

Metacognición en psicomotricidad (niños de 3 a 6 años)

Dra. M^a Gloria Medrano Mir

Catedrática de Escuela Universitaria, Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora de Psicología Evolutiva en la facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. Universidad de Zaragoza

Dr. Javier Mendiara Rivas

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesor de Educación Psicomotriz en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca. Universidad de Zaragoza. Maestro de Educación Física en el colegio público Pío XII de Huesca

Resumen

La presente comunicación pretende mostrar la correlación que existe entre metacognición y psicomotricidad. Primero precisa los principios teóricos que se conocen en torno a aprendizaje temprano, estrategias de aprendizaje y metacognición, que sirven para sustentar el trabajo de investigación que luego se explica: estudio de las estrategias metacognitivas que los niños de 3 a 6 años ponen en marcha en una actividad de psicomotricidad.

Palabras clave

Aprendizaje temprano, estrategias de aprendizaje, metacognición, psicomotricidad

Abstract

This paper intends to show the correlation that exists between metacognition and psychomotors. Firstly it requires the theoretical principles that are known about early learning, learning strategies and metacognition, which support the research work that is later on explained: study of the metacognitive strategies that children from 3 to 6

years old set in motion in a psychomotor activity.

Key words

Early learning, learning strategies, metacognition, psychomotors.

1. Precisiones teóricas sobre aprendizaje temprano, estrategias de aprendizaje y metacognición

En relación con las etapas iniciales de la existencia es necesaria una urgente revisión de los conocimientos en torno a las características psicológicas de los niños, ya que, especialmente con respecto a los más pequeños, existe una visión en la que las descripciones de que disponemos siguen subrayando las que son sus limitaciones y no las que son sus posibilidades.

En parte, esta visión restrictiva y minimizadora proviene de la influencia de las ideas piagetianas, indudablemente importantes en lo que significan de propuesta de un marco de referencia epistemológico en torno al desenvolvi-

miento cognoscitivo, pero que no pudieron abordar en profundidad la aproximación al sujeto psicológico y a su realidad diferencial.

Las tendencias de los últimos años de la Escuela de Ginebra, expresadas por Inhelder y Cellerier en su interesante obra "Le cheminement des découvertes de l'enfant", publicada en 1992, reconocen esta limitación y llevan a cabo propuestas significativas para el estudio del sujeto psicológico y, especialmente, de los niños entre 2 y 6 años, ya que afirman que la denominada etapa pre-operatoria ha sido la gran olvidada en la investigación. Dicen textualmente: "A esto podemos añadir que las investigaciones presentadas en el presente volumen han sido favorecidas por la toma de consciencia de una laguna en la descripción del desarrollo cognitivo. El problema del pensamiento llamado pre-operatorio ¿había sido verdaderamente elucidado?. Parecía existir un periodo del desarrollo todavía parcialmente sin estudiar que se prestaba mal a los análisis estructurales llevados a cabo hasta el momento" (Inhelder y Cellerier, 1992).

Por ello es importante reflexionar sobre:

- Las enormes potencialidades de los más pequeños y el riesgo de que se vean minimizadas si no se les brinda la oportunidad de desarrollarlas.
- Los aspectos diferenciales que los niveles evolutivos introducen en el proceso de aprender y la importancia específica de las primeras etapas de la existencia al respecto.
- El papel central de las estrategias personales de aprendizaje y las posibilidades de los pequeños para el establecimiento de las mismas como potenciadoras de desarrollo cognitivo.
- La realidad de la diferenciación

individual y la importancia de la aceptación de su existencia como una de las grandes riquezas de la especie humana.

- El valor positivo del error como uno de los hitos esenciales del proceso de aprendizaje.

1.1. Aprendizaje temprano

Esta noción es clave para actualizar en la práctica lo expresado anteriormente. La misma necesita una precisión conceptual para diferenciarla de la estimulación precoz.

Hablamos de aprendizaje temprano para hacer referencia a la propuesta de intervención educativa mediante la cual se trata de impulsar la actualización de las potencialidades de todos los niños sin forzar ni frenar su comportamiento, sino dándoles la oportunidad de experimentar el gozo de aprender a tiempo.

Mientras que la estimulación precoz es un proceso de intervención educativa mediante el cual se intenta subsanar carencias o limitaciones que sufren, algunos niños, por causas de diversa naturaleza y que, en algunos casos, requiere forzar los comportamientos infantiles.

