



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Estilos de enseñanza de los formadores de la estrategia de
iniciación al movimiento del INDER Medellín.**

Una mirada a la Educación Física en la primera infancia.

Diomer Joham Rivera Jiménez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



**Estilos de enseñanza de los formadores de la estrategia de iniciación al movimiento del
INDER Medellín.**

Una mirada a la Educación Física en la primera infancia.

Diomer Joham Rivera Jiménez

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Estudios en Infancias

Asesor(a):

María Alexandra Rendón Uribe

Doctora en Educación

Línea de Investigación:

Línea Educación Infantil

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

“yo creo que no enseñamos lo que sabemos, enseñamos lo que somos”

José Fernández

AGRADECIMIENTOS

En estas líneas quiero agradecer a todos aquellos que de una u otra forma me acompañaron en este proceso.

Primero le doy gracias a Dios por darme la oportunidad de vivir aquellos días en los que logro mis sueños, este es uno de ellos.

Le agradezco a Angela, mi compañera de Camino, por su apoyo incondicional, por darme el aliento para sacar este proyecto adelante.

A Mariana mi hija, por ser el motor que impulsa cada logro de mi vida.

A mi asesora Alexandra Rendón, por acompañarme en este camino, por sus valiosos aportes e interés en este tema y por hacer de mí, un maestro reflexivo, lo cual me ha permitido acompañar con amor a muchos niños y niñas.

A mi amigo James, juntos empezamos este camino y con él, espero compartir muchas otras travesías, además por su compañía y sus palabras, la cuales me motivaron a continuar.

Gracias a mi gran amiga Angie Gómez, por vivir esta aventura conmigo, a ella y a Giovanni Ruiz y Viviana Giraldo, por creer en mí y hacer posible Iniciación al Movimiento.

Agradezco a mi Mamá por tenerme siempre en sus oraciones, a mi papá, a mi hermana, a mi hermano y a mi sobrino por estar ahí, por su ejemplo y por motivarme a seguir creciendo profesionalmente.

Gracias a las familias y agentes educativos que participaron voluntariamente y desinteresadamente de este proyecto, por sus importantes contribuciones las cuales ayudaron a las reflexiones que se destacaron en este trabajo.

Gracias aquellos que son la esencia de esta propuesta, que develan día a día los propósitos de la estrategia Iniciación al Movimiento, ellos son, los niños y las niñas, aquellos que juegan, que

preguntan, que comparten, que existen y que nos hacen pensar en nuestra práctica como formadores, como familia, y como seres humanos.

Gracias a la Universidad de Antioquia, mi alma mater, por acogerme y permitirme crecer como profesional y como ser humano.

Gracias al INDER Medellín por darme la oportunidad de hacer posible mis sueños y además de poder aportar a los sueños de los demás.

Finalmente doy gracias infinitas a Germán, Tatiana, Mauricio, Davinson, Ana, Deyner, Eduar, Erika, Andrea, Andrés, Jhon, Diego, Paola, Julio, Camilo, Samuel, Alexandra, Wilmar, Dandenis y Bibiana. Ellos son los formadores de la estrategia Iniciación al Movimiento del INDER Medellín, los actores principales de este trabajo, aquellos que ayudaron directamente a construir este camino, los cuales además quiero y admiro.

TABLA DE CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN	1
1.1	Planteamiento del problema	2
1.2	Objetivos	14
1.2.1	Objetivo General	14
1.2.2	Objetivos Específicos	14
2.	MARCO TEÓRICO	15
2.1	Estilos.....	15
2.2	Estilos de enseñanza.....	16
2.3	Estilos de enseñanza en la Educación Física.....	26
2.4	Educación Física	42
2.5	Definición de Infancia.....	46
2.6	Primera Infancia.....	48
2.7	Educación Inicial y Educación Física en la Primera Infancia	49
2.8	Iniciación deportiva o Iniciación al Movimiento	57
2.8.1	Iniciación al Movimiento	60
3.	METODOLOGÍA	63
3.1	Momento de aproximación cuantitativa.....	64
3.1.1	Recolección de datos cuantitativos.....	65
3.1.2	Proceso de validación del cuestionario y la guía de observación.....	67
3.2	Momento de aproximación cualitativa.....	68
3.2.1	Recolección de datos cualitativos.....	68
3.2.2	Categorías de análisis	69
3.3.	Población y muestra	69
3.4.	Plan de Análisis.....	71
3.5.	Triangulación	72
3.6.	Consideraciones éticas	73
4.	RESULTADOS	75
4.1	Resultados cuantitativos.....	75
4.1.1	Resultados del cuestionario de autopercepción del estilo del formador.....	77
4.1.1.1	Autopercepción - Diferencias por Sexo	79
4.1.1.2	Autopercepción - Diferencias por rangos de edad	81
4.1.1.3	Autopercepción- Diferencias por Años de Experiencia en el área de la Educación Física	83

4.1.2	Resultados de la guía de observación diligenciada por el investigador	85
4.1.2.1	Observación diligenciada por Investigador - Diferencias por Sexo	87
4.1.2.2	Observación diligenciada por Investigador - Diferencias por rango de edad.....	89
4.1.2.3	Observación diligenciada por Investigador - Diferencias por rangos de años de experiencia	91
4.1.3	Resultados de la guía de Observación diligenciada por Agentes Educativos (Jardines Infantiles) y Cuidadores (Grupos Externos).....	94
4.1.3.1	Observación diligenciada por cuidadores y agentes educativos - Diferencias por sexo 96	
4.1.3.2.	Observación diligenciada por cuidadores y agentes educativos - Rango de edad.....	98
4.1.3.3	Observación diligenciada por cuidadores y agentes educativos – Diferencias rangos de Años de Experiencia.....	100
4.1.3	Relaciones entre las percepciones de agentes educativos, Formadores e investigador.	101
4.1.4	Análisis del Alfa de Cronbach.....	106
4.1.5	Resultados por Item.....	110
4.2	Resultados cualitativos.....	116
4.2.1	Aspectos de orden didáctico que influyen en el desarrollo de la clase y en los estilos	117
4.2.2	El rol del adulto y las competencias del formador	122
4.2.3	Interacciones y comunicación	127
4.2.4	Cuerpo del formador y el cuerpo de los niños y las niñas.....	132
4.2.5	Evaluación de las actividades.....	133
4.3.	Análisis integrado y triangulación	137
5.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	13942
6.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	14952
7.	REFERENCIAS	155
8.	ANEXOS.....	166
8.1	Cuestionario formador de la estrategia Iniciación al Movimiento	166
8.2	Guía de observación Formadores.....	169
8.3	Guía de observación del Investigador	172
8.4	Consentimiento informado.....	176
8.5	Formato diario de campo.....	178

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Investigaciones con dos de estas categorías: estilos de enseñanza, Educación Física, primera infancia.....	5
Tabla 2 Investigaciones con una de estas categorías: estilos de enseñanza, Educación Física, desarrollo motriz, primera infancia (niños y niñas)	6
Tabla 3 Definición de estilos.....	15
Tabla 4 Definiciones de estilos de enseñanza	19
Tabla 5 Tipos de estilos de enseñanza	23
Tabla 6 Estilos de enseñanza de la Educación Física.....	29
Tabla 7 Valor P diferencia de medias a partir de los estilos de enseñanza en las modalidades de atención	78
Tabla 8 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza por Sexo - Valor p.....	81
Tabla 9 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza por Rango de Edad - Valor p.....	83
Tabla 10 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza por Rango de Experiencia - Valor p....	85
Tabla 11 Valor Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza - Valor p	86
Tabla 12 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza del investigador en modalidades de atención por sexo - Valor p	89
Tabla 13 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza desde la percepción del investigador en modalidades de atención por rangos de edad- Valor p.....	91
Tabla 14 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza del investigador en modalidades de atención por rangos de experiencia- Valor p.....	93
Tabla 15 Resultados comparación observación entre cuidadores y agentes educativos	95
Tabla 16 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza entre cuidadores y agentes educativos por sexo Valor p.....	98
Tabla 17 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza entre cuidadores y agentes educativos en rango de edad del formador Valor p.....	99
Tabla 18 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza entre cuidadores y agentes educativos en años de experiencia del formador Valor p	101
Tabla 19 Correlación entre los instrumentos diligenciados por los diferentes informantes.....	102
Tabla 20 Resultados de la correlación entre agentes educativos, formador y el investigador Valor p.....	102
Tabla 21 Resultados de la correlación entre el formador y guía de observación del investigador. Valor p.....	103
Tabla 22 Resultado estilo predominante por formador e instrumento aplicado.....	104
Tabla 23 Frecuencia de estilos de aprendizaje más puntuados por formador	105
Tabla 24 Alfa de Cronbach instrumentos analizados	106
Tabla 25 Instrumentos analizados que aparecen con correlaciones, negativas o sin correlación....	108
Tabla 26 Resultados promedio instrumentos que aparecen con correlaciones, negativas o sin correlación.....	110
Tabla 27 Ítem con mayor valoración por estilo de enseñanza.....	112
Tabla 28 Descripción de los ítems con mayores valores por estilo de enseñanza.....	112
Tabla 29 Características de los formadores según los estilos de enseñanza	146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Categorías de la Educación Física.	43
Figura 2 Segmento de primera infancia INDER Medellín.....	62
Figura 3 Triangulación	73
Figura 4 Relación aplicación instrumentos de estilos de enseñanza por sexo	76
Figura 5 Resultados relación porcentaje instrumentos de estilos de enseñanza por años de experiencia	76
Figura 6 Resultados cuestionario de Autopercepción por modalidad de atención.....	77
Figura 7 Resultados cuestionario de Autopercepción grupos externos por estilos de enseñanza	78
Figura 8 Resultados cuestionario de autopercepción grupos jardines Infantiles por estilos de enseñanza	79
Figura 9 Resultados cuestionario de autopercepción grupos externos por sexo	80
Figura 10 Resultados cuestionario de autopercepción grupos jardines infantiles por sexo	80
Figura 11 Resultados cuestionario de autopercepción grupos externos por rangos de edad.....	81
Figura 12 Resultados cuestionario de autopercepción grupos jardines infantiles por rangos de edad	82
Figura 13 Resultados cuestionario de autopercepción de los grupos externos por años de experiencia	84
Figura 14 Resultados cuestionario de Autopercepción de los jardines infantiles por años de experiencia	84
Figura 15 Resultados porcentajes guía de Observación Investigador	85
Figura 16 Resultados guía de observación investigador jardines infantiles y grupos externos	86
Figura 17 Resultados observación del investigador en grupos externos por sexo	88
Figura 18 Resultados observación del investigador en jardines infantiles por sexo	89
Figura 19 Resultados observación Investigador en grupos externos por rango de edad.....	90
Figura 20 Resultados observación Investigador en jardín infantil por diferencias en años de experiencia	91
Figura 21 Resultados observación Investigador grupos externos por años de experiencia.....	92
Figura 22 Resultados observación Investigador grupos jardín infantil por años de experiencia	93
Figura 24 Estilos de enseñanzas predominantes según los cuidadores y agentes educativos	96
Figura 25 Resultados observación agentes educativos por sexo	97
Figura 26 Resultado observación cuidadores por sexo	97
figura 27 Observaciones agentes educativos por edad.....	98
Figura 28 Observaciones cuidadores por edad.....	99
Figura 29 Observaciones agentes educativos por años de experiencia	100
Figura 30 Observación cuidadores por años de experiencia	101

RESUMEN

A partir de la concepción de la política pública de primera infancia en Colombia, el estado clarifica la corresponsabilidad que tienen las entidades públicas de participar en los diferentes programas creados para brindar una atención de calidad a los niños y niñas menores de 5 años, buscando así la garantía de sus derechos. En este sentido, la estrategia Iniciación al Movimiento del Instituto de Deporte y Recreación de la ciudad de Medellín INDER busca atender a los niños y niñas de 2 a 5 años en procesos de psicomotricidad. Esta estrategia es dinamizada por profesionales del área de la Educación Física (formadores).

Considerando que esta estrategia ha venido funcionando desde el año 2016 vale la pena preguntarse ¿Cómo son los estilos de enseñanza de los formadores que trabajan con niños y niñas de 2 a 5 años en la estrategia de Iniciación al Movimiento del INDER Medellín? aquí entonces nació el propósito de este estudio: Analizar los estilos de enseñanza de los formadores que trabajan con niños y niñas de 2 a 5 años en la estrategia de Iniciación al Movimiento del INDER Medellín. A partir de la teoría planteada por Sicilia y Delgado (2002) se consideran los estilos de enseñanza como una forma particular de interactuar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones que se toman antes, durante y después de la clase. Por ende, se hace necesario indagar por los estilos de enseñanza de los formadores y así develar las formas de dar la clase, como se dan las interacciones con los niños y las niñas y reconocer los diferentes estilos y los propios.

El presente estudio se enmarcó bajo un diseño de modelo mixto, combinando así el paradigma cuantitativo donde se aplicó el cuestionario de estilos de enseñanza de la Educación Física y una guía de observación, ambos adaptados a partir del instrumento DEMEVI desarrollado por Delgado, Medina y Viciano (1996) y el paradigma cualitativo a partir del diario del campo que emergió después del trabajo de campo realizado por el investigador.

En general, los estilos de enseñanza que más se presentan son aquellos que propician la socialización, seguido de aquellos que posibilitan la participación. Se hayan algunas diferencias entre los sujetos que diligenciaron los instrumentos de recolección de información en asuntos como la edad y el género, donde hay estilos como los tradicionales favorecidos por los cuidadores y agentes educativos y otros como los creativos reconocidos por el investigador.

Al final de la investigación se describen las siguientes categorías resultantes del diario de campo: aspectos que influyen en el desarrollo de la clase y en los estilos, el rol del adulto y las competencias del formador, interacciones y comunicación, el cuerpo del formador y el cuerpo de los niños y las niñas y la evaluación de las actividades.

Los resultados de este estudio se constituyen en la base para recrear las formas de enseñanza de la Educación Física en la primera infancia, asunto de suma importancia para los procesos de ciudad que se desarrollan en el marco de esta estrategia Iniciación al Movimiento y de otros programas de atención como Buen Comienzo.

Como conclusión fundamental, este trabajo plantea que es preciso pensarse la enseñanza de la Educación Física en la primera infancia como eje fundamental de la psicomotricidad en los niños y las niñas.

Palabras claves: Estilos de Enseñanza, Educación Física, Primera Infancia.

ABSTRACT

The conception of early childhood public policy in Colombia, bases the responsibility to participate in the different programs created to provide quality care to children under 5 years of age of public entities, for this reason the learning to Movement strategy of Instituto de Deportes y Recreación (INDER) in Medellín. Has objective to accompany in the motor development processes to children aged 2 to 5. This strategy is accompanying by professionals of physical education teachers.

After this strategy has been working for some time, it is worth asking: How are the teaching styles of the trainers who work with children from 2 to 5 years of age in the Initiation to the Movement of INDER Medellín strategy? And the objective is: to analyze the teaching styles of the teachers who work with children from 2 to 5 years of age in the strategy of Initiation to the Movement of the INDER Medellín. Based on the theory proposed by Sicilia and Delgado (2002) who say that the teaching styles are considered as a particular way of interacting with students and which manifests itself both in the decisions taken before, during and after class.

This post-projecting project to bases to research methodology mixed model design, thus combining the quantitative paradigm where the physical education teaching questionnaire and an observation guide were applied, both adapted from the DEMEVI instrument developed by Delgado, Medina and Viciano (1996) and the paradigm qualitative from the field newspaper that emerged after the observation made by the researcher.

The teaching styles that were most presented were those that promote socialization, followed by those that enable participation. There were some differences between the subjects who filled out the instruments for collecting information on issues such as age and gender where there are styles such as traditional ones favored by caregivers and educational agents and others such as creative ones recognized by the researcher.

The find of this study constitute the basis to recreate the forms of physical education in early childhood, a matter of great importance for the city processes that are developed within the framework of this strategy Initiation to the Movement and other programs of attention as Buen Comienzo.

As a fundamental conclusion, this post-projecting project suggests that the teaching of physical education in early childhood must be considered as the fundamental axis of psychomotor skills in children.

Key Words: Teaching Styles, Physical Education, Early Childhood.

RESUMO

Com base na concepção das políticas públicas para a primeira infância na Colômbia, o Estado esclarece a responsabilidade das entidades públicas de participarem dos diferentes programas criados para oferecer uma atenção de qualidade às crianças menores de 5 anos, buscando assim a garantia dos seus direitos. Nesse sentido, a estratégia de Iniciação ao Movimento do Instituto de Esportes e Recreação da cidade de Medellín INDER pesquisa atender aos meninos e meninas de 2 a 5 anos em processos de psicomotricidade. Essa estratégia é dinamizada por profissionais da área de educação física (treinadores).

Depois que essa estratégia está funcionando há algum tempo, vale a pena perguntar: Como estão os estilos de ensino dos treinadores que trabalham com crianças de 2 a 5 anos de idade na estratégia de Iniciação ao Movimento INDER Medellín? Aqui nasceu o objetivo deste estudo: Analisar os estilos de ensino dos formadores que trabalham com meninos e meninas de 2 a 5 anos na estratégia de Iniciação ao Movimento do INDER Medellín. Com base na teoria proposta por Sicília e Delgado (2002), os estilos de ensino são considerados uma maneira particular de interagir com os alunos e que se manifesta tanto nas decisões tomadas antes, durante e depois das aulas.

O presente estudo foi enquadrado sob um design de modelo misto, combinando assim o paradigma quantitativo em que foram aplicados o questionário de ensino de educação física e uma guia de observação, ambos adaptados dos instrumentos DEMEVI desenvolvido por Delgado, Medina e Viciano (1996) e o paradigma qualitativo do jornal de campo que emergiu após a observação feita pelo pesquisador.

De maneira geral, os estilos de ensino mais apresentados foram os que favorecem a socialização, seguidos pelos que possibilitam a participação. Houve algumas diferenças entre os sujeitos que preencheram os instrumentos para coletar informações sobre questões como idade e sexo, onde existem estilos como os tradicionais favorecidos pelos cuidadores e agentes educacionais e outros como os criativos reconhecidos pelo pesquisador.

Ao final da investigação, as questões que surgiram no diário de campo são descritas como: aspectos que influenciam o desenvolvimento e estilos de classe, o papel do adulto, interações e comunicação, o corpo do professor e o corpo dos meninos e meninas e avaliação de atividades.

Os resultados deste estudo constituem a base para recriar as formas de educação física na primeira infância, assunto de grande importância para os processos da cidade desenvolvidos no marco dessa estratégia Iniciação ao Movimento e outros programas de atenção como Buen Comienzo.

Como conclusão fundamental, este trabalho sugere que o ensino da educação física na primeira infância deve ser considerado o eixo fundamental da psicomotricidade nos meninos e meninas.

Palavras-chaves: Estilos de Ensino, Educação Física, Primeira Infância.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende estudiar los estilos de enseñanza de la Educación Física que caracterizan a los formadores de la estrategia Iniciación al Movimiento del Instituto de Deportes y Recreación de la ciudad de Medellín INDER.

Esta investigación se desarrolla con los formadores de la estrategia Iniciación al Movimiento, los cuales acompañan niños y niñas de 2 a 5 años en entornos no escolares, con el propósito de potenciar en ellos y ellas el desarrollo de las habilidades motrices¹.

Los antecedentes muestran el interés por el estudio de los estilos de enseñanza de la Educación Física en los ámbitos local, regional e internacional, además de su mirada metodológica y los instrumentos de recolección de información que se utilizan tradicionalmente en este tipo de investigaciones.

Los autores que se tienen como referentes para este trabajo son Muska Mosston y Sara Ashworth, como pioneros en el estudio de los estilos de enseñanza de la Educación Física y Miguel Delgado Noguera y Álvaro Sicilia Camacho, que realizan una nueva conceptualización y clasificación de estos estilos, pasando de 10 a 6 grandes grupos de estilos donde además surgen aquellos que propician la socialización y favorecen la creatividad. Hasta el momento todos los autores fundamentan su teoría en aquellos profesores de Educación Física que enseñan desde el ciclo escolar.

En el marco teórico se desarrollan conceptos como: estilos, estilos de enseñanza, Educación Física, estilos de enseñanza en la Educación Física, infancia, primera infancia, educación inicial, Educación Física en la primera infancia, iniciación deportiva, Iniciación al Movimiento.

La metodología de este trabajo se enmarca bajo un diseño mixto donde se analizan datos cuantitativos y categorías cualitativas emergentes a partir de varios instrumentos de recolección de la información, y así garantizar resultados consistentes en ambos análisis.

¹ Renzi (2009) las habilidades motrices son las distintas formas de acción motriz del sujeto adquiridas en la relación con el entorno físico y social. Además, son la manifestación explícita y visible de las capacidades motrices (p.2).

Por último, las conclusiones apuntan a establecer la relación que hay entre los objetivos, el tipo de estudio y los actores; con los estilos de enseñanza de los formadores de la estrategia Iniciación al Movimiento del INDER Medellín, mostrando así las tendencias en los estilos según la modalidad de atención y las implicaciones que estos tienen en la enseñanza de la Educación Física en la primera infancia.

1.1 Planteamiento del Problema

A finales de la década de los noventa Colombia entra en un proceso de construcción de la política pública para la primera infancia, cuya finalidad es la garantía plena de los derechos de los niños y niñas menores de 6 años, a partir de programas que garanticen su desarrollo integral.

La Ley 1295 de 2009, Ley de atención integral a los niños y las niñas, pretende contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes y las niñas y los niños menores de 6 años, de manera progresiva, a través de una articulación interinstitucional que obliga al Estado a garantizarles sus derechos a la alimentación, a la nutrición adecuada, a la educación inicial y a la atención integral de la salud (Ministerio de la Protección Social; Ministerio de Educación Nacional; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) (p.2). Por tanto, el estado tiene la obligatoriedad de proveer alternativas que promuevan los derechos de los infantes y sus familias en lo que respecta a salud, educación y garantía de derechos, además de cualquier alternativa que busque el mejoramiento de la calidad de vida de los mismos.

El Artículo 2 del Acuerdo 54 de 2015 redefine la regulación en el municipio de Medellín sobre la Política Pública de Primera Infancia y el Programa Buen Comienzo, el cual tiene como objetivo “Garantizar a través de las distintas acciones y programas a los niños y a las niñas de Medellín, desde la gestación hasta cumplidos los seis (6) años de edad, un desarrollo adecuado, integral, diverso e incluyente, que contribuye a la satisfacción de sus necesidades afectivas, biológicas y sociales, donde potencian sus competencias, capacidades y habilidades” (p.33).

A partir del Artículo 21 de la Ley 1804 del 12 de agosto de 2016 en el ámbito nacional, se crea la estrategia de Cero a Siempre la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral en la primera infancia. Con ello busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la

garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del Estado Social de Derecho (p.1).

El Sistema Educativo Colombiano establece dos grandes etapas para la atención de la primera infancia: Educación Inicial y Educación Preescolar, es destacable el tratamiento de la Educación inicial con dos modalidades: Institucional (en Centros de Desarrollo Infantil) y modalidad Familiar (que atiende a madres e infantes hasta los 3 años), en cuanto a la Educación Preescolar se establecen tres niveles: Pre-jardín (3 años), Jardín (4 años) y Transición (5 años) (Cubillos, Borja y Rodríguez, 2017, p.16).

Aznar, Morte, Serrano y Torralba (2007) plantean que:

La etapa del desarrollo infantil de 2 a 5 años debe estar orientada a propiciar aquellas experiencias que estimulen el desarrollo personal y motriz del niño. Este desarrollo es el resultado de las complejas interacciones que establecen entre sus características biológicas y su experiencia entre el medio físico y social. (p.9)

Los niños y las niñas en estas edades deben alcanzar unas habilidades psicomotoras las cuales se dan a partir de estímulos y de una maduración evolutiva previamente apropiada. Por tanto, es de suma importancia que se realice un acompañamiento desde el enfoque motriz donde se trabajen contenidos como: capacidades y habilidades motrices a partir del juego. En respuesta a lo anterior, el Instituto de Deportes y Recreación de Medellín INDER, ente descentralizado de la Alcaldía de Medellín, ha consolidado su oferta en clave de ciclos vitales (uno de ellos correspondiente al segmento de primera infancia), por medio de estrategias de actividad física, deporte y recreación, y en función de ello, brinda acompañamiento a las madres desde la gestación y a los niños y las niñas desde su nacimiento hasta los primeros cinco años de vida.

La estrategia² de Iniciación al Movimiento surge en respuesta a una necesidad latente referida a la atención de los niños y las niñas en el periodo de edad de dos a cinco años. Esta estrategia busca realizar un acompañamiento que pretende potenciar el desarrollo motriz en los primeros años de vida. En este orden de ideas, el Instituto de Deportes y Recreación de la ciudad de Medellín

² En la estructura organizacional del INDER se consideran subdirecciones, áreas y estrategias. En este caso, asumimos la denominación de estrategia tal como está consignado en los documentos de esta institución.

INDER, lanza una propuesta que pretende articular el movimiento, el desarrollo motriz y la recreación en unas estrategias que promuevan el desarrollo integral de los más pequeños.

Esta estrategia de Iniciación al Movimiento vincula a otras entidades “privadas” que ya venían trabajando en estos procesos; es de anotar que este era un ciclo vital que hasta el año 2016 no estaba siendo acogido por el INDER Medellín y que desde su fundación ha tenido gran impacto en la ciudad, esto se evidencia en el número de usuarios por grupos, testimonios de los niños, las niñas, las familias y los formadores que se han impactado en este lapso de tiempo.

En esta estrategia se cuenta con el apoyo de profesionales en el área de Educación Física. Estos profesionales se desempeñan en el rol de formadores (término considerado por el INDER) y se constituyen en la cara visible de la estrategia y los responsables de que ella cumpla su objetivo.

En este sentido, es necesario pensar el papel del formador en estos procesos y en el desarrollo mismo de la estrategia. Una de las maneras como se ha estudiado el papel de los formadores se refiere a los estilos de enseñanza. Desde 1979 se habla de los estilos de enseñanza. A partir de esa fecha, se han realizado diversas investigaciones en esta temática apareciendo un incremento importante de estudios a comienzos de 2006, en los cuales España se ha mostrado como uno de los países que más aportan, con trabajos que se centran en los estilos de enseñanza del área de la Educación Física en el nivel de la primaria y la secundaria; también sobresale Brasil con investigaciones que relacionan los estilos de enseñanza con niños y niñas que acuden a centros deportivos en jornada extraescolar; en Colombia igualmente, se ha generado un interés por el tema con estudios principalmente en la educación superior.

En este trabajo y para efectos de continuar aportando a las discusiones en torno a los estilos de enseñanza, se indagaron investigaciones realizadas en los últimos 12 años en los ámbitos internacional, nacional y local; en el contexto regional³ no se encontraron iniciativas en estudios de primera infancia.

Se reseñaron veinte investigaciones que hablan sobre estilos de enseñanza y Educación Física en primera infancia, algunas combinan dos de estas categorías: estilos de enseñanza, Educación Física

³ Valle de Aburrá (Municipios: Barbosa, Bello, Caldas, Copacabana, Envigado, Girardota, Itagüí, La Estrella, Medellín, Sabaneta)

y primera infancia y otras abordan por separado estas categorías: estilos de enseñanza, Educación Física, desarrollo motriz y primera infancia. Todas se enuncian según el año de publicación, desde la más reciente hasta la más antigua.

Tabla 1 Investigaciones con dos de estas categorías: estilos de enseñanza, Educación Física, primera infancia.

<p>Nombre: Estilos de enseñanza y trabajo cooperativo en Educación Física. Autor: María Fernández Rivas. Año: 2016. Objetivo: Analizar los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física, en las etapas tanto de primaria como de secundaria, de la Comunidad de Madrid. Metodología: Paradigma cuantitativo, tipo de estudio descriptivo no experimental. Instrumento: Cuestionario para el análisis de los estilos de enseñanza utilizados en Educación Física.</p>
<p>Nombre: Estilos de enseñanza de las docentes de preescolar del suroeste. Autores: Ana Leidy Henao Gil y Kelly Johana Molina Monsalve. Año: 2013. Objetivo: Analizar la correlación que existe entre los estilos de enseñanza de las docentes de preescolar de dos municipios del Suroeste del departamento de Antioquia con las características personales (edad, nivel de formación, experiencia), y el carácter de la institución (pública o privada, rural o urbana). Metodología: Paradigma cuantitativo, tipo de estudio no experimental, diseño transeccional o transversal correlacional. Instrumento: Cuestionario Estilos de Enseñanza de la Educación Física DEMEVI.</p>
<p>Nombre: Análisis de los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física del nivel primaria en la ciudad de Chihuahua. Autor: Julio Cesar Guedea Delgado. Año 2010. Objetivo: Caracterizar los estilos de enseñanza de los profesores de Educación Física de la Ciudad de Chihuahua, Chihuahua, México en el nivel primaria. Metodología: Paradigma mixto. Instrumentos: Cuestionario y observación estructurada</p>
<p>Nombre: Identificando estilos de enseñanza en aulas de Educación Física en segmentos no escolares Autores: Márcia Cândida Teixeira Gozzi y Helena Maria Ruete Año: 2006.</p>

Objetivo: Identificar los estilos de enseñanza en segmentos no escolares en la región de Campiñas, a través de un análisis cualitativo de tipo descriptivo en ocho clubes que sistemáticamente ofrecían actividades físicas para niños.

(Traducción del Portugués de Brasil).

Metodología: Cualitativa y tipo de estudio descriptivo.

Instrumentos: Planilla de observación y entrevista semi estructurada.

Tabla 2 Investigaciones con una de estas categorías: estilos de enseñanza, Educación Física, desarrollo motriz, primera infancia (niños y niñas)

Nombre: Estilos parentales de enseñanza en familias con niños con necesidades educativas especiales en Samacá-Boyacá.

Autores: Julio Fernando Acosta Muñoz, Ana Milena Toro Ibarra y Maira Alejandra Guerrero Ramírez

Año: 2015.

Objetivo: Indagar los estilos parentales de enseñanza en las familias con niños que presentan necesidades educativas especiales en la Institución Educativa La Libertad del municipio de Samacá en Boyacá.

Metodología: Paradigma cualitativo, enfoque crítico-social partiendo del método de la etnografía crítica.

Instrumentos: Entrevista semiestructurada, observación participante relatos de vidas y talleres. investigativos y diarios de campo

Nombre: Desarrollo motor en niños con desnutrición en Tunja, Boyacá.

Autores: Aura C. Quino y Paola Barreto.

Año: 2015.

Objetivo: Caracterizar el desempeño motor grueso y fino y el estado nutricional en niños de cero a tres años de un Centro de Recuperación Nutricional (CRN) de Tunja.

Metodología: Paradigma cuantitativo, tipo de estudio descriptivo, diseño transversal.

Instrumentos: Registrados en la historia clínica de hospitalización, producto del reporte original del Programa ANTHRO de la OMS (software de evaluación y seguimiento del estado físico y nutricional).

Nombre: Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media.

Autor: María Alexandra Rendón Uribe.

Año 2015.

Objetivo: Analizar la relación entre la educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza de los docentes de la educación media del municipio de Caucasia.

Metodología: Paradigma mixto, tipo de estudio descriptivo.

Instrumento: Entrevista semiestructurada.

<p>Nombre: Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico.</p> <p>Autores: Paula Renes, Liliana María Echeverry, María Teresa Chiang, Lisbeth Rangel, Pedro M. Geijo.</p> <p>Año: 2013.</p> <p>Objetivo: Presentar los avances en cuanto a la conceptualización y diagnóstico de los EE.EE definidos a partir de los comportamientos de enseñanza de los docentes en España, Colombia y Chile.</p> <p>Metodología: Paradigma cualitativo.</p> <p>Instrumento: Cuestionario.</p>
<p>Nombre: Perfil Psicomotor en Niños Escolares: Diferencias de Género.</p> <p>Autores: Luz Mery Noguera Machacón y Floralinda García Puello</p> <p>Año: 2013</p> <p>Objetivo: Describir el estado del perfil psicomotor según el sexo en la población escolar comprendida entre los 4 y 8 años de edad de la ciudad de Barranquilla, Colombia.</p> <p>Metodología: Paradigma cuantitativo, tipo de estudio descriptivo, diseño transversal.</p> <p>Instrumento: Batería de Vítor Da Fonseca.</p>
<p>Nombre: Uso de los estilos de enseñanza en Educación Física. Un estudio exploratorio en alumnos de 6o, 7o y 8o semestre de la Universidad Juárez del Estado de Durango.</p> <p>Autor: Carlos Alejandro Márquez.</p> <p>Año: 2013.</p> <p>Objetivo: Identificar cual es la preferencia de los estilos de enseñanza en los futuros profesionales de Educación Física de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México.</p> <p>Metodología: Paradigma cuantitativo, tipo de estudio exploración y no experimental.</p> <p>Instrumento: Cuestionario Estilos de Enseñanza de la Educación Física DEMEVI.</p>
<p>Nombre: Los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Autor: Carolina Hernández Valbuena.</p> <p>Año: 2013.</p> <p>Objetivo: Caracterizar el estilo de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia, a partir del modelo teórico e instrumental de estilo de enseñanza de Abello, Hernández y Hederich.</p> <p>Metodología: Paradigma cuantitativo, tipo de estudio descriptivo, diseño transversal.</p> <p>Instrumento: inventario de estilo de enseñanza versión 3.4.</p>
<p>Nombre: Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario (CODPU).</p> <p>Autor: Julieta Laudadio.</p>

<p>Año: 2012.</p> <p>Objetivo: Evaluar las cualidades psicométricas del Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) de Feixas (2006) a la hora de considerar el estilo adoptado por el profesor universitario en universidades de Buenos Aires, Argentina.</p> <p>Metodología: Paradigma mixto.</p> <p>Instrumento: Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario</p>
<p>Nombre: Características del desarrollo motor en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla.</p> <p>Autores: Lilia Angélica Campo Ternera, Paola Alexandra Jiménez Acevedo, Kelly Margarita Maestre Ricaurte y Nuris Elena Paredes Pacheco.</p> <p>Año: 2011.</p> <p>Objetivo: Determinar las características del desarrollo motor en niños de 3 a 7 años en la ciudad de Barranquilla.</p> <p>Metodología: Paradigma cuantitativo y tipo de estudio descriptivo.</p> <p>Instrumento: Inventario del Desarrollo Battelle para la evaluación del estado general del desarrollo en términos de las áreas motoras, cognitivas y de lenguaje.</p>
<p>Nombre: Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia).</p> <p>Autor: Lilia Angélica Campo Ternera.</p> <p>Año: 2010.</p> <p>Objetivo: Determinar la relación entre el desarrollo motor y los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años escolarizados en la ciudad de Barranquilla.</p> <p>Metodología: Paradigma cuantitativo y tipo de estudio descriptivo.</p> <p>Instrumento: Inventario del Desarrollo Battelle.</p>
<p>Nombre: Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (Primera etapa Facultad de Educación).</p> <p>Autor: María Alexandra Rendón Uribe.</p> <p>Año: 2010</p> <p>Objetivo: Identificar los estilos de enseñanza de los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.</p> <p>Metodología: Paradigma cuantitativo y tipo de estudio descriptivo.</p> <p>Instrumento: Cuestionario.</p>
<p>Nombre: El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada.</p> <p>Autores: Ana Borgobello, Nadia Peralta y Néstor Roselli.</p> <p>Año: 2010.</p>

Objetivo: Describir las características principales de los estilos de los docentes que participaron en el estudio pertenecientes a dos áreas disciplinares diferentes (Ciencias Humanas y Ciencias Exactas) de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Metodología: Paradigma cualitativo, estudio de corte naturalísimo, metodología etnográfica de corte exploratorio.

