen jugar con aros o saltar a la cuerda son realizados por niñas (ver tabla 2).

Tabla 2.

Presencia de actividades por sexo			
Atributos	Sexo = Niño (87)	Sexo = Niña (77)	Total (164)
Actividades con balones	11	4	15
Actividades con cuerdas y aros	2	4	6

También distinguimos actividades motrices gruesas relacionadas con el uso del mobiliario de los parques (columpios y toboganes) dibujados por 112 Urbano niña Kínder y 80 Urbano niño Kínder; y por último destacamos otras habilidades motrices gruesas representadas a través del uso de materiales como colchonetas (02 Rural niña Kínder) y pelotas (33 Rural niño Kínder)

En los todos los dibujos seleccionados podemos apreciar la dificultad que entraña dibujar estas actividades y cómo la perspectiva ha sido muy variada.



Figura 5. Dibujos en los que se aprecia habilidad motriz gruesa.

Profundizando un poco más sobre los dibujos en los que se aprecian habilidades motrices gruesas, en la tabla 3, podemos apreciar cómo es en el segundo curso de infantil o parvulario donde más se ha plasmado este trabajo, estando más presente en los dibujos de contexto rural, y en aquellos que realizan los niños frente a las niñas.

4. Cualidades físicas

Se trata de otro contenido difícil de apreciar en los

Tabla 3.

Número de referencias codificadas en habilidad motriz gruesa en función de los atributos

Atributos	Habilidad motriz gruesa
Nivel = Prekínder	3
Nivel = Kínder	45
Contexto = Rural	39
Contexto = Urbano	9
Sexo = Niño	26
Sexo = Niña	22

dibujos, salvo en algunas ocasiones en las que se puede asociar un trabajo de fuerza desde los saltos por encima de obstáculos, o desde los juegos tradicionales como el «soga-tira» o el salto a la comba (ver figura 6). Hemos de tener también presente que a estas edades dicho contenido no es relevante ni se realiza de forma específica.



Figura 6. Dibujos en los que se aprecia trabajo de fuerza.

5. Experimentar bienestar y 6. Diferenciar emociones

La única posibilidad de ver si los niños y niñas que han llevado a cabo el programa de motricidad experimentan, o no, bienestar en la realización de actividades, es desde la transmisión de emociones que podamos inferir de sus dibujos, cuestión que es bastante compleja dado que su nivel de expresión gráfica es escaso y como hemos visto con anterioridad en el estudio del esquema corporal, no siempre identifican rasgos como los ojos y la bocas, que son los elementos que más datos pueden arrojar en este sentido (ver figura 7). Los únicos indicios que tenemos para analizar las emociones son -fundamentalmente- las expresiones de los ojos y de la boca, que muestran la alegría y felicidad desde la sonrisa y la expresividad de los ojos, que en algunas ocasiones se completa con la colocación de pestañas. También es de gran ayuda el análisis de los colores empleados; así se aprecian sonrisas y expresiones de felicidad en los dibujos 74, 72, 75 y 85 de niñas de entorno Urbano y nivel Kínder y con menor definición de detalles en el resto de los dibujos seleccionados, siendo llamativo que todos pertenezcan al nivel educativo de Kínder.

Los hallazgos encontrados en relación a esta categoría -salvando las diferencias debidas a la edad-, difieren del estudio de Parker et al., (2018) que analiza la relación entre la Educación Física en la escuela y la práctica de actividad física fuera de ella en niños y niñas de 8 a 11 años, llegando a la conclusión que la libertad y la alegría, eran aspectos que se identificaban en los dibujos de actividad física fuera del contexto escolar en sus juegos libres y estaban casi totalmente ausente de sus dibujos

de las clases de Educación Física, en los que se apreciaba la rigidez de las tareas monótonas sobre las cuales los niños y las niñas no tienen control.



Figura 7. Dibujos en los que se aprecia bienestar personal y emociones

Es significativa la ausencia del llanto en los 164 dibujos analizados.

En este apartado es especialmente llamativo el dibujo realizado por 70 Urbano niño Kínder, que aun no siendo uno de los dibujos utilizados para ver la motricidad infantil de los dibujos, merece especial atención por el contenido de este (ver figura 7), ya que en él podemos apreciar algo parecido a un pescado herido y sangrando, y en el que también se aprecia otra silueta realizada en negro, también sangrando.