Este gozo de aprender, que nosotros propugnamos, debe ofertarse desde el inicio de la vida del ser humano. Es esencial que recuperemos la idea de que aprender en la casa, en la calle, en la escuela, puede y debe ser un gozo.

¿Por qué hablamos de aprendizaje temprano, si después estamos diciendo que se trata de aprender a tiempo? Porque posibilitar a los educandos el gozo de aprender a tiempo presupondrá hacer las propuestas de aprendi-

zaje antes de lo que se viene haciendo tradicionalmente. Es decir que será temprano o precoz con respecto al momento en que los educadores han estado decidiendo que debían hacerse las propuestas de aprendizaje, hasta ahora, pero no temprano o precoz con respecto a las posibilidades reales de aprendizaje de los sujetos.

Ofrecer a los niños el gozo de aprender a tiempo implica superar la oposición entre las posturas maduracionistas, que frenan las propuestas de aprendizaje en espera de que aparezcan en los sujetos los niveles de madurez, y las posturas anticipadoras, que someten a los pequeños a una presión y exigencia excesivas.

Hay además que tener en cuenta que si no les hacemos propuestas sugerentes y motivadoras desde el aprendizaje sistemático, los pequeños orientarán sus intereses y posibilidades de realización hacia otros ámbitos de la actividad distintos y, a veces, menos positivos y cuando se ha establecido una relación con determinados tipos de estímulos esto dificulta que se puedan establecer nuevas relaciones con otros tipos de estímulos distintos.

Murphy (1947) alude a ello en su concepto de canalización según el cual los seres humanos tenemos una tendencia de respuesta inicial generalizada a todo tipo de estímulos, pero la misma va perdiendo generalidad a medida que transcurre el tiempo y se va canalizando, es decir orientando, hacia los estímulos que son familiares. En relación a nuestros pequeños, debemos considerar que precisamente el rechazo que parte de algunos de ellos a muchos aprendizajes institucionales, podría explicarse por esa canalización. Sustentándonos tanto en ideas de Piaget como de Vygotsky, debemos

considerar que desarrollo y aprendizaje son dos procesos íntimamente relacionados, que el nivel de desarrollo favorece las posibilidades de adquisición de determinados aprendizajes, pero que, a su vez, determinados aprendizajes, impulsados por una adecuada influencia ambiental, potencian las posibilidades de desenvolvimiento madurativo del sujeto, por lo que las propuestas educativas deben ser enriquecedoras y estimuladoras desde el inicio de la educación sistemática.

Adoptar este tipo de actitudes permitirá superar la visión minimizadora de las posibilidades de actuación de los pequeños, que es la causa de que muchos de los eficaces e interesantes comportamientos de los niños pasen desapercibidos para los adultos que les rodean, con lo que se pierde la enorme gama de estrategias diversas, que, de manera original, los pequeños ponen en marcha, pero que irán eliminando al no ser reconocidas, valoradas y reforzadas.

El aprendizaje temprano potencia el desarrollo cognitivo y de manera destacada las estrategias de aprendizaje.

1.2. Estrategias de aprendizaje

Las estrategias aparecen desde edades tempranas. Los pequeños utilizan estrategias eficaces para hacer frente a diversidad de situaciones y seguirán utilizándolas y perfeccionándolas si les damos la oportunidad de hacerlo, ofreciéndoles un marco de referencia educativo, seguro, amplio y flexible. Por el contrario, estas posibilidades, tenderán a desaparecer si, como ocurre desgraciadamente con excesiva frecuencia, la educación institucional les lleva a imitar las estrategias propuestas por los maestros, muchas

veces sin comprenderlas y les lleva también a homogeneizar sus comportamientos al respecto.

Si se olvida que para que una estrategia sea eficaz es necesario que sea personal, introduciremos la enseñanza mecánica de rutinas de comportamientos llamados estratégicos, pero no estaremos realmente favoreciendo la aparición de estrategias de aprendizaje.

En relación con los más pequeños, es necesario ser capaz de observar su comportamiento con el fin de descubrir las estrategias que utilizan, muchas veces de una gran originalidad y eficacia y ayudarles a mejorarlas y perfeccionarlas. Con ello se obtendrá un doble beneficio, guiarlos progresivamente hacia un comportamiento estratégico y hacerlo desde el afianzamiento de una autoestima positiva.

Un factor importante y necesario para que surja el comportamiento estratégico eficaz es la capacidad para asumir riesgos, no en el sentido de poner en peligro la propia existencia, sino en el sentido de hacer propuestas originales e innovadoras, aunque no se tenga la seguridad de que sean acertadas.