Instrumentos: Observación etnográfica, entrevistas a los docentes y cuestionarios y grupos focales.

Nombre: Autoconocimiento del estilo de enseñanza y del saber pedagógico para mejorar las prácticas docentes.

Autores: Gladys Cárdenas y Myriam Cuan.

Año: 2010.

Objetivos: Describir los rasgos que caracterizan los estilos de enseñanza y los elementos del saber pedagógico que desde la práctica pedagógica manifiestan las docentes de primaria del Liceo San Basilio Magno, de la ciudad de Bogotá, Colombia.

Metodología: Paradigma cualitativo, tipo de estudio descriptivo, enfoque etnográfico

Instrumentos: Cuestionario exploratorio a docentes, observación directa, encuesta a estudiantes y encuesta a docentes.

Nombre: Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología

Autor: Fausto Tomás Pinelo Ávila.

Año 2008.

Objetivo: Analizar la predominancia de los E.E. en los profesores y/o sus posibles diferencias, mediante la aplicación del Inventario del Tipo de Instructor (ITI), basado en los principios de David Kolb (1974), a 85 profesores de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza de la UNAM de México.

Metodología: Paradigma cuantitativo, tipo de estudio exploratorio y descriptivo.

Instrumento: Cuestionario.

Nombre: Cuerpos, saberes e infancia un inventario para estudios sobre una educación del cuerpo en ambientes educativos de 0 a 6 años.

Autor: Ana Cristina Richter y Alexandre Fernández Vaz.

Año:2005.

Objetivo: Cuáles son las prácticas corporales que se inscriben en los ambientes educativos para la infancia en Brasil. (traducción del portugués).

Metodología: Etnografía.

Instrumentos: Entrevista y observación.

Autor: Iván Jesús de León C.

Nombre: Estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación.

Año: 2005.

Objetivo: Identificar las variables o criterios para una posible determinación y clasificación de Estilos de Enseñanza Pedagógicos de los docentes del Instituto Pedagógico de Caracas.

Metodología: Paradigma cuantitativo – investigación educativa.

Instrumentos: Revisión documental.

Los resultados más relevantes que se destacan a partir de la revisión de los antecedentes bibliográficos y que le dan fuerza al tema propuesto en este trabajo son:

De todas las investigaciones se encontraron tendencias en cuanto a la mirada metodológica, en su mayoría son investigaciones mixtas de carácter descriptivo y exploratorio, poseen perspectivas cualitativas y cuantitativas, con enfoque crítico social o empírico analítico, métodos etnográficos y de corte transversal. Los instrumentos más utilizados fueron: cuestionarios, protocolos de observación estructurada, observación global, entrevistas, diarios de campo, grupos focales, encuesta y revisión documental (Borgobello, Peralta, Roselli, Cárdenas y Cuan, 2010).

Los aspectos relevantes que tienen sintonía con este trabajo y son enunciados dentro de estas investigaciones hacen alusión a:

- En relación a los estilos de enseñanza nombrados por Sicilia y Delgado (2002). Los profesores que más años llevan ejerciendo su labor como docentes y aquellos que son mayores en edad tienen tendencia a los estilos de enseñanza tradicionales. A diferencia de aquellos que tienen menor experiencia y edad, los cuales se identifican con los estilos de enseñanza cognoscitivos, socializadores y creativos (Henaó y Molina, 2013).
- Los profesores de Educación Física que imparten sus clases en un entorno extraescolar no son necesariamente profesionales, algunos son deportistas, técnicos o tecnólogos y otros se formaron de manera empírica. En este caso las investigaciones plantean que no hay un reconocimiento de los estilos de enseñanza de manera consciente, pero cuando se enuncian las características de cada estilo, estos profesores tienden a la aplicación de los estilos tradicionales y de estos con cierta predisposición a la asignación de tareas, donde el profesor comanda, pero delega ciertas funciones al practicante (Gozzi y Ruete, 2006).

- Los estilos de enseñanza de los profesores de Educación Física se relacionan directamente con el tipo de población atendida, en el caso del trabajo con niños y niñas las investigaciones consultadas recomiendan que el profesor debe apuntar a individualizar la educación debido a las necesidades particulares de cada estudiante y así considerar las diferencias significativas que se evidencian a partir de cada ciclo vital. A modo de ejemplo aquellos niños y niñas que no sean atendidos y estimulados adecuadamente en edades tempranas, posteriormente presentarán dificultades en la adquisición de habilidades motrices y del lenguaje (Guedea, 2010).

Se puede mencionar además que los estilos de enseñanza no son excluyentes entre sí, por lo tanto, se tiende a una mezcla de estilos donde no hay solo uno que predomine durante la enseñanza. Así mismo, se considera que los estilos de enseñanza varían según la formación del profesor y el tema o modalidad que enseñe a sus estudiantes.

Otro asunto que aparece en los planteamientos de los antecedentes nombrados anteriormente, es la importancia que tiene el reconocimiento de los estilos de enseñanza por parte de los profesores de Educación Física y el conocer las perspectivas teóricas sobre este tema como un referente para reflexionar acerca de sus propias clases.

Para efectos de esta investigación, a continuación, se amplían cuatro de estos estudios que resultan relevantes por contener dos de las categorías que fueron prioridad para hacer el rastreo de los antecedentes bibliográficos (estilos de enseñanza, Educación Física y primera infancia).

Una primera investigación que da sentido a la búsqueda, es la realizada en Brasil donde se retoman los diez estilos de enseñanza de Mosston (1993) estos son: Mando Directo, Enseñanza Basada en la Tarea, Enseñanza Recíproca, Autoevaluación, Inclusión, Descubrimiento Guiado, Resolución de Problemas, Individualizado o Diseño del alumno, alumnos Iniciados y Autoenseñanza. A partir de una investigación cualitativa descriptiva donde se utilizó una planilla de observación y entrevista semi-estructurada y cuyo propósito fue identificar los estilos de enseñanza en segmentos no escolares en la región de Campiñas-Brasil. Otro objetivo fue contribuir con nuevas perspectivas metodológicas para el planteamiento y ejecución de la enseñanza de las actividades físicas” (Gozzi y Ruete, 2006 p 127).

Los sujetos evaluados fueron profesores de clubes, academias y escuelas de deportes. Una de las conclusiones que resalta en este estudio es: en las clases de fútbol se percibe una gran tensión por parte de las familias de las modalidades observadas, esta es la única en la cual los padres asistían a

las clases y en la mayoría de las veces interfirieron activamente al exponer todas sus expectativas en relación al desempeño de sus hijos. Existe una presión pensada en el rendimiento de los niños y las niñas en esta modalidad deportiva, probablemente sea por eso que solo se observó solamente el estilo de Mando Directo (todas las decisiones son tomadas por el profesor) y la Enseñanza basada en la tarea (el profesor delega algunas decisiones al alumno), ya que según Mosston (1978) estos son los dos primeros estilos de su teoría y para efectos de esta investigación ofrecen el mayor rendimiento en el menor tiempo posible (Gozzi y Ruete, 2006).

La segunda investigación es una tesis de maestría realizada en el ámbito departamental por Henao y Molina (2013) llamada “Estilos de enseñanza de las docentes de preescolar del suroeste” Estudio cuantitativo donde se aplicó un cuestionario a 25 docentes de preescolar, y otro cuestionario a 491 niños y niñas que hacen parte de los grupos de las docentes, a quienes se les realizó una adaptación de la encuesta basada en los estilos propuestos por Delgado (1991), para contrastar los datos con los arrojados en el cuestionario para las docentes. Este estudio se basó en los estilos de enseñanza propuestos por Sicilia y Delgado (2002), donde se resalta la siguiente conclusión: las docentes más jóvenes, es decir las menores de 30 años, utilizan en sus prácticas todos los estilos de enseñanza, puntuando más alto en el estilo tradicional en relación con los otros, contrario de las docentes mayores de 40 años de edad, pues son menos tradicionales, individualizadoras, participativas, cognoscitivas y creativas (Henao y Molina ,2013).

En México y España se encontraron dos tesis doctorales que entran en sintonía con los estilos de enseñanza planteados por Sicilia y Delgado (2002), la primera que tiene por título: Análisis de los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física del nivel primaria en la ciudad de Chihuahua México. Donde Guedea (2010) destaca en una de sus conclusiones: “Los estilos más utilizados son el mando directo y la asignación de tareas que se han identificado con la docencia tradicional, utilizándose el mando directo más en el eje de estimulación perceptivo motriz y en la formación deportiva básica” (p229).

La otra tesis doctoral se llevó a cabo en la ciudad de Madrid en el año 2016 con el título de: estilos de enseñanza y trabajo cooperativo en Educación Física, cuyo objetivo es “analizar los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física, en las etapas tanto de primaria como de secundaria, de la Comunidad de Madrid” (Fernández, 2016, p.83). En sus conclusiones se pueden destacar el siguiente resultado en el cual según Fernández (2016) define que:

Son pocos los profesores que recibieron cursos sobre estilos de enseñanza a lo largo de su carrera profesional, y aún menos los que los recibieron durante el último año, aunque consideran que para mejorar el conocimiento sobre estilos de enseñanza debería existir una formación específica (p.291).

Fernández (2016) desataca en su trabajo de investigación tres grandes ejes que derivan ciertos estilos de enseñanza según su definición y contenido, estos son: desarrollo de la estimulación perceptivo motriz, la formación deportiva básica y la actividad física. Particularmente estas tres áreas convergen en el segmento del nacimiento a 5 años del INDER Medellín, institución donde se pretende realizar la presente investigación.

Por otra parte, el concepto de enseñanza es ampliamente debatido en primera infancia, ya que cuando se hace referencia a las maneras en las que el profesor enseña a los niños y las niñas se acuden a los intereses propios de ellos y ellas y sus maneras de concebir todo aquello con lo que viven y las oportunidades de exploración que se les pueda brindar. Esta podría ser la causa de la ausencia de investigaciones, también porque no es objeto de interés del campo disciplinar (Educación Física) o debido a la reciente implementación de la política pública para esta población en el departamento de Antioquia.

A partir de la revisión de antecedentes bibliográficos, se puede decir que hay investigaciones en relación con los estilos de enseñanza de la Educación Física en el ámbito nacional y Educación Física en primera infancia en el ámbito departamental. Pero para el período de edad de 2 a 5 años, no se encontraron investigaciones sobre estilos de enseñanza desde el área de Educación Física en el ámbito nacional. Por tanto, es necesario abordar los estilos de enseñanza de los formadores, como una forma de valorar como se están implementando estos en la estrategia Iniciación al Movimiento del INDER Medellín y así analizar de qué manera se están desarrollando los contenidos de la misma.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, surge entonces la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo son los estilos de enseñanza de los formadores que trabajan con niños y niñas de 2 a 5 años en la estrategia de Iniciación al Movimiento del INDER Medellín?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Analizar los estilos de enseñanza de los formadores que trabajan con niños y niñas de 2 a 5 años en la estrategia de Iniciación al Movimiento del INDER Medellín.

1.2.2 Objetivos Específicos

Caracterizar los estilos de enseñanza de los formadores que laboran en la estrategia de Iniciación al Movimiento con la población entre 2 a 5 años desde la autopercepción del formador y desde la percepción de las familias y agentes educativos ⁴que acompañan a los participantes de la estrategia.

Reconocer la relación que tienen los estilos de enseñanza con asuntos de orden personal (sexo y edad) asuntos de orden externo (años de experiencia, acompañamiento de adultos y docentes o agentes educativos) y de orden interno de la estrategia (modalidad de atención).

Describir algunos aspectos que emergen durante la clase en la interacción entre formadores, cuidadores, agentes educativos y niños y niñas y cómo estos se relacionan con los estilos de enseñanza en la estrategia de iniciación al movimiento.

⁴ Profesionales en el área de pedagogía infantil y educación preescolar, además técnicas en primera infancia o madres comunitarias que laboran en jardines infantiles del programa Buen Comienzo y que participan de la clase de Iniciación al Movimiento apoyando la atención brindada por el formador a los niños y las niñas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Estilos

El diccionario de la Real Academia Española define la palabra estilo como:

Modo, manera, forma de comportamiento, además como uso, practica costumbre y moda (RAE, 2001). Lo anterior indica que el estilo tiene que ver con lo individual con maneras particulares de ser en cada persona, entonces cada quien tendrá su propio estilo, en general cierto estilo describiría a una persona. A continuación, se definirá el concepto de estilo o estilos basado en autores que se acercan a esta concepción de manera generalizada y por último aquel que tendremos como referente principal.

Tabla 3 Definición de estilos

Autor y año	Definición de estilos
Alonso, 1994, citado por Renes, Echeverry, Chiang, Rangel, & Geijjo, 2013)	Los estilos son estimaciones y conclusiones a las que llegamos acerca de cómo actúan las personas. Hablamos de estilos en el andar, en las artes, en el vestir, en el correr, etc. como señal o marca singular y diferente que etiqueta las diferentes y variadas maneras de actuar o las realizaciones que cada persona presenta en interacciones con los entornos en los que se desenvuelve. Nuestros estilos nos hacen originales y nos diferencian de los demás. Desde esta premisa podemos hablar de estilos de enseñar (p.6).
Grasha (1996)	Un estilo es un conjunto de necesidades comportamientos y creencias y que los profesores expresan en el aula de clases.
Hederich (2013)	Podría ser relevante recalcar la definición misma del estilo como una tipificación de la manera en que se da la conducta individual que resulta ser una descripción de diferentes áreas del individuo que resultan tener una labor consistente. Esto permite establecer un vínculo entre diferentes áreas que, tradicionalmente, han sido tratadas de forma separada, como las perceptuales, cognitivas, motivacionales y socioafectivas, y establece un nexo entre la personalidad y el concepto de estilo (p.25).
Mosston (1993)	Los estilos nacieron para aclarar e identificar un comportamiento (p.12).

A partir de las definiciones abordadas, los estilos desde un sentido educativo, tienen que ver con las maneras particulares en las que una persona se comporta de acuerdo con su personalidad, necesidades y creencias, además, los estilos guardan una estrecha relación con la formación del individuo.

2.2 Estilos de enseñanza

Términos como métodos, aproximaciones, modelos de estrategias, se empleaban y siguen aún empleándose de distintos modos por diversos autores. El estilo de enseñanza hace referencia a una estructura independiente de las propias idiosincrasias (Mosston y Ashworth 1993).

Al partir del anterior postulado y se retoma a Sicilia y Delgado (2002) cuando se habla de estilos de enseñanza se suele confundir o pareciese que fuera lo mismo que otros términos didácticos relacionados con la intervención, esto debido a factores como: la costumbre en relacionar conceptos a partir del desconocimiento, las traducciones a otros idiomas de los términos tergiversan su definición, corrientes doctrinales y de escuelas a la hora de acogerse a ciertas corrientes pedagógicas que no consideran algunos conceptos didácticos, defensa a ultranza de un término que plantea un autor y que en algunas ocasiones nos ligamos con este así no haya claridad en relación con otros, modas o pseudomodernismo a la hora de preferir términos actuales sobre aquellos que están bien sustentados en años anteriores, escases de autocrítica que atiende a las ideas personales de cada profesor y por último falta de clarificación en la terminológica, provocan en algunos casos confusión en las definiciones, lo cierto es que ello incita la no existencia de un lenguaje unívoco y escasamente científico en la enseñanza de la Educación Física y el deporte.

Delgado (2016) afirma “un profesor de Educación Física eficiente tendrá en el futuro que dominar estilos y formas diferentes, además debe experimentar combinándolos, aplicándolos previo un análisis de su situación didáctica, ya que no es lo mismo enseñar con adultos que con niños y niñas”.

El asunto de los estilos de enseñanza ha suscitado bastantes reflexiones en el ámbito académico. La expresión estilos de enseñanza surge en la literatura pedagógica desde el año 1979 desde allí ha tenido diferentes significados, por ende, ha sido polisémico su empleo, asunto que es frecuente a diversos términos sobre todo de las ciencias sociales y humanas (Rendón, 2013).

Algunas de las razones para que se evidencie esta diversidad son:

- Cuando un término que se usa tradicionalmente por costumbre, se incurre en el uso coloquial e indiscriminado del mismo.
- A veces se añade un concepto sin una terminología construida rigurosamente y el autor se dedica a defender el término propuesto.
- Determinadas acepciones son visibilizadas y acogidas desde la doctrina, corriente o escuela donde habite el autor; puede suceder que desde otra corriente no sean tenidas presente, por tanto, el término no existe, lo que determina que se tenga que buscar otro que lo sustituya al hacer referencia a este y al hablar desde la perspectiva de la segunda corriente (Sicilia y Delgado, 2002).

Según Sicilia y Delgado (2002) “Si queremos aclarar el término de estilo de enseñanza habría que empezar señalando lo que no es un estilo de enseñanza” (p.21). Entonces tal como lo plantea Según Sicilia y Delgado (2002) el estilo de enseñanza no es:

- Procedimiento didáctico

El término procedimiento es ambiguo, por lo cual, su utilización será recomendable cuando se refiere de forma general a la manera o modo de conducir la enseñanza y no se propone especificar la conducta docente.

El procedimiento didáctico como ocurre con el método, es frecuente utilizarlo indiscriminadamente para indicar realidades diferentes. No lo podemos asociar al estilo de enseñanza ya que en este se siguen diferentes procedimientos o maneras de proceder. Además, se ha considerado un método instructivo donde se mencionan métodos inductivos como la observación, deductivos como la aplicación; analíticos como la clasificación y sintéticos como la conclusión.

En cambio, un estilo de enseñanza en la realización práctica y puntual se procede utilizando unos medios y procesos consiguientes y coherentes con el mismo. También se puede proceder en la actuación del profesor en la interacción técnica (Sicilia y Delgado, 2002, p.21).

- Técnica de enseñanza

Es el término más adecuado para referirnos a la forma como el profesor quiere enseñar. Por tanto, el objetivo fundamental de esta técnica es seleccionar la forma más correcta de transmitir lo que se pretende realicen los alumnos. La forma de actuar técnicamente correcta del profesor a la hora de dirigir la atención hacia la actividad y descubrir las formas de motivar y mantener el interés de los alumnos (Sicilia y Delgado, 2002, p.22).

- Estrategia en la práctica

Es la forma en que el profesor organiza la progresión de la materia a enseñar. En la estrategia es fundamentalmente el contenido de enseñanza, o sea la tarea a enseñar. Sería la forma particular de interaccionar el profesor con la materia a enseñar para ser presentada al alumno de una determinada forma, según una estrategia de tipo global o de forma analítica⁵. Por ello dependerá de la propia habilidad motriz a aprender, el cómo se abordará la progresión de enseñanza (Sicilia y Delgado, 2002, p.23).

- Recurso didáctico

Es el artificio que se utiliza puntualmente durante la enseñanza. Es un modo particular de abordar un momento determinado de la enseñanza que puede afectar la forma de comunicar o el uso de algún material, facilita la comunicación de lo que se pretende enseñar adaptándola al repertorio o edad de los alumnos. Un recurso mal orientado podría afectar la forma de organizar la enseñanza (Sicilia y Delgado, 2002, p.24).

- Método de enseñanza

Un método de enseñanza es un conjunto de momentos y técnicas, lógicamente coordinados, para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. En definitiva, el método entre el profesor, el alumno y lo que se quiere enseñar (Sicilia y Delgado, 2002, p.24).

- Intervención didáctica

Este término es aplicable para señalar todas las acciones que el profesor realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es también llamado “metodología” hace referencia

⁵ La estrategia analítica (análisis) procede por descomposición o separación de los elementos; la síntesis procede de lo compuesto a lo simple. La estrategia global es todo gesto completo sin necesidad de descomponerlo en partes (análisis).

directa con intervención del profesor en la ejecución de la clase, la cual tendrá unos matices que se materializan en un estilo determinado de enseñar, en una técnica de enseñanza. En un recurso aislado de intervención y en una estrategia de abordar en la enseñanza práctica, de manera que la intervención didáctica de manera global como la didáctica, estudiará los estilos de enseñanza (Sicilia y Delgado, 2002, p.25).

- Estrategia pedagógica

La estrategia didáctica se define como todo aquello que pueda ser aplicado tanto en el ámbito escolar y extraescolar como en el ámbito educativo (Sicilia y Delgado, 2002, p.26).

- Modelo de enseñanza

Son modelos teóricos que tienen una determinada concepción de la enseñanza y de la educación.

Los estilos de enseñanza están relacionados con la práctica, no se quedan en la teoría o en el ideal de enseñanza, tienen que resolver problemas prácticos y están en continuo cambio ya que están ante una realidad cambiante que a su vez influirá en las distintas decisiones que adopte el profesor respecto a la enseñanza (Sicilia y Delgado, 2002, p.26).

Algunos autores plantean diversas definiciones sobre estilos de enseñanza las cuales adquieren un importante sentido para este trabajo, ellos son: Muska Mosston y Sara Ashworth (Estados Unidos) Álvaro Sicilia Delgado y Miguel Ángel Delgado Noguera (España). Estas y otras definiciones que se referencian en otros trabajos se exponen a continuación.

Tabla 4 Definiciones de estilos de enseñanza

País	Autor y Año	Definiciones estilos de enseñanza
Estados Unidos	Mosston 1978	El concepto estilos de enseñanza surgió de la necesidad de identificar y poner en claro la estructura del comportamiento como un puente tendido entre la estructura de la materia y la estructura del aprendizaje (p.61).
Venezuela	Guerrero, 1988, citado por De León, 2005	Conjunto de acciones y actitudes sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas a partir en un ambiente educativo definido y otros aspectos tales como la

		relación docente alumno, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje (p.76).
España	Muska Mosston y Sara Ashworth 1993	El estilo de enseñanza hace alusión a una distribución independiente de las propias idiosincrasias (p.14).
Estados Unidos	Grasha 1994 citado por De León, 2005	Conjunto de necesidades, comportamientos y creencias que los profesores manifiestan durante la clase. Los estilos afectan el cómo los docentes presentan información, dirigen las tareas en el aula, interactúan con los alumnos, socializan con los estudiantes, supervisan asignaciones, y los orientan (p.77).
Australia	Jhonston, 1995, citado por De León, 2005	Todos aquellos procedimientos, supuestos y actividades que la persona que ocupa el papel de profesor aplica para inducir el aprendizaje en los alumnos (p.76).
Venezuela	Guerrero, 1996, citado por De León, 2005,	Características que el docente estampa a su acción personal, esto quiere decir, la forma o manera que tiene cada docente de llevar el proceso de enseñanza aprendizaje. Entre ellas se tiene: preparación académica: métodos de enseñanza, la relación docente-alumno, conocimiento de la materia que enseña, organización y preparación de la actividad académica, el ambiente de aula, procedimientos personalidad y de valoración (p.77).
España	Sicilia y Delgado 2002	Es una forma peculiar de interactuar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las interactivas, así como en las post- activas. El Estilo de Enseñanza es una forma o modo que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto aspectos comunicativos y técnicos, como a nivel de organización del grupo clase y de sus relaciones afectuosas en función de las decisiones que toma el profesor (p.27).
España y Colombia	Renes, Echeverry, Chiang, Rangel, & Geijo Martínez 2002, 2007, citado por Renes,	Categorías de comportamientos y preferencias de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, en que han sido abstraídos de su

	Echeverry, Chiang, Rangel, & Geijo, 2013	experiencia profesional y académica, en que tienen como referente los Estilos de Aprendizaje (p.52).
Venezuela	De León 2005	Los estilos de enseñanza son todas las adaptaciones y adopciones de diferentes elementos provenientes de diversos modelos de enseñanza y realizadas por los profesores cuyo campo de acción se circunscribe a los institutos de formación docente, lo cual presupone la presencia de algunas cualidades muy específicas, tendientes al logro de la optimización de la práctica educativa (p.78).
Colombia	Rendón 2010	Son adopciones, formas, modos o maneras particulares y características de pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto específico que se manifiestan en comportamientos, procedimientos, acciones, actitudes, actividades que se ponen en juego en la práctica docente en función de aspectos como: ambiente de aula, interacción, socialización, relación y orientación de los estudiantes; organización, preparación o planificación de la actividad académica; presentación de la información, control del proceso de enseñanza – aprendizaje, dirección, conducción, métodos de enseñanza, dirección de las tareas y evaluación. Estos son producto de supuestos conceptos subyacentes, principios, creencias, ideas y prácticas pedagógicas que pueden ser más o menos conscientes (p.184).
México	Márquez 2013	El estilo de enseñanza hace referencia a la manera personal de cada docente en la forma de conducir su clase, las competencias personales, habilidades y la interacción del maestro-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p.43).

A partir del análisis de las anteriores definiciones, a juicio del investigador, los estilos de enseñanza se pueden enmarcar en dos grandes enfoques:

- Individual – personal: tiene relación con las estructuras de comportamiento, cualidades y preferencias de los docentes, inclusive va más allá de sus propias creencias, lo cual invita a

la reflexión constante sobre su quehacer pedagógico y a la autoevaluación sobre las maneras de enseñar.

Las definiciones además dejan claro que el estilo de enseñanza se da de manera individual y que hay un punto coyuntural en relación con las decisiones tomadas por el profesor para la enseñanza con sus alumnos.

- Pedagógico: las definiciones plantean la importancia de tener claro cuál es el fin de la enseñanza desde la planeación, ejecución y la interacción docente – alumno, además de la estrecha relación que hay sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya que se podría partir de uno para llegar al otro o en ambos sentidos.

En una conferencia dictada en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) de la Universidad Politécnica de Madrid, Delgado (2016) enuncia que:

Los estilos de enseñanza son difíciles de investigar, por su gran polisemia de términos, casi siempre se estudian desde una única perspectiva y cuando queremos investigar de una forma experimental se desnaturaliza el aula. Además, hay que considerar que en el campo de estudio de los estilos de enseñanza:

- Hay escasa transferencia de los estudios a la práctica profesional.
- Existen experiencias relevantes que no son publicadas.
- Se requieren grupos que interactúen frente a este tema.
- No se debe estudiar los estilos de enseñanza de una manera aislada.
- Se evidencia una desvinculación de la formación del profesorado con la sociedad actual.
- Hay una necesidad de más investigaciones sobre estilos de enseñanza, ya que son pocas las que se han realizado en los diferentes campos de la educación.

Es importante reconocer los tipos de enseñanza que plantea la teoría y así tener una base general sobre este contenido, si bien son múltiples las clasificaciones, para este caso nos interesan aquellas propuestas aplicadas en la educación básica por su cercanía con las intenciones de este proyecto, considerando, además, tal como se expresaba en los antecedentes, no se encontró alguno que plantee tipologías de estilos de enseñanza en la educación infantil.

A continuación, se enuncian algunos autores con su clasificación de tipos de estilo de enseñanza, con esto se pretende ampliar el panorama en relación con una mayor comprensión sobre este tema.

Tabla 5 Tipos de estilos de enseñanza

Autor	Tipos de estilos de enseñanza
<p>Gordon 1959</p> <p>citado por Del Buey y otros 2000)</p>	<p>Estilos de enseñanza establecidos por los grupos escolares y el sistema de enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estilo instrumental: propio de los profesores que orientan su actividad docente a los objetivos de aprendizaje y centrados en la dirección y autoridad. • Estilo expresivo: orientado a satisfacer las necesidades afectivas de los alumnos; el profesor se preocupa, sobre todo, por lo referente al rendimiento y relaciones sociales. • Estilo instrumental expresivo: es una mezcla de ambos, son los profesores que pretenden combinar el interés por la enseñanza con su inquietud por las necesidades de los alumnos (p.4).
<p>Anderson</p> <p>citado por Bennett, 1979</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo Dominador: El profesor impone órdenes, es autoritario, recurre a disposiciones exigentes y mandato, no acepta ni considera las decisiones autónomas de los alumnos. • Estilo Integrador: crea un clima social amistoso, donde predomina el elogio y el reconocimiento. La crítica es objetiva y constructiva y se toman en cuenta las iniciativas propias de los alumnos.
<p>Coronado 1993</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de Enseñanza y Comunicación Pedagógica Abiertos: El proceso instruccional se asume como una relación participativa y dialógica, orientadora, sustentado en el método de la observación y la experimentación científica, en el cual el trabajo escolar es multiforme, es decir, involucra diversos dispositivos estimuladores y operaciones de la capacidad de pensamiento y razonamiento de los estudiantes: En este estilo la acción educativa asume como característica la apertura del pensamiento, donde los conceptos y supuestos implicados en el curriculum se plantean como fuente de creación de nuevos problemas y necesidades.

	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de Enseñanza y Comunicación Pedagógica Autoritarios: enfatizan una visión del proceso enseñanza aprendizaje basada en técnicas como la repetición y la memorización, sustentado en una visión estática de la realidad educativa y en donde el proceso de apropiación del conocimiento se realiza dentro de los límites establecidos por el currículo escolar. De acuerdo con la autora, este estilo propicia un cierre del pensamiento y la indagación científico crítica y pone obstáculos metodológicos y teóricos para que el sujeto, en lugar de problematizar, memorice y repita el conocimiento organizado en el currículo (p.3).
<p>Alonso, Gallego y Honey 1994</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo de Enseñanza Abierto: los docentes plantean con frecuencia nuevos contenidos, aunque no estén incluidos en el programa, lo que significa que no se ajustan de manera estricta a la planificación. Motivan con actividades novedosas a los estudiantes, con frecuencia en torno a problemas reales y los motivan a la búsqueda de la originalidad en la realización de las tareas. • Estilo de Enseñanza Formal: los docentes son partidarios de la planificación detallada de su enseñanza y se la comunican a sus estudiantes. Se ciñen estrictamente a lo planificado. No suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa y no admiten la improvisación • Estilo de Enseñanza Estructurado: los docentes otorgan bastante importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea estructurada, coherente y bien presentada. Tienden a impartir los contenidos integrados siempre en un marco teórico articulado, amplio y sistemático. • Estilo de Enseñanza Funcional: los docentes son partidarios de la planificación, ponen el énfasis en su funcionalidad, viabilidad, y concreción. Su preocupación es cómo llevarla a la práctica. Otorgan más ponderación a los contenidos prácticos y procedimentales que a los teóricos. En las explicaciones sobre contenidos teóricos, siempre incluyen ejemplos prácticos tomados de la vida cotidiana y de problemas de la realidad (p.13).
	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo experto: es aquel profesor que tiene la experiencia y el conocimiento que los estudiantes requieren. Mantiene su estatus entre sus estudiantes porque domina los detalles de la disciplina que enseña,

Grasha 1996	<p>además, reta a sus estudiantes por medio de la competencia entre ellos y parte de la suposición de que sus alumnos necesitan ser preparados por alguien como él.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estilo autoridad formal: se refiere al docente que mantiene su estatus entre los estudiantes y dentro de la escuela por su conocimiento. Ofrece retroalimentación eficaz a los estudiantes basada en los objetivos del curso, sus expectativas se basan en los reglamentos institucionales. • Estilo Personal: es el profesor que cree ser el “ejemplo para sus estudiantes” y que por medio de su propio desempeño les muestra a ellos las formas adecuadas para comportarse y pensar. Es ordenado meticoloso y por medio de él motiva a los estudiantes a emular su propio comportamiento. • Estilo Facilitador: es aquel que guía a los estudiantes hacia el aprendizaje mediante toma de decisiones y cuestionamientos alternativos. Destaca el desarrollo de los estudiantes con miras a la iniciativa, independencia y la responsabilidad. Gusta del trabajo por medio de problemas o proyectos que permiten a los estudiantes aprender por su cuenta y en los que la función del profesor es solo de asesoría. • Estilo Delegador: es aquel docente que le da libertad al estudiante para ser lo más autónomo posible. Motiva a los alumnos a trabajar en proyectos de manera independiente o en pequeños equipos. Funge solamente como consultor del proyecto.
Acosta 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo directo: aquí el maestro dirige y se impone la acción del estudiante. • Estilo indirecto: es más comprensible, solicita opiniones y acepta las opiniones, además de dar participación al alumno.

Después de plantear las anteriores clasificaciones de los estilos de enseñanza, las cuales se tuvieron en consideración por su afinidad con el entorno escolar, se pueden identificar tres características en los estilos que son comunes en las diversas clasificaciones y que se relacionan con el docente y el alumno.

- El docente como protagonista: acá se ubican estilos que destacan al docente como aquel que orienta, establece orden, autoridad, y disciplina, no acepta decisiones autónomas de los

alumnos, es autoritario, se acoge a los límites que plantea el currículo escolar, en sus maneras de enseñar prima la memorización y la repetición. El docente es el centro ya que adquiere el papel del experto de la clase y su conocimiento está sobre el de sus alumnos, por tanto, cree que es el ejemplo a seguir de sus estudiantes.

- El alumno como protagonista: se toman en cuenta las decisiones de los alumnos a partir de la observación del docente, entra en sintonía la experimentación, involucra diversas operaciones y dispositivos de estimulación, además de la capacidad de pensamiento y razonamiento de los alumnos, los cuales tienen la posibilidad de replantear o crear nuevos problemas y necesidades. El alumno es independiente, responsable de sus actos, toma la iniciativa frente a sus propios intereses y aprende por su cuenta; aquí el papel del docente es el de asesor.
- Relación horizontal entre docente y alumno: se establecen relaciones sociales entre el docente y el alumno, entre los intereses del docente, y las inquietudes de los alumnos. Los docentes plantean nuevos contenidos sin ajustarse a la planeación, animan a los estudiantes en la búsqueda original para realizar diversas tareas, el docente abre su conocimiento hacia los alumnos, ellos participan según la teoría planteada por este, el docente y el alumno llegan a acuerdos en relación con los tiempos, temas a trabajar y espacios donde se dicta la clase.

2.3 Estilos de enseñanza en la Educación Física

Mosston (1978) afirma:

Los estilos de enseñanza en la Educación Física proporcionan a los docentes de todos los niveles un proceso evolutivo de enseñanza de las actividades físicas que de modo consistente permiten aumentar y desarrollar el proceso de aprendizaje individualizado y los procesos cognitivos que son fundamentales en todo aprendizaje (p.17).

La investigación de los estilos de enseñanza llega con un cierto retraso al campo de la Educación Física. En efecto la obra de Mosston *la enseñanza de la Educación Física* no se realiza en Europa hasta 1982 versión en inglés y apenas en 1993 se tradujo al español. Este propone en su tesis la idea de estilo de enseñanza como aquel modo de hacer docente (...) y su importante interacción entre el maestro y el alumno. Así mismo, Sicilia y Delgado (2002) dicen: “El objetivo final de los estilos de

enseñanza es el de formar profesores con una teoría integrada de la enseñanza, que los conduzca a una mayor flexibilidad, versatilidad y efectividad, aumentando su capacidad de decisión” (p.39).