7. Aceptar imagen corporal y 8. Imagen personal

La aceptación de la imagen corporal y la imagen personal o representación de sí mismos sólo podemos vislumbrarla en determinados aspectos, por ejemplo, si las niñas se reconocen e identifican como niñas, y los niños como tales, o si su figura ocupa un espacio destacado en el dibujo, pero son aspectos bastante inusuales por ello no hemos sido capaces de identificar en los dibujos una representación de sí mismos en las que destaque sus características personales, corporales, sus intereses, ideas, decisiones y fortalezas.

En un caso puntual (04 Rural, niña Kínder) sí que hemos podemos observar algún tipo de rechazo o complejo, en este dibujo la cara aparece tachada después de haber sido dibujada (ver figura 8). En cualquier caso, inferir la aceptación o rechazo de la imagen corporal desde los dibujos que han realizado los niños y las niñas es una tarea compleja, y debería haberse complementado preguntando sobre sus causas a los infantes.



Figura 8. Dibujo en el que se aprecia rechazo de parte de la imagen corporal.

9. Expresar movimiento con música

Salvo las actividades en las que aparecen los niños dibujados en corro cogidos de las manos (ya analizados en el apartado habilidades motrices gruesas, figura 5) que pudieran hacer referencia a juegos de ronda que suelen realizarse con canciones, no se puede apreciar en los dibujos que el niño o la niña aprendan a expresar movimientos con la música.

10. Expresión corporal

Ocurre como en los casos anteriores en los que el nivel de desarrollo gráfico de los niños y las niñas hace que sea imposible diferenciar actividades en las que los niños estén realizando actividades de expresión corporal, salvando uno de los dibujos (57 Rural niña Prekínder) en los que las niñas y niños aparecen con una especie de coronas, sugiriendo que estén disfrazados o realizando algún tipo de dramatización o juego simbólico (ver figura 9).



Figura 9. Dibujo en el que aparece actividad de expresión corporal.

11. Estructuración espacial

Las características evolutivas de los niños y las niñas de estas edades marcan que la estructuración espacial todavía es muy básica, si bien se reconocen conceptos espaciales básicos, como cerca, lejos, arriba, abajo, delante, detrás, etc. Conceptos que en ocasiones se ven reflejados en los dibujos analizados (ver figura 10); así nos podemos encontrar con niños y niñas que distribuyen espacialmente lo que aparece representado en su dibujo, poniendo el sol (98 Urbano niña Prekínder) o las nubes (65 Urbano niño Kínder) en una posición alta de la hoja y alejada, y el resto de los motivos del dibujo bien organizados y proporcionados.

En otros dibujos podemos apreciar que se amontonan todas las figuras que parecen en un mismo espacio (09 Rural niño Kínder y 06 Rural niña Kínder), o colocan las siluetas de personas o edificios flotando en el aire (108 Urbano niño Kínder) o muy alejados del resto de motivos del dibujo -en ocasiones en exceso-, como es el caso del dibujo 40 Rural niña Kínder). Por último, podemos ver dibujos con un esfuerzo de abstracción para visualizar la colocación de los elementos del dibujo desde el aire (colocación de colchonetas o de los compañeros del grupo), o dar una perspectiva de profundidad.

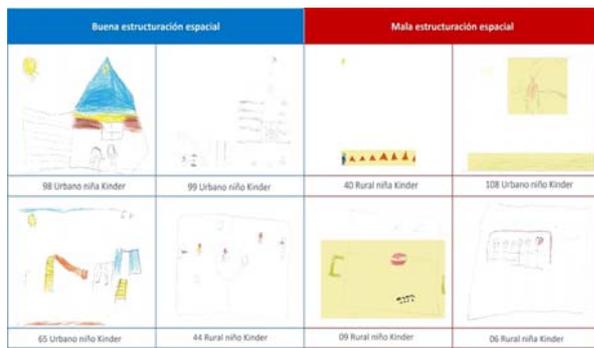


Figura 10. Dibujos con una buena y mala estructuración espacial.

En definitiva, en casi todos los dibujos analizados se observa que la colocación de los elementos del dibujo no es algo improvisado, sino que con mayor o menor acierto es realizado un esfuerzo cognitivo para organizar y plasmar su perspectiva de una clase de motricidad.

12. Estructuración temporal

Este apartado ha sido imposible de analizar desde los dibujos, al no existir parámetros temporales en los mismos (secuencia de actividades, referencias de diferentes momentos del día, etc.), que de alguna manera nos proporcionasen datos para realizar su estudio.

En un análisis más global de la categoría central «Contenidos», podemos apreciar en la tabla 4 su distribución en función de los atributos, nivel educativo, contexto y sexo.