Para ello es indispensable que recuperemos el valor del error. El ambiente escolar transmite, aunque quizás no sea consciente de ello, la idea de que el error es algo negativo y, sin embargo, todo proceso vital de avance implica la posibilidad del error. Únicamente no asumen este riesgo quienes no abordan nuevas realizaciones. Es crucial que nuestros niños y adolescentes sean conscientes de que el error es negativo solamente si uno se estanca y se deja vencer por él, pero que es inevitable y positivo como un paso más en el aprendizaje.

Como dice Holt (1964) el verdadero test de inteligencia no es aquel que mide cuánto sabemos hacer, sino el que mide cómo actuamos cuando no sabemos qué hacer.

Por consiguiente, para potenciar la aparición de estrategias de aprendizaje en el comportamiento de nuestros pequeños, es necesario que el ambiente educativo sea:

- Enriquecido, en el que aparezcan propuestas y materiales diversos, atractivos y sugerentes.
- Gratificante que permita que cada niño pueda encontrar una posibilidad de actualizar sus potencialidades, teniendo experiencias de éxito y de fracaso que le ayuden a avanzar con seguridad en el camino de su desarrollo, asumiendo el riesgo de poder equivocarse, pero sin quedarse estancado en el error. Debe, pues, permitir: explorar, manipular, tantear, investigar, descubrir,... y todo ello GOZANDO.

1.3. Metacognición

Dentro del tema de las estrategias de aprendizaje existe una que tiene especiales características y cuyo interés de análisis y estudio está adquiriendo relevancia en los últimos años, la metacognición.

Según Flavell (1976), la metacognición hace referencia al conocimiento que la persona tiene de sus propios procesos cognitivos y de sus productos. Este autor precisa, además, que podemos diferenciar entre conocimientos metacognitivos y habilidades metacognitivas, y que en los niños pequeños, por razones de juicio, lo que se manifiesta fundamentalmente son las habilidades metacognitivas.

De ahí que nosotros, cuando estemos haciendo referencia a la utilización por parte de los pequeños de estrategias metacognitivas, estaremos refiriéndonos básicamente a habilidades metacognitivas.

Las estrategias metacognitivas implican reflexionar, planificar y, en función de ello, poner en marcha el comportamiento mediante acciones conscientes dirigidas a la consecución de la meta planteada.

En la línea de Noël (1991), nosotros consideramos tres etapas o fases sucesivas: acción, juicio operatorio, y acción reguladora:

- Acción: los niños hacen algo.
- Juicio operatorio: reflexionan y, en función de esta reflexión, ponen en marcha un comportamiento.
- Acción reguladora: y ese comportamiento modifica lo que previamente han hecho.

2. Trabajo de investigación sobre las estrategias metacognitivas que los niños de 3 a 6 años ponen en marcha en una actividad de psicomotricidad

Ofrecemos ahora una síntesis de algunas de las informaciones y conclusiones a las que hemos podido llegar como consecuencia de un riguroso trabajo de investigación (Mendiara, 1997) sobre el tema que nos ocupa.

Hay que remontarse al principio de los años 1990. Entonces nos dimos cuenta del rico contexto de actividad que se establecía en las diferentes prácticas de psicomotricidad, que se realizaban

en la Escuela Infantil del Colegio Pío XII de Huesca y, concretando más, el que se creaba en la propuesta didáctica espacios de acción y aventura (Mendiara, 1999), y de que, en ese contexto, los pequeños eran capaces de poner en marcha estrategias de aprendizaje propias y originales que merecían ser valoradas.

2.1. Objetivos

Encontramos allí un interesante y atractivo motivo de investigación: estudiar la actitud reflexiva de los niños tratando de averiguar qué tipo de estrategias de aprendizaje ponen en marcha y, dentro de ellas, que tipo de habilidades metacognitivas emplean, especialmente en interacción con los compañeros, y qué tipo de patrones de conducta surgen como consecuencia de ello.

2.2. Metodología

Entre otras técnicas, optamos por la Metodología Observacional (Anguera, 1990; Herrero, 1994) por su idoneidad para ser utilizada en todas aquellas situaciones naturales en las que se producen conductas observables, claramente perceptibles, como las que los niños manifiestan en dicha práctica. Dos fases bien diferenciadas podemos distinguir en el desarrollo de la investigación.