Veinte años más tarde de su primer trabajo, los aportes de Mosston y Ashworth varían sustancialmente sobre todo en dos aspectos fundamentales, por una parte, de las bases del espectro⁶ de estilos de enseñanza se fundamentan en la noción de no controversia “un estilo versus los demás” es decir , ya no se enfrentan los estilos para determinar aquel que resulte mejor; por otra, y en conexión con la anterior, cada estilo sirve para conseguir un objetivo o unos resultados, así pues no se comparan los estilos sino que cada uno puede ser más útil para algunas funciones que otro (Contreras, 2009, p. 280)

El legado de Mosston y Ashworth, estableció rutas que cuestionan las maneras de enseñar de los educadores físicos desde diferentes nivel de la enseñanza: educación preescolar, básica primaria, secundaria o estudiante de universidad, después Delgado (1992) en su libro *Estilos de Enseñanza en la Educación Física*, retoma los estilos de enseñanza planteados por Mosston y Ashworth y los agrupa dentro de un nuevo planteamiento de clasificación, ambos concuerdan en decir que estas propuestas no son la última palabra y que aunque están ligadas a la investigación rigurosa, también hay un punto de vista del investigador que teoriza pero que también plasma evidencias empíricas.

Ahora se plantearán algunas ideas claves enunciadas por Sicilia y Delgado (2002) donde se habla de la importancia de las anteriores clasificaciones de estilos de enseñanza en la Educación Física, el postulado de la no controversia y la apertura de utilizar estos estilos para el acompañamiento en la educación infantil.

Según las anteriores clasificaciones los estilos de enseñanza no son modelos fijos, es decir son procesos investigativos en los que los profesores se van formando y buscando la manera más efectiva de llegar a los alumnos, de comunicarse con ellos en un determinado contexto, de desarrollarse como profesionales de la enseñanza de la Educación Física y el deporte.

⁶ Mosston (1993) El espectro es una teoría de relaciones entre el profesor y el alumno, las tareas que ejecutan y sus efectos en el desarrollo del alumno, que se centra en lo que ocurre durante el proceso enseñanza-aprendizaje (p.13).

De acuerdo con Mosston y Ashworth (1993) el considerar los estilos de enseñanza, basados en la noción de “no controversia” no se trata de destacar un estilo de enseñanza como contrario a otro estilo de enseñanza. La clásica contradicción entre socialización y la individualización. No se trata de enfrentamientos si no de buscar partir de lo que les une, en lugar de lo que les diferencia.

Evidentemente el estudio teórico de los estilos de enseñanza tiene que adaptarse a la práctica diaria implementada por los profesores de Educación Física, aquí dependerá si la clase es para alumnos en educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y educación para adultos mayores (p.28).

Al partir de la propuesta conceptual hecha por Delgado sobre los estilos de enseñanza y su clasificación, la cual es considerada actualmente en investigaciones ya antes nombradas, se ve a por medio de su aplicación en el entorno preescolar y escolar la pertinencia de retomarlas en el presente escrito.

Delgado (abril, 2016) afirma lo siguiente:

A los docentes de Educación Física se nos olvida cómo aprenden los alumnos, entonces un estilo de enseñanza va ligado a un estilo de aprendizaje, este proceso se vive en el aula la cual es tan compleja que no se puede abordar la enseñanza con un solo estilo de enseñanza. Podemos pensar la evolución de los estilos de enseñanza de la Educación Física en tres grandes momentos.

Primera etapa 1966-1989: solo había un estilo de enseñanza o de alguna manera solo una forma de enseñar, aquella se reflejaba bien como formación, demostración, ensayo y explicación. Ésta era una enseñanza tradicional basada en la discusión, la cual se traducían en los estilos de mando directo, mando directo modificado y asignación de tareas, claro está que en aquel tiempo después de la observación de algunas clases de Educación Física se observaba que se salían de lo que planteaban teóricamente estos estilos, ya que es diferente lo que se piensa hacer como docente y lo que en realidad se puede hacer. Los estilos de enseñanza en esta época se basaban en unas competencias que eran: dominar la técnica de enseñanza mediante la instrucción, saber ordenar con normas estrictas, organizar el grupo como un todo y tener e imponer el liderazgo en la clase. Además, se pensaba en un método universal de enseñanza.

Segunda etapa 1989-2016: la expresión corporal y la creatividad rompieron con los esquemas de la enseñanza que se abordaban anteriormente, la invitación entonces a los profesores de Educación Física que venían con una tradición puramente deportiva fue pasar estas nuevas maneras de enseñar por el propio cuerpo y así transformar sus estilos de enseñanza.

Ahora se ven los estilos de enseñanza como un caleidoscopio, lo que significa es que en una clase no hay un estilo de enseñanza preferente, si no varios como lo plantea Sicilia y Delgado (2002) “mestizaje de estilos”, por tanto, hay una preocupación en relación con la transferencia de la información ya que después de investigar algunas veces, esta información solo le sirve al investigador.

Tercera etapa 2016 – 2020: tendencia a los estilos tecnológicos, hoy no se aprende solo de una forma vertical se aprende en la escuela, fuera de ella, en la televisión y en los ordenadores, es importante flexibilizar el asunto de la tecnología versus la actividad física.

Si bien existen muchas clasificaciones como se observa en el apartado anterior, se presentan a continuación solo las tipologías de estilos de enseñanza referidas a la Educación Física.

Tabla 6 Estilos de enseñanza de la Educación Física

Autor	Tipos de estilos de enseñanza de la Educación Física
	<p>Mando directo: caracterizado por el completo protagonismo del docente en la toma de decisiones en las tres fases –preimpacto, impacto y postimpacto. La función del alumno consiste en ejecutar, seguir y obedecer (p.29).</p> <p>Enseñanza basada en la tarea: tiene por objetivo el traspaso de ciertas decisiones del profesor al alumno, crea nuevas relaciones entre ambos, entre los propios alumnos y entre el alumno y las tareas (p.43).</p> <p>El estilo recíproco: consiste en crear una realidad para lograr una serie de objetivos intrínsecos, que forman parte de los dos aspectos más importantes del estilo, las relaciones sociales entre compañeros, y las condiciones para ofrecer una retroalimentación inmediata (p.81).</p>

<p>Mosston y Ashworth</p> <p>1993</p>	<p>Estilo de autoevaluación: se traspasan más decisiones al alumno llevándole a una mayor responsabilidad y a la obtención de una nueva serie de objetivos (p.125).</p> <p>Estilo de inclusión: persigue centralmente, la inclusión de los estudiantes, una realidad que se acomode a las diferencias individuales, la oportunidad de disminuir el nivel de exigencia para tener éxito en la actividad, aprender a ver la relación existente entre la realidad de la ejecución y las propias aspiraciones, además a lograr más individualización que en los estilos previos, puesto que hay elección en las opciones de ejecución en cada tarea (p.140).</p> <p>Descubrimiento Guiado: la responsabilidad es del profesor. Éste diseña las preguntas que conllevarán la respuesta correcta. La ejecución del alumno está estrechamente relacionada con la del profesor (p.205).</p> <p>Resolución de problemas: los roles del profesor y del alumno cambian de nuevo, logrando nuevos objetivos y experimentando nuevas realidades (p.223).</p> <p>Programa individualizado y diseño del alumno: consiste en proporcionar al alumno la oportunidad de desarrollar un programa por sí mismo, basado en las capacidades físicas y cognitivas para el tema dado. El conocimiento y las destrezas físicas que se necesitan para participar en este estilo, son el resultado de las experiencias acumuladas en los estilos anteriores (p.257).</p> <p>Estilo para alumnos iniciados: este estilo, a pesar de ser bastante parecido al anterior en su estructura y procedimientos, representa un cambio importante, puesto que es la primera vez que el alumno <i>inicia</i> la actividad; éste reconoce si está preparado para continuar adelante, indagar, descubrir, diseñar un programa, y ejecutarlo para su propio desarrollo (p.260).</p> <p>Estilos de autoenseñanza: la lógica interna de este estilo nos lleva a la constatación de que realmente es posible que una persona tome todas las decisiones en el preimpacto, el impacto, y el postimpacto por sí misma. Este</p>
---	---

	<p>estilo no existe en el aula, pero sí en situaciones donde un individuo participa en su propia enseñanza (p.265).</p>
<p>Sicilia y Delgado 2002</p>	<p>E.E. Tradicionales: Mando Directo, Modificación del Mando Directo y Asignación de Tareas.</p> <p>Características: se sigue de una forma clara la enseñanza basada en la instrucción directa (p.31).</p> <p>E.E. Fomentan la Individualización: Individualización por grupos, Enseñanza Modular, Programas Individuales y Enseñanza Programada.</p> <p>Características: parten del desarrollo del alumno/a, desarrollar su potencialidad y adaptarse a su realidad (p.31).</p> <p>E.E. Posibilitan la participación: Enseñanza Recíproca, Grupos Reducidos y Microenseñanza.</p> <p>Características: compañerismo y participación del alumnado. Visión del profesorado como mediador de aprendizajes (p.31).</p> <p>E.E Favorecen la socialización: Estilo Socializador. Incluye el trabajo colaborativo, trabajo interdisciplinar, juegos de roles y simulaciones.</p> <p>Características: aprendizaje compartido, socializado y entre iguales. Dimensión globalizadora e interdisciplinaria (p.32).</p> <p>E.E. Implican cognoscitivamente al alumno/a: Descubrimiento Guiado y Resolución de problemas.</p> <p>Características: desarrollo del pensamiento crítico, aprendizajes significativos y metodología activa e investigadora (p.32).</p> <p>E.E. Promueven la creatividad: libertad para la creación motriz sinéctica corporal y libre exploración.</p>

	Características: diversidad, pensamiento divergente y creación (p.32).
--	--

Al navegar por los estilos de enseñanza de la Educación Física, tradicionalmente estos planteamientos están dirigidos a la enseñanza desde la básica primaria o secundaria. Para nuestro caso y algunas investigaciones como las ya mencionadas, se ha acogido la tipología de estilos de Sicilia y Delgado 2002, en el trabajo con niños y niñas de edad preescolar, en este orden, es posible pensar qué clasificación de estilos de enseñanza conversa con las maneras en las cuales se les debe brindar acompañamiento a los niños y las niñas menores de 6 años. Pese a esta pregunta es preciso tener presentes las siguientes consideraciones:

En las clasificaciones de los estilos de enseñanza de la Educación Física realizados por Delgado (1991) se hace visible durante la clase su contenido a partir las decisiones preactivas como aquellas que tienen lugar antes de la interacción de la clase, a la hora de planear la clase y programar las actividades por parte del profesor, las decisiones postactivas como aquellas que tienen lugar después de la clase, a la hora de reflexionar sobre lo acontecido durante la clase por parte del profesor, además impulsan a tomar decisiones en la evaluación y la planificación y programación futura de las sesiones de clase. En estos planteamientos entonces harían falta las decisiones interactivas como las que tienen lugar en la interacción profesor alumno, cuando se opta por cambiar lo planeado y favorecer lo que ocurre durante la clase.

A continuación, se desarrollará más ampliamente la clasificación planteada por Fernández (como se citó en Delgado 1991, p.45) el cual clasifica los estilos de enseñanza en:

Estilos de enseñanza tradicionales

Mando directo: se utiliza la instrucción directa como técnica principal de enseñanza se fundamenta en un modelo donde se prioriza el profesor y este es representado por el estudiante a través de repetición por conteo, el profesor siempre toma las decisiones.

Modificación del mando directo: en este estilo ya no existe el conteo rítmico, únicamente hay una voz de inicio y final de la tarea. Ya no es tan estricta la organización espacial (semiformal).

Asignación de tareas: aquí las decisiones son tomadas por el profesor, por tanto, las decisiones recíprocas son tomadas entre estudiante y profesor, el conteo rítmico ya no existe por tanto es libre la organización espacial de la clase, los alumnos deciden entonces cuando organizarse y así empezar la tarea, persiguiendo una guía de tareas propuesta por el profesor.

Entonces existe el problema en los estilos de enseñanza tradicionales sobre la carencia de individualización, ya que la enseñanza es principalmente masiva. Los canales de desarrollo se ven más favorecidos en el estilo de asignación de tareas, y un poco menos en la transformación del mando directo, siendo el canal el menos favorecido el desarrollo cognoscitivo.

El mando directo, mando directo modificado y asignación de tareas tienen una clara diferencia y es la rigidez con la que actúa el docente a la hora de marcar el inicio y el final de las tareas hasta dejar que el alumno siga repitiendo una y otra vez la instrucción en modo circuito. En estos estilos la instrucción directa es estricta con una clara tendencia de convertir a los alumnos en sujetos pasivos, restándoles creatividad e independencia para solucionar tareas motrices y acciones de todo tipo (Guedea, 2010)

Estilos de enseñanza que fomentan la Individualización

Individualización por grupos: se realizan grupos diferentes por intereses o por niveles. Para ello previamente se realiza una evaluación para saber en qué nivel de interés y de ejecución se encuentran los alumnos, se realizan después subgrupos, y por último el profesor da una información inicial a cada subgrupo de manera diferente, al igual que los conocimientos de resultados durante la ejecución de la tarea del grupo, donde se encuentra el profesor en una posición destacada. Los alumnos pueden promocionar o bajar de nivel.

Enseñanza Modular: funciona por subgrupos, pero en ocupación de los intereses y el nivel de ejecución, es decir existen dos o más subgrupos por intereses elegidos por los alumnos y a su vez, existen diferentes niveles en cada uno de ellos. Para poder llevar a cabo este estilo se necesita un mínimo de dos profesores.

Programas Individuales: este estilo de enseñanza favorece la individualización, debido a que es una enseñanza indirecta. Se evalúa a los alumnos para así, entregarles una hoja de tareas individuales a cada uno de ellos. Se puede realizar un calentamiento común, y después se pasa a

la actividad individual, pudiendo el profesor dar conocimiento de resultados y calificación si fuera necesario.

Hay diferentes tipos de programas individuales, uno de los más simples es la lista de comprobación, donde se refleja el trabajo propuesto y el trabajo realizado verdaderamente por el alumno; también, el programa individual cuantitativo, este es igual al anterior con la diferencia de que el profesor ha realizado una prueba inicial máxima para comprobar de forma cuantitativa el nivel máximo del alumno; el programa individual cualitativo, donde se establecen unos criterios de ejecución claros para la autoevaluación del alumno; y por último, el programa individual mixto o programa multinivel, en el cual hay dos niveles por tarea, lo que permite al alumno elegir.

Enseñanza Programada: donde el profesor solo se limita a presentar la tarea, reforzar y motivar positivamente al alumno y mostrar cómo continuar la tarea. El alumno se limita a la ejecución y demostración inmediata de la tarea, respetando su propio ritmo de aprendizaje.

En estos estilos, las decisiones pre-activas son tomadas siempre por el profesor, las decisiones interactivas son compartidas entre alumno y el profesor y las decisiones post-activas se comparten solo en algunas ocasiones.

En general en estos estilos, el canal de desarrollo afectivo se favorece con el trabajo por grupos de nivel e interés, el canal de desarrollo cognoscitivo con la enseñanza programada y el desarrollo físico con los programas individuales. Además, el canal de desarrollo que menos se favorece por los estilos individualizadores, es el cognoscitivo.

En cuanto a los estilos que fomentan una enseñanza individualizada, es importante tener en cuenta las particularidades de los alumnos, en atención al fomento del aprendizaje y la diversidad, por tanto, se realiza una evaluación inicial (diagnóstico y adaptación) y un plan que tiene en cuenta la heterogeneidad del alumno, entonces, es de sumo valor que el punto de partida sea bien planificado ya que en el tiempo es valioso ver el crecimiento personal de cada alumno (Guedea, 2010).

Así se promueva la elección individual del niño y la niña para la realización de la práctica, en este acompañamiento debe mediar entre la exploración individual y colectiva de los más

pequeños, además, es importante tener en cuenta que el desarrollo motriz no se da aisladamente, por tanto, las otras esferas del desarrollo (social, cognitiva, emocional) incluyen todo su proceso integral teniendo como mediador el juego para la adquisición de los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Estilos de enseñanza que posibilitan la participación del alumnado

Enseñanza Recíproca: donde el profesor toma las decisiones pre-activas, ya que decide sobre la sesión y da información tanto sobre la observación como sobre la tarea. Los alumnos tomarán las decisiones post-activas e interactivas, ya que cada uno escogerá su ritmo de ejecución. En este caso, un alumno será el observador y el otro el ejecutante. El alumno observador es quien se encarga de observar y el ejecutante es quien realizará la tarea, evaluar. El profesor solo puede dar comprensión de resultados al alumno observador.

Grupos Reducidos: es parecido al anterior, pero ahora habrá más funciones para los alumnos del grupo como la de observador, evaluador, anotador, etc., mientras uno de ellos ejecuta la tarea.

Microenseñanza: permite que un alumno adquiera el rol del profesor como núcleo básico central, siendo el estilo que más involucra al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor planea la actuación del núcleo básico central y solo le da la comprensión de resultados.

De forma general, las decisiones pre-activas, interactivas y post-activas, son compartidas entre el alumno y el profesor, ya que el profesor delega ciertas decisiones en el alumno.

Respecto a los canales de desarrollo más favorecidos son el social y el emocional, después el cognoscitivo y, por último, el físico. Además, según su influencia el orden de los estilos sobre los canales de desarrollo es, en primer lugar, la microenseñanza, en segundo lugar, los grupos reducidos y, en tercer lugar, la enseñanza recíproca.

Estilos de enseñanza que favorecen la socialización

Estos estilos de enseñanza hacen referencia a aquellos que favorecen la cooperación entre el grupo, el trabajo en equipo y que suponen un medio democrático y progreso colectivo. Tienen un

claro objetivo social, a diferencia de los estilos ya definidos. Las decisiones pre-activas y post-activas, son en su mayoría tomadas por el profesor y las interactivas son tomadas por el grupo. Los canales de desarrollo que más se favorecen por los estilos socializadores son, en orden descendente social, emocional y cognoscitivo. En este estilo de enseñanza, se da importancia a la interacción entre los alumnos, que inclusive se olvida el objetivo principal de la Educación Física, el desarrollo motor o físico.

Hasta este punto parecen ser que los estilos de enseñanza solo se dedican propiamente a lo enunciado en su caracterización, los estilos socializadores por tanto representan poco el contenido de la práctica motriz y el desarrollo cognitivo, resaltando la socialización y las normas de convivencia dentro de la clase. En este punto no se podría contemplar ninguno de los estilos de manera independiente hablando del acompañamiento en primera infancia ya que es importante destacar la complejidad en estas edades del desarrollo en todos los niveles, lo que hace de los niños y las niñas seres integrales que requieren una atención dimensional.

Estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente al alumno

En estos estilos, la técnica de enseñanza es la indagación, a partir de la cual se recogen los siguientes estilos:

Descubrimiento Guiado: es un nivel intermedio con una enseñanza establecida e implicación cognitiva no plena, ya que para llevarlo a cabo existe cierta intervención del profesor, el cual plantea un problema establecido y unos límites guiando al alumno. El alumno prueba y plantea hipótesis, tomando en la ejecución la mayor parte de las decisiones, mientras el profesor ayuda y acompaña al alumno en la búsqueda.

Resolución de problemas: es el estilo más relevante en la enseñanza por indagación. Aquí el profesor plantea el problema y resuelve las dudas que existen, después el alumno busca soluciones y las comprueba, mientras el profesor sin rechazar ninguna propuesta anima al alumno.

Por tanto, en las decisiones pre-activas, se trazan propuestas por parte del profesor, aunque a veces las plantea el alumno. Las decisiones interactivas son tomadas por el alumno mientras el

profesor guía. Por último, las decisiones post-activas son tomadas por el alumno, a través de la autovaloración, mientras las acepta el profesor.

Los canales de desarrollo más favorecidos en orden descendente son, el cognoscitivo, el físico y el social, si se plantean dificultades en el grupo, y por último el emocional.

Estos estilos se destacan por su técnica de enseñanza que se basa en la indagación frente a la instrucción directa de los anteriores estilos, siendo este un planteamiento por descubrimiento (Delgado, 1991).

Estilos de enseñanza que promueven la creatividad

Estos estilos buscan una implicación cognitiva novedosa y original a partir de la libre exploración. En él, el profesor hace una propuesta inicial sugerente y abierta. Después, los alumnos indagan de tal forma que pasan por tres momentos (exploración, elaboración y exposición). Sobre los resultados observados, el profesor propone un reto con mayor nivel. Esto se repite varias veces. Al final se realiza una propuesta en común.

Respecto a las decisiones, durante las pre-activas, se realizan sugerencias tanto por parte del alumno como por parte del profesor, en las interactivas, el profesor propone creaciones mientras el alumno innova y en las post-activas, el profesor solamente valora y motiva, mientras que el alumno al tiempo, realiza autovaloraciones.

Es relevante permitir que el niño y la niña tengan criterio y voz durante la exploración motriz en la clase, si bien existen intereses particulares por parte del formador, como los que se dan a la hora de abordar un contenido específico, donde existe un cierto grado de direccionalidad para la ejecución de una acción motriz⁷, es fundamental permitir que los más pequeños además exploren otras formas de movimiento a través de las acciones que están ejecutando y que generarán huellas en sus niveles de aprendizaje, los cuales pasan primero por su cuerpo. La

⁷ Parlebas (2001) la acción motriz es el común denominador que da identidad, unidad y especificidad a la educación física, cuya práctica enmarca toda una gama de actividades entre las que se consideran: el deporte y los juegos tradicionales, los ejercicios gimnásticos y las actividades libres entre otras (p.41).

repetición no coartaría el aprendizaje, si el formador dejara espacios iniciales, centrales o finales de la clase para la exploración de lo que se puede aprender o de lo aprendido.

Después de describir la clasificación de los estilos de enseñanza se encontró que aquellos que fomentan la socialización y creatividad en la Educación Física son los que marcan la novedad en los planteamientos actuales ya que no están implícitos en los antes estipulados por Mosston y Ashworth.

Para el presente trabajo se tomarán como referencia los estilos antes descritos por Delgado (1991), los cuales se asumirán en esta investigación en razón con el ciclo vital atendido por los formadores que participan de este escrito.

Todos estos estilos de enseñanza además se caracterizan por tener un orden diferente en los distintos canales de desarrollo: físico, cognitivo, emocional y social. Además, se pretende establecer posibles relaciones entre varios estilos de enseñanza, partiendo del supuesto que el formador pudiese navegar por diferentes estilos o tal como lo dice Delgado (2016) “mestizaje de estilos”.

Los estilos que fomentan la creatividad dan validez a las respuestas de los alumnos ya que no hay equivocaciones ni límites. Parece sintomático el hecho de que no se plantean modalidades para estos estilos, al igual que los estilos socializadores, por tanto, estos no quedan bien definidos, esto indica que no son la práctica dominante en la Educación Física según los autores (Guedea, 2010).

Si consideramos los estilos que implican cognoscitivamente y los que fomentan la creatividad en el formador que acompaña niños y niñas de primera infancia desde el área de la Educación Física, obtendríamos de manera integral diferentes aspectos que favorecerían de manera adecuada el desarrollo integral de los más pequeños, debido a que permiten que ellos y ellas se autoafirmen como actores fundamentales en su aprendizaje a través de su experiencia y la disposición del formador para fomentar la libre exploración, además favorecen el acompañamiento cuando este es requerido, aquí el formador adquiere un papel de observador constante y participante cuando sea necesario, además resaltan diferentes canales de comunicación entre el niño, la niña y el formador a través del cuerpo y la palabra.

Los procesos de acompañamiento motriz deben iniciar en la primera infancia a partir de contenidos bien desarrollados e intencionados, hay que tener en cuenta la etapa y el nivel de desarrollo psicomotriz en el cual se encuentre el niño y la niña, por esto es importante estructurar unas maneras de nombrar este acompañamiento y considerar para este trabajo el ciclo vital que se abordará, o sea las edades de 2 a 5 años, y así adquirir una postura que definirá el tratamiento que se le da desde la Educación Física.

Además de considerar los postulados sobre los estilos de enseñanza en la Educación Física y cómo estos establecen ciertas relaciones en el acompañamiento de la primera infancia, es importante primero referenciar al educador físico⁸ como actor fundamental en este proceso y así poner la mirada sobre las consideraciones que se deben tener para establecer el perfil y el rol del mismo, por tanto, se tomarán como referencia los postulados hechos por Zapata y Ceballos (2010)

Por otro lado, en una investigación desarrollada entre Chile y Colombia se declara que:

No es posible que, si los educadores desconocen las bases conceptuales del desarrollo infantil, promuevan el desarrollo de competencias de los niños y las niñas a quienes acompañan, por tanto, es importante tener claro las características de los niños y las niñas según su ciclo vital, además reconocer el contexto y los propósitos de la educación inicial en el marco de las políticas públicas.

El rol del educador en el marco de la primera infancia consiste en acompañar al niño y la niña potenciado el máximo desarrollo integral; esto significa el pleno desarrollo en todas sus áreas: intelectual, socio-afectiva, física y motriz. Ello implica crear ambientes seguros y sanos, crear contextos y condiciones de desarrollo estimulantes teniendo en cuenta sus posibilidades, capacidades, potencialidades y derechos y muy especialmente su condición de niño o de niña; lo que implica asumir acciones de cuidado, acompañamiento y atención integral no solo para la vida futura sino para que en el presente gocen de respeto, dignidad, reconocimiento y felicidad.

⁸ Tómesese educador físico como aquel profesional licenciado en Educación Física o profesional en deporte.

El perfil de un profesional de la educación que va a acompañar a niños y niñas desde el nacimiento hasta los cinco años, debe tener diferencias y particularidades en cuanto al saber específico. Por tanto, la definición del perfil ha de ser coherente con las tendencias y demandas del medio, por tanto, diferenciadas y contextualizadas; precisa además de un marco referencial que identifique las políticas de infancia a nivel nacional.

La especificidad que demanda el perfil de los educadores físicos que acompañan procesos de primera infancia tal como se enuncia en los apartados anteriores, debe ser diferenciada de aquellos que intervienen en el entorno escolar o en la práctica motriz y deportiva del entorno extra escolar, además de esto no es lo mismo brindar un acompañamiento a los niños y las niñas del nacimiento a los 2 años que de 2 a 5 años, ya que los contenidos que se abordan se deberán basar prioritariamente en la etapa del desarrollo de cada uno de ellos y ellas, esto sin exceder en una atención rígida y direccionada, ya que no se pretende dejar a un lado aquella exploración espontánea y libre por parte de los niños y las niñas.

El juego, el cuerpo y el movimiento son los factores que llevan a la práctica psicomotriz donde puede emerger el rol del docente y en este caso del educador físico como mediador, el cual pone en marcha toda su experiencia y sus habilidades para entender a partir del ciclo vital en el que se encuentra el niño y la niña, cuáles son las maneras de mediar el juego espontáneo y de disponer el espacio para la práctica psicomotriz.

Las dinámicas contemporáneas de la práctica psicomotriz desde donde se pretende que se acojan a los niños y niñas, contemplan la articulación con otras áreas, por tanto, en este caso enunciaremos un área que complementa de manera interesante la Educación Física y es el lenguaje artístico, ya que este promueve disciplinas que anuncian movimiento y pueden ser exploradas con niños pequeños, estas son: la danza, la música, la plástica y el teatro, y que decir del espacio donde se da luz a la práctica, donde a partir de la comunicación, el juego y los objetos se establecen relaciones y descubrimientos. Los niños y las niñas acceden a estos espacios para resignificarlos a través del juego libre y generar una coreografía espontánea de la acción lúdica que ofrece una variedad interpretativa del espacio, de los objetos y de las relaciones de colaboración, encuentro y entendimiento que se crean entre los niños, las niñas y los adultos. Y todo ello acontece en un contexto privilegiado de relación para expresar el imaginario simbólico (De Velasco y Molina, 2016)

Adicionalmente se tomarán como referente cinco postulados nombrados por el MEN, 2000, saber a quién se enseña, saber qué se enseña, saber cómo se enseña, saber para qué enseña, saber por qué enseña, y así darle fuerza a ciertos aspectos que se deben pensar los formadores enunciados en este trabajo.

Saber a quién se enseña: entender a cada niño y niña como un ser individual, saber en qué estadio de desarrollo motriz y cognitivo transita según su edad, además es de vital importancia entender cómo perciben él y ella el entorno que le rodea, cuáles son sus intereses y el contexto en el que habitan, comprender que la primera infancia es un periodo sensible, de grandes cambios que generan marcas imborrables en el desarrollo del niño y la niña.

Saber qué se enseña: considerar los contenidos, los componentes y los temas acordes con la educación inicial en general y así clasificar cuáles se pueden abordar desde la práctica motriz, esto es de vital importancia para el acompañamiento con niños y niñas menores de 6 años, además porque se puede navegar sobre contenidos que partan de sus propios intereses.

Saber cómo se enseña: establecer estrategias y estilos de enseñanza acordes al abordaje con niños y niñas, planear partiendo de los intereses previos que preferiblemente se identifiquen en conjunto (profesor, niño, niña y cuidador⁹)

Saber para qué se enseña: considerar que los niños y las niñas merecen ser felices a partir de los procesos educativos, los cuales les generen placer y gozo, entender que es preciso propiciar espacios para su pleno desarrollo donde se identifiquen, comuniquen y socialicen, esto produciría procesos de aprendizaje plenamente significativos.

Saber por qué se enseña: sentir placer a la hora de acompañar y direccionar procesos con niños y niñas, tener presta la capacidad de escuchar, observar y documentar su propia práctica y todo lo que sucede en el espacio de clase, son algunas características que darían sentido al acto de enseñar por parte del profesor.

A modo de reflexión, el verdadero valor de los estilos de enseñanza se halla en las posibilidades de combinación en función de las características individuales del formador, las expectativas de los

⁹ Persona responsable del niño o la niña y que lo acompaña en la clase.

niños y niñas, la disposición del espacio, el acompañamiento del formador y demás elementos que determinan el acto educativo.

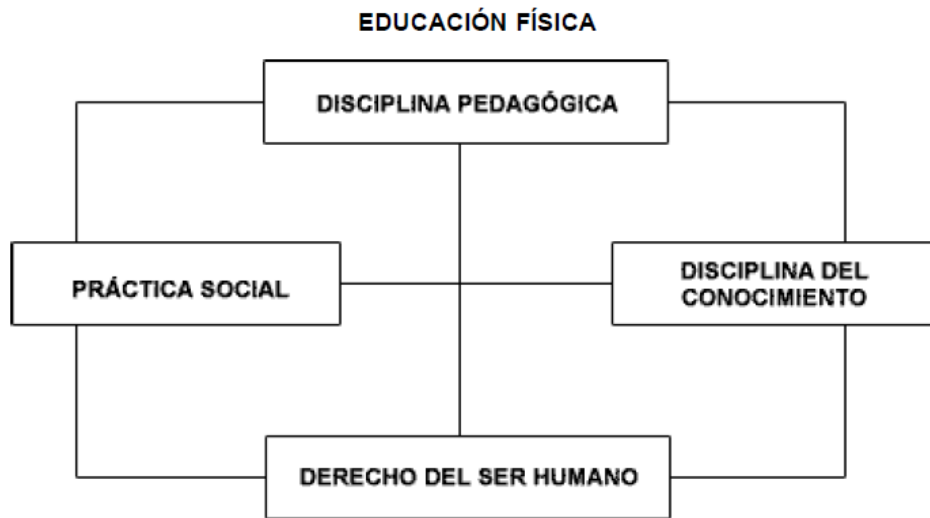
A continuación, se plantearán las definiciones de la Educación Física y la primera infancia, miradas desde diversos enfoques lo cual le darán sustento a este trabajo.

2.4 Educación Física

La Educación Física basada en las concepciones de psicomotricidad y práctica psicomotriz, posee un protagonismo fundamental como parte de los contenidos a tratar en el acompañamiento de la primera infancia, ya que a partir de esta se abren las puertas al desarrollo motriz de los niños y las niñas, donde la concepción cuerpo-mente adquiere valor fundamental, lo cual favorece procesos de aprendizaje y parte de un fin común que quizás otras disciplinas o ciencias planteen; promover todo lo que le genera placer al niño y la niña y todo aquello que lo haga un ser integral.

De acuerdo con la Ley 115 (1994, p.6) el área de Educación Física, recreación y deportes origina uno de los fines de la educación colombiana, una de las áreas fundamentales del currículo (Artículo 23) y además constituye un proyecto pedagógico transversal que dice: El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo (Artículo 14). Este marco educativo permite elaborar un concepto de Educación Física como práctica social, como disciplina del conocimiento, como disciplina pedagógica y como derecho del ser humano que la fundamentan como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social a través de la actividad física, recreativa y deportiva para contribuir al desarrollo del ser humano en la multiplicidad de sus dimensiones. (Ministerio Educación Nacional, 2000, p.16)

Como práctica social y cultural, es inherente a la naturaleza humana para la supervivencia, adaptación, desenvolvimiento y transformación de las condiciones de vida en una interacción inseparable con el medio, a través del movimiento corporal y sus múltiples manifestaciones. En esa interacción se producen prácticas, técnicas y usos del cuerpo, formas de vida, convivencia y organización social, determinadas por las características de cada cultura (Ministerio Educación Nacional, 2000, p.16)



Extraído de MEN, 2000, p.16

Figura 1 Categorías de la Educación Física.

No obstante, la Educación Física ha tenido un reconocimiento a lo largo de la historia a pesar de ser considerada como parte del currículo desde los años 60 en el caso de nuestro país; ya en el mundo el tema de la Educación Física como cultura física desde las prácticas motrices y deportivas venía con fuerza desde la antigüedad, donde el cuerpo era reconocido como fuente de fuerza para la guerra o como símbolo de belleza y arte y ni que decir del atleta con características particulares donde cada forma corporal se fue acomodando a un deporte específico; a partir de allí se discrimina la práctica deportiva como símbolo de entrenamiento, sudor, dolor y gloria.

Por ende, los conceptos de Educación Física son construcciones histórico sociales que cambian de acuerdo con las transformaciones de la sociedad y los ideales educativos. En la comprensión de una concepción de Educación Física que oriente los lineamientos es necesario analizar la evolución histórica del concepto y sus implicaciones curriculares, describir las tendencias actuales y su incidencia en las prácticas pedagógicas (Ministerio Educación Nacional, 2000, p.7)

En la época de los sesenta entran en sintonía corrientes europeas las cuales consolidan su influencia en la orientación deportiva y la psicomotricidad en el marco de la tecnología educativa y su modelo instruccional. Se hace énfasis en los procesos metodológicos de la fundamentación deportiva para la educación secundaria, mientras que para la educación primaria se difunde la

importancia de la psicomotricidad, concepto que cobra fuerza al pensar el cuerpo y la mente como uno solo conjunto, que apunta a consideraciones para su tratamiento desde la enseñanza en niños pequeños (Ministerio Educación Nacional, 2000)

En esta misma dirección, se desarrollaron enfoques de la Educación Física desde una visión instrumental, como son las tendencias de la Actividad Física y de la Salud (biológica) y las corrientes Deportivista y Psicomotriz, destacándose en el período de 1960 a 1980, el auge de una propuesta alternativa de gran acogida entre la juventud (aunque no logró desarrollarse en gran dimensión). La corriente Expresiva, corriente que nace como alternativa a los modelos analíticos dominantes y que reivindica otra forma de percibir el cuerpo, otra forma de ver y concebir al ser humano desde una dimensión que rescata los sentidos y las emociones como esfera fundamental de la persona (Uribe y Gaviria, 2003).