Tabla 4. Presencia de la categoría «Contenidos» respecto a los atributos.

Categorías	Nivel		Contexto		Sexo	
	Prekinder	Kinder	Rural	Urbano	Niño	Niña
01 Reconocer E.C. y Lateralidad	6	62	53	15	34	34
02 Coordinación fina	1	8	8	1	4	5
03 Habilidad motriz gruesa	3	49	40	12	28	24
04 Cualidades físicas	0	14	14	0	7	7
05 Experimentar bienestar	6	39	21	24	14	31
06 Aceptar Imagen corporal	7	28	11	24	12	23
07 Diferenciar Emociones	8	40	19	29	15	33
08 Imagen personal	7	29	15	21	11	25
09 Expresar movimiento con música	0	0	0	0	0	0
10 Expresión corporal	4	1	5	0	1	4
11 Estructuración Espacial	9	52	32	29	33	28
12 Estructuración Temporal	2	23	3	22	13	12

La estructuración espacial, así como el reconocimiento del esquema corporal y la lateralidad están muy presentes en los dibujos de los niños. Es significativo que su presencia más fuerte se centre en el contexto rural y no en el urbano, a pesar de que los dibujos en este contexto fueron más numerosos.

El hacer de los niños y niñas se centra en la motricidad gruesa, en la que también sobresale la presencia de dicha categoría en el contexto rural frente al urbano, este es un punto que habría que indagar, ya que la diferencia que se marca con el contexto urbano nos deja un interrogante interesante, mientras que su presencia en función del sexo no es significativa. También esta categoría queda empobrecida en los dibujos del Prekínder de educación parvularia.

En las categorías experimentar bienestar y diferenciar emociones las niñas destacan por encima de los niños dibujando situaciones placenteras no impuestas e incluso, en algunas composiciones se aprecia que comienzan a identificar las emociones. Si queremos destacar la ausencia de la expresión vinculada a la música. Este es un aspecto que consideramos negativo, ya que debieran ser actividades habituales en el aula para estas edades. Esto no significa que no se produzcan, pero sí que no adquieren la suficiente importancia para los niños.

Análisis de la metodología empleada en el Programa «Corporalidad y Movimiento»

La metodología del programa se sitúa fundamentalmente en la utilización de una metodología lúdica centrada en el juego; basada en un aprendizaje responsable y que propicie el papel protagónico de los niños y las niñas en las actividades. Para poner en marcha estos principios se apoyan en la utilización de ambientes de aprendizaje que faciliten un aprendizaje experiencial y diferenciado, buscando atender la heterogeneidad de los escolares, desde un trabajo que respete el ritmo individual de los niños y niñas.

Lógicamente el análisis de la metodología empleada en el programa que se visualiza en los dibujos, lo realizaremos a un nivel muy general, ya que sólo podremos apreciar si es el docente es el que tiene un papel protagonista, tal y como sugieren los dibujos 74 Urbano niña Kinder y 07 Rural niña Kinder (ver figura 11), o si por el contrario lo son los niños y las niñas (32 Rural niña Kinder), y si el juego y los ambientes de aprendizaje quedan patentes en los dibujos.



Figura 11. Dibujos con protagonismo del docente.

A nivel general destaca la escasa presencia del docente en el dibujo, tanto en su faceta mediadora como directiva, lo que nos incita a interpretar que el alumnado es quien toma el protagonismo al experimentar las actividades del programa de «CyM». Esto muestra una actividad motriz de los niños muy libre, muy centrada en ellos y sus compañeros, al margen del papel que asume el docente en las actividades. También, podría ser provocado desde un exceso de actividad basada en los ambientes de aprendizaje; muy habitual en las salidas

de los niños y niñas del aula normal al patio o espacio de actividad motriz.

Tabla 5.
Presencia de la categoría "Metodología" respecto a los atributos.

Categorías	Atributos		Contexto		Sexo	
	Prekinder	Kinder	Rural	Urbano	Niño	Niña
Alumno dependiente	1	26	26	1	13	14
Alumno protagonista	6	43	24	25	22	27
Docente directivo	0	4	4	0	2	2
Docente mediador	1	4	5	0	3	2

Detallando la presencia de esta categoría en función de los atributos (ver tabla 5), llama la atención que se aprecian bastantes más dibujos con alumnos dependientes en el contexto rural que en el urbano donde solo se ha identificado un dibujo. Respecto a categoría alumno protagonista la presencia está bastante más equilibrada. En cuanto al sexo también el número de referencias está equilibrado tanto en situaciones de dependencia como de protagonismo del alumnado.