La primera comprende tres cursos académicos en los que, con la intención de realizar un estudio idiográfico con seguimiento en el tiempo, grabamos en vídeo 46 sesiones realizadas con los niños de un mismo grupo clase teniendo 3, 4 y 5 años. La recogida de información integró, además, una exhaustiva recopilación de diarios de sesiones y de otros informes de variada naturaleza (fichas de anécdotas, entrevistas,

dibujos,...)

La segunda fase abarca los dos años siguientes en los que realizamos el resto de la tarea investigadora: revisión de los vídeos y de los informes narrativos, elaboración del instrumento de registro (confección de lista de rasgos, consulta de referencias teóricas, selección de estrategias, construcción del sistema de categorías), registro de datos, análisis de datos e interpretación de resultados.

2.3. Resultados

Como resultado del estudio observacional obtuvimos tres grupos de estrategias de aprendizaje que implican la utilización de habilidades metacognitivas (específicas, generales y vivenciales) y nueve patrones de conducta en todas las edades (3, 4 y 5 años). Aquí, por razones de espacio, nos vamos a centrar en las estrategias de tipo vivencial, por ser las que consideramos como un aporte más original y que menos se han reconocido en las posibilidades de los más pequeños. Por lo mismo sólo vamos a explicar tres de los nueve patrones, uno de cada edad.

A) Estrategias de tipo vivencial

Para nosotros, la metacognición aparece en los niños siempre que se dan comportamientos impregnados de anticipación, planificación y reflexión, es decir, cuando el pensamiento controla la situación.

La reflexión metacognitiva de los niños puede darse a nivel individual y en interacción con los otros compañeros y con el adulto, y se puede producir en cualquier fase de la sesión: información inicial, juego activo, verbalización final. Para nuestro estudio nos fijamos especialmente en la fase de juego

activo. En esta fase apreciamos la existencia de cinco conductas que, siendo metacognitivas, reflejan la realidad vital de la actuación de los pequeños, por eso las hemos denominado vivenciales: reto de superación, exhibición, agudeza, tutoría y convenio.

A.1) Reto de superación.

Definición: empeño consistente en hacer alguna cosa difícil de llevar a cabo, o en hacerla mejor que en otras ocasiones, o en superarse a sí mismo teniendo como referencia básica los logros de los demás, lo que implica tratar de igualarlos o aventajarlos.

El reto de superación constituye un estímulo y un desafío para quien lo afronta, cuyo objetivo puede ser tanto vencerse a sí mismo, como superar obstáculos o dificultades que los otros ya dominan, como ganar a los demás.

El reto de superación representa el componente competitivo de la conducta de los niños en los espacios de acción y aventura. Constataremos su presencia siempre que el comportamiento del niño refleje reacción de superarse a sí mismo teniendo como referencia básica una provocación proveniente de la circunstancia ambiental.

Análisis e interpretación: es la estrategia más frecuente. Su aparición pone de manifiesto el deseo de aprender de los pequeños. Evidencia que son capaces de plantearse metas alcanzables, lo que les lleva a mantener un alto compromiso con la actividad y esperar un buen porcentaje de éxito. Ello les conduce a mejorar sucesivamente su habilidad, puesto que aumentan progresivamente su nivel de exigencia, siendo este nivel, en muchos casos, superior al que propon-

dría un adulto como objetivo igual para todos.

La asidua utilización de este estrategia por parte de los pequeños demuestra la idoneidad de los métodos de búsqueda para el trabajo con ellos.

A.2) Exhibición.

Definición: manifestación lúdica de carácter espectacular por la que el niño muestra en público o presenta ante quien proceda, luciéndolas con orgullo, sus adquisiciones, logros, ocurrencias, proezas y éxitos en general.

La exhibición es un signo de autoevaluación positiva cuando aparece tras la culminación de un aprendizaje. La exhibición alabada o simplemente reconocida por el destinatario de la muestra es un elemento estimulante e impulsor de los aprendizajes escolares. Consideramos que un niño, habiendo llamado de alguna manera la atención de los demás y sabiendo que es observado, realiza una acción determinada con orgullo u ostentación.

Análisis e interpretación: su frecuencia de aparición es alta y se presenta en progresión creciente según la edad. Se configura como una estrategia que, como un puente de doble dirección, enlaza motivación y aprendizaje. Por un lado es manifestación gozosa de las adquisiciones y, por otro, marca el éxito de la tarea emprendida y es fuente de placer de la que manan nuevos aprendizajes.

A.3) Agudeza.