De acuerdo con los planteamientos anteriores, se define la Educación Física “como la ciencia y el arte de ayudar al individuo en el desarrollo intencional (armonioso, natural y progresivo) de sus facultades de movimiento, y con ellas el resto de sus facultades personales” y complementa el concepto expresando que no se queda en el aprendizaje de movimientos, sino que va hacia la educación total, ya que el movimiento humano es un agente pedagógico (Uribe y Gaviria, 2003). Estos autores además afirman que el concepto del ser humano concebido como integral le da un lugar al complejo concepto de Educación Física, en el cual convergen todas sus dimensiones. Así mismo mencionan que el fin de la Educación Física es el ser humano en su singularidad, globalidad y unidad, todo esto radica en que se lleva a cabo mediante la motricidad humana.

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

A partir de lo anterior, se enuncian aquellos enfoques y puntos de vista desde diferentes componentes que acoge la Educación Física.

Desde un punto de vista integrador se concibe la Educación Física, como:

Unidad, como proceso permanente de formación personal y social, cuya esencia es el sentido pedagógico en función del desarrollo humano. No se trata de un currículo que comprenda de manera aislada el deporte y la recreación pues desde el punto de vista educativo, ellos son pilares y se integran en la Educación Física. Por tanto, cuando se habla de Educación Física, desde la perspectiva de formación humana y social, están contenidos el deporte y la recreación, si bien cada uno puede jugar funciones distintas en el proceso de formación. Mientras que la recreación es un principio fundamental, permanente y fundante de la Educación Física, el deporte es una práctica cultural que puede caracterizarse como medio o como fin, de acuerdo con el contexto y el significado educativo que se le asigne. (Ministerio Educación Nacional, 2000)

Desde el enfoque humanista se entiende que:

La Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad siempre en interacción con otros (Gómez, 2017, p. 22).

Desde la mirada de una Educación Física de calidad según la UNESCO

Adaptación de Association for Physical Education (AFPE) Health Position Paper, 2008 (citado en Unesco 2015, p.9) es la experiencia de aprendizaje planificada, progresiva e inclusiva que forma parte del currículo en educación infantil, primaria y secundaria. En este sentido, la Educación Física de Calidad (EFC) actúa como punto de partida de un compromiso con la actividad física y deporte a lo largo de la vida. La experiencia de aprendizaje que se ofrece a los niños, las niñas y jóvenes a través de las clases de Educación Física debe ser apropiada para ayudarles a adquirir las habilidades psicomotrices, la comprensión cognitiva y las aptitudes sociales y emocionales que necesitan para llevar una vida físicamente activa.

Desde una mirada escolar

Declaración de Berlín 2013. Conferencia Internacional de Ministros encargados del Deporte de la UNESCO (MINEPS V) “La Educación Física en la escuela y en todas las demás instituciones educativas es el medio más efectivo para dotar a todos los niños y jóvenes de competencias,

aptitudes, actitudes, valores, conocimientos y comprensión para su participación en la sociedad a lo largo de la vida.” (UNESCO, 2015, p.6)

Desde un enfoque de derecho

Todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la Educación Física y al deporte, que son indispensables para el pleno desarrollo de su personalidad. El derecho a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales por medio de la Educación Física y el deporte deberá garantizarse tanto dentro del marco del sistema educativo como en el de los demás aspectos de la vida social. (UNESCO, 2015, p.10)

2.5 Definición de Infancia

Jaramillo (2009) afirma:

El concepto de infancia ha sido abordado a través de los años por diferentes disciplinas o perspectivas entre ellas la pedagogía, la psicología, la antropología y la sociología cada una de ellas resignificando el concepto desde diferentes miradas y a su vez apoyándose entre ellas. (p.88)

La concepción de infancia se ha transformado a lo largo de la historia, en la antigua Grecia, el infante se consideraba un hombre pequeño que necesitaba a un adulto para hacer las cosas y su voz no era tenida en cuenta. En la antigua Roma, los niños y las niñas eran dependientes de sus padres, por tanto, debían someterse a sus leyes, debido a esto les temían. En la Edad Media, la mirada hacia la infancia se gana un sentido de protección gracias a lo que propone el cristianismo, el hombre es hijo de Dios. Después en los siglos XVII y XVIII la infancia se reconoce como un ciclo de vida del ser humano y en el siglo XVIII, Rousseau en su obra el Emilio, muestra al niño como un ser que piensa y siente, a quien se le debe dar cuidado y educación, sin embargo, a partir de las particularidades de la revolución industrial, se comienza a considerar a los niños y las niñas como herramientas de trabajo, asunto que se supera en aquellos movimientos de reivindicación social en los inicios del siglo XX, los cuales se fortalecen después de la segunda guerra mundial (Cubillos, Borjas y Rodríguez, 2017).

Según Ariés (citado en Runge, 2007)

Antes del siglo XVII, los niños y las niñas no eran percibidos como una categoría social específica y diferente dentro de la sociedad. Así, una vez pasaban por un periodo corto de cuidado y custodia que estaba referido fundamentalmente a la dependencia física, entraban en un proceso de socialización o educación funcional dentro del ámbito de los adultos. El proceso de formación tenía entonces un carácter imitativo y ejemplar y los adultos no contaban con un espacio social dispuesto y diferenciado para la infancia. De allí que, a la luz de los planteamientos de Ariés, la infancia se presente como un suceso histórico y como una construcción social y cultural de la modernidad (p.3)

Es a partir de lo acordado en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño aprobada en el año 1989, cuando es reconocido como sujeto de derechos: como una persona. Esto significa que se acepta que un ser humano en formación, lo es desde sus primeros reconocimientos del entorno y de sí mismo. Esto implica comprender al infante como la persona que aprende a convivir y a compartir con otros con base en un acuerdo que construye sociedad: deberes y derechos de todos y para todos. Se le concede al niño y la niña un estatus de aprendizaje, lo que le establece tiempos, espacios y respaldos para ello (...). Un niño es un sujeto en pleno aprendizaje. Esta notoriedad, hace énfasis en la corresponsabilidad que le atañe a la sociedad, la familia, y a la escuela lo que implica reconocer que un acuerdo social solo adquiere validez en la protección, cuidados, oportunidades y seguridades que se otorgan a los niños y las niñas, dado que representan el sentido mismo del que hacer de la humanidad: su sobrevivencia y superación (Cubillos et al., 2017).

A partir de lo anterior se puede definir además la infancia como una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Se ha demostrado que el trabajo realizado por parte de los docentes en esta etapa es decisivo para el buen desempeño y la adquisición de competencias necesarias para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social.

Para sintetizar lo abordado anteriormente se podría considerar la infancia como: la etapa evolutiva más importante de los seres humanos, pues las experiencias que los niños y las niñas viven en estos años son fundamentales para su desarrollo posterior. En los diversos postulados actuales sobre la infancia se propone ofrecer una amplia mirada sobre la atención y el cuidado que

los niños y las niñas pequeños reciben en los ámbitos familiares, educativos y sociales (Palacios y Castañeda, 2009, p. 1).

2.6 Primera Infancia

Como lo plantea (UMAIC Wiki, 2011) desde la Política Pública Nacional de Colombia:

La primera infancia se define como una etapa del ciclo vital humano, que comprende desde la gestación y hasta los cinco años. Es la etapa en la cual las niñas y los niños sientan las bases para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades. Se considera la primera infancia como importante por los diferentes y complejos procesos que el ser humano realiza durante este periodo:

- Ocurre su mayor desarrollo neuronal. Se determinan las capacidades para las relaciones vinculares y afectivas, que en otras etapas de la vida será difícil o casi imposible construir.
- Se desarrollan las habilidades básicas para el lenguaje y la motricidad fina y gruesa.
- Se da el reconocimiento de sí mismo y del entorno físico y social, que luego se refleja en la construcción de su autoconcepto, su autoimagen y sus relaciones e interacciones con su mundo.
- Se sientan las bases para los procesos de comunicación individual y colectiva.
- Se desarrollan las habilidades básicas para el autocuidado (UMAIC Wiki, 2011, párr.1).

El desarrollo de los niños y las niñas durante la primera infancia depende esencialmente de los estímulos que se le den y de las condiciones en que se desenvuelva. Es por esto que en la etapa comprendida entre los cero y los cinco años de edad es necesario atender a los niños y las niñas de manera armónica, teniendo en cuenta los componentes de salud, nutrición, protección y educación inicial en diversos contextos (familiar, comunitario, institucional), de tal manera que se les brinde apoyo para su supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje. (MEN, s.f., párr.1)

Para Palacios y Castañeda, (2009) la infancia temprana es una etapa en la que los niños y las niñas experimentan rápidos y profundos cambios, pues pasan de estar dotados de las capacidades

elementales para la sobrevivencia y de una amplia gama de potencialidades, a dominar complejas habilidades físicas, emocionales, psíquicas, cognitivas y sociales.

La primera infancia es la etapa inicial del ciclo vital, durante la que se estructuran las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. En estas edades, niños y niñas son titulares de derechos reconocidos en los tratados internacionales, en las legislaciones nacionales y en las políticas específicas dirigidas a esta franja generacional. Dada la importancia crucial de esta etapa en la vida de las personas, de las características y requerimientos de cuidados y atención especial, se considera inaplazable la exigibilidad y aplicabilidad de todos los grupos de derechos relativos a la supervivencia, al desarrollo, a la protección y a la participación de la niñez (Palacios y Castañeda, 2009).

Es así como no existe una única infancia. Las infancias son múltiples y diversas, dependiendo de los distintos espacios culturales en los que se encuentran las niñas y los niños y según los procesos de transformación de esta noción que se manifiestan en las prácticas de atención, cuidado y educación de las sociedades. No obstante, el hecho de que se escriba más y se hable más de primera infancia y de su educación no significa que haya consensos sobre estos conceptos. Se encuentran muchos lugares teóricos y prácticos desde los cuales estos se enuncian y se posicionan (MEN, 2014 P.14)

2.7 Educación Inicial y Educación Física en la Primera Infancia

La educación inicial es un derecho de los niños y las niñas menores de seis años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso (MEN, 2016 p.4).

Para el Ministerio de Educación Nacional, la educación inicial se nombra como aquella acción de educar en la primera infancia la cual significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad, y en tanto cuenta con las

condiciones de bienestar que les permiten tener una vida digna; al mismo tiempo, es un proceso que responde a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación con el sujeto que se desea formar (Cárdenas, Gómez, Camargo, Reyes, & Suárez, 2014).

Entonces, la educación inicial, procura diversas experiencias dirigidas a promover el desarrollo de la primera infancia, desde aquí se afirma entonces que esta es la base de la educación en los primeros años de vida. Sin embargo, también proporciona otro tipo de experiencias que se encargan de acompañar la transición de las niñas y los niños, a manera de andamiaje, en el paso de la crianza a la educación inicial y de esta a la educación preescolar (Cárdenas et al, 2014)

En estos tránsitos por donde navegan los niños y las niñas es importante comprender que en la educación inicial no se definen contenidos temáticos o disciplinares, pues la práctica se dota de sentido a partir de los intereses, gustos, preferencias y preguntas que surgen en la relación cotidiana entre las niñas, los niños y los adultos, por tanto, el afán de enseñar contenidos deber ser medido y direccionado a un proceso de observación y escucha activa. (Cárdenas et al., 2014)

En el Artículo 21 de la Ley 1804 del 12 de agosto de 2016, sobre la Política Pública de Primera Infancia, se establecen las funciones del Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación y la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre (Coldeportes), se decreta lo siguiente:

Generar línea técnica con criterio de inclusión y equidad social sobre el deporte, la recreación y la actividad física para los niños y niñas en primera infancia en el marco de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (Congreso de la República de Colombia 2016, p.10)

La primera infancia desde el área de Educación Física como disciplina que apunta a un contenido práctico, en la actualidad se retoma en tres grandes áreas: deporte, actividad física y recreación; estas se contemplan desde la institucionalidad pública y privada y desde lo escolar y lo extraescolar.

A continuación, se describirán las maneras como se orienta el trabajo con la primera infancia en las tres áreas ya nombradas, se tendrán como referentes los planteamientos del Departamento Administrativo Colombiano del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre (COLDEPORTES)

Desde el punto de vista Deportivo.

Coldeportes define el deporte como:

El conjunto de acciones relacionadas con la práctica metódica del ejercicio físico, que tiene como finalidad superar una meta o vencer a un adversario en competencia sujeta a reglas establecidas (COLDEPORTES, 2016, párr.1).

Esta institución da directrices desde el ámbito deportivo buscando el alto rendimiento, debido a esto no se detiene en dar línea desde los procesos iniciales, por tanto solo direcciona desde la normatividad dando potestad a los entes regionales (departamentos y municipios) para que ellos establezcan las estrategias y programas de acompañamiento a niños y niñas menores de 6 años; para ilustrar este planteamiento es necesario comprender la estructura que tiene el instituto departamental que administra el deporte, la actividad física y la recreación en el departamento de Antioquia (INDEPORTES), el cual considera dentro de sus procesos de iniciación y formación deportiva un proyecto pedagógico y social orientado por estrategia para la enseñanza de las capacidades motrices¹⁰, físicas y sociales a los niños y las niñas del departamento de Antioquia.

Desde un enfoque integral se aplican metodologías que permitan el descubrimiento progresivo de intereses deportivos, culturas y la adopción de hábitos de vida saludables. Este programa tiene como primera fase la Experiencia motriz generalizada (4 – 6 años de edad) la cual busca la interrelación entre las capacidades motrices y las esferas de desarrollo que presenta el niño y la niña, mediante actividades que motiven su autoconocimiento y el reconocimiento del entorno; se plantean temáticas secuenciales con el objetivo de acumular la mayor cantidad de experiencias de forma generalizada (múltiples y diversas actividades motrices) y globalizadas (sin ninguna incidencia en movimientos concretos). Esta primera etapa se puede considerar como la de mayor trascendencia en el niño y la niña, ya que en ella se desarrolla fundamentalmente la motricidad general por medio de un vehículo esencial “el juego”. (INDEPORTES Antioquia, 2017, párr.8).

Desde el punto de vista de la Actividad Física

¹⁰ Renzi (2009) potencial que el sujeto trae como herencia, determinado genética y congénitamente. Las capacidades son de carácter interno, no visibles en sí mismas, sino a través de las acciones motrices que ejecuta un sujeto (p.2).

Coldeportes (2014) define la actividad física como: “cualquier movimiento corporal voluntario, repetitivo que involucra a los grandes grupos musculares y que aumenta el gasto energético por encima de los niveles de reposo” (p. 21).

Los niños y las niñas de 1 a 5 años y 11 meses deben acumular al menos 180 minutos diarios de actividad física a través del juego activo estructurado o no estructurado de cualquier intensidad. Los niños y las niñas menores de 1 año deben ser físicamente activos varias horas al día con juegos interactivos en piso (Tremblay et al., citado en Coldeportes, 2012, p.22). El juego estructurado (actividad física estructurada) se define como aquella planeada y dirigida por un padre, cuidador o profesor, diseñada con una finalidad clara y acorde al nivel de desarrollo motor del infante, caminador o preescolar. El juego no estructurado o juego libre (actividad física no estructurada), se reconoce como aquel juego que es indicado por los niños y las niñas, en el cual explora el medio ambiente que le rodea sin una motivación específica y sin la orientación de un cuidador (Coldeportes, 2014).

Desde el punto de vista recreativo

COLDEPORTES (2013) define la recreación como:

En la primera infancia la recreación es vista como un ejercicio de la libertad y como oportunidad para configurar procesos de toma de decisión individual y grupal, es en sí misma un escenario para el fortalecimiento de las capacidades de las niñas y los niños para asumir y disfrutar de manera plena, aquello que les hace sentir bien, aquello que les representa algún nivel de satisfacción por la acción misma que se elige y se realiza. (COLDEPORTES, 2013, p. 11).

El fin último de la recreación en la primera infancia es la de fomentar esa capacidad, no como un aprendizaje intencional, sino como una puerta de exploración de las alternativas y posibilidades para el descubrimiento de lo que para cada quien resulte placentero.
(p.19).

Coldeportes (2013) plantea:

Esta propuesta busca generar acciones de política para la primera infancia de Colombia, a través de una oferta donde los niños y las niñas participen jugando libre y espontáneamente (p.1).

En consideración de lo anterior, es de resaltar que las tres áreas entran en sintonía con el juego, este como mediador desde lo libre y lo espontáneo, además un vehículo para la interacción, que se preocupa finalmente por potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas, también hay que considerar que a pesar de lo sugestivo del enfoque adherido a cada área, deporte “alto rendimiento” actividad física “gasto calórico” y recreación “creación de juegos” según lo que plantea la institución rectora en deporte, actividad física y recreación de la nación, hay una misma sintonía en lo que se refiere a la atención de primera infancia, esto sin profundizar en particularidades de fondo donde se plasman tiempos, responsabilidades, tareas, evidencias y recomendaciones.

Ahora bien, después de navegar sobre las concepciones desde las tres áreas que acompañan los procesos administrativos locales en relación al componente motriz, se describirán a continuación algunos postulados que develan la importancia de la Educación Física en la primera infancia, a partir de los conceptos de motricidad y psicomotricidad.

Como señala Pastor Pradillo (1994), es muy frecuente encontrarnos con cuerpos de doctrina semejante bajo denominaciones muy variadas que sustituyen el término de Educación Física por: desarrollo motor, desarrollo psicomotor, habilidad motriz, destreza motora, desempeño psicomotor, destreza motriz, desarrollo físico, actividad corporal, motricidad, expresión corporal, educación motriz, motricidad relacional, psicocinética o educación por el movimiento, Educación Física de base, etc. Junto a esta propuesta se revisan los objetivos, los recursos y, como consecuencia, la praxis pedagógica y los procedimientos de intervención. “Sin embargo, todo parece indicar que los nuevos planeamientos con los que se aborda el siglo XXI se interesan más por una perspectiva holística, global, integral y conductual, llámese motricidad o actividad física, abandonando las perspectivas analíticas, tan útiles hasta ahora”. (Gil, et al., 2008).

Benjumea (2010) afirma: “de este modo la génesis de la conceptualización de la motricidad puede asociarse a las reflexiones realizadas sobre el movimiento y situarla en relación con la concepción general del ser humano” (p.34).

Bracht (como se citó en Renzi 2009) piensa que la motricidad es la dimensión que contribuye a la constitución del hombre como humano, en tanto le permite la manifestación de su condición como ser práxico, a través de la cuál puede dar cuenta de su intencionalidad. La motricidad, como vivencia de la acción, conecta al ser consigo mismo, con su corporeidad y con los otros. La motricidad es intencionalidad operante y es la evidencia de la interacción entre las diferentes dimensiones humanas (sensación, emoción, percepción, conocimiento, deseo, habla, acción entre otras) motricidad no sólo desde una perspectiva biológica sino también social e histórica.

Gómez (2017) afirma:

Con la psicomotricidad se aprecian propuestas de enseñanza enmarcadas en tareas definidas para la ejecución y/o imitación de ciertas acciones motrices establecidas por la autoridad docente. Otra estrategia es ejecutar acciones motrices en recorridos donde los niños y las niñas, unos atrás de otros van superando obstáculos utilizando habilidades motrices tal cual estuvieran en una estructura militarizada. Podríamos decir, que la psicomotricidad tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades motrices (cualidades físicas – habilidades – destrezas – coordinación – equilibrio) en estrecha relación con la afectividad y con el aprendizaje motor, basado en la teoría de los esquemas motores. (p.2)

Benjumea (2010) afirma:

“La Educación Psicomotriz como corriente aparece en el seno de la Neurofisiología, Psiquiatría, Psicoanálisis, Neuropsicología, y la Psicología Evolutiva, Genética y Cognitiva, e incluso en la Fenomenología; emerge como oposición a la concepción exclusivamente biológica y mecanicista del cuerpo. Se concibe como la educación dirigida a una entidad psicosomática que se resume básicamente en el “esquema corporal”, en la cual las estructuras motrices se desarrollan en interacción constante entre el “yo” y el medio, ya sea físico o psicosocial. A pesar de las amplias críticas que se le han hecho a esta corriente, en tanto instrumentalización del cuerpo y el movimiento humano al servicio del desarrollo intelectual; no puede desconocerse que su aparición, marca un hito en la eclosión de nuevas miradas sobre la educación del cuerpo y el movimiento humano (p.137-138)

Como corriente pedagógica, se debe a las propuestas teóricas principalmente en tres tendencias que se llevan al campo del dominio escolar: La Educación Corporal o

Aproximación Psicopedagógica de Picq y Vayer, método de reeducación que busca ajustar claramente las tareas de aprendizaje a los niveles de desarrollo psicomotor del niño y la niña, elementos que deben guiar los contenidos y tareas del aprendizaje para alcanzar un nivel de integración de las relaciones entre el “yo-los otros y los objetos”; además, favorecer el desarrollo de la consciencia, el conocimiento, el control y la organización dinámica del propio cuerpo; como, necesidad que el niño y la niña tiene para lograr la adaptación al mundo exterior y las modificaciones que se presenten (p. 138)

Por otro parte Gómez (2017) reconoce diferentes planteamientos psicomotrices los cuales han ocupado un papel importante en la historia de la Educación Física infantil y aunque son teorías importantes permanecen con un sesgo deportivista, dado que transmiten el desarrollo de las habilidades motrices apuntando a la inclusión deportiva como si este fuera el único fin de la Educación Física.

Gómez (2017) sostiene que:

La función de la Educación Física en el nivel inicial se orienta en promover, concientizar y garantizar el jugar como derecho ineludible de la niñez articulándose con el hecho de permitir a los niños y las niñas experimentar, probar, explorar y descubrir su motricidad singular, siempre en interacción con otras personas y el medio ambiente significando y resignificando la cultura corporal infantil. (p.5)

Hoy en día está suficientemente claro que, en los primeros años, unas apropiadas clases y cantidades de actividades físicas pueden no solo enriquecer la vida de los niños y las niñas, sino también contribuir al desarrollo físico, social y cognitivo. Así, en ninguna otra etapa de la vida es tan importante la Educación Física como en los años preescolares. La clave para este desarrollo es, por tanto, “una apropiada variedad y cantidad”. (Gil, et al., 2008)

Ahora se establecerá un breve distanciamiento con los planteamientos nombrados anteriormente que le dan tratamiento al tema de psicomotricidad, por tanto, entendiendo la psicomotricidad como: disciplina que, basándose en una concepción integral del ser humano, se ocupa de la interacción que se establece entre el conocimiento, la emoción, el cuerpo y el movimiento y de su importancia para el desarrollo de la persona, así como de su capacidad para expresarse y relacionarse en un contexto social (“FAPEE”, s.f., párr.1)

Es así como la psicomotricidad cobra gran relevancia a partir de la importancia que se le da al cuerpo y al movimiento, se ve reflejada en la metodología planteada por Aucouturier, desde una perspectiva vivenciada basada en la no directividad y dónde se le da prioridad a la actividad espontánea y creativa que surge desde el niño. (Del Arco Quel, 2017, p.7)

Después de realizar un recorrido por diversas concepciones que tradicionalmente han querido instrumentalizar, tecnificar y definir la Educación Física desde la concepción de motricidad a nivel general, donde el cuerpo se expone como aquel generador de movimiento y expresión. Se abordará ahora a partir de la dimensión psicomotriz una tendencia que toma la psicomotricidad como base llamada la práctica psicomotriz que tiene relación directa con la Educación Física en la primera infancia a partir de su importante aporte en estos primeros años.

En consonancia con las ideas anteriores la Práctica Psicomotriz creada por el profesor Bernard Aucouturier, es un método que tiene por objeto la maduración psicológica del niño y la niña a través del cuerpo y el movimiento. La práctica psicomotriz favorece el desarrollo armónico de la persona porque acompaña los procesos de crecimiento y de desarrollo de la identidad; utiliza el juego espontáneo, el movimiento, la acción y la representación ya que a través del placer de la acción los niños y las niñas descubren y conquistan el mundo, expresan sus emociones, su vida afectiva profunda y su mundo de fantasía. (“ASEFOP”, s.f., par.3)

La práctica psicomotriz entonces se da de manera espontánea por parte de los niños y las niñas de primera infancia ya que esta favorece los procesos de desarrollo de la personalidad, la creatividad y la interacción con otros y con aquellos elementos dispuestos de manera quizás intencional que permitirán el desarrollo de funciones superiores como el pensamiento, la comunicación, la afectividad o la creatividad; además de expresar sus emociones de manera espontánea y la capacidad de asombro al descubrir.

A continuación, se abordarán dos concepciones que poseen intereses particulares y otros en común, una de ellas desarrollada ampliamente en los años noventa “Iniciación Deportiva” y la otra desarrollada recientemente que da aportes para pensar este trabajo, esta es “Iniciación al Movimiento”.

2.8 Iniciación deportiva o Iniciación al Movimiento

Cuando el educador físico explora en los vacíos que deja la academia en relación al trabajo con primera infancia y se pregunta ¿cómo debería ser su tratamiento en función a la formación de niños y las niñas menores de 5 años? se puede ver que este contenido queda entre líneas, las cuales solo resaltan la iniciación deportiva como aquel recurso funcional, con el cual se podría abordar las maneras de interactuar del formador en la primera infancia y aún más si ponemos en entredicho que la Ley 1295 de 2009, Ley de Atención Integral de los niños y niñas, invita a que todos y todas son corresponsables de su desarrollo. Desde aquí se podrían valorar los entornos donde está presente el profesor de Educación Física.

En la escuela donde según el Ministerio de Educación Nacional se han diseñado currículos desde preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional. El modelo predominante para preescolar y primaria fue para desarrollar la psicomotricidad mientras que para la educación secundaria fue para la fundamentación deportiva (MEN, 2000, p13)

Haciendo uso de los planteamientos que realizan los lineamientos curriculares de la Educación Física, según el Ministerio De Educación Nacional de Colombia sobre la psicomotricidad se enuncia que:

El conocimiento y cultivo de la Psicomotricidad llega un poco tarde a los programas de Educación Física del país, apoyada inicialmente en Picq y Vayer y posteriormente en la variante psicocinética de Jean Le Boulch. Es un aporte de la Psicología a la Educación Física y contribuye a hacer conciencia sobre la importancia de la Educación Física en la escuela primaria a través de la relación del desarrollo motor con los aprendizajes intelectuales. (MEN, 2000, p.13)

Es de reconocer que, en el contexto de este trabajo, para la educación pública no es obligatorio tener un profesor de Educación Física exclusivamente para el grado preescolar y los grados de primaria, por tanto, es normal ver que los docentes formados en otras áreas abordan los contenidos de esta, esto sucede así el Ministerio de Educación Nacional plantea que:

Si bien una de las características del cambio de la escuela es su estructura como educación preescolar, básica y media, merece especial atención el desarrollo de la Educación Física en

los niveles de preescolar y primaria, que como se plantea en las características del estudiante, corresponden a las edades claves de la maduración y el desarrollo del ser humano. Es importante tener en cuenta, que en la mayoría de instituciones del país, la responsabilidad de la Educación Física corresponde al profesor de aula, por lo cual debe considerarse la necesidad de una profundización en el área, tanto en los programas de formación permanente de docentes, como en su formación en las escuelas normales y universidades. (MEN, 2000, p.23)

En este sentido, la Educación Física en los niveles preescolar y primaria debe ser atendida como prioridad, pues de ella se generan relaciones, que al tener como medio el movimiento corporal y el juego proporcionan alternativas para experiencias pedagógicas con las diferentes áreas escolares (p.24)

Aunque el campo de la Educación Física es reconocido en el ámbito educativo como fundamental, tiene toda una construcción metodológica y una estructura sistemática que aborda contenidos variables según la región, tipo de escuela (rural o ciudad) entre otros. Es necesario considerar que la Educación Física trasciende más allá, ya que tradicionalmente vemos su práctica fuera del entorno escolar “extra escolar” de diferentes maneras donde se aborda la práctica desde el periodo de gestación hasta el adulto mayor, por tanto para este postulado solo se tomarán dos ciclos vitales y así señalar porqué es importante la práctica motriz en programas con niños y niñas de 2 a 5 años, la cual llamaremos en este caso “Iniciación al Movimiento” y como se torna diferente cuando se realiza la práctica motriz con niños y niñas de 6 a 12 años, lo que se considera como “Iniciación Deportiva”, las dos en este caso hacen parte de la oferta del Instituto de Deporte y Recreación del Municipio de Medellín – Colombia INDER.

Ahora bien, estrategias como Iniciación al Movimiento la cual se describirá más adelante, surge a partir de la necesidad de acompañar niños y niñas de 2 a 5 años en procesos de psicomotricidad infantil, donde se hace visible este acompañamiento por medio de la articulación con entidades sociales y educativas, además se articula con otros profesionales para brindar una atención integral y así impactar sobre problemáticas como el sedentarismo, el sobrepeso y la obesidad en los niños y las niñas. Es importante resaltar en esta experiencia asuntos como: la poca cualificación que brinda el medio para los educadores físicos sobre el abordaje de los contenidos del área con niños y niñas menores de 6 años, además el rol del educador físico cuando se nombra en el trabajo con primera infancia suele tomarse como el recreacionista o animador.

Blázquez (1995) define la iniciación deportiva como “período en el que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica de uno o varios deportes” (p.19). El periodo comprendido para el inicio de las prácticas deportivas debe ser entre los 6 y los 12 años debido a la maduración biológica, ya que es necesario que algunos patrones básicos de movimiento se hayan fortalecido (Blázquez, 1995)

Es importante considerar la línea que le da el educador físico al niño y la niña a la hora de orientar la práctica hacia la iniciación deportiva ya que esta puede estar enfocada según Blázquez (1995) en tres tipos de deporte:

El deporte recreativo: es decir, aquel que es practicado por placer y diversión, sin ninguna intención de competir o superar a un adversario, únicamente por disfrute o goce (P. 22).

El deporte competitivo: es decir, aquel que es practicado con la intención de vencer al adversario o de superarse uno mismo (P. 22).

El deporte educativo: es decir, aquel cuya pretensión fundamental es colaborar en el desarrollo armónico y potenciar los valores del individuo (P. 22).

Es de suma importancia que el tipo de deporte que se oferta por parte del entorno escolar y extra escolar, pueda considerar los intereses de los niños y las niñas y que finalmente estos primen sobre los intereses del educador físico o del cuidador.

Ahora se plantearán algunas definiciones sobre iniciación deportiva que vale la pena resaltar a partir de los postulados hechos por Uribe (1997) quien enuncia lo siguiente:

En la misma línea, la ponencia “deporte en el niño y la niña de hoy para el deportista del siglo XXI” esboza la iniciación deportiva como un proceso pedagógico y formativo que por medio del juego busca el desarrollo multilateral y fortalecimiento tanto de la preparación física. (P.69).

Plantea además la Educación Física como base de la iniciación deportiva afirmando que ésta no puede darse sin un sólido crecimiento y desarrollo del niño y la niña y sin el perfeccionamiento de habilidades motrices y capacidades físicas básicas (P.70).

Se puede definir la iniciación deportiva desde la perspectiva de la ciencia de la acción motriz como un proceso pedagógico y sistemático orientado a la formación perceptivo-motriz, físico-motriz y socio-motriz del individuo que aprende, considerando sus características psicológicas, sociológicas, las características que configuran el deporte y los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar (P.71).

Importante brindar la posibilidad de aprender especialmente en la edad escolar una gran variedad de actividades deportivas entre las que se incluyan los juegos tradicionales, los deportes más practicados en el entorno, y los de preferencia de los alumnos (P.74).

Después de tratar los postulados sobre el rol del educador físico en los procesos de acompañamiento en la educación inicial, se parte de su participación en los procesos de primera infancia y en la escuela, además de los abordajes de la psicomotricidad como disciplina en el contexto de la primera infancia y las posturas del Ministerio de Educación Nacional colombiano (MEN) también se consideran los entornos no escolarizados “extra escolar” como parte de la oferta en procesos de iniciación deportiva, se trazó una línea sobre lo que es iniciación al movimiento e iniciación deportiva. A continuación, se describirá la estrategia Iniciación al Movimiento tal como se desarrolla en el Instituto de Deporte y Recreación de la ciudad de Medellín INDER.

2.8.1 Iniciación al Movimiento

Iniciación al Movimiento es una estrategia del INDER Medellín que atiende a niños y niñas en temas de psicomotricidad, en compañía de sus cuidadores o agentes educativos, la cual tiene como objetivos: brindar a los niños y las niñas de 2 a 5 años de la ciudad de Medellín, un acompañamiento a través del juego y diversas estrategias que favorezcan su desarrollo integral; además generar ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo de capacidades y habilidades motrices de los niños y las niñas a partir de una metodología basada en las actividades rectoras de la primera infancia que son: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio (MEN, 2014); además la estrategia pretende afianzar el vínculo entre los niños, las niñas y sus cuidadores, mediante prácticas que generen procesos educativos, motrices y sociales; y favorecer la transición a la estrategia de iniciación deportiva (Estrategia del INDER Medellín que atiende los niños, las niñas de 6 a 12 años), donde se pretende dar continuidad a los procesos de aprendizaje.

El programa inicia con una estrategia de articulación de los programas de la Alcaldía dirigidos a la primera infancia en temas de salud, educación, nutrición y atención integral. Principalmente con dos estrategias lideradas desde el Instituto de Deportes Recreación (INDER): juego y crianza para niños y niñas de 6 meses a 3 años, y juego y aprendizaje dirigido a niños y niñas de 3 a 5 años, estos operan en las ludotecas públicas de la ciudad. Entre 2008-2011, el gobierno retoma los planteamientos de la administración anterior, los amplía y potencia creando el programa Buen Comienzo y la estrategia Gestación y Primer Año, que inicialmente se llamó Había Una Vez y que ahora posee el nombre de Estimulación.

Actualmente esta estrategia posee una cobertura de 2500 niños y niñas de la ciudad de Medellín para el año 2019, con 19 formadores los cuales tienen el título de licenciados en Educación Física o profesionales en deporte. Esta estrategia nace el 1 de junio de 2016 como una necesidad de acompañar los niños y las niñas de 2 a 5 años desde el componente motriz en un contexto público ya que otras entidades “privadas” llevaban este proceso. Es de anotar que este era un ciclo vital que hasta la fecha no estaba siendo acogido por el INDER Medellín y que desde su fundación ha tenido gran impacto en la ciudad, evidenciado en el número de usuarios por grupos, testimonios de los niños, niñas, familias y formadores, recopilados a través de encuestas realizadas en campo las cuales se han realizado año a año a partir del momento que nace la estrategia y que son independientes a este trabajo. En este orden de ideas se lanza una propuesta que pretende articular el movimiento, el desarrollo motriz y la recreación en unas estrategias que promuevan el desarrollo integral de los niños y las niñas de la ciudad. Estas otras estrategias son:

Estimulación: estrategia que pertenece al área de recreación, y que acompaña a la madre desde la gestación y a los niños y las niñas desde el nacimiento hasta los 5 años desde los componentes pedagógico, nutricional, psicosocial y motriz, cada uno con un profesional formado en el área. Esta estrategia es la de más trayectoria, con 8 años de existencia.

Actividad Física para madres gestantes: estrategia que pertenece al área de actividad física, esta acompaña a la madre gestante desde la duodécima semana de gestación hasta el sexto mes posparto, con cinco componentes: hidro gimnasia, parto con sentido, Danza, Yoga y pilates, cada uno orientado por un licenciado en Educación Física experto en cada componente.