Respecto a la presencia del juego y la creación de ambientes de aprendizaje no cabe duda de que han estado presentes mayoritariamente en la implementación del programa ya que los dibujos realizados reflejan múltiples situaciones jugadas y disposición de materiales (coincidiendo con el estudio de Kopelovich, (2017)), para que los niños y niñas experimente con ellos de manera libre, si bien estos últimos se han visualizado más en el contexto rural y como se puede apreciar en la figura 12.



Figura 12. Dibujos en los que se aprecian ambientes de aprendizaje

Análisis de los materiales usados en el Programa «Corporalidad y Movimiento»

Los materiales que están presentes en los dibujos nos dan indicios de la riqueza de actividades (ver figura 13) que se plantean en el programa desarrollado en los diferentes centros educativos. Existe una gran variedad de materiales, que van desde toboganes y columpios, hasta aros, pelotas y colchonetas.

De los 164 dibujos analizados, si descartamos los 47 dibujos con escasa calidad, con ausencia de material sólo hay 19, siendo los balones o pelotas los materiales que más se dibujan, bien dándoles un uso colectivo en diferentes juegos, o bien un uso individual. A la par que los

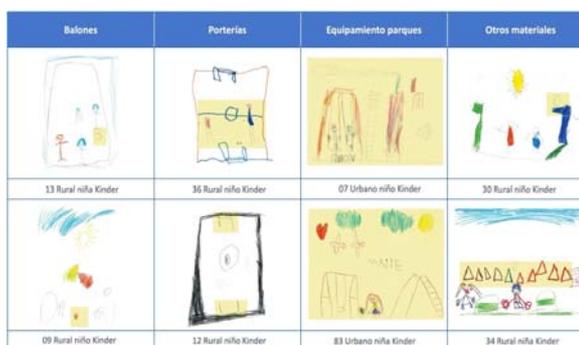


Figura 13. Dibujos con presencia de diferentes materiales.

balones, las porterías también son muy representadas por los niños y las niñas en sus dibujos, con la dificultad que ello conlleva por la profundidad de las mismas. El equipamiento para parques, como toboganes y columpios, así como los materiales que sirven como obstáculos (conos, bloques de goma, aros, etc.) también tienen una gran presencia. En el análisis realizado, hemos detectado cómo muchos niños y niñas del mismo contexto, en este caso el urbano, tratan de dibujar el mismo paisaje en el que realizan las clases de motricidad y en los que están presentes los toboganes y columpios. La presencia del resto de materiales como cuerdas, canastas, colchonetas o materiales con ruedas es bastante más minoritaria. (ver tabla 6).

Tabla 6.
Presencia de materiales en los dibujos

Materiales	Nº de dibujos
Ausencia de materiales	19
Balones	25
Bloques de espuma	7
Canastas	3
Colchonetas	2
Combas o cuerdas	6
Equipamiento de parques	16
Materiales con ruedas	1
Obstáculos, aros o conos	16
Porterías	21
Zancos	1
Sin identificar (poca calidad)	47

En cuanto a la presencia de este material en los dibujos en función de los diferentes atributos (ver figura 14), llama la atención como los niños dibujan más balones que las niñas, que estos tienen más presencia en el contexto rural que en el contexto urbano, y que para los alumnos Kinder es más significativo este material, que para los Prekinder.

Relación con los otros ámbitos de experiencia y núcleos de aprendizaje

Recordemos que el programa «CyM» pertenece al Ámbito Desarrollo Personal junto con otros núcleos de aprendizaje: «Convivencia y Ciudadanía» e «Identidad y Autonomía». Las relaciones con ambos núcleos son complejas de analizar desde el análisis de los dibujos,

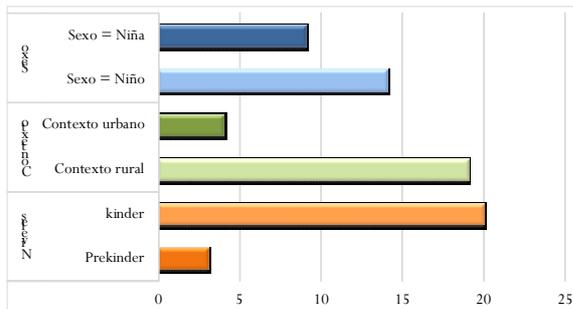


Figura 14. Número de dibujos con balones en función de los atributos.
Fuente: elaboración propia

pero vemos como los niños apuestan por dibujos en los que el deporte (representado en el fútbol) toma el protagonismo del desarrollo personal y social, al tiempo que les ayuda a construir su identidad dentro y respecto al grupo de pertenencia. En el caso de las niñas esto no es nada evidente. No aparecen dibujos donde el deporte esté presente, en todo caso puede aparecer algún juego en el que se utiliza un implemento como puede ser un balón. Lo que se evidencia es que es una construcción personal y social conformada desde la comunicación, más que desde la motricidad gruesa.