Definición: empleo de recursos propios, verbales (razonamientos) y no verbales (picardías), para conseguir con viveza de ingenio un objetivo presente en la mente. La agudeza requiere arte, astu-

cia y destreza para alcanzar el objetivo final.

Se evidencia su presencia siempre que la actuación de los niños está impregnada de perspicacia, chispa de ingenio o creatividad. En este sentido:

- Su perspicacia les hace aparecer ante los ojos del otro, al que son capaces de seducir, como vivos, graciosos, oportunos o dignos de merecer lo que pretenden.
- A veces sus ocurrencias son chispas de ingenio seguidas de rapidez expresiva.
- La creatividad propia de los niños que utilizan esta conducta va acompañada de sutileza, sagacidad, penetración y eficacia en sus relaciones con los demás, a los que fácilmente arrastran u organizan.

Análisis e interpretación: su frecuencia de aparición es significativa, su progresión creciente y se armoniza bien con las demás estrategias. Ello nos indica que los niños de 3, 4 y 5 años disponen de recursos propios que les permiten generar ideas y saber proponerlas con éxito a sus compañeros. Dichos recursos les sirven, además, para solucionar muchos y diferentes problemas surgidos en el acontecer de las sesiones mismas, lo que evidencia que la implicación afectiva en el juego no les impide el control cognitivo de la situación. Muchas situaciones protagonizadas por los niños son en realidad procesos de agudeza. Para conseguir sus deseos son capaces de mostrar determinadas actitudes y de poner en marcha variados comportamientos de naturaleza metacognitiva: esperar pacientemente, infundir ánimos, insistir, eludir conflictos, resolverlos, justificar sus acciones y otras conductas que muestran una notable habilidad intelectual. Agudezas que la escuela no está acos-

tumbrada a valorar positivamente porque no forman parte del currículo académico.

A.4.) Convenio.

Definición: acuerdo o concierto que se establece entre dos o más niños con el fin de compartir espacios, comunicarse y jugar en régimen de respeto e igualdad. La relación es simétrica.

El convenio aparece cuando los niños se juntan en el mismo lugar para jugar y hacen coincidir sus voluntades o ajustan sus deseos sin relación de dependencia. Alcanzan conformidades y se ponen de acuerdo en armonía y consonancia. Su unión puede crear compromisos lúdicos que causan obligaciones impuestas por ellos mismos. En la búsqueda de obtener determinados aprendizajes se aprecia organización, estructura y conciencia de trabajo en común.

El convenio representa el componente asociativo, portador de diferentes valores socioafectivos relacionados con el compartir y comunicarse, en nuestros espacios de acción y aventura.

Se hace patente siempre que un niño inicie y sostenga con otros una relación de aprendizaje de igual a igual, establezca acuerdos para la ocupación de objetos o zonas de juego, comparta espacios y se comunique sabiendo ponerse en el lugar (pensamiento) del otro, o asuma conscientemente un rol en la interacción lúdica grupal.

Análisis e interpretación: su frecuencia de aparición es alta y progresiva. Ello confirma que los niños pueden establecer contratos lúdicos desde edades tempranas y que tienen capacidad para incrementar los acuerdos conforme avanzan en edad. Es la estrategia

que utilizan para organizar y ordenar el desarrollo de la actividad, siendo capaces de intervenir a escala individual o grupal sin interferirse mutuamente. A lo largo de las sesiones de observación, de un total de 644 eventos, sólo registramos 8 casos de oposición, falta de acuerdo o discrepancia. Consideramos este dato muy significativo ya que generalmente se duda de la capacidad de estos pequeños para interactuar positivamente sin trabas ni agresiones, si no se les restringe rígidamente su espontaneidad.

A.5.) Tutoría.

Definición: comunicación consciente e intencionada que se establece normalmente entre dos niños para solventar el problema que se le presenta a uno de ellos. La relación es asimétrica, lo que la distingue del convenio.

Se reconoce su presencia siempre que un niño manifiesta de una manera evidente su implicación cognitiva en el proceso que constituye la relación de ayuda. En este sentido:

- El tutelado es capaz de pedir ayuda con explicaciones precisas y seguir el proceso con atención y respuestas lógicas.
- El tutor es capaz de pensar en la causa del problema en cuestión y orientar al compañero en la correspondiente línea de solución. Así puede servir de maestro, guía, modelo, supervisor, cuidador, protector y otras asignadas a la función de tutela.