Figura 2 Segmento de primera infancia INDER Medellín

En síntesis, se puede concluir que existen tres tipos de antecedentes, el primero de corte político que engloba la política pública nacional en primera infancia, el segundo relacionado con los argumentos científicos, se ratifica el movimiento como precursor del desarrollo en edades tempranas y por último programas que han antecedido a la estrategia de Iniciación al Movimiento del INDER Medellín, este último en relación directa con el programa ludotecas y gestación al primer año.

Después de navegar sobre los postulados de iniciación deportiva e Iniciación al Movimiento podríamos afirmar que una de las grandes diferencias entre Iniciación al Movimiento e Iniciación Deportiva, es que en la primera busca que los niños y las niñas participen y aprendan a partir de sus propios intereses, existen acuerdos básicos entre el formador y los niños y las niñas, hay unos contenidos y rutinas particulares propuestas por el formador y la institución que son flexibles a la hora de desarrollarse; además el juego y la exploración son componentes fundamentales en el momento de planear la clase. Por el contrario, la Iniciación Deportiva tiende a promover la competencia, las reglas y un reconocimiento desde la fundamentación deportiva inicial.

En relación con los anteriores planteamientos desde donde se aborda este trabajo, a partir de los postulados de “Iniciación al Movimiento o Iniciación Deportiva” es evidente que se necesita de una para llegar a la otra, ya que es necesario partir de una base que aborde contenidos propios del desarrollo motriz de los niños y las niñas en edades iniciales, para así continuar con un proceso coherente, donde los niños y las niñas pongan en evidencia las capacidades y habilidades motrices aprendidas en sus primeros años y que permita a su vez el inicio de la práctica deportiva u otras prácticas que los niños y las niñas quieran desarrollar.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio está enmarcado bajo un diseño de modelo Mixto, compartiendo el criterio que expresan Hernández, Fernández y Baptista (2014), acerca de los diseños mixtos, en el sentido de que:

(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 549)

Por otra parte, Johnson y Onwuegbuzie (2004) definieron los diseños mixtos como “(...) el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17)

En concordancia con las clasificaciones sobre diseños de métodos o modelos mixtos, la presente investigación, respondió a los siguientes criterios:

Se asumió la complementariedad metodológica, con un diseño de modelo mixto el cual combina en una misma etapa o fase de la investigación, tanto métodos cuantitativos como cualitativos, con status dominante y de orden concurrente CUANTITATIVO cualitativo (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). En este sentido la investigación realizada se enmarcó prioritariamente dentro de un paradigma cuantitativo, el cual se constituye en la opción más pertinente para analizar los estilos de enseñanza que utilizan los formadores, desde la misma tradición metodológica propia de este objeto de estudio.

Tal como se expresó es un diseño mixto simultáneo, donde los datos cuantitativos y cualitativos se recogen en el mismo momento (Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez, 2003) y posteriormente se integra todo en el análisis (Creswell, 2008).

Además, las características que posee este trabajo tienen que ver con los planteamientos de Hernández, et al., 2014, cuando plantean que el enfoque cuantitativo posee una base de medición numérica y se realiza un análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías.

Moscoloni (2005) señala que los estudios con diseños mixtos permiten a los investigadores, realizar combinación de paradigmas, para optar por oportunidades mejores de acercarse a importantes problemáticas de investigación. Es importante señalar en este estudio que el paradigma cuantitativo se fortalece al poder incorporar información de orden cualitativo.

Aunque el interés inicial de este trabajo optaba por el paradigma cuantitativo debido a que el estudio de los estilos de enseñanza tradicionalmente tiene una mirada positivista, durante las observaciones realizadas por parte del investigador a los formadores, este notó que habían otros asuntos que no contemplaba la guía de observación y que por tanto era importante destacarlos en otro tipo de instrumento de recolección de información, entonces se optó por abordar el diseño mixto como fundamentación metodológica para este trabajo, el cual contempló dos momentos en el campo que se fueron desarrollando al tiempo y que se describirán a continuación.

3.1 Momento de aproximación cuantitativa

Los planteamientos que se van a investigar son específicos y delimitados desde el inicio de un estudio, en este caso el presente estudio no contiene formulación de hipótesis ya que desde los autores (Hernández, et al., 2014), no es necesario formularlas debido a que no pronostica, además se trata de un estudio con alcance descriptivo. Debido a que los estilos de enseñanza que utilizan los educadores físicos con niños y niñas de 2 a 5 años, es un tema poco estudiado en el contexto donde se realiza este trabajo y con base en la revisión de la literatura se revela que tan sólo hay ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio al cual convoca este trabajo, el alcance descriptivo, pretende definir los estilos utilizados por los docentes.

Para dar mayor claridad sobre este alcance Hernández, et al. (2014) enuncia: “Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.92). Este estudio pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables de los estilos de enseñanza, por tanto, su objetivo no es indicar cómo se relaciona con otras variables.

“Así como los estudios exploratorios sirven fundamentalmente para descubrir y prefigurar, los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (Hernández, et al., 2014, p.92).

El tipo de investigación es no experimental, ya que no se pretende manipular las diferentes variables que se tendrán en cuenta.

Por decirlo de alguna manera, en un experimento se “construye” una realidad. En cambio, en un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza (Hernández, et al., 2014, p.152).

El tipo de diseño no experimental por el cual se guiará este trabajo es el transeccional o transversal ya que se pretende recoger los datos en un solo momento y en un único tiempo. Además, su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como “tomar una fotografía” de algo que sucede (Hernández, et al., 2014, p.154).

La investigación de tipo transeccional o transversal puede ser de orden exploratorio y descriptivo. Para este caso se trata de Transeccional exploratorio debido a que se pretende conocer por primera vez cuáles son las tendencias en relación con los estilos de enseñanza que utilizan los formadores de la estrategia de iniciación al movimiento que trabajan con niños y niñas de 2 a 5 años, esto se realiza en un solo momento. Así mismo, es transeccional descriptivos ya que indaga sobre modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población (Hernández, et al., 2014), p.155).

Con base en estos criterios y a partir de los objetivos formulados, se pretende proporcionar la descripción de la variable por medio de factores o información relacionada con los actores como: sexo, edad, años de experiencia, modalidad de intención, acompañamiento de adultos, docentes y agentes educativos.

3.1.1 Recolección de datos cuantitativos

“La recolección de los datos se fundamenta en la medición, el análisis y en procedimientos estadísticos” (Hernández, et al., 2014). Para esta investigación se usaron dos instrumentos para recoger los datos, el primero un cuestionario sobre estilos de enseñanza en la Educación Física,

llamado escala de los estilos de enseñanza DEMEVI (Delgado, Medina y Viciano, 1996) se sigue el protocolo propuesto por la escala Likert y el segundo, una guía de observación la cual se construyó a partir del cuestionario de estilos de enseñanza y las consideraciones sobre el perfil del educador físico en la atención de primera la infancia. A continuación, se describen cada uno de los instrumentos:

Cuestionario DEMEVI

Este es un cuestionario desarrollado por Delgado, Medina y Viciano (1996) para medir los estilos de enseñanza con que se identifican preferentemente los profesores de Educación Física. Sin embargo, Barrero y Valenzuela (2014) han hecho una validación y adaptación del mismo superando las limitaciones y carencias del original, la cual será la que se considere en esta investigación. En esta validación el cuestionario se redujo de 60 a 36 ítems obteniendo así elevados índices de fiabilidad y validez en el instrumento lo que permitirá contar con una herramienta más práctica y fácil de utilizar (Barrero y Valenzuela, 2014), se aclara que, para validar la reducción de este cuestionario, hubo un juicio de expertos y una prueba piloto a partir de lo cual se hicieron los ajustes finales.

Para los fines de este trabajo se consideró pertinente una nueva adaptación del instrumento incluyendo 6 ítems, quedando así en 42 preguntas o afirmaciones, se parte de las particularidades que poseen los educadores físicos que acompañan niños y niñas de 2 a 5 años. Esta adaptación posee unos criterios particulares que tienen como referente la teoría ya abordada, además se sometió a un proceso de validación el cual se describirá posteriormente.

El cuestionario DEMEVI se aplicó a los siguientes actores:

Formadores: estos respondieron el cuestionario en dos ocasiones, la primera a partir del acompañamiento que se tiene en la modalidad jardines infantiles y la segunda a partir del acompañamiento en grupos externos, ya que la dinámica en la atención es diferente para cada modalidad.

Cuidadores: estos respondieron el cuestionario en función del desempeño del formador en los grupos externos; el instrumento se aplicó a un 30% de los adultos participantes de forma aleatoria. Si el grupo de cuidadores era menor a 8, se invitó a 3 de esas personas a que lo respondieran.

Agentes educativos: en el caso de los grupos ubicados en jardines, se aplicó a todos los agentes educativos que apoyan permanente el proceso durante las clases.

La aplicación del cuestionario a estos dos últimos actores se realizó con la intención de confrontar la autopercepción de los formadores, ya que los cuidadores y agentes educativos respondieron a la realización del instrumento en función del formador que los acompaña en los grupos a los que cada uno de ellos pertenece.

Guía de observación

La guía de observación se realiza a partir de los planteamientos hechos por el cuestionario DEMEVI, esta tendrá relación directa con los estilos de enseñanza que plantea Delgado (1991) y que se adaptarán para entrar en consonancia con el acompañamiento en primera infancia.

La guía de observación se aplicó por parte del investigador durante dos sesiones de clases que acompañó a cada formador, una en la modalidad de jardín infantil y la otra en la modalidad de grupo externo.

3.1.2 Proceso de validación del cuestionario y la guía de observación

Después de reconfigurar el cuestionario en un lenguaje propio para aquellos que atienden niños y niñas de primera infancia y además cambiar el tiempo verbal de los 42 ítems para así formular la guía de observación, estos dos instrumentos se confrontaron durante cinco clases con cinco docentes del curso de desarrollo psicomotor del programa Recreo Deportivo de la Universidad de Antioquia que atiende niños y niñas de 2 a 5 años, donde los docentes diligenciaron el cuestionario de autopercepción e hicieron observaciones de comprensión, terminología y coherencia al instrumento, al igual de los cuatro cuidadores escogidos aleatoriamente durante cada clase para un total de veinte personas, las cuales realizaron la guía de observación. El investigador también diligenció la guía de observación corrigiendo así asuntos de redacción, sintaxis y coherencia.

Después de realizar este primer proceso se ejecutaron los ajustes a los instrumentos a partir de los aportes hechos por los primeros actores, ahora entonces se procedió a enviar este recurso a juicio de expertos donde se consideraron dos profesoras una con maestría y la otra con doctorado, ambas en educación, las dos docentes tienen experiencia en este tipo de estudios, a ellas se les

compartió los dos instrumentos en los cuales calificaron asuntos de relevancia, claridad, coherencia y suficiencia.

Después de esta valoración por parte de las expertas se procedió con las correcciones pertinentes para obtener como resultados los instrumentos que se implementaron y que soportan este estudio.

3.2 Momento de aproximación cualitativa

Para este momento en la investigación se asumió el método de observación. La observación según Selltiz et al. (1976) es una técnica científica en la medida que:

- Sirve a un objetivo de investigación.
- Es planificada sistemáticamente (¿qué se observa, ¿cómo y cuándo?).
- Es controlada y relacionada con proposiciones más generales en vez de ser presentada como una serie de curiosidades interesantes.
- Está sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad. (p.225)

En este trabajo se trató de una observación no participante, en la cual el observador tiene como propósito obtener datos sobre la conducta mediante un contacto directo sin que su presencia interfiera en el curso natural de los acontecimientos y actividades de un grupo de personas, quienes saben que están siendo observadas. El observador interactúa lo menos posible con los observados, lo cual aumentará su oportunidad de percibir eventos tal y como se desarrollan (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2.1 Recolección de datos cualitativos

La recolección de los datos cualitativos surge a partir de la primera observación cuando el investigador se da cuenta que se estaban obviando algunos asuntos que no eran plasmados en la guía de observación, por tanto, acudió a escribir en su cuaderno de notas lo que posteriormente se concibió como un instrumento de recolección de datos, el diario de campo.

El diario de Campo puede definirse como un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno

de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior.

(Valverde,1993, p.309)

Martínez (2007) afirma “El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p77).

Bonilla y Rodríguez (1997) comentan que el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo.

3.2.2 Categorías de análisis

Estilos de enseñanza: se define como la manera relativamente estable, en que el profesor de manera reflexiva adapta su enseñanza al contexto, los objetivos, el contenido y los alumnos, interaccionando mutuamente y adoptando las decisiones al momento concreto de la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos (Sicilia y Delgado, 2002, p.30).

Los tipos de estilos de enseñanza son: los tradicionales, basados en el orden y la tarea. Los que fomentan la individualización (individualización del alumnado), los que posibilitan la participación (participación en técnica de enseñanza y delegación de funciones), los que propician la socialización (grupo, cooperación y socialización). Los que implican cognoscitivamente (tareas a resolver, indagación, búsqueda, aprender a aprender. Los que favorecen la creatividad, diversidad pensamiento divergente y creación (p.30).

3.3. Población y muestra

Antes de hablar sobre el diseño muestral que se utilizó, se definirá el concepto de muestra. Según Hernández et al. (2014) dice que:

La muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población. El investigador pretende que los resultados encontrados en la muestra se generalicen o extrapolen a la población (en el sentido de la validez externa que se comentó al hablar de experimentos). (p.173)

Ahora bien, el diseño muestral que se utiliza será el no probabilístico, esto permite elegir una muestra intencional, dirigida o de casos típicos teniendo como base la cantidad de formadores que pertenecen a la estrategia, pero sin intención de generalizar resultados.

(Hernández, et al., 2014) enuncia que:

La ventaja de una muestra no probabilística desde la visión cuantitativa, es su utilidad para determinados diseños de estudio que no requieren tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas. (p.190)

En esta investigación se consideraron como criterios de inclusión: dentro de la estrategia de iniciación al movimiento dos modalidades de atención: jardines infantiles y grupos externos, modalidades que se describen en el apartado caracterización de la población, ya antes mencionado en la descripción de la estrategia.

Es de anotar que no se consideró el grupo de interés de la modalidad jardines infantiles (población con sobrepeso y obesidad) por cuanto las acciones o actividades que se les proponen tienen de por sí, una intencionalidad particular que determina de alguna manera el accionar (estilo) del formador.

Los criterios de inclusión se dirigen a los sujetos participantes de la investigación que cumplan con los siguientes criterios:

- Formadores de la estrategia Iniciación al Movimiento con contrato vigente.
- Agentes educativos que acompañen en el jardín infantil permanentemente al formador de la estrategia Iniciación al Movimiento.

- Cuidadores mayores de 18 años que acompañen a los niños y las niñas de los grupos externos de la estrategia Iniciación al Movimiento y que hayan asistido a más de dos sesiones de clase.

Los criterios de exclusión se dirigen a los sujetos que cumplen con los siguientes asuntos:

- Formadores de la estrategia Iniciación al Movimiento que tengan suspensión de contrato por algún motivo, en licencia o incapacidad.
- Cuidadores menores de 18 años que acompañen a los niños y las niñas de los grupos externos durante la clase.
- Agentes educativos que no acompañen mínimo dos veces a la semana la clase de Iniciación al Movimiento en el jardín infantil.

3.4. Plan de Análisis

En un primer momento en el cual se caracterizaron los estilos de enseñanza, se describieron los datos mediante un análisis estadístico descriptivo, este permitió reconocer tendencias en relación con los indicadores o ítems que pertenecen al cuestionario y a la guía de observación; después se aplicaron cálculos estadísticos para relacionar estos datos con los asuntos de orden interno y externo planteados en el segundo objetivo específico.

Se utilizaron los análisis no paramétricos para lo cual se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones según Hernández, et al. (2014):

- La mayoría de estos análisis no requieren de presupuestos acerca de la forma de la distribución poblacional. Aceptan distribuciones no normales (distribuciones “libres”).
- Las variables no necesariamente tienen que estar medidas en un nivel por intervalos o de razón; pueden analizar datos nominales u ordinales. De hecho, si se quieren aplicar análisis no paramétricos a datos por intervalos o razón, éstos necesitan resumirse a categorías discretas (a unas cuantas). Las variables deben ser categóricas. (p.318).

Simultáneamente se realiza el análisis cualitativo de la información que emerge a del análisis del diario de campo, donde se seleccionaron aquellas ideas fuerza que se sostenían debido a la repetición constante de asuntos que sucedían en la clase y otras que por sí solas se defendían de

acuerdo con su nivel de importancia. Martínez (2007) propone tres aspectos fundamentales para el análisis de los registros de la observación durante el trabajo de campo:

- La descripción: aquí se detalla objetivamente el contexto donde se realiza la acción, además se describe a partir de la mirada del investigador las situaciones y relaciones que establecen los formadores con el espacio y los sujetos desde su accionar cotidiano.
- La argumentación: se profundizan las situaciones y relaciones a partir de la descripción, aquí es pertinente concebir la teoría con base en la escritura para poder tener un acercamiento con la comprensión del objeto de estudio.
- Interpretación: aquí se hace énfasis a la comprensión e interpretación interactuando con la experiencia de lo observado para poder definir lo que sucede.

Este proceso de análisis cualitativo puede resumirse en los siguientes pasos o fases según Álvarez-Gayou (2005)

- Obtener la información: este se realizó a partir del registro sistemático de las notas de campo que tuvieron relación directa con todo aquello observado por el investigador.
- Capturar, transcribir y ordenar la información: se organizó la información que estaba escrita en las notas de forma legible en el diario de campo donde se afinó la coherencia de las ideas para ir dando luz al surgimiento de las categorías.
- Codificar la información: se agrupó la información recogida en una tabla a partir de las categorías descubiertas las cuales concentran ideas, conceptos o temas similares que han sido revelados por el investigador, se relacionaron además las ideas fuerza haciendo una lectura de forma vertical y horizontal.
- Integrar la información: se relacionaron y establecieron vínculos entre las categorías y se procedió a realizar su descripción en tono del tipo de estudio, para hacer una explicación integrada, desarrollando así el pensamiento crítico del investigador.

3.5. Triangulación

“La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Okuda y Gómez, 2005, pag.119).

Para este estudio se utilizaron dos tipos de triangulación, la primera, triangulación de los datos, donde se trataron diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de la información, así como diferentes tipos de datos. La segunda, triangulación fuentes de datos, aquí se tendrá en cuenta los informantes o la población en la cual se aplicarán los instrumentos. Lo anterior se ilustrará en la siguiente gráfica.



Figura 3 Triangulación

A partir del análisis cuantitativo (cuestionario y guía de observación) y aquellas categorías identificadas a partir del análisis cualitativo (diario de campo), se contrastaron los diferentes planteamientos que tuvieron relevancia con los referentes teóricos, logrando de esta forma una triangulación de tipo teórica.

3.6. Consideraciones éticas

Se consideran para este trabajo los aspectos éticos de la investigación en seres humanos, donde se enuncia que en toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar (Res. Minisalud 8430, 1993, p. 2). Así mismo se retoman las directrices dadas por la Universidad de Antioquia (2015) y otras que son necesarias para este trabajo.

- Desarrollar actividades investigativas que respeten y protejan la biosfera y la biodiversidad con criterios de pertinencia y validez científica.

- Respetar los derechos humanos y el valor de los demás seres vivos.
- Considerar el marco ético-jurídico –institucional, local, nacional e internacional para la toma de decisiones en la investigación; incluyendo acuerdos, convenios y términos de referencia.
- Respetar la propiedad intelectual con el debido reconocimiento según las contribuciones de los actores que llevan a cabo la investigación; verbigracia, coinvestigadores, estudiantes, técnicos y personal auxiliar.
- Referenciar correctamente el trabajo de otras personas, entidades u organizaciones. El investigador se compromete a no plagiar, copiar o usurpar otras investigaciones y publicaciones.
- Gestionar el proceso investigativo -desde el protocolo hasta la obtención de los datos y los resultados- como la evaluación ético – científica, con responsabilidad, seguridad, transparencia y veracidad.
- Difundir los hallazgos de la investigación de manera abierta, completa, oportuna y razonable a la comunidad científica y a la sociedad en general, sin perjuicio de observar la debida reserva frente a información confidencial.
- Cumplir a cabalidad su papel en la investigación sin abrogarse logros que no se correspondan con las responsabilidades asumidas, ni incurrir en prácticas de suplantación o encubrimiento con el fin de obtener un beneficio para sí o para un tercero.
- Contar con el aval de uno o más comités de ética y de las autoridades competentes antes de iniciar las investigaciones, acogiendo el protocolo de seguimiento.
- Consentimiento informado, los participantes de la presente investigación, deberán de estar de acuerdo con ser informantes y conocer sus derechos y responsabilidades.
- Las grabaciones de audio y video se guardarán en archivos confidenciales, anteponiendo la confidencialidad, el respeto y el anonimato de los participantes.
- En los casos de menores de edad y personas incapacitadas, el consentimiento respectivo deberá firmarlo el representante legal del participante.

4. RESULTADOS

4.1 Resultados cuantitativos

El análisis que se realiza comprendió la elaboración de las pruebas de validación para los instrumentos correspondientes a escalas tipo Likert a través de la prueba de Alfa de Cronbach. Adicionalmente se realiza el análisis descriptivo de los instrumentos de autopercepción y guía de observación estableciendo cruces entre las variables principales del instrumento y algunas variables de características de los sujetos en la muestra.

Finalmente, se realiza un análisis inferencial a través de la prueba de diferencia de medias para contrastar algunas poblaciones de acuerdo con los objetivos y se estimaron correlaciones entre las variables de interés. Estos análisis se elaboraron con el software estadístico R versión 3.6.1.

Para este análisis se recopiló la información de los instrumentos aplicados y se tabuló la información (34 cuestionarios de autopercepción, 70 guías de observación cuidadores, 99 guías de observación agentes educativos, 34 guías de observación investigador), posteriormente se realiza el análisis de esta información bajo un software estadístico de donde emergieron los datos que se describen; al final se hace un análisis a partir de gráficas y la interpretación de los datos números.

Los objetivos a los cuales permite dar respuesta este análisis son:

Caracterizar los estilos de enseñanza de los formadores que laboran en la estrategia de Iniciación al Movimiento con la población entre 2 a 5 años desde la autopercepción del formador y desde la percepción de las familias y agentes educativos que acompañan a los participantes de la estrategia Iniciación al Movimiento.

Reconocer la relación que tienen en los estilos de enseñanza, asuntos de orden personal (sexo y edad) asuntos de orden externo (años de experiencia, acompañamiento de adultos y docentes o agentes educativos) y de orden interno de la estrategia (modalidad de intención).

A continuación, se describen los resultados del análisis estadístico.

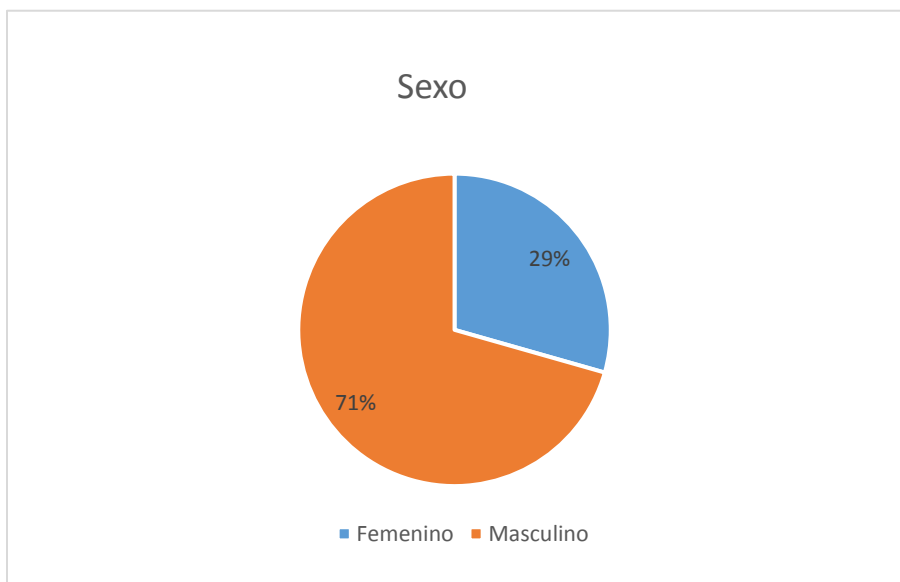


Figura 4 Relación aplicación instrumentos de estilos de enseñanza por sexo

El 75% de los formadores que hacen parte de la estrategia Iniciación al Movimiento son hombres, frente a un 29% de las mujeres, es de anotar que tanto los hombres como las mujeres son licenciados en Educación Física, lo que permite tener el componente pedagógico propio del área, particularmente en los jardines infantiles ha favorecido el rol del formador hombre, generando un acompañamiento diferencial en los niños y niñas ya que este representa el rol paterno para algunos en estos espacios, y aún más debido a que las personas que acompañan en este entorno en su mayoría son mujeres.

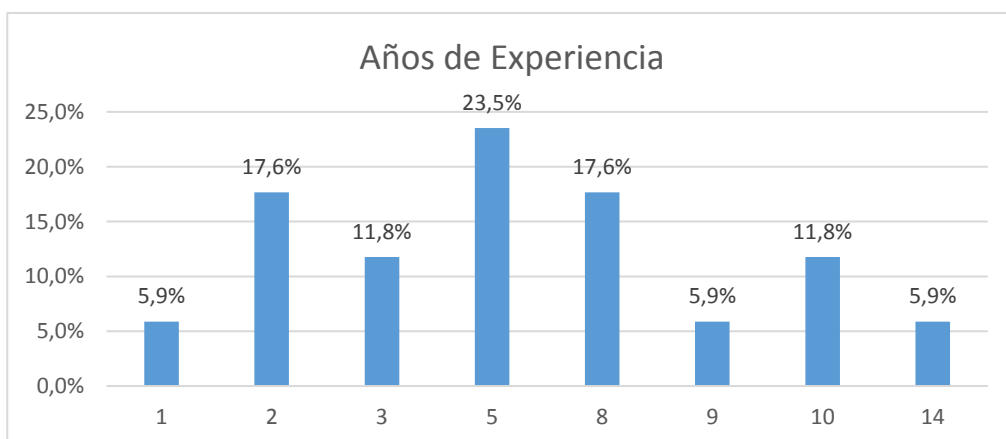


Figura 5 Resultados relación porcentaje instrumentos de estilos de enseñanza por años de experiencia

A partir de este gráfico se establece la relación entre los años de experiencia y el número de formadores, donde un 23.5% se ubica en los 5 años de experiencia en el área de Educación Física con primera infancia, en el que su experiencia al igual que el resto de formadores se ha dado a partir del acompañamiento de niños y niñas en clubes deportivos, escuelas, centros infantiles, proyectos sociales y trabajo recreativo.

4.1.1 Resultados del cuestionario de autopercepción del estilo del formador

De acuerdo con la información del cuestionario de autopercepción tanto en grupos en jardines infantiles como en grupos externos aplicado a los formadores se estimaron los puntajes correspondientes a cada uno de los estilos de enseñanza. Para los seis estilos, el puntaje se ubica en promedio entre 24 a 32 puntos. Los estilos de enseñanza que obtienen los mayores puntajes promedio son los socializadores y los participativos.

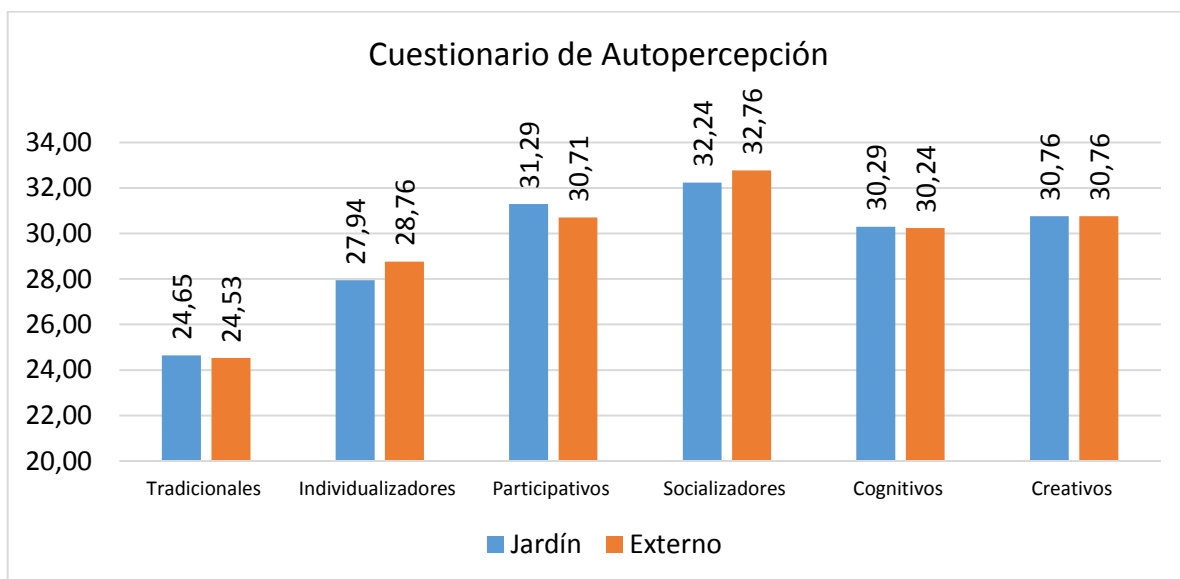


Figura 6 Resultados cuestionario de Autopercepción por modalidad de atención

Por su parte los puntajes de los estilos de enseñanza tradicionales e individualizadores son los más bajos. Dado que el instrumento se aplicó por igual en el jardín infantil y por fuera de él. En principio existen diferencias leves en los resultados de ambos instrumentos. La diferencia más marcada se dio en los estilos individualizadores con 0.82 puntos de diferencia, seguido de los estilos participativos con 0.58 puntos de diferencia entre ambos instrumentos.

Sin embargo, al realizar la prueba t de diferencia de medias se encontró que no hay evidencia estadística para definir dichas diferencias como significativas en ninguno de los estilos. Esta conclusión implica que no hay diferencias estadísticas significativas entre el instrumento aplicado en el jardín infantil y aquel aplicado en un ambiente externo asumiendo un nivel de confianza del 95%. A continuación, se detallan los valores p de la diferencia de medias de todos los estilos.

Tabla 7 Valor P diferencia de medias a partir de los estilos de enseñanza en las modalidades de atención

Variable	Valor p, diferencia de medias
Tradicional	0.929262
Individualizadores	0.505451
Participativos	0.538405
Socializadores	0.466800
Cognitivos	0.950926
Creativos	1

A pesar de que las diferencias promedio no son significativas, en la individualidad es posible encontrar algunas diferencias que varían el resultado del estilo predominante.

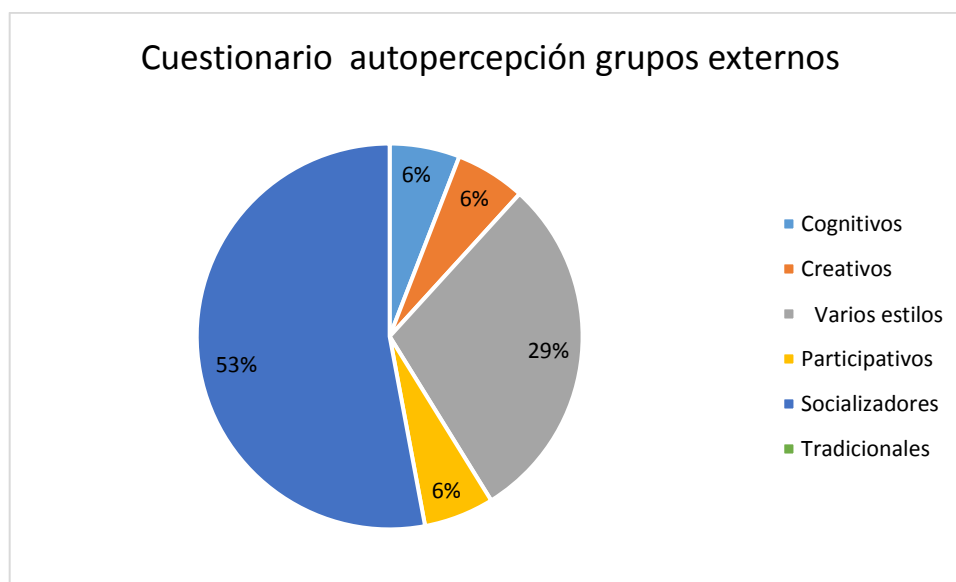


Figura 7 Resultados cuestionario de Autopercepción grupos externos por estilos de enseñanza

Para encontrar el estilo de enseñanza predominante en el formador, se estimaron los puntajes correspondientes a cada estilo y se clasificaron de acuerdo con el estilo de mayor puntaje.

En función de lo anterior, en el cuestionario de autopercepción grupos externos se encontró que más de la mitad de los formadores terminan por clasificarse como socializadores (53%), un 29% resulta con puntajes iguales en más de un estilo (varios estilos) y los estilos participativos, creativos y cognitivos resultan cada uno con el 6%.

Por su parte al realizar la clasificación a partir del cuestionario en los Jardines Infantiles, se encuentra que un 41% se ubican en más de un estilo, un 29% se ubican en los estilos socializadores, 12% cada uno en los estilos participativos y creativos y un 6% en los estilos cognitivos.

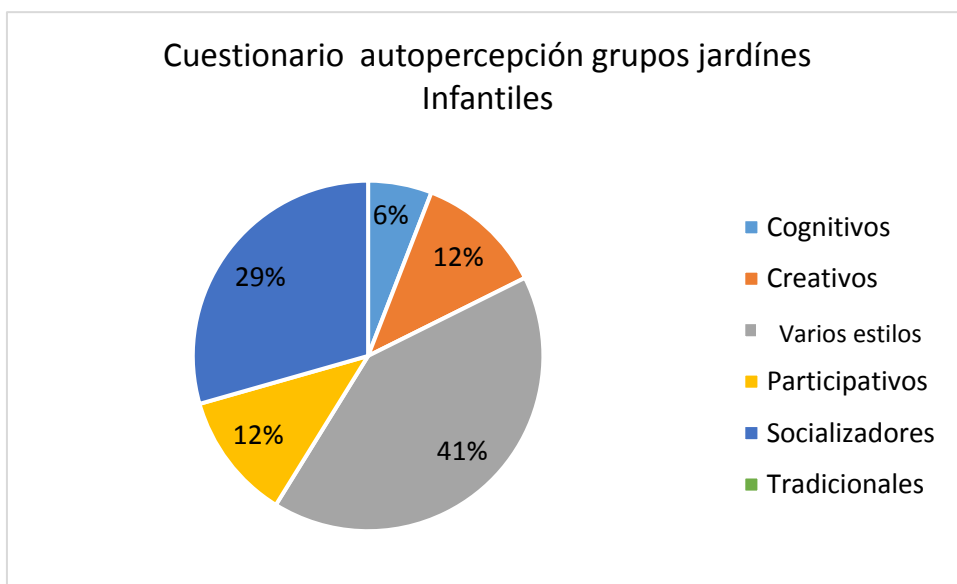


Figura 8 Resultados cuestionario de autopercepción grupos jardines Infantiles por estilos de enseñanza

4.1.1.1 Autopercepción - Diferencias por Sexo

A continuación, se revisaron las diferencias por sexo en el cuestionario de autopercepción tanto en jardines infantiles como en los grupos externos. Allí se pudo apreciar que, los estilos cognitivos en los grupos externos, es donde se presentan las mayores diferencias entre sexos siendo en promedio más altos para los hombres que para las mujeres.