Si analizamos las conexiones que el programa tiene con los otros dos ámbitos a trabajar en Educación Parvularia: Comunicación Integral e Interacción y Comprensión del Entorno; desde el análisis de los dibujos podemos ver que el ámbito de Comunicación Integral, atendiendo al Núcleo de aprendizaje «Lenguaje Artístico» se identifica desde la expresividad de los propios dibujos, mientras que el núcleo de «Aprendizaje verbal» es imposible de analizar desde la representación gráfica de los dibujos. Pero hay un aspecto relacionado con la Comunicación Integral que nos gustaría aclarar; podemos ver en los dibujos recogidos en la figura 15, que la comunicación se visualiza entre miembros del mismo sexo, lo que también nos muestra un desarrollo social sesgado desde las primeras edades. Esta organización tan temprana de grupos de género nos llevará posteriormente a dificultar la integración, especialmente en los momentos críticos de la preadolescencia.

Las relaciones con el ámbito Interacción y Comprensión



Figura 15. Dibujos con relación con los ámbitos de experiencia

sión del Entorno que se ha visibilizado desde el Núcleo «Exploración del Entorno Natural», se produce principalmente en los niños y las niñas procedentes del contexto rural y en menor medida también lo podemos encontrar en los dibujos realizados por infantes del contexto urbano. Esto nos deja evidencia que, a pesar de ser más complejo de vincular a los niños y las niñas urbanitas con el medio natural, es posible. Evidentemente esto está mejor resuelto en el rural. Si nos aproximamos a los ejemplos seleccionados en la figura 12, (cuando analizábamos la presencia de diferentes equipamientos presentes en los parques), es significativa la vinculación que se hace de la actividad motriz en contexto artificiales creados en las ciudades para paliar el déficit de naturaleza. Por esta razón se presenta de forma habitual el parque, con sus elementos tradicionales: tobogán, columpio, etc, que no dejan de ser un paliativo de la falta de recursos naturales.

Conclusiones

Siendo conscientes de las limitaciones que tiene llegar a conclusiones desde el análisis de los dibujos infantiles de los niños y las niñas que han participado en el programa de «CyM» podemos apreciar en sus puntos fuertes que existe un amplio desarrollo de las habilidades motrices básicas y gruesas; que se propician instancias para desarrollar el esquema corporal; que hay un uso amplio y de variado material psicomotriz y didáctico. También podemos concluir que el trabajo realizado por los docentes genera una sensación de bienestar en los alumnos y se aprecia una intención de promover una actitud propositiva en los niños y las niñas hacia la actividad dejándoles mayoritariamente el protagonismo a los niños y niñas en su proceso de aprendizaje, ya que este programa se caracteriza por tratar que el docente tenga un fuerte rol mediador desde la visión de generar preguntas de indagación a los niños y las niñas.

Por el contrario, como puntos débiles, aunque reconocemos la dificultad de llegar a ellas desde la interpretación de los dibujos, podemos detectar que no se aprecian actividades de concienciación sobre la experiencia vivida; ausencia de espacio físico particular apto y apropiado para la realización del programa «CyM»; poca presencia de espacios de libre exploración que permitan a los niños/as interactuar con los materiales ya que estos se caracterizan por tener un equipamiento más propio de un parque que de un espacio educativo, así como la ausencia de actividades interdisciplinarias propuestas para los niños y las niñas.

Agradecimientos

Esta publicación se genera en el contexto de una investigación financiada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEICL-2-15): «Estudio de Seguimiento del Programa de Corporalidad y Movimiento («CYM») de MINEDUC» (2015). Los autores(as) agradecemos a la Organización de Estados Iberoamericanos la posibilidad de haber financiado esta investigación.