Análisis e interpretación: las relaciones de ayuda entre los pequeños se producen con más frecuencia de lo que se piensa habitualmente. Esta posibilidad la encontramos ya a los 3 años, edad en la que algunos niños tienen la

capacidad de utilizarla, apareciendo a los 4 y 5 años con mayor intensidad. Junto a muchas situaciones en las que los pequeños piden y se dan ayudas, conforme avanzan en edad son capaces de generar relaciones de enseñanza recíproca y procesos de tutoría por modelado (Bandura, 1982), e incluso por andamiaje (Bruner, 1988).

B) Patrones de conducta

Como resultado de aplicar el tipo de análisis diseño secuencial de retardos a las citadas estrategias, obtuvimos interesantes patrones de conducta en todas las edades. Tratando de resumir la explicación de los mismos, seleccionamos uno de cada edad:

A los 3 años, los niños combinan inteligentemente el reto, la exhibición y la agudeza. Primero son capaces de ponerse una meta y de trabajar hasta alcanzarla. Luego demuestran con orgullo su logro autoevaluando su actuación. Después se plantean nuevos objetivos. De este modo configuran un proceso claramente metacognitivo que les conduce a niveles de habilidad cada vez más altos.

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

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

rico y la dinámica de interacción que se establece es potenciadora de desarrollo cognitivo. Esta afirmación es especialmente significativa, puesto que se da en el marco de una actividad motora no demandada por el adulto, situación que pocas veces se piensa que pueda ser tan beneficiosa para el desarrollo cognitivo.

2.4. Correlación de los resultados con la psicomotricidad

Las estrategias y los procesos de aprendizaje identificados revelan el carácter psicomotor de la práctica educativa que se desarrolla en los espacios de acción y aventura. Movimiento, emoción y pensamiento, aspectos de la globalidad que la psicomotricidad siempre inspira, quedan patentes en las actuaciones de los niños. Ellos han demostrado que, de una manera global y entremezclada, son capaces de medir sus esfuerzos físicos y de realizar emotivas proezas motrices (retos y exhibiciones), de desarrollar una gran inteligencia y creatividad (agudezas) y de desplegar ingentes capacidades sociales (convenios y tutorías).

Conclusiones

La información teórica inicial y la investigación llevada a cabo permiten afirmar que los pequeños, desde los 3 años, son capaces de poner en marcha de manera propia y original, estrategias de aprendizaje, incluso de tipo metacognitivo, si se les da la oportunidad de trabajar en medios enriquecidos (espacial y psicológicamente) como los espacios de acción y aventura.

A pesar de que la investigación está focalizada en el estudio de las estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo que los pequeños son capaces de

establecer, las implicaciones que se derivan del hecho de posibilitarles actualizar dichas potencialidades no inciden únicamente en lo cognitivo, sino que repercuten en aspectos globales de la personalidad.

Necesidad de que se introduzcan cambios significativos en la dinámica de las aulas, especialmente en las de los más pequeños. Estos cambios, que

deben incluir la presencia efectiva de la psicomotricidad, deben introducirse si queremos verdaderamente mejorar la calidad de nuestro sistema educativo y ofrecer a nuestros niños las posibilidades reales de un desarrollo óptimo y equilibrado de su personalidad, tratando de que puedan alcanzar los niveles máximos que les marquen las peculiaridades de cada uno.

Bibliografía

ANGUERA, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez, Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento (pp. 125-236). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

BANDURA, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. Espasa Calpe: Madrid

BRUNER, J.S. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Morata: Madrid

FLAWELL, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L.B. Resnick (Edi.), The nature of intelligence (pp.231-235). Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

HERRERO, M. L. (1994). Cómo introducir en el aula la Metodología Observacional. Una visión práctica. Revista Argentina de Psicopedagogía, 34 (2da etapa), pp. 24-35.

HOLT, H. (1964). How Children fail. Dell: New York.

INHELDER, B. y CELLERIER, G. (1992). Le cheminement des découvertes de l'enfant., Delachaux et Niestlé. Neuchâtel-Paris.

MENDIARA, J. (1997). Educación física y aprendizajes tempranos. Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias de aprendizaje en espacios de acción y aventura. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza

MENDIARA, J. (1999). Propuesta didáctica: "Espacios de acción y aventura". I Congreso Estatal de Psicomotricidad. Barcelona.

MURPHY, G. (1947). Personality: a biosocial approach to origins and structure. Wiley: New York.

NOËL, B. (1991). La métacognition. De Boeck: Bruselas