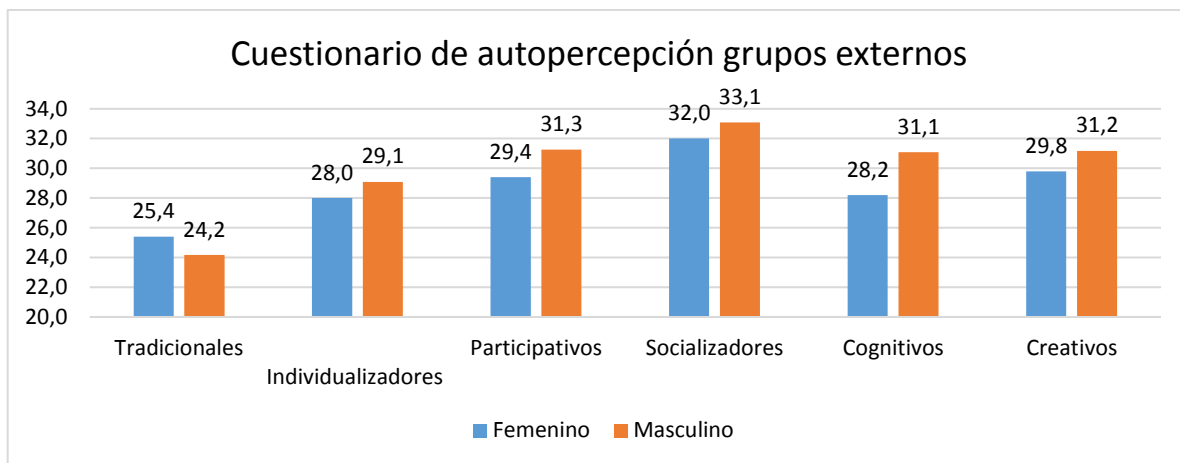


Figura 9 Resultados cuestionario de autopercepción grupos externos por sexo

De otro lado, los puntajes para mujeres son más altos únicamente en los estilos tradicionales. Sin embargo, al realizar la prueba estadística respectiva se encuentra que para ninguno de los estilos las diferencias presentadas son significativas asumiendo un nivel de confianza del 95%. Lo cual implica que el sexo no se considera un factor diferenciador para los estilos de enseñanza de la Educación Física.

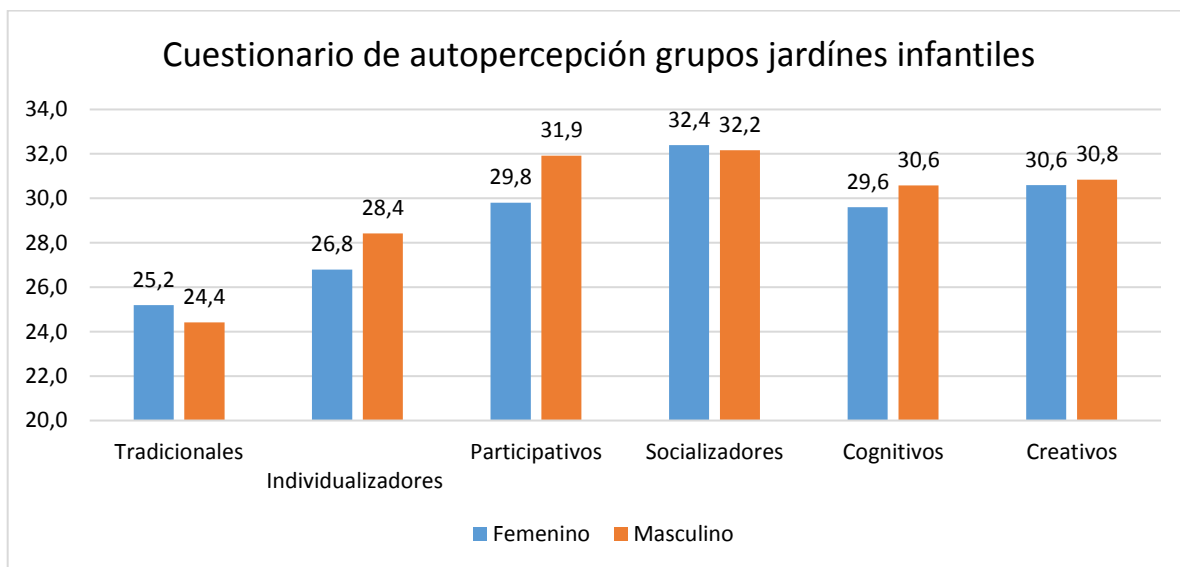


Figura 10 Resultados cuestionario de autopercepción grupos jardines infantiles por sexo

Ya en el instrumento diligenciado por los formadores en relación con su desempeño en los jardines infantiles, se evidencian diferencias promedio menos marcadas entre hombres y mujeres. Para este instrumento, las mujeres obtuvieron mayor promedio en los estilos tradicionales y en los

estilos socializadores mientras que los hombres lo hicieron en todos los demás estilos. Nuevamente, la prueba estadística arrojó valores-p superiores al 5% con lo cual se debe concluir que no existen diferencias estadísticas entre sexos.

Tabla 8 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza por Sexo - Valor p

Diferencia de Medias por Sexo - Valor p		
Variable	Autopercepción - Jardín	Autopercepción - Externo
Tradicional	0.6156941	0.5039093
Individualizadores	0.2819843	0.4912365
Participativos	0.1755579	0.2117693
Socializadores	0.8279675	0.3577323
Cognitivos	0.5094738	0.08211193
Creativos	0.8777789	0.5312898

4.1.1.2 Autopercepción - Diferencias por rangos de edad

Ya por rangos de edad, la diferencia más marcada en el instrumento de autopercepción en los grupos externos, se ubica en los estilos tradicionales en donde los menores de 40 años obtienen un puntaje promedio inferior al de los mayores de 40 años. Para los demás estilos las diferencias por rango de edad son más cerradas.

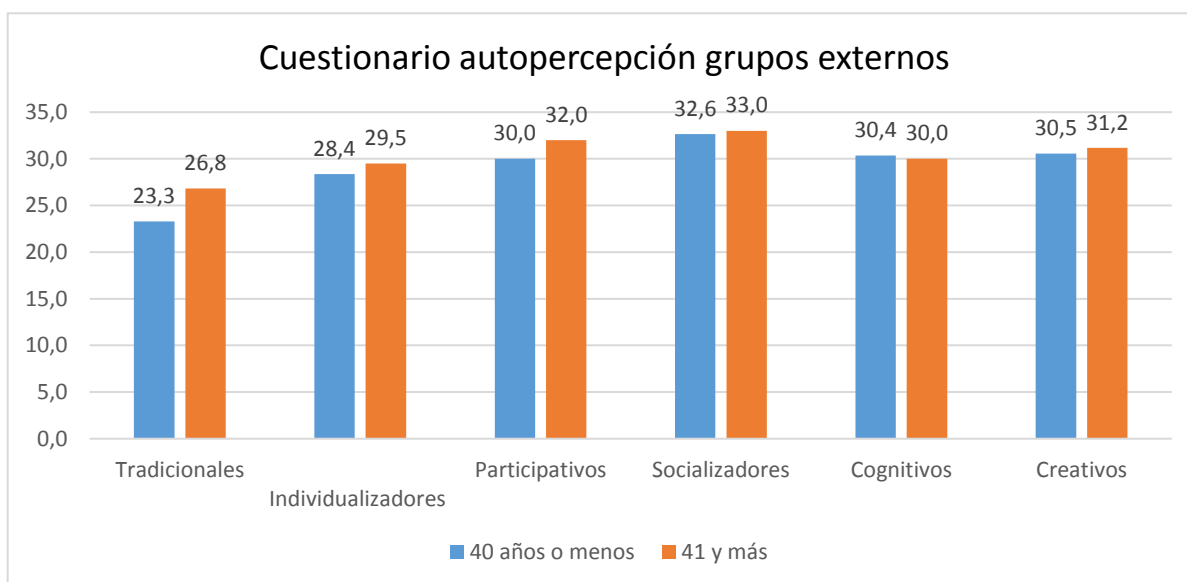


Figura 11 Resultados cuestionario de autopercepción grupos externos por rangos de edad

Los mayores de 41 años obtienen mayores puntajes promedio en los estilos tradicionales, individualizadores, participativos, socializadores y creativos. Sin embargo, la mayoría de estas diferencias no son significativas cuando se analizan los contrastes de medias y sus valores p. La única diferencia que aparece como significativa se da en los estilos tradicionales por lo cual se puede concluir que en el cuestionario de autopercepción grupos externos si hay diferencias en los estilos tradicionales entre formadores mayores de 40 y años y menores.

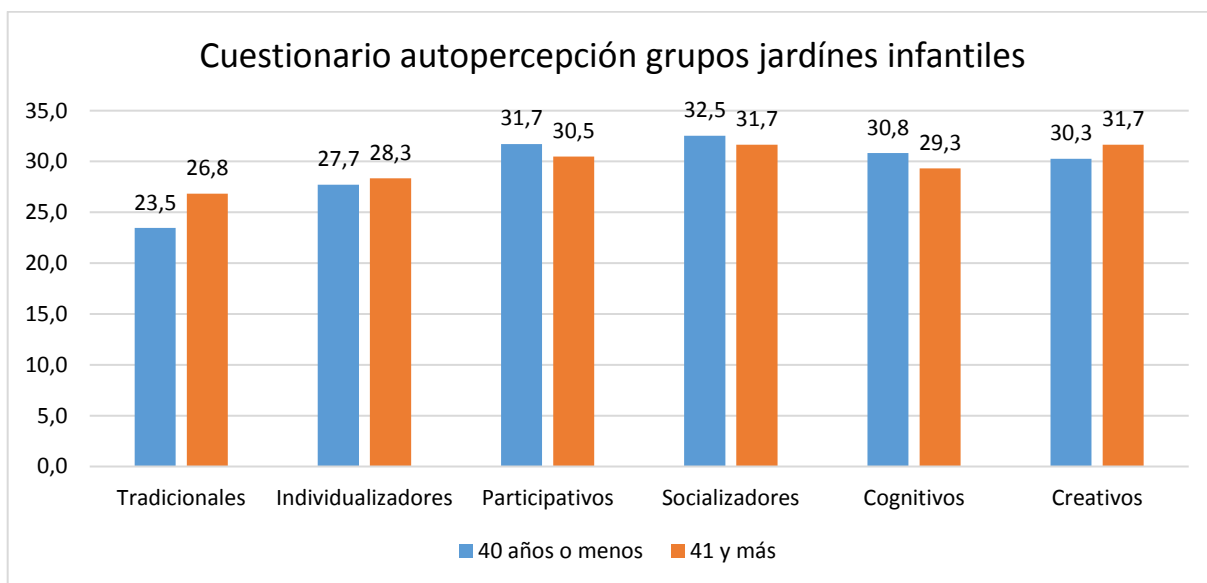


Figura 12 Resultados cuestionario de autopercepción grupos jardines infantiles por rangos de edad

Para el caso de la autopercepción en el jardín infantil, el panorama general es similar. Los formadores mayores de 41 años obtienen puntajes promedio superiores en los estilos tradicionales, individualizadores y creativos. Los formadores menores de 40 años obtienen promedios superiores en los demás estilos. Sin embargo, nuevamente la única diferencia que puede considerarse estadísticamente significativa se presenta en los estilos tradicionales.

Tabla 9 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza por Rango de Edad - Valor p

Diferencia de Medias por Rango de Edad - Valor p		
Variable	Autopercepción - Jardín	Autopercepción - Externo
Tradicional	0.03267888	0.04234606
Individualizadores	0.7424857	0.3952262
Participativos	0.3939292	0.1197412
Socializadores	0.5881611	0.6455727
Cognitivos	0.2740787	0.7493217
Creativos	0.3063407	0.6101715

4.1.1.3 Autopercepción- Diferencias por Años de Experiencia en el área de la Educación Física

En relación con los años de experiencia de los formadores, estos se dividieron en dos rangos: 5 años o menos y 6 años y más de experiencia, con el fin de contrastar los resultados del cuestionario de autopercepción de acuerdo con dicha variable.

En el cuestionario de autopercepción grupos externos, se encontró que los formadores con 6 años o más de experiencia obtienen puntajes promedio más altos en los estilos tradicionales, individualizadores, participativos y socializadores. Por su parte los menores de 5 años de experiencia obtuvieron promedios más altos en los estilos cognitivos y creativos. Nuevamente, al aplicar la diferencia de medias se encuentra que en cuanto al rango de años de experiencia es estadísticamente significativa, lo cual implica que los formadores de mayor experiencia obtienen un puntaje superior en los estilos tradicionales que los de menor experiencia en el formulario de auto percepción de los grupos externos.

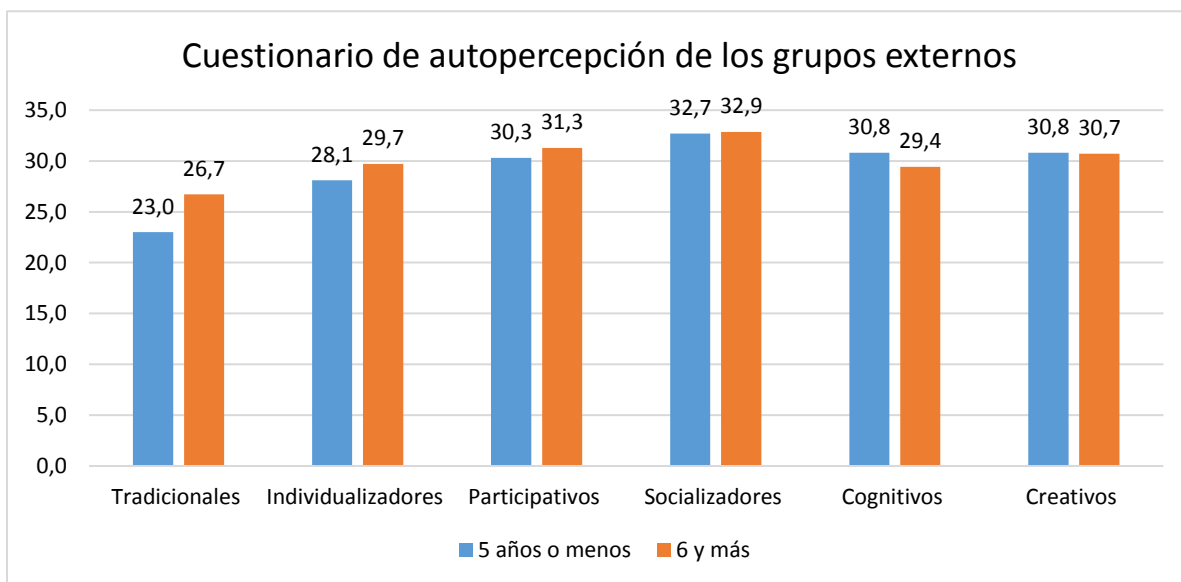


Figura 13 Resultados cuestionario de autopercepción de los grupos externos por años de experiencia

En relación con el cuestionario de autopercepción en el jardín infantil, las diferencias promedio entre estilo varían respecto al cuestionario grupos externos en los estilos participativos, y creativos. Para los demás las diferencias se mantienen. Sin embargo, en este instrumento, las diferencias que se presentan no son significativas y por ende debe concluirse que en este instrumento no hay diferencias por rango de experiencia.

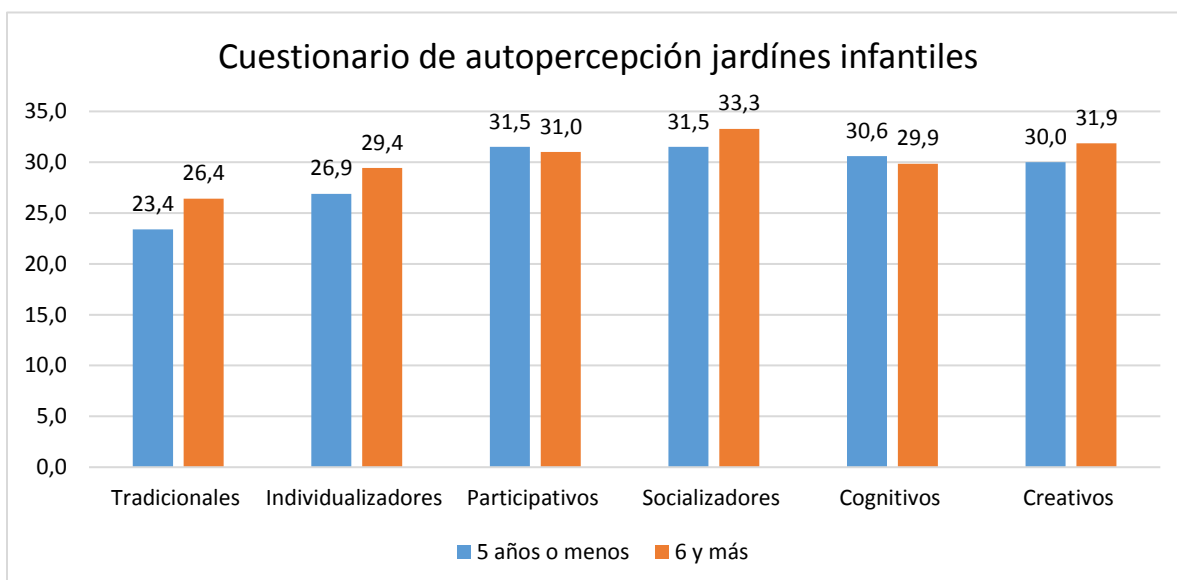


Figura 14 Resultados cuestionario de Autopercepción de los jardines infantiles por años de experiencia

Tabla 10 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza por Rango de Experiencia - Valor p

Diferencia de Medias por Rango de Experiencia - Valor p		
Variable	Autopercepción - Jardín	Autopercepción - Externo
Tradicionales	0.06689328	0.04418842*
Individualizadores	0.1775898	0.3181807
Participativos	0.7275465	0.5034045
Socializadores	0.1073554	0.8674233
Cognitivos	0.6258604	0.3209137
Creativos	0.1883821	0.9532214

4.1.2 Resultados de la guía de observación diligenciada por el investigador

En relación con la guía de observación, se encuentra que los puntajes promedio se ubican entre 10 y 16 puntos, siendo más altos para los estilos creativos y más bajos para los estilos socializadores.

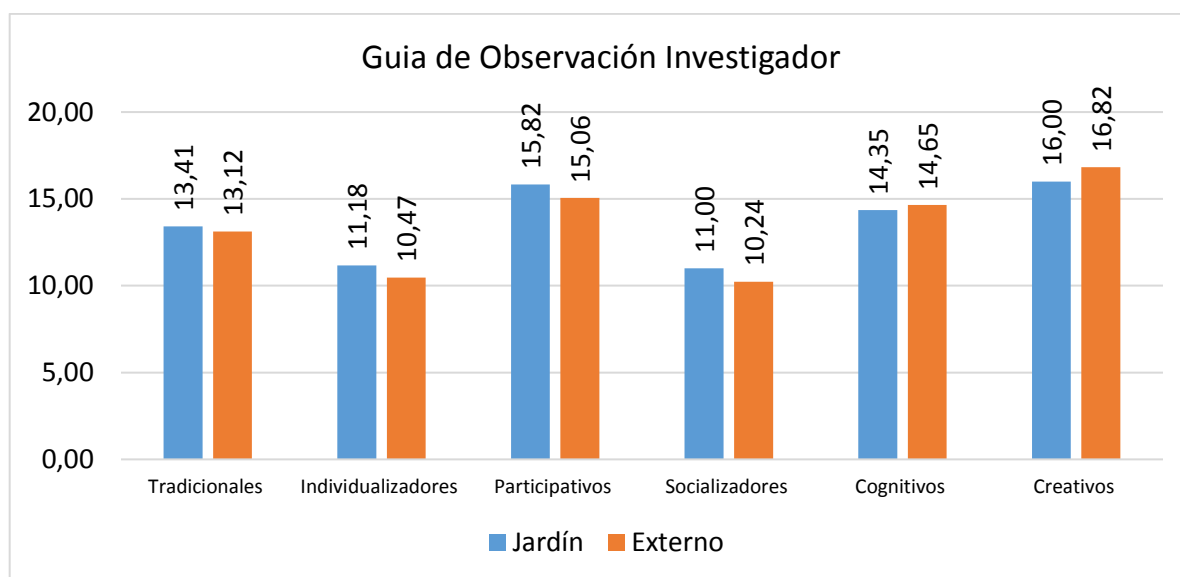


Figura 15 Resultados porcentajes guía de Observación Investigador

Este instrumento también contó con dos versiones aplicadas al mismo grupo de formadores, uno grupos externos y uno en el jardín infantil. Por tal motivo se hace relevante estimar la diferencia

presentada entre ambos instrumentos; allí se evidenció que la diferencia más amplia se presentó en los estilos creativos con 0.82 puntos.

Sin embargo, a estas diferencias nuevamente se les aplicó una prueba t para revisar su significancia estadística. Allí se encontró que la diferencia en los puntajes de ambos instrumentos en todos los estilos no es significativa y por ende los resultados de estos instrumentos deben considerarse semejantes.

Tabla 11 Valor Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza - Valor p

Variable	Valor p, diferencia de medias
Tradicional	0.7804949
Individualizadores	0.2810441
Participativos	0.357061
Socializadores	0.5559283
Cognitivos	0.8244488
Creativos	0.528636

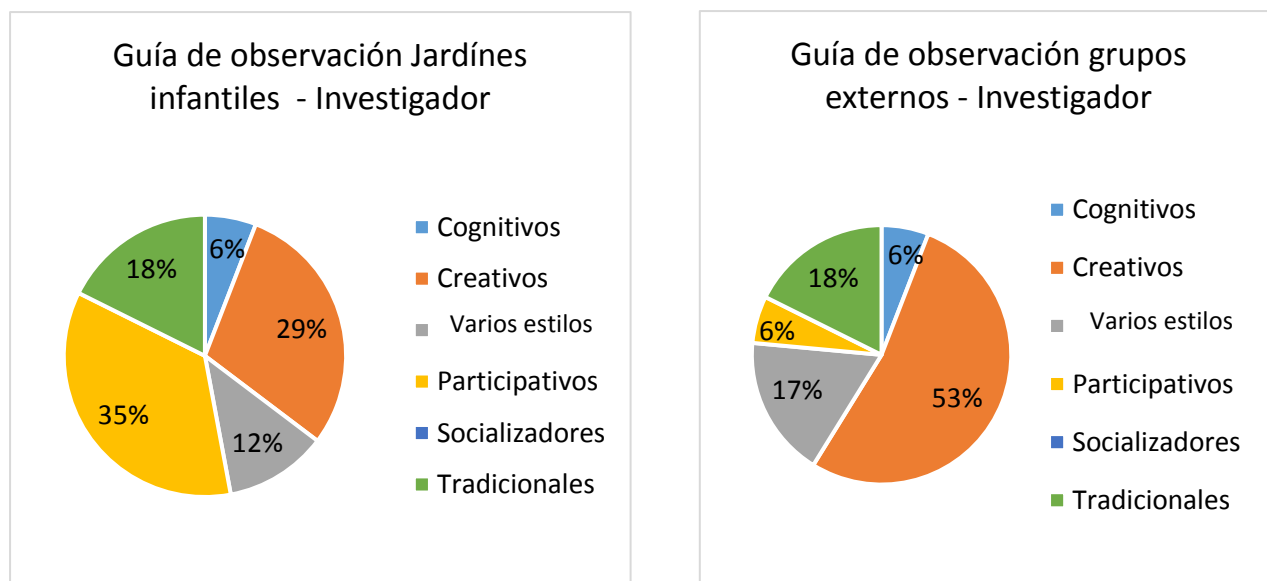


Figura 16 Resultados guía de observación investigador jardines infantiles y grupos externos

Nuevamente, se realizó la clasificación de los formadores de acuerdo con la información de ambos instrumentos. Para la guía de observación realizada en el jardín infantil, se encontró que el 35% se clasificaron en los estilos participativos, un 29% se clasificó en los estilos creativos, un 18% en los estilos tradicionales, un 12% en múltiples estilos y un 6% en los estilos cognitivos.

En el cuestionario de autopercepción en jardines infantiles al igual que la observación por parte del investigador, se identifica que hay prevalencia en igualdad de porcentajes respecto a los estilos de enseñanza cognitivos, por ende, resaltan las tareas que favorecen la resolución de problemas a partir de actividades como los circuitos motrices, donde se trabajan ejercicios que llevan al descubrimiento por medio de las acciones indicadas por el formador.

En el instrumento que valora los estilos de enseñanza en los grupos externos un 53% se clasificaron en los estilos creativos, un 18% en los estilos tradicionales, 17% en varios estilos, 6% en los estilos participativos y 6% en los estilos cognitivos.

Al contrastar estos resultados con los planteados en el cuestionario de autopercepción, se percibe que tanto los formadores como el investigador valoran de la misma manera los estilos de enseñanza participativos, ambos observaron que hay actividades que propenden por la colectividad y el trabajo en equipo durante las clases.

4.1.2.1 Observación diligenciada por Investigador - Diferencias por Sexo

Para este instrumento también se estimaron las diferencias por sexo. Allí se evidenció que, en la guía de observación realizada en los grupos externos, los hombres obtienen puntajes mayores en los estilos tradicionales, individualizadores, participativos y cognitivos. Por su parte, a las mujeres se les ubica con un puntaje promedio superior a los hombres en los estilos socializadores y en los estilos creativos.

Al comparar los anteriores resultados donde se catalogan a los hombres sobre los estilos de enseñanza tradicionales, con el cuestionario de autopercepción en el cual los estilos tradicionales puntúan más alto en las mujeres, se puede visualizar la diferencia entre las perspectivas que tuvieron los formadores frente a la opinión del investigador donde sus roles dentro de la estrategia son diferentes, entonces las miradas cambian a partir de cómo se interpretan las preguntas realizadas tanto en el cuestionario como en la guía de observación.

Sin embargo, al revisar la prueba de diferencia de medias para este instrumento se encuentra que ninguna de estas diferencias puede considerarse estadísticamente significativa. Todas las pruebas obtienen un valor p superior al nivel de significancia estadística del 5%.

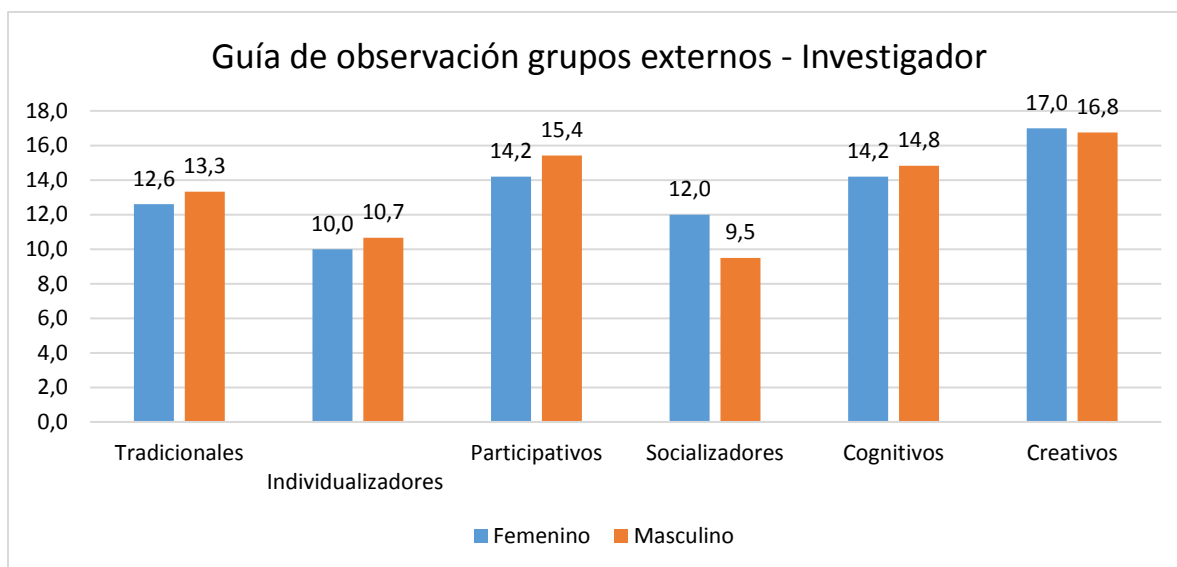


Figura 17 Resultados observación del investigador en grupos externos por sexo

Para este caso, en el instrumento de guía de observación en el jardín infantil, se encuentra que los hombres, presentan mayores puntajes que las mujeres en los estilos tradicionales, individualizadores, cognitivos y creativos mientras que las mujeres obtienen diferencias a su favor en los estilos participativos y socializadores.

Los anteriores puntajes asignados a partir de la elaboración de la guía de observación del investigador, se relacionan con los resultados arrojados en el cuestionario de autopercepción del formador debido a que ambos definen a los hombres bajo los estilos tradicionales, esto se dio puesto a que los hombres tienden a marcar ciertas pautas en las clases del jardín infantil que les permitan tener mayor control frente al grupo estableciendo acciones de mando directo y asignación de tareas a partir de indicaciones precisas “el formador da la instrucción y los niños y niñas la ejecutan”

Se encontró, además, que, en la prueba de diferencia de medias, el observador otorgó mejores puntajes a las mujeres que a los hombres en los estilos participativos y se halla evidencia para afirmar que la diferencia es estadísticamente significativa.

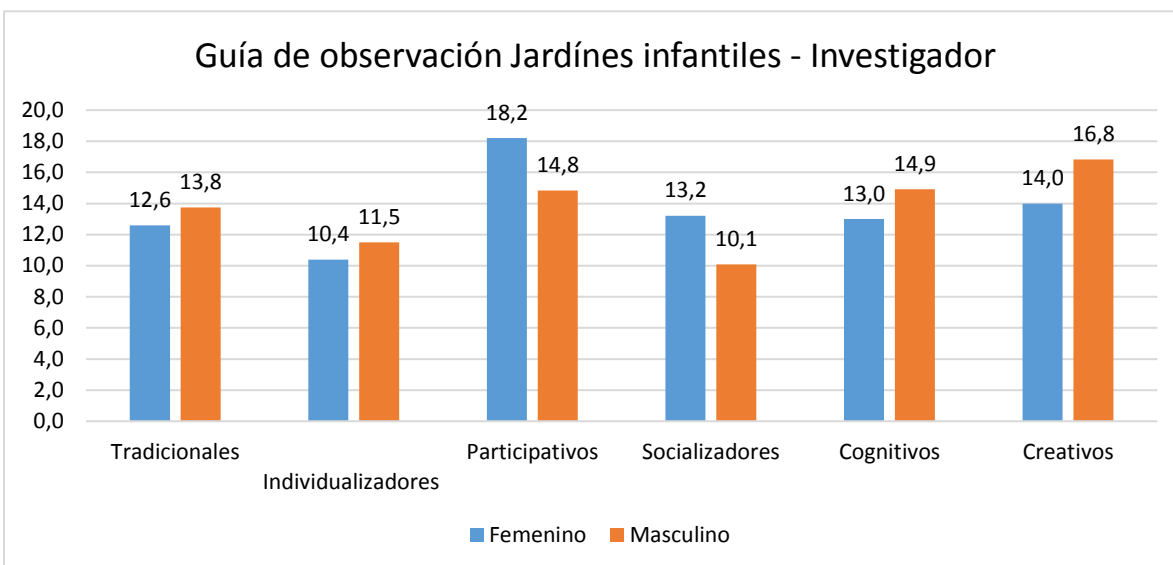


Figura 18 Resultados observación del investigador en jardines infantiles por sexo

Tabla 12 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza del investigador en modalidades de atención por sexo - Valor p

Diferencia de Medias por Sexo - Valor p		
Variable	Investigador guía de observación- Jardín	Investigador guía de observación - Externo
Tradicionales	0.5104539	0.6436265
Individualizadores	0.1412661	0.5635355
Participativos	0.01036324*	0.2867374
Socializadores	0.1659809	0.1067251
Cognitivos	0.3215217	0.706235
Creativos	0.1582422	0.9111416

4.1.2.2 Observación diligenciada por Investigador - Diferencias por rango de edad

Los resultados de la guía de observación de los grupos externos también fueron analizados de acuerdo con el rango de edad de los formadores. Allí se encontró que entre rangos las diferencias más pronunciadas se presentan en estilos tradicionales, cognitivos y creativos, en esos tres justamente las diferencias favorecen a los menores de 40 años.

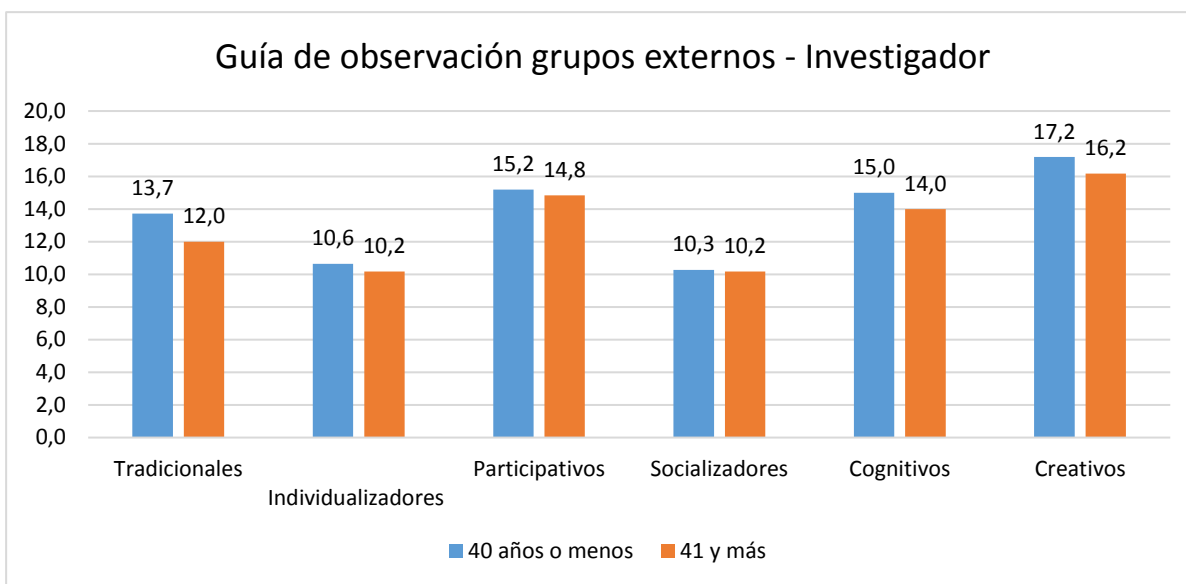


Figura 19 Resultados observación Investigador en grupos externos por rango de edad

Es claro que en los resultados de este instrumento los mayores de 41 años no superan los puntajes promedios de los menores de 40 años en ninguno de los estilos analizados. Sin embargo, de acuerdo con las pruebas estadísticas de diferencia de medias, los resultados no demuestran que las diferencias presentadas son significativas y por tanto se deberá concluir que para este instrumento la edad no es relevante. Distinto pasó con el cuestionario de autopercepción donde los formadores favorecen los estilos tradicionales, para aquellos mayores de 41 años, aunque lo que aún no se devela es si para este caso los formadores que evaluaron de esta manera, fueron los menores o los mayores de 40 años.

De otro lado, en relación con la guía de observación realizada en el jardín infantil, se evidencia nuevamente que los menores de 40 años resultan obteniendo puntajes promedio superiores en 5 de los 6 estilos analizados con la excepción de los estilos tradicionales, en donde el puntaje promedio de los formadores mayores de 41 años es superior. Al igual que el cuestionario de autopercepción se favorecen los estilos tradicionales para aquellos formadores mayores de 41 años, en tanto formadores e investigador consideran que en el jardín infantil se cumple un papel desde la instrucción para el cumplimiento de diversos objetivos.

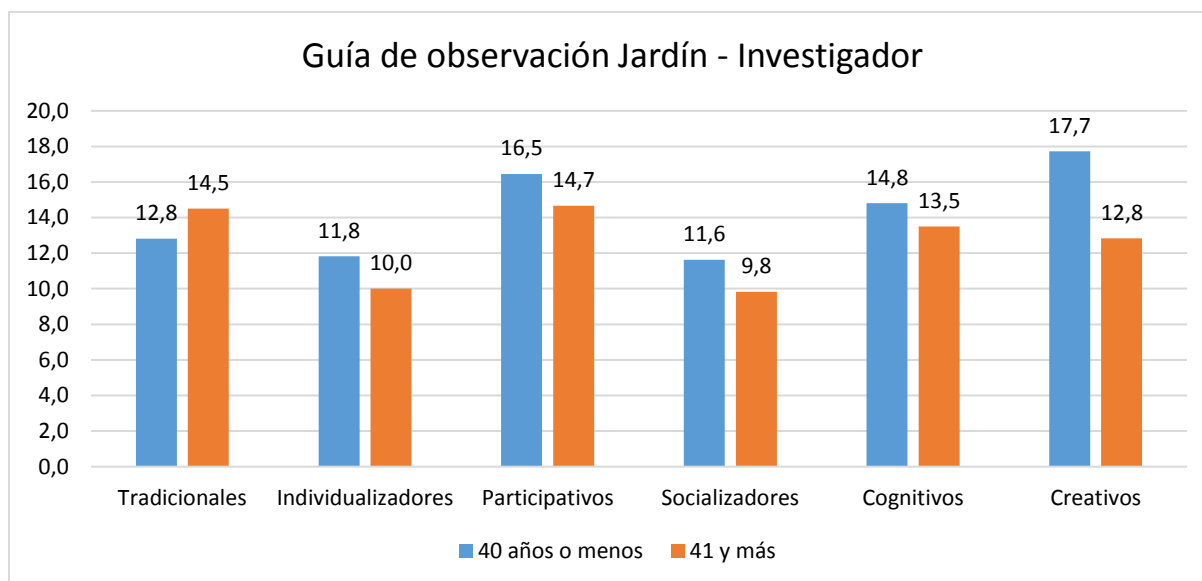


Figura 20 Resultados observación Investigador en jardín infantil por diferencias en años de experiencia

Sin embargo, para este último instrumento, se encuentra que la única diferencia que debe considerarse significativa es la de los estilos Creativos en donde el valor p para la diferencia de medias por rango de edad es inferior al 5%.

Tabla 13 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza desde la percepción del investigador en modalidades de atención por rangos de edad- Valor p

4.1.2.3 Observación diligenciada por Investigador - Diferencias por rangos de años de experiencia

En el instrumento de observación de los estilos en los grupos externos, se evidencia que solo los estilos tradicionales obtienen una tendencia diferenciada entre el rango de experiencia del formador. En este caso, los estilos tradicionales obtienen un promedio más alto para aquellos formadores con más años de experiencia, mientras que en los demás estilos los puntajes son mayores para los formadores que tienen 5 años o menos de experiencia. Al igual que el cuestionario de autopercepción en el cual los formadores corroboran el mismo énfasis sobre los estilos de enseñanza tradicionales, donde aquellos con más años de experiencia han tenido cargos administrativos, coordinativos y de entrenadores deportivos en los cuales sus funciones se destacan

por dar directrices y pautas precisas esperando sean obedecidas, características particulares de este tipo de experiencias.

Sin embargo, al revisar las pruebas de diferencia de medias se encuentra que en ninguno de los estilos hay significancia estadística en cuanto a la experiencia docente.

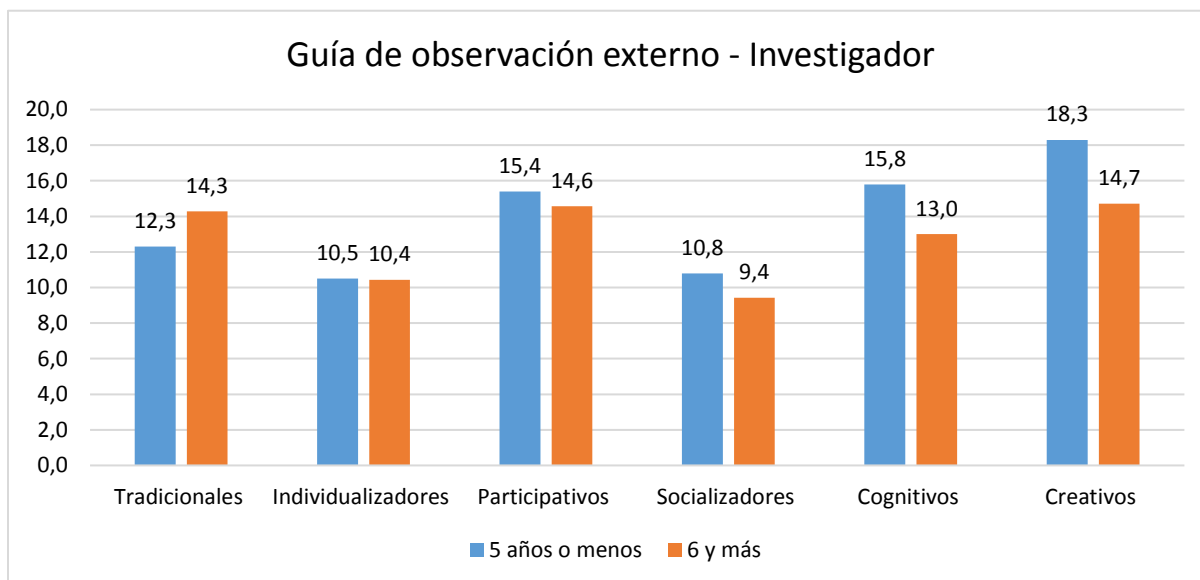


Figura 21 Resultados observación Investigador grupos externos por años de experiencia

En cuanto a la guía de observación aplicada en el jardín infantil, las tendencias se mantienen, aunque, para este instrumento, en los estilos tradicionales los puntajes promedio son ligeramente superiores para los que tienen menos de 5 años de experiencia.

Un aspecto para destacar de este instrumento en el jardín infantil es que la diferencia que se presentó en los estilos cognitivos debe considerarse como relevante en el nivel de significancia del 5% de acuerdo con la prueba de diferencia de medias estadísticas. Lo anterior implica que si hay incidencia en los estilos cognitivos de acuerdo con los años de experiencia del formador. El instrumento de autopercepción en esta misma categoría muestra que no hay diferencias significativas, pero levemente destaca que los formadores con menos de 5 años de experiencia acuden también a los estilos cognitivos los cuales tienden a realizar durante la clase planeamientos que retan motrizmente a los niños y las niñas, permitiendo así que el niño y la niña busquen soluciones a las tareas motrices, esto genera además que el formador de una percepción sobre el estado psicomotriz de los niños y las niñas.

Así estadísticamente no sea relevante, tanto en el cuestionario de autopercepción como en la guía de observación se posicionan bajo los estilos de enseñanza tradicionales aquellos formadores que tienen más de 6 años de experiencia. Por tanto, se sigue manteniendo un patrón similar en las categorías de edad y sexo, donde también hay una tendencia hacia estos estilos.

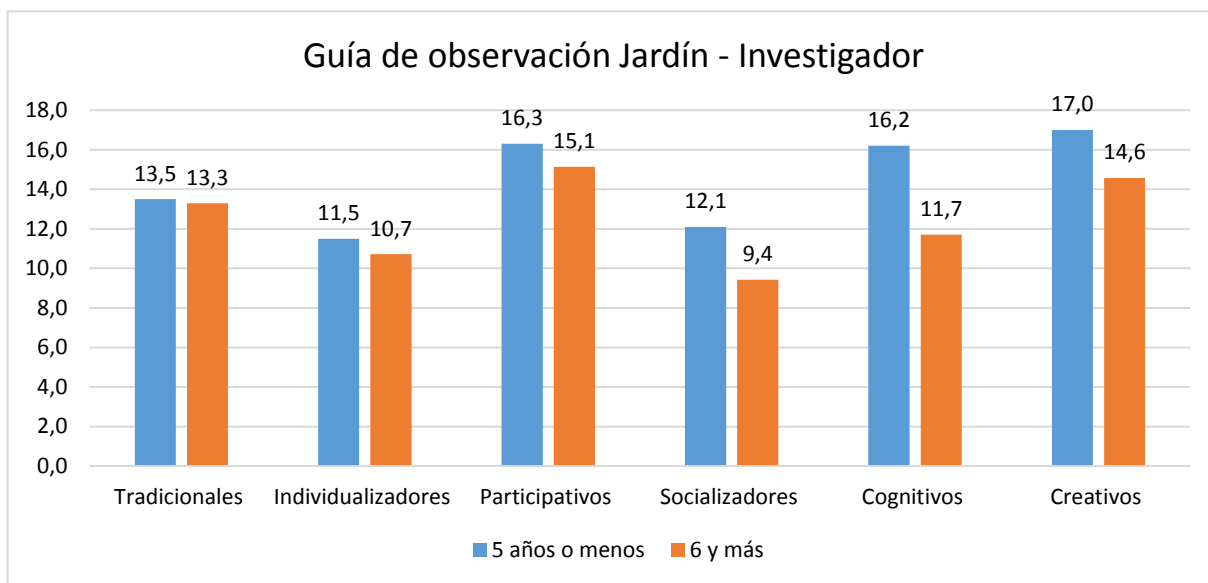


Figura 22 Resultados observación Investigador grupos jardín infantil por años de experiencia

A continuación, los resultados de la prueba de diferencia de medias por rango de experiencia del formador.

Tabla 14 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza del investigador en modalidades de atención por rangos de experiencia- Valor p

Diferencia de Medias por Rango de Experiencia - Valor p		
Variable	Investigador guía de observación- Jardín	Investigador gua de observación - Externo
Tradicionales	0.8863269	0.2363273
Individualizadores	0.4193222	0.9455423
Participativos	0.4407903	0.3996932
Socializadores	0.1426171	0.4787058
Cognitivos	0.0268887*	0.0750214
Creativos	0.1550818	0.0701895

4.1.3 Resultados de la guía de Observación diligenciada por Agentes Educativos (Jardines Infantiles) y Cuidadores (Grupos Externos)

Finalmente, se realizó la comparación entre los resultados del promedio de agentes educativos los cuales evaluaron a los formadores desde la modalidad de atención en jardines infantiles y los cuidadores que evaluaron a los formadores desde la modalidad de grupos externos, ambos diligenciaron la guía de observación. En resumen, se observa una cierta similitud entre ambos instrumentos. Algunas conclusiones son:

- El puntaje promedio es más bajo para los estilos tradicionales tanto en la guía de los cuidadores como para el de los agentes educativos.
- Los puntajes más altos se obtuvieron en los estilos participativos y los estilos socializadores, pero las diferencias entre las valoraciones que hicieron los cuidadores y los agentes educativos son muy bajas.
- La diferencia más amplia se presentó en los estilos que favorecen la individualización. Aquí el mayor puntaje lo otorgaron los agentes educativos (adultos que acompañan el proceso en jardines infantiles) a diferencia de los cuidadores (adultos que acompañan en grupos externos) los cuales perciben a los formadores con promedios más altos en los estilos creativos y socializadores y menos en los individualizadores. Estos resultados se pueden dar debido a la percepción frente a la práctica de los formadores por parte de los cuidadores y los agentes educativos, considerando además otros asuntos como los espacios, el tiempo de acompañamiento, edades de los niños y las niñas y las temáticas abordadas en la clase, parámetros que pueden determinar los estilos de enseñanza.

Tabla 15 Resultados comparación observación entre cuidadores y agentes educativos

Variable	Diferencias Cuidador-Agente
Tradicionales	0.4757591
Individualizadores	0.0003623*
Participativos	0.3821495
Socializadores	0.1240421
Cognitivos	0.1526198
Creativos	0.1254009

Ahora bien, para determinar si estas diferencias fueron o no significativas se realizó la diferencia de medias (con datos pareados) entre los puntajes de cada estilo otorgados por los agentes educativos y por los cuidadores. El resultado de los valores p de dichas pruebas se presenta a continuación:

De acuerdo con esta prueba el puntaje de los estilos individualizadores es el único que puede considerarse diferente entre las valoraciones que hicieron cuidadores y agentes educativos. Para los demás los valores p fueron superiores al nivel de significancia y por ende deberá interpretarse como la no existencia de diferencias promedio entre las percepciones de los cuidadores y de los agentes educativos.

Sin embargo, en los resultados de cada instrumento (cuidadores y agentes educativos), fueron clasificados los formadores de acuerdo con el puntaje más alto en cada estilo. Allí se pudo observar que los agentes educativos clasificaron a los formadores predominantemente en tres estilos: los estilos creativos un 6%, los estilos participativos un 41% y los estilos socializadores con un 53%.

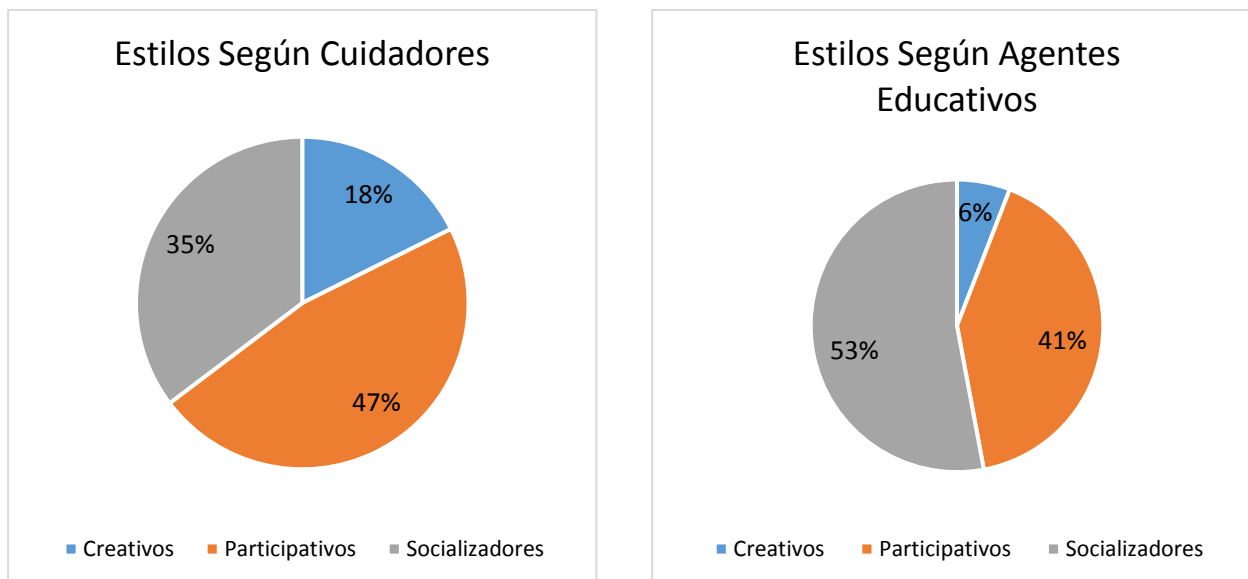


Figura 23 Estilos de enseñanzas predominantes según los cuidadores y agentes educativos

Por su parte, los cuidadores terminaron clasificando a los formadores en los mismos tres estilos, aunque con diferencias notorias; el 18% de los formadores fueron clasificados en los estilos creativos, el 35% en los estilos socializadores y el 47% en los estilos participativos.

En este caso se aplicó la prueba de independencia chi-cuadrado para establecer si hay lugar a afirmar que ambas clasificaciones tienen alguna relación o son totalmente independientes. De forma similar, esta prueba se aplicó para el estilo predominante establecido a través de cada uno de los instrumentos anteriores.

De acuerdo con estos resultados (un valor p de 0.03502*) se debe concluir que existe una dependencia entre las clasificaciones de cuidadores y agentes educativos. No se pueden considerar como clasificaciones independientes.

4.1.3.1 Observación diligenciada por cuidadores y agentes educativos - Diferencias por sexo

Para el instrumento de agentes y cuidadores se estimaron las diferencias de acuerdo con el sexo del formador evaluado. Allí se evidencia que las diferencias entre sexos son más amplias en los estilos tradicionales siendo el puntaje más alto el de las mujeres.

Sin embargo, la prueba de diferencia de medias para este instrumento encontró que ninguna de estas diferencias puede considerarse estadísticamente significativa. Todas las pruebas obtienen un valor p superior al nivel de significancia estadística del 5%.

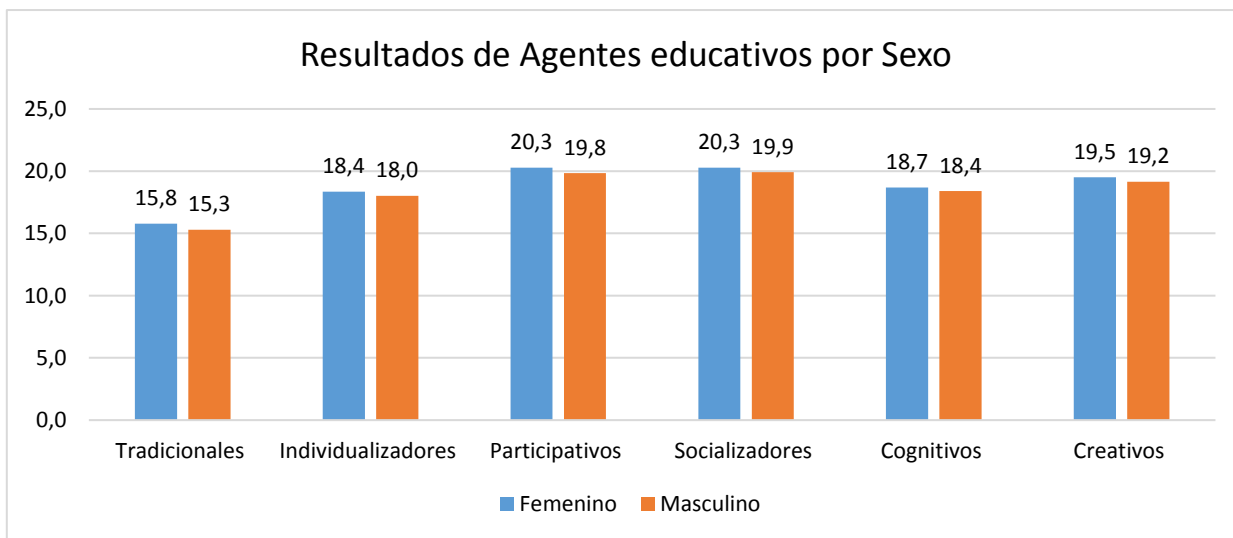


Figura 24 Resultados observación agentes educativos por sexo

De otro lado, la guía de observación diligenciada por los cuidadores de acuerdo con el sexo del formador (femenino o masculino), evidencia que la diferencia más fuerte también se da en los estilos tradicionales y la diferencia más leve se presenta en los estilos participativos. Nuevamente, la prueba de diferencia de medias arrojó valores p altos por lo cual debe concluirse que estas diferencias no son significativas estadísticamente.

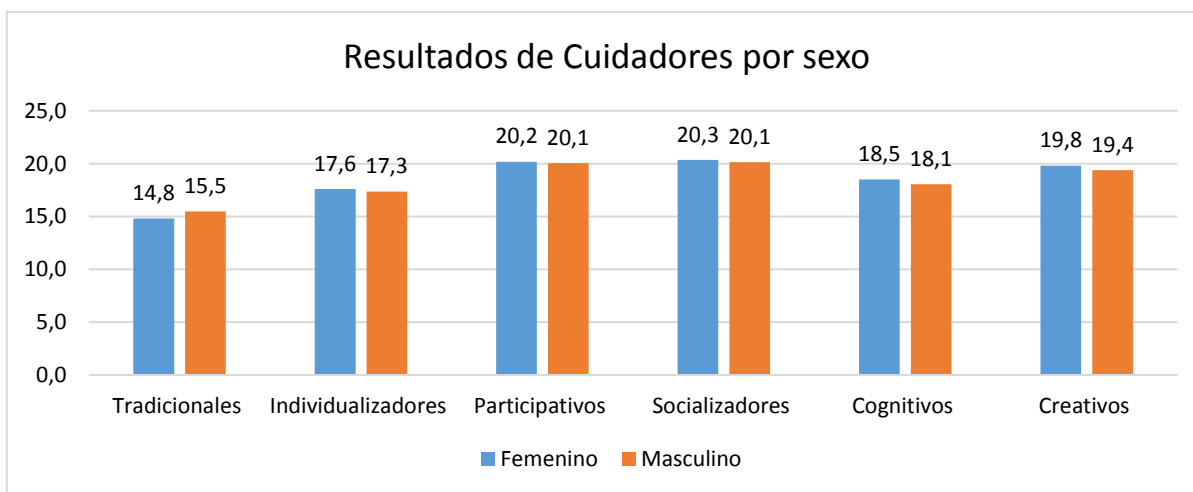


Figura 25 Resultado observación cuidadores por sexo

Tabla 16 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza entre cuidadores y agentes educativos por sexo Valor p

Diferencia de Medias por Sexo - Valor p		
Variable	Agentes	Cuidadores
Tradicionales	0.5547	0.2344
Individualizadores	0.5751	0.742
Participativos	0.2043	0.7585
Socializadores	0.3791	0.1953
Cognitivos	0.6676	0.2977
Creativos	0.4707	0.3188

4.1.3.2. Observación diligenciada por cuidadores y agentes educativos - Rango de edad

Los resultados de la guía de observación diligenciada por los agentes educativos clasificándolos por grupos de edad arrojan diferencias más pronunciadas en los estilos tradicionales (a favor de los mayores de 41 años) y en los estilos individualizadores y cognitivos (a favor de los menores de 40 años). Sin embargo, de estas diferencias la única que puede considerarse significativa es la de los estilos individualizadores debido a que arroja un valor p en la prueba de medias inferior al nivel de significancia del 5%.

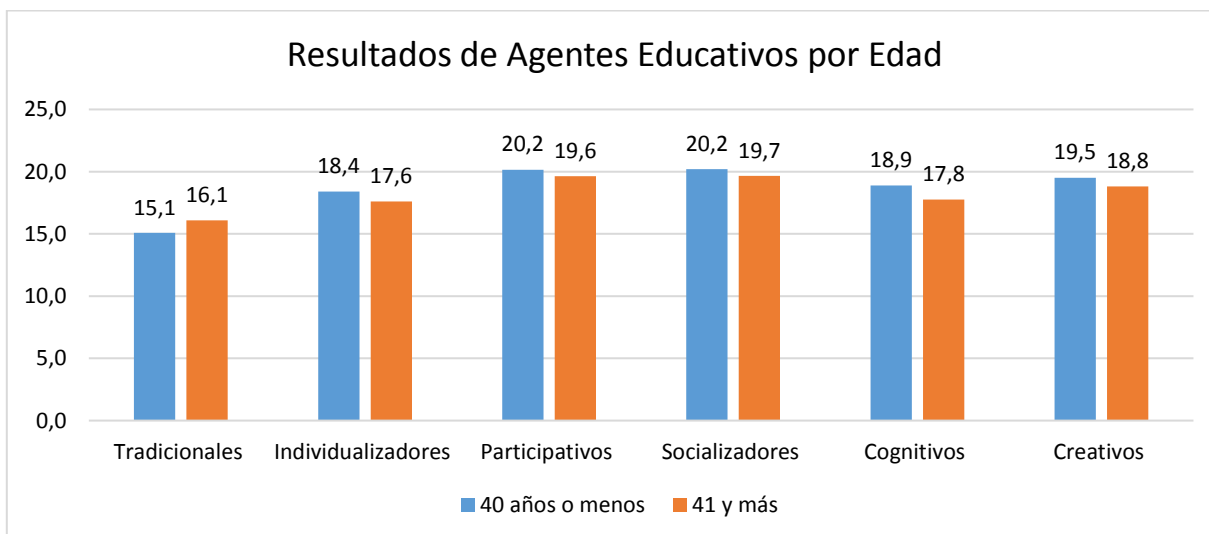


figura 26 Observaciones agentes educativos por edad

Por su parte, en relación con los cuidadores según el rango de edad del formador las diferencias más pronunciadas se encuentran en los estilos individualizadores y los estilos creativos. Sin embargo, estas diferencias no deben considerarse dado que las pruebas estadísticas arrojaron una no incidencia de la variable edad en los estilos desde el punto de vista de los cuidadores.

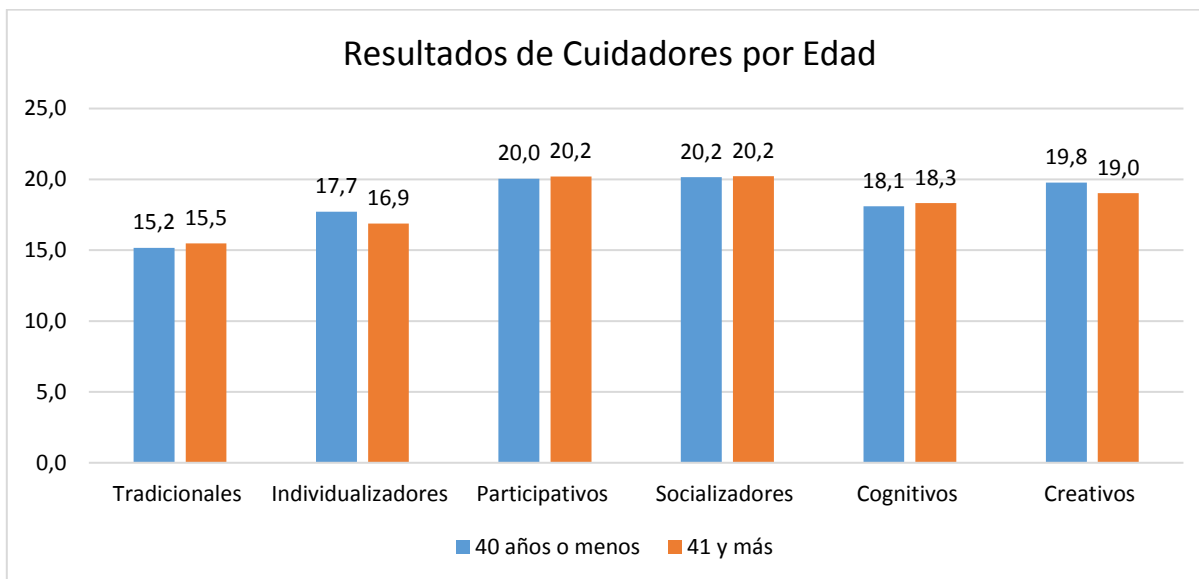


Figura 27 observaciones cuidadores por edad

Tabla 17 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza entre cuidadores y agentes educativos en rango de edad del formador Valor p

Diferencia de Medias por Rango de Edad - Valor p		
Variable	Agentes	Cuidadores
Tradicionales	0.1185	0.5816
Individualizadores	0.04595*	0.2583
Participativos	0.1982	0.6671
Socializadores	0.2306	0.7072
Cognitivos	0.1032	0.6993
Creativos	0.1884	0.1774

4.1.3.3 Observación diligenciada por cuidadores y agentes educativos – Diferencias rangos de Años de Experiencia

En cuanto a las diferencias presentadas en el instrumento de agentes educativos de acuerdo con la experiencia del formador, se encuentra que los estilos que presentan las mayores diferencias son los tradicionales en aquellos formadores con una experiencia mayor de 6 años, seguido de los estilos individualizadores y creativos.

Sin embargo, la diferencia presentada en los estilos individualizadores para aquellos formadores cuya experiencia es menor de 5 años, es estadísticamente significativa, con lo que se puede afirmar que los puntajes de este estilo presentan diferencias según los años de experiencia del formador.

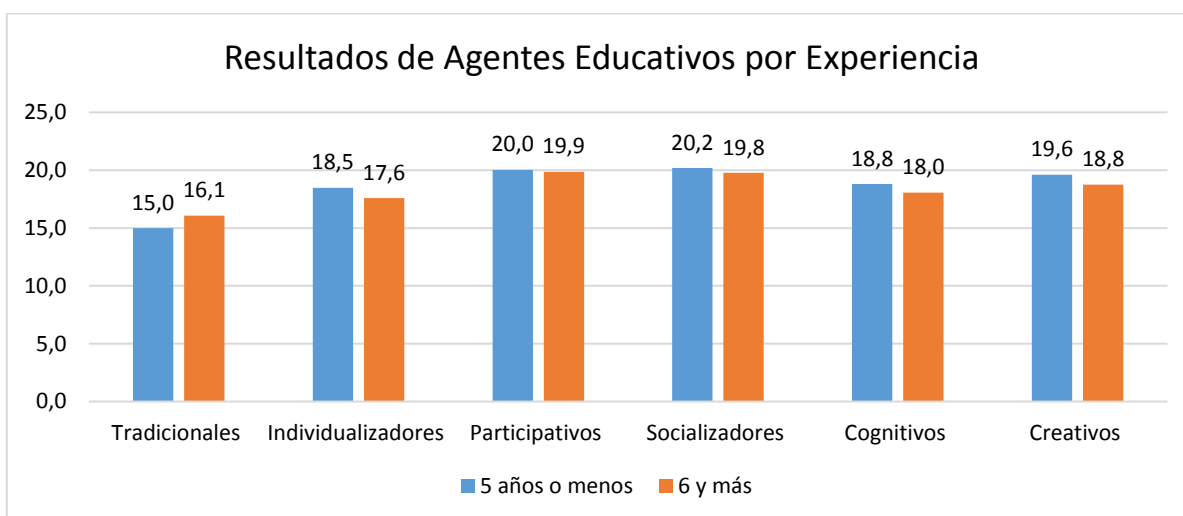


Figura 28 Observaciones agentes educativos por años de experiencia

Ahora bien, en el instrumento de cuidadores, las diferencias en relación con la experiencia son más leves. La diferencia más notoria se presentó en los estilos creativos. No obstante, estas diferencias no deben ser consideradas debido a que las pruebas correspondientes arrojaron valores p altos.

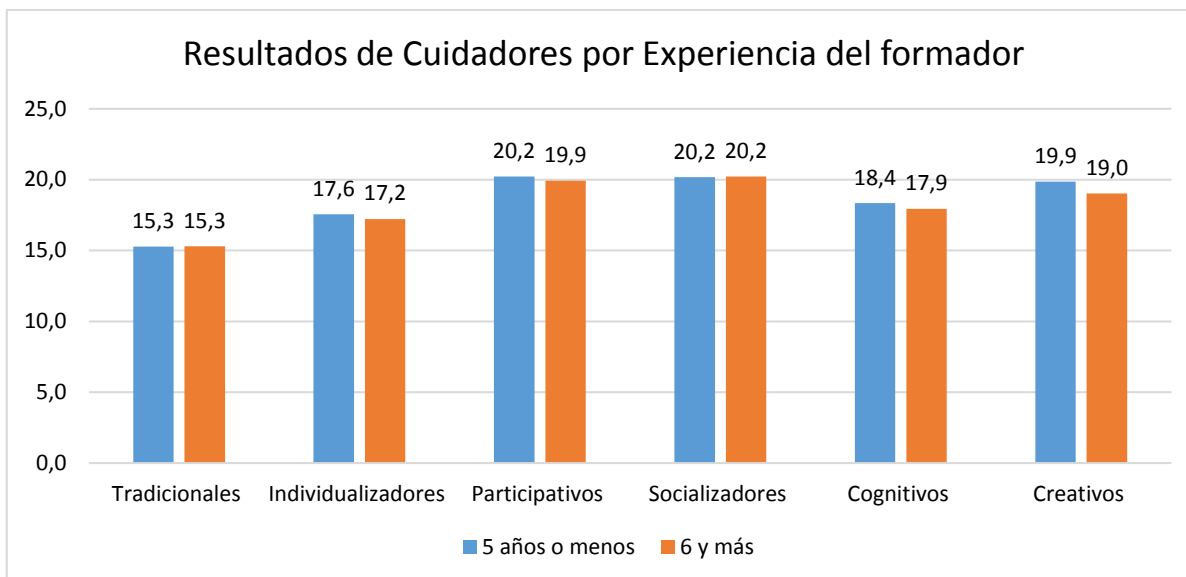


Figura 29 Observación cuidadores por años de experiencia

Tabla 18 Diferencia de Medias de los estilos de enseñanza entre cuidadores y agentes educativos en años de experiencia del formador Valor p

Diferencia de Medias por Rango de Experiencia - Valor p		
Variable	Agentes	Cuidadores
Tradicionales	0.1209	0.9924
Individualizadores	0.03777*	0.6739
Participativos	0.6696	0.4894
Socializadores	0.3331	0.8128
Cognitivos	0.2422	0.41
Creativos	0.08274	0.1267

4.1.3 Relaciones entre las percepciones de agentes educativos, Formadores e investigador.

A continuación, se presentan los análisis correlacionales donde se comparan los hallazgos de los diferentes instrumentos.

Se realizó la prueba de diferencia de medias entre los resultados de cuidadores y agentes educativos con los resultados de los 4 instrumentos (2 de autopercepción y 2 de guía de observación). A continuación, se presentan los resultados, sin embargo, es necesario advertir que la

prueba para la correlación de todos los datos presentados arrojó que dichos coeficientes no son significativos.

Tabla 19 Correlación entre los instrumentos diligenciados por los diferentes informantes

Correlación entre la guía de observación de los cuidadores y el cuestionario de autopercepción y la guía de observación del investigador				
Variable	Cuidadores Vs Autopercepción Jardín	Cuidadores Vs Autopercepción Externo	Cuidadores Vs Guía observación investigador Jardín	Cuidadores Vs Guía de observación investigador Externo
Tradicionales	0.40	0.43	0.41	0.28
Individualizadores	0.29	0.11	0.28	0.11
Participativos	-0.34	-0.18	-0.08	0.36
Socializadores	0.27	0.08	0.32	0.35
Cognitivos	0.38	0.04	0.23	0.22
Creativos	-0.36	-0.02	0.39	0.20

En general, se deberá considerar que los puntajes de cada uno de los instrumentos comparados con los resultados de la guía de observación de los cuidadores no tienen relación alguna.

Tabla 20 Resultados de la correlación entre agentes educativos, formador y el investigador
Valor p

Correlación entre la guía de observación de Agentes Educativos, cuestionario de autopercepción y guía de observación del investigador				
Variable	Agentes educativos Vs Autopercepción Jardín	Agentes educativos Vs Autopercepción Externo	Agentes educativos Vs Guía de observación	Agentes educativos Vs Guía de observación Externo

			Jardín	
Tradicional	0.43	0.50*	0.18	-0.23
Individualizadores	-0.28	-0.02	-0.14	0.31
Participativos	0.00	-0.23	0.19	0.23
Socializadores	0.07	-0.02	-0.02	-0.02
Cognitivos	0.25	0.36	0.09	0.36
Creativos	0.13	0.33	0.51*	0.16

De otro lado, en la correlación con los resultados del instrumento de los agentes educativos solo resulta significativa una correlación directa entre los puntajes de los estilos tradicionales del instrumento de autopercepción en los grupos externos (0.50) y el puntaje de los estilos tradicionales del instrumento de guía de observación agentes educativos (0.18), así como también sucede para los estilos creativos (0.51), pero con la guía de observación del investigador en jardines infantiles.

Lo anterior implica que en estos estilos de enseñanza los puntajes obtienen una relación directa, lo que indicaría una mirada conjunta similar sobre los estilos de enseñanza de los formadores.

Tabla 21 Resultados de la correlación entre el formador y guía de observación del investigador.

Valor p

Correlación entre el cuestionario de Autopercepción (AP) del formador y guía de observación del investigador.						
Variable	AP jardín Vs AP externo	AP jardín Vs Guía Jardín	AP jardín Vs Guía Externo	AP Externo Vs Guía Jardín	AP Externo Vs Guía Externo	Guía Externa Vs Guía Jardín
Tradicional	0.7561	0.2549	0.4003	-0.0247	0.3322	0.1359
Individualizadores	0.7090	-0.2654	0.4378	0.1210	0.3259	-0.0073
Participativos	0.6043	-0.2884	-0.1273	-0.4389	-0.3327	-0.4389
Socializadores	0.3352	-0.0955	0.1789	-0.5252	-0.2399	0.2895
Cognitivos	0.688	0.001	-0.1217	0.2762	0.1494	0.4269

Creativos	0.413	-0.1747	-0.2376	-0.1580	-0.0933	0.0398
------------------	-------	---------	---------	---------	---------	--------

Se estimaron las correlaciones entre los instrumentos de autopercepción tanto en el jardín infantil como en el grupo externo y los instrumentos de guía de observación. Allí se encontró que las correlaciones más altas y positivas se presentan especialmente en la comparación entre los dos cuestionarios de autopercepción.

Sin embargo, es importante resaltar que para estas comparaciones los valores p resultan como no significativos con lo que se debe concluir que no existe una correlación entre las relaciones presentadas anteriormente (la correlación es cero).

Tabla 22 Resultado estilo predominante por formador e instrumento aplicado

Estilo predominante por formador e instrumento aplicado						
Formador	Autopercepción Externo	Autopercepción Jardín	Observación Externo	Observación Jardín	Observación Cuidador	Observación Agente
S1	Socializadores	Varios estilos	Participativos	Participativos	Participativos	Participativos
S2	Varios estilos	Varios estilos	Tradicionales	Creativos	Socializadores	Participativos
S3	Socializadores	Socializadores	Varios estilos	Tradicionales	Participativos	Socializadores
S4	Socializadores	Varios estilos	Tradicionales	Varios estilos	Participativos	Socializadores
S5	Cognitivos	Varios estilos	Creativos	Creativos	Socializadores	Socializadores
S6	Socializadores	Socializadores	Creativos	Creativos	Creativos	Socializadores
S7	Varios estilos	Varios estilos	Varios estilos	Varios estilos	Socializadores	Participativos
S8	Socializadores	Socializadores	Creativos	Participativos	Socializadores	Socializadores
S9	Varios estilos	Varios estilos	Creativos	Creativos	Participativos	Socializadores
S10	Varios estilos	Varios estilos	Creativos	Cognitivos	Participativos	Socializadores
S11	Participativos	Participativos	Creativos	Tradicionales	Participativos	Socializadores
S12	Socializadores	Participativos	Tradicionales	Creativos	Participativos	Creativos
S13	Creativos	Socializadores	Creativos	Participativos	Creativos	Participativos
S14	Socializadores	Creativos	Creativos	Participativos	Socializadores	Socializadores
S15	Varios estilos	Creativos	Varios estilos	Tradicionales	Socializadores	Participativos
S16	Socializadores	Socializadores	Creativos	Participativos	Participativos	Participativos
S17	Socializadores	Cognitivos	Cognitivos	Participativos	Creativos	Participativos

S= Sujeto

A partir de la tabla anterior, se podría definir cuáles formadores (sujetos) apuntan a ciertos estilos de enseñanza según los resultados de las guías de observación y el cuestionario de autopercepción, a continuación, se enunciarán aquellos que de las seis percepciones el estilo se repite en tres o más de tres veces, en los que no se cumpla la regla se tomarán como varios estilos.

S1	Participativos	S5	Varios estilos	S9	Varios estilos	S13	Creativos	S17	Varios estilos
S2	Varios estilos	S6	Creativos	S10	Varios estilos	S14	Socializadores		
S3	Socializadores	S7	Varios estilos	S11	Participativos	S15	Varios estilos		
S4	Varios estilos	S8	Socializadores	S12	Varios estilos	S16	Participativos		

Los estilos de enseñanza que más se destacan son los participativos con 3 sujetos y los socializadores con 3 sujetos, le siguen los creativos con 2 sujetos, aunque a simple vista los 9 sujetos restantes obedecen a varios estilos. Otro aspecto a destacar es que los estilos individualizadores no se enuncian en ningún sujeto de la tabla general, tal como se había nombrado en los anteriores análisis.

Al hablar de la relación que tiene el mayor porcentaje de formadores con la tendencia a varios estilos de enseñanza se podría decir lo siguiente: se pudo evidenciar durante la observación la mezcla de los estilos por parte del formador durante los diferentes momentos de la clase, por tanto hay un reconocimiento ligado a las maneras de actuar del formador durante cada espacio de la sesión, por tanto se pueden definir ciertas formas de actuar en el momento inicial, el momento de exploración, el momento central y el momento de cierre. Otro aspecto podría ser que, al momento de evaluar a los formadores, ellos mismos, los agentes educativos, los cuidadores o el investigador tenían cierta referencia que catalogaba al formador según una clase en particular ya que es diferente el papel que se ocupa al dirigir el tema de habilidades gimnásticas la cual guarda tendencia hacia los estilos tradicionales, a una sesión sobre ritmo donde resaltan los estilos de enseñanza que propician la participación.

Tabla 23 Frecuencia de estilos de enseñanza más puntuados por formador

socializadores	29
participativos	25
creativos	21
varios estilos	17
tradicionales	6
cognitivos	4

Los estilos de enseñanza que más se repiten entre los formadores son los socializadores, seguido de los participativos, creativos, tradicionales y por último los cognitivos. No es una sorpresa que los estilos de enseñanza tiendan a ser socializadores, en tanto los niños, las niñas y adultos participan activamente y de manera colaborativa durante la clase, además en los estilos participativos la voz de los participantes se tiene en cuenta para la toma de decisiones y la apropiación de propuestas, de igual forma, los estilos creativos tienen un lugar, debido al uso de los diferentes recursos que utiliza el formador para el disfrute de los participantes.

Los estilos de enseñanza que propician la socialización poseen unas características particulares que potencian las dinámicas grupales de la clase, favorecen el diálogo entre niños, niñas, familias y formadores, para llegar a acuerdos; estos estilos tienen en consideración, el respeto, la convivencia, las normas, el cuidado, y la formación de valores. Otra característica que enmarca este tipo de estilos es su enfoque por el trabajo en equipo y colaborativo durante la sesión de clase.

Así mismo, estos estilos se ponen en evidencia cuando el formador indaga sobre los intereses con los cuales llegan los niños, las niñas, cuidadores y agentes educativos a la clase, además el interés por la socialización de los niños y las niñas con sus pares supera las expectativas motrices con las cuales parecieran que llegan los adultos, debido a los contenidos que se plantean para el acompañamiento por parte de la estrategia. Por tanto, este asunto trasciende cuando las familias colocan sus expectativas en el rol que cumplen los niños, las niñas como participantes de la clase, el cual va más allá del logro motriz y deportivo, prevaleciendo la comunicación, las relaciones con sus pares y los otros actores que participan activamente de la sesión. Aquí es importante localizar el interés los niños, las niñas y los adultos y poder así atender a las expectativas de ambos, por tanto, la enseñanza de la Educación Física no solo se limita a pensarse un contenido motriz, sino psicomotriz donde las esferas del desarrollo (cognitivo, socioafectivo, lenguaje y motriz) deben tener un lugar en la práctica y en las intenciones del formador.

4.1.4 Análisis del Alfa de Cronbach

De acuerdo con los resultados del alfa de Cronbach, de los 6 instrumentos analizados, solo uno de ellos obtiene un valor muy inferior al esperado (el instrumento de guía de observación investigador grupos externos). Para los demás, el valor del alfa es superior a 0,6.

Tabla 24 Alfa de Cronbach instrumentos analizados

Instrumento	Alfa de Cronbach
Autopercepción-Externo	0.6478
Autopercepción-Jardín	0.8252
Observación Externo	-0.0289
Observación Jardín	0.7708
Observación Cuidadores	0.8839
Observación Agentes	0.8717

El instrumento con mayor nivel de fiabilidad es el instrumento de guía de observación cuidadores, seguido por el instrumento guía de observación agentes educativos.

El índice de consistencia interna muestra que el instrumento de guía de observación que diligenció el investigador en los grupos externos, es inconsistente e inestable, por tanto, no es confiable, esto debido los ítems 4,6,9 y 18 los cuales aparecen con baja consistencia en la prueba.

El ítem 4 que pertenece a los estilos cognitivos fue el calificado más positivamente con 10 formadores en el rango de siempre, resaltando así que el formador favorece la autonomía en el niño y la niña a partir del juego.

Los siguientes 3 ítems pertenecen a los estilos que propician la participación y se destacan por:

El ítem 6 se calificó en un rango de no aplicabilidad a la hora de la observación, ya que en 6 de los 17 formadores no se evidenció ninguna respuesta en relación con las rivalidades que se evidencian entre los niños y las niñas durante la clase.

El ítem 9 obtuvo una puntuación negativa calificando a 8 de los 17 formadores en el rango de nunca, esto quiere decir que el 47% de los formadores en el momento en que fueron observados no promovieron el trabajo en equipo durante la clase.

El ítem 18 tuvo un rango de un 76% de los formadores en la calificación de nunca, esto quiere decir que cuando fueron observados, estos no propendieron por la socialización como uno de los objetivos durante el desarrollo de las habilidades motrices que se plantan en la clase.

Ahora bien, si se llegasen a eliminar estos 4 ítems del instrumento de guía de observación en grupos externos por parte del investigador, el alfa subiría a 0.627, es decir mejoraría considerablemente, sin embargo, esto no es posible, pues se alterarían resultados y por tanto los análisis expuestos en gran parte de este trabajo.

Es preciso mencionar que este fenómeno se pudo haber dado porque a la hora de diligenciar el instrumento, algunos de los enunciados requerían de una visión más amplia de la clase impartida por el formador, es decir, aunque el investigador conociera previamente algunas características del formador y sus maneras de actuar durante las clases, solo observó una sesión, aquella en la que diligenció el instrumento.

Como se enuncio anteriormente, todos los instrumentos fueron validados previamente con una población similar a la que participó en este trabajo, además fueron evaluados por varios expertos en el tema. También se destaca que el instrumento guía de observación del investigador en grupos externos, es igual al de la guía de observación del investigador en grupos de jardín, el cual obtuvo un nivel de confiabilidad favorable, por tanto, aquí posiblemente influyó el entorno donde se aplicó el mismo, ya que los grupos externos que se reúnen en diferentes espacios de ciudad como: Unidades Deportivas, Parques Biblioteca, Sedes Sociales, Centros Culturales, Unidades de Vida Articulada y Centros Infantiles en los cuales se hace más compleja la observación de ciertas conductas y actitudes que permitan valorar de manera precisa los estilos de enseñanza.

A continuación, se presentan los ítems que en cada instrumento aparecen con correlaciones, negativas o sin correlación (Resaltados en Rojo):

Tabla 25 Instrumentos analizados que aparecen con correlaciones, negativas o sin correlación

	Autopercepción Jardín	Autopercepción Externo	Observación Externo	Observación Jardín	Cuidadores	Agentes
I1	0,3622	0,0797	0,4782	0,1298	0,1425	0,4713
I2	0,1627	-0,1169	0,4782	0,5971	-0,0179	0,4168
I3	0,0715	0,4632	NaN	NaN	NaN	0,6223

	Autopercepción Jardín	Autopercepción Externo	Observación Externo	Observación Jardín	Cuidadores	Agentes
I4	0,4826	0,4691	-0,8295	-0,1325	0,1629	0,4731
I5	0,4546	-0,0799	NaN	0,3853	0,223	0,5478
I6	0,4868	0,218	-0,3948	0,4354	0,272	0,0845
I7	0,7459	0,3448	NaN	0,0091	-0,0443	0,3319
I8	-0,0154	-0,4464	NaN	0,1587	0,313	-0,0198
I9	0,3748	0,6389	-0,8392	0,4741	-0,0119	0,3867
I10	0,0241	0,2948	-0,2744	0,4907	0,5194	0,5983
I11	0,5083	0,2919	0,4782	0,8874	0,6616	0,5034
I12	0,3002	0,2099	NaN	NaN	0,2754	0,2971
I13	0,3164	0,4675	0,4792	0,4955	0,4798	0,5964
I14	0,0586	0,2275	-0,245	0,3983	0,6866	0,5508
I15	0,4813	0,2363	-0,385	-0,4919	0,4558	0,3201
I16	0,4215	0,617	0,2752	-0,4584	0,2796	-0,1072
I17	0,1141	-0,0026	0,5518	0,8725	0,5216	0,5619
I18	0,2412	0,0798	-0,6805	0,2984	0,6655	0,5457
I19	0,2356	-0,4837	-0,4032	0,1662	0,5161	0,5832
I20	0,5624	-0,351	0,7483	0,4907	0,6009	0,5258
I21	0,5948	-0,5037	0,2287	0,8608	0,5105	0,4461
I22	0,8443	0,417	0,2752	-0,2315	0,4057	0,5513
I23	0,2361	0,1698	0,0226	-0,1911	0,565	0,5481
I24	-0,5204	0,019	0,0226	0,6134	-0,1757	-0,2186
I25	-0,0778	0,1828	0,3675	0,3791	0,5372	0,3972
I26	0,0488	0,3051	0,3323	-0,1015	0,6499	0,3264
I27	0,3111	0,1808	0,7606	0,7146	0,4515	0,525
I28	0,0241	-0,0927	0,044	-0,0188	0,5431	0,3662
I29	0,6106	0,3581	NaN	-0,1174	0,4639	0,3949
I30	NaN	0,4632	0,7483	0,5476	0,6923	0,6366
I31	0,8023	0,2658	NaN	NaN	0,4462	0,583
I32	0,3504	0,0972	0,3323	0,2707	0,4082	0,57
I33	0,3792	0,544	0,0226	0,1326	0,4321	0,1372
I34	0,3332	0,5492	0,2752	0,0834	0,3542	0,3529
I35	0,2356	0,3305	-0,1703	-0,0692	0,6762	0,4349
I36	0,1867	-0,1157	NaN	0,6364	0,5534	0,4928
I37	0,5981	0,0099	0,3844	0,3492	0,469	0,3242
I38	0,6504	-0,0537	0,3323	0,2984	0,4915	0,5754
I39	NaN	0,1474	NaN	NaN	0,729	NaN
I40	0,3257	0,0208	-0,245	-0,0965	0,3252	0,1415
I41	0,1363	0,2653	NaN	NaN	0,3143	0,3044
I42	0,5293	0,2928	NaN	0,1294	0,4439	0,6336

Los ítems que puntúan con correlaciones negativas o sin correlación hacen alusión en su mayoría a los planteados en la guía de observación del investigador, estos además pertenecen a diferentes estilos de enseñanza, por tanto, se deberá revisar la estructura del instrumento y sus planteamientos ya que actualmente la puntuación es baja y altera su validez.

4.1.5 Resultados por Ítem

A continuación, se presentan los resultados promedio por instrumento y por ítem. Al final se detallará el ítem con mejor valoración en cada instrumento y estilo de enseñanza.

Tabla 26 Resultados promedio instrumentos que aparecen con correlaciones, negativas o sin correlación

	Autopercepción Jardín	Autopercepción Externo	Observación investigador Jardín	Observación investigadora Externo	Observación Cuidadores	Observación Agentes
I1	4,44	4,59	2,41	2,59	2,97	2,92
I2	4,25	4,35	1,36	1,31	2,95	2,94
I3	4,71	4,76	2,88	2,94	3,00	2,95
I4	4,76	4,71	2,12	2,35	2,99	2,97
I5	4,44	4,44	2,88	2,88	2,97	2,83
I6	4,76	4,59	2,35	2,10	2,95	2,95
I7	3,19	3,29	1,47	1,35	2,19	2,61
I8	4,12	4,18	2,71	2,59	2,61	2,68
I9	4,88	4,76	2,18	1,94	2,91	2,88
I10	4,81	4,71	2,18	2,24	2,92	2,95
I11	4,00	4,12	1,71	2,18	2,91	2,95
I12	4,24	3,76	3,00	3,00	2,61	2,73
I13	3,94	3,94	1,76	2,00	2,55	2,63
I14	4,71	4,71	2,12	1,94	2,92	2,93
I15	3,50	3,29	1,76	1,59	2,54	2,65
I16	4,41	4,47	1,38	1,09	1,56	1,63
I17	4,18	4,41	1,38	1,53	2,80	2,79
I18	4,71	4,71	1,24	1,41	2,80	2,80

	Autopercepción Jardín	Autopercepción Externo	Observación investigador Jardín	Observación investigadora Externo	Observación Cuidadores	Observación Agentes
I19	4,63	4,65	2,71	2,53	2,55	2,68
I20	4,59	4,53	2,53	2,41	2,80	2,83
I21	4,75	4,82	1,82	2,06	2,85	2,80
I22	4,29	4,29	2,13	2,20	2,78	2,76
I23	3,65	3,38	2,18	2,27	2,80	2,78
I24	2,41	2,06	2,53	2,29	1,34	1,35
I25	4,76	4,76	1,53	1,71	2,85	2,93
I26	3,53	3,56	2,82	2,88	2,95	2,94
I27	4,47	4,35	1,82	1,59	2,38	2,42
I28	4,76	4,53	2,12	1,53	2,91	2,89
I29	4,65	4,31	2,41	1,71	2,66	2,75
I30	5,00	4,88	2,24	2,24	2,89	2,88
I31	4,24	4,24	1,06	1,00	2,40	2,62
I32	4,47	4,12	2,00	2,12	2,39	2,45
I33	3,41	3,53	2,71	2,53	2,36	2,28
I34	4,24	4,35	1,53	1,12	2,09	2,39
I35	4,88	4,76	1,75	1,60	2,96	2,93
I36	4,00	3,94	2,29	2,65	2,69	2,74
I37	4,53	4,82	1,69	1,63	2,89	2,91
I38	4,29	4,47	1,82	2,06	2,59	2,53
I39	4,88	4,82	2,41	2,71	2,96	3,00
I40	3,65	3,82	1,53	1,65	2,55	2,51
I41	3,06	3,35	1,00	1,12	1,95	2,12
I42	4,53	4,53	1,65	1,41	2,76	2,83

Los promedios más bajos por ítem se encuentran en el instrumento de guía de observación del investigador tanto en jardines como en grupos externos y los más altos en la autopercepción del formador, este último muestra ciertas consistencias en las percepciones del formador a la hora de autoevaluarse en los dos entornos, por ende, se encuentran percepciones similares en los dos

instrumentos que tienden hacia los mismos estilos de enseñanza, entre ellos los creativos y los socializadores.

Tabla 27 Ítem con mayor valoración por estilo de enseñanza

Estilos de enseñanza	Autopercepción Jardín	Autopercepción Externo	Observación Jardín	Observación Externo	Cuidadores	Agentes
Tradicional	I16	I16	I33	I8	I23	I23
Individualizadores	I28	I1	I1	I1	I1	I1
Participativos	I39	I39	I3	I3	I3	I39
Socializadores	I35	I37	I6	I6	I35	I6
Cognitivos	I4	I4	I19	I36	I4	I4
Creativos	I30	I30	I12	I12	I5	I11

Los Ítems con una valoración más consistente se ubican en los estilos individualizadores, seguidos de los socializadores, participativos y cognitivos, el ítem que más se repite se ubica en los estilos que favorecen la individualización, este es el I1, el cual se destacó en todos los instrumentos excepto en el cuestionario de autopercepción del jardín infantil donde destacó el ítem I28, ambos tienen que ver con el valor que le da el formador a la participación de los niños y las niñas durante la clase de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje, aspecto que es de suma importancia en la enseñanza de la Educación Física en la primera infancia ya que se pretende que el niño y la niña tenga la oportunidad de aprender a partir de sus propios ritmos e intereses.

Tabla 28 Descripción de los ítems con mayores valores por estilo de enseñanza

Estilos	Ítem	Descripción	Comentarios
	I8	El formador no permite que los niños y las niñas sean autónomos.	En relación con aquellos ítems que resaltan los agentes educativos, cuidadores y el investigador, en su mayoría refuerzan positivamente las tendencias en la enseñanza señaladas por el formador y otras entran en controversia al marcar asuntos como: el formador no permite que los niños y las
	I16	Divide los momentos de la clase siguiendo siempre una misma secuencia como: saludo, exploración, parte central, parte final.	

Tradicionales	I23	Al formador le gusta tener perfectamente definido todo lo que realizará con los niños y las niñas en clase.	niñas sean autónomos, el formador marca el ritmo de la clase y prioriza el descubrimiento guiado. Estas características hacen que los estilos tradicionales resalten con gran variedad de ítems.
	I33	El formador marca el ritmo de la clase para conseguir que todos los niños y las niñas acaben la tarea motriz ¹¹ al mismo tiempo.	
Individualizadores	I1	El formador permite que los niños y las niñas participen de acuerdo con su ritmo de aprendizaje.	El ritmo y la autonomía de los niños y las niñas es una característica relevante durante todas las clases, cada niño y niña tiene un propio ritmo durante la clase, por tanto toma decisiones las cuales manifiesta con su cuerpo y su voz, comunicando aquello que le inquieta, le aburre y le reta, por ende el formador debe poseer apertura para valorar el proceso en el que cada niño y niña se encuentra en relación con su proceso de adquisición de habilidades e interés particulares, al ritmo además se le puede demarcar en características como: las actividades propuestas por el formador, el espacio y su disposición, la relación con los pares, el acompañamiento por parte del adulto y el estado anímico del niño o la niña.
	I28	Cuando existen diferencias de nivel de aprendizaje en los niños y niñas, trato que cada uno siga su propio ritmo.	
	I3	El formador durante las clases prioriza actividades de	La interacción entre los niños, las niñas y el formador es un asunto relevante,

¹¹ Blázquez (1993) La tarea motriz representa la unidad básica de las actividades, ejercicios, situaciones y problemas planteados en la enseñanza de la educación física (p.83).

Participativos		indagación (de descubrimiento y de asombro) con los niños y las niñas.	debido a la comunicación y los acercamientos con mirada afectiva que tienen ambos actores, ya que genera apertura al aprendizaje favoreciendo así la práctica del formador y el aprendizaje de los niños y las niñas.
	I39	Durante la clase interactuó con los niños y las niñas jugando con ellos y apoyándolos en las tareas motrices.	
Socializadores	I6	El formador evita rivalidades promoviendo durante la clase las relaciones sociales y afectivas entre los niños y las niñas.	Los acuerdos que establece el formador antes y durante de la clase favorecen a que los estilos de enseñanza socializadores se potencien y más aún cuando los niños y las niñas participan de la construcción de los mismos, en este caso la autorregulación y las formas de socialización se amplían, haciendo más placentera la experiencia de la clase.
	I35	El formador considera la cooperación, la solidaridad y el respeto como valores a alcanzar en los niños y las niñas.	
	I37	El formador establece acuerdos para la clase en conjunto con los niños y las niñas o acompañantes (normas, pactos, horario de llegada y finalización, cuidado del espacio, buen uso de la implementación recreo-deportiva)	
Cognitivos	I4	Se favorece la autonomía de los niños y las niñas a partir del juego.	Asuntos como la autonomía y el descubrimiento guiado, indican cómo el formador permite la flexibilización de la clase, en tanto permite que los niños y las niñas descubran de manera natural aquello que previamente es intencionado, lo particular es que estos descubrimientos superan las expectativas del formador cada vez que sus propuestas trascienden.
	I19	El formador propone tareas motrices en las que los niños y las niñas deben resolver un problema de manera autónoma.	
	I36	El formador prioriza el descubrimiento guiado durante	

		la clase (formador guía y el niño o la niña descubre)	
Creativos	I5	Se evidencia una enseñanza creativa en las propuestas que hace el formador durante la clase.	A partir de la observación realizada por el investigador la modificación en relación a la secuencia que se sigue durante la clase es una característica que se repite constantemente entre los formadores y que obedece a una planeación previamente estructurada donde se plasman unos momentos particulares para la clase como lo son el saludo, la exploración, parte central y parte final, en algunas observaciones se flexibilizaban estos momentos ya que los intereses de los niños y las niñas estaban puestos por ejemplo en el momento de exploración, esto entonces permite que el formador transite a los estilos de enseñanza que favorecen la creatividad, donde cumple un papel de espectador activo, interesándose por los nuevos planteamientos de los niños y las niñas. La Educación Física es una disciplina que favorece a la creatividad, siempre y cuando el formador tenga la apertura de permitir que el niño y la niña, sean seres que potencien su curiosidad y las maneras de interactuar con el entorno y con el otro.
	I11	El formador se interesa en que los niños y las niñas sean capaces de hacer cosas nuevas.	
	I12	El formador evita acciones establecidas culturalmente de acuerdo con el sexo, e incluye actividades en los niños y las niñas se den a la tarea de crear nuevas formas de movimiento.	
	I30	A través de la Educación Física es posible desarrollar la creatividad.	

Un aspecto relevante que se enuncia desde la descripción de los ítems y los diferentes aspectos que favorecen su interpretación, es el ritmo, entendido como aquello viviente, cambiante y

transformador, por tanto, el formador plantea su propio ritmo durante la clase de manera individual y grupal. El niño, la niña, los cuidadores o agentes educativos también poseen sus propios ritmos según el rol que estén desempeñando en la clase y al mismo tiempo el espacio y el ambiente se transforma a partir de los ritmos demarcados de manera intencional o producto del desarrollo de la experiencia dada durante la clase por parte de los diferentes participantes. Entonces se podría decir que cada estilo de enseñanza obedece a un ritmo en particular en la medida en que se afecte el rol del formador durante el acto de la enseñanza. Además, se deduce que el ritmo de cada niño o niña depende del estilo de enseñanza del formador.

4.2 Resultados cualitativos

El periodo de observación con los formadores se realizó en un rango de tiempo de cinco meses donde en el momento de diligenciar los instrumentos (guía de observación y cuestionario) o realizar las anotaciones en el diario de campo, cada uno de los participantes estaban desarrollando contenidos diversos en los diferentes grupos que atendían (Jardín y externo), ejemplo: las capacidades perceptivo motrices son temas que se abordan al inicio del año, en cambio las habilidades gimnásticas se tratan en diferentes periodos. Por tanto, durante las observaciones que se registraron se observó el desarrollo de diversos temas donde cada uno puede evocar ciertos estilos de enseñanza por parte de los formadores, teniendo en cuenta que hay temas que dejan en mayor libertad a los niños y las niñas como cuando se aborda la expresión corporal y las habilidades acuáticas, esto por ejemplo intuye los estilos de enseñanza por parte del formador que favorecen la creatividad, frente a otras sesiones donde se trabaja la imagen y el esquema corporal que evocan los estilos tradicionales y aquellos que fomentan la individualización. Por ende, gran parte de los estilos de enseñanza se presentan de acuerdo a las actividades desarrolladas por el formador.

Las estrategias para validar la información dieron inicio con la formalización del análisis del diario de campo.

Esta aplicación estuvo delegada exclusivamente al investigador, así como la tabulación y el análisis correspondiente, esto apuntó a un control de la información de manera personal. Para este estudio, fue conveniente realizar el análisis de las categorías emergentes a partir de la información recogida en el instrumento, pero sin descuidar la información teórica y cuantitativa del presente trabajo.

Estas categorías son el producto de la observación que se realizó a cada formador, la cual se plasmó en el diario de campo, allí se identificaron las ideas que dieron fuerza a la sustentación cualitativa del presente trabajo. Inicialmente el interés estaba puesto en razón de los objetivos que invitaban solo al análisis cuantitativo, estos a partir de los instrumentos que se planearon aplicar inicialmente (guía de observación y cuestionario), pero desde el inicio del trabajo de campo se registraron durante las clases asuntos que tenían que ver con las voces de los niños y las niñas, la disposición y el uso del recurso, la relación entre los niños, las niñas y el formador. Estas anotaciones fueron cobrando fuerza, por tal razón se consideró el diseño mixto donde los datos tanto cuantitativos como cualitativos se analizaron de manera conjunta.

El objetivo al cual pretende dar respuesta este análisis es:

Describir algunos aspectos que emergen durante la clase en la interacción entre formadores, cuidadores, agentes educativos y niños y niñas y cómo estos se relacionan con los estilos de enseñanza en la estrategia de Iniciación al Movimiento.

A continuación, se describirán las categorías que surgieron a partir de la información recopilada en el diario campo.

4.2.1 Aspectos de orden didáctico que influyen en el desarrollo de la clase y en los estilos

Hay contenidos que cotidianamente se planean con miras a ser más conductuales y dirigidos (habilidades gimnásticas, capacidades perceptivo motrices y habilidades motrices) y otros más libres (habilidades acuáticas, habilidades artísticas, ritmo y expresión corporal).

La planeación se convierte en una guía a seguir por parte de los formadores, da pautas en relación con los componentes, contenidos y temas que se abordan según el orden establecido en la estrategia, esta pretende además guiar las clases según el ciclo vital que se atiende y el proceso que se lleve con cada uno de los grupos.

Si bien la planeación está dada por los contenidos que están establecidos en la estrategia, se encontró que los formadores en su mayoría, hacen cambios. Dichos cambios obedecen a los

intereses de los grupos y a la intencionalidad del formador, además, a las características del espacio físico donde se realizan las actividades.

En relación con la planeación y su desarrollo pudieron identificarse como subcategorías las premisas y fundamentos para orientar las clases, las cuales se dan de tres formas:

La clase bajo la perspectiva de la planeación: el formador trata de seguir estrictamente los componentes, contenidos y temas previamente planteados por la estrategia, va en sintonía con lo que ya está planeado y hace lo posible para no desviarse de los juegos, ejercicios y actividades planeadas para clase. Los estilos de enseñanza que se relacionan a este nivel son los tradicionales haciendo uso del mando directo y la asignación de tareas. La tendencia en las tareas motrices se da a partir de instrucciones: " vamos a correr al mismo tiempo", "todos lanzan a la cuenta de tres", y se aborda cotidianamente la clase por medio de circuitos motrices que el formador diseña antes de la misma y luego le explica a los niños y las niñas cual es la actividad.

La intencionalidad explícita del formador en las planeaciones y en desarrollo de la clase se ve permeada por el ambiente mismo, se hace referencia al ambiente en este caso como el espacio en el cual se desarrolla la clase. "En estos espacios el niño establece vínculos afectivos con aquellos con los que convive y se relaciona, por esto se dimensionan como lugares significativos" (García, 2009, p.66)

La clase como respuesta a las necesidades de los niños y las niñas desde la mirada del adulto: aquí el formador pone su sello durante la clase en los momentos de saludo, exploración y despedida, además para planear, parte de la observación de la clase y comentarios de los cuidadores o agentes educativos; a modo de ejemplo: un papá que manifiesta que su hijo no salta aun en los dos pies y una agente educativa que dice: "los niños y las niñas no saben bailar bien la coreografía de una canción", en ambos casos los niños y las niñas tienen dos años de edad para lo cual el formador solo se queda con los comentarios de ambos adultos y reorienta la clase en función de las expectativas formuladas por ellos; las actividades que se planean también van en sintonía con las percepciones superficiales del formador. Por tanto, los estilos de enseñanza que prevalecen son los tradicionales debido a que el formador direcciona todo a partir de un interés particular que no es el del niño o la niña.

La clase y las planeaciones en respuesta a los intereses de los niños y las niñas: aquí el formador es flexible en tanto su mirada está puesta frente al desarrollo de la clase. La voz de los niños y las niñas cobran protagonismo al igual que el lenguaje corporal. El formador entonces planea la clase sin perder la intencionalidad a partir de las propuestas de los pequeños. Algunas veces suelen confundirse los cambios repentinos que se dan en función de lo que ocurre durante la clase con la improvisación, más bien, esto es una evidencia de la flexibilidad del formador y de su capacidad para desplegar nuevas formas que no han sido planeadas, pero que de igual forma sirven para el logro de los propósitos de la clase. Si se retoma el ejemplo del párrafo anterior, el formador tendría en cuenta el ciclo vital de los niños y las niñas, el proceso que llevan en la clase, los temas que se han abordado y las expectativas de manera individual, para así considerar de qué manera actuar acorde con estas premisas, por tanto, la expectativa del adulto queda en un segundo plano, primando la de los niños, las niñas, claro está, sin dejar de lado los contenidos que se tienen considerados en la estrategia.

Así mismo, cuando existe una buena comunicación y cercanía entre el formador, los niños y las niñas durante la clase. Los mismos niños y niñas aprenden a deducir las intenciones del formador y las ejecutan casi de manera espontánea. Los estilos de enseñanza que se favorecen en este enunciado son los estilos cognitivos y participativos, ya que se invitan a los niños y las niñas a que resuelvan diferentes tareas motrices propuestas por ellos y el formador, además se incita a la indagación, a la búsqueda y a la experimentación motriz por parte de los niños y las niñas; los otros estilos que cobran sentido son los que favorecen la creatividad ya que el aprendizaje se da a partir de la libre exploración y el pensamiento divergente.

El contenido abordado en la planeación influye también en los estilos de enseñanza tanto que, en las clases en que se desarrollan contenidos como las capacidades perceptivo motrices y habilidades motrices básicas, hay una tendencia a los estilos que posibilitan la participación y aquellos que propician la socialización, debido a que se usan juegos de cooperación, circuitos motrices y trabajo en equipo; mientras que cuando se tratan actividades en relación con las habilidades gimnásticas los formadores tienden a los estilos tradicionales, ya que aquí dirigen la tarea motriz buscando que los niños y las niñas realicen la acción tal cual le es indicada. Por otro lado, hay otro tipo de contenido que determina en cierta medida los estilos y ajustes en la planeación, estos son: las habilidades artísticas y de exploración en el medio acuático. Los formadores tienden a los estilos que favorecen la creatividad debido a que los niños y las niñas proponen constantemente nuevas formas de abordaje durante su proceso de aprendizaje, por tanto, en este punto se flexibiliza la planeación.

Por otra parte, es diferente dar la clase en un espacio al aire libre que en un espacio cerrado