Referencias

- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Lara-Sánchez, A. J., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2021). The physical education class perceived by schoolchildren from 6 to 8 years old expressed through drawings. *Children*, 8(666). doi:10.3390/children8080666
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., & Hastie, P. A. (2013). Valoración de alumnado y profesorado de educación física tras la aplicación de dos modelos de enseñanza. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 9(32), 137–153. doi:10.5232/ricyde2013.03204
- Fernandez-Rio, J., de las Heras, E., González, T., Trillo, V., & Palomares, J. (2020). Gamification and physical education. Viability and preliminary views from students and teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2–16. doi:10.1080/17408989.2020.1743253
- Fitzgerald, H. (2012). 'Drawing' on disabled students' experiences of physical education and stakeholder responses. *Sport, Education and Society*, 17(4), 443–462. doi:10.1080/13573322.2011.609290
- Gutiérrez Díaz del Campo, D., García López, L. M., Chaparro Jilite, R., & Fernández Sánchez, A. J. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria: percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 14(2), 131–144. doi:10.4321/s1578-84232014000200014
- Jayson Bernate, I. F. (2022). Formación de la Corporeidad hacia un Desarrollo Integral. *Retos. Nuevas Tendencias En Educacion Fisica, Deporte y Recreacion*, 43, 634–642. doi:10.47197/retos.v43i0.88804
- Kopelovich, P. (2017). *Dibujando las clases de Educación Física: Derribando ciertos mitos. La mirada de alumnos/as de nivel inicial y primer ciclo*. In *10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias* (pp. 1–16). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Retrieved from <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>
- Marín Viadel, R. (2000). Investigación y dibujo infantil: el dibujo infantil es un dibujo. In M. Hernández Belber & M. Sánchez Méndez (Eds.), *Educación artística y arte infantil* (pp. 13–30). Fundamentos.
- Martínez de Ojeda, D., Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., & Mahedero-Navarrete, M. P. (2019). Experiencia inicial del modelo de Educación Deportiva en primero de Educación Primaria. Percepción del alumnado y del docente. *Retos*, (36), 203–210. doi:10.47197/retos.v36i36.68029
- Menendez, J. I., & Fernandez-Rio, J. (2017). Hybridising Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility to include students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 508–524. doi:10.1080/08856257.2016.1267943
- Moreno-Doña, A., Rivera-García, E., Trigueros-Cervantes, C., Rivera-Rivera, P., Álvarez-Olavarría, M. B., Bernal-Quiroz, G., & Gamboa-Jiménez, R. (2016). Estudio de seguimiento del programa Corporalidad y Movimiento de MINEDUC. Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Moreno González, A. (2019). *La interpretación del dibujo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Ocete, C., Lamata, C., Coterón, J., Durán, L. J., & Pérez-Tejero, J. (2017). La percepción de los alumnos de Secundaria y Bachillerato hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en Educación Física. *Psychology, Society and Education*, 9(2), 299–310. doi:10.25115/psye.v9i2.846
- Ochando, G., & Peris, S. (2012). Interpretación de los dibujos de los niños: Lo que dice el niño con sus dibujos. *Anales de Pediatría Continuada*, 10(1), 39–45. doi:10.1016/S1696-2818(12)70062-8
- Parker, M., MacPhail, A., O'Sullivan, M., Ní Chróinín, D., & McEvoy, E. (2018). 'Drawing' conclusions: Irish primary school children's understanding of physical education and physical activity opportunities outside of school. *European Physical Education Review*, 24(4), 449–466. doi:10.1177/1356336X16683898
- Pellerin, S., Wilson, W. J., & Haegele, J. A. (2020). The experiences of students with disabilities in self-contained physical education. *Sport, Education and Society*, 1–13. doi:10.1080/13573322.2020.1817732
- Pérez-Turpin, J. A., & Suárez-Llorca, C. (2007). Los niños discapacitados motrices: estudio de los dibujos infantiles como instrumento de evaluación en el área de Educación Física. *Journal of Human Sport and Exercise*, 2(2), 35–41.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia (Colombia): Editorial Universidad de Antioquia.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Temel, C., & Güllü, M. (2016). Draw a physical education lesson. *Egitim ve Bilim*, 41(183), 351–361. doi:10.15390/EB.2016.5106
- Ünal, H. (2014). An analysis of primary school students' perceptions of sport and sports brands by their drawings. *The Anthropologist*, 18(2), 379–390. doi:10.1080/09720073.2014.11891556
- Zagalaz Sánchez, M. L. (2001). LA Educación Fisca en el aula. Pensamiento conceptual del niño a través del dibujo. *Enseñanza*, 16, 165–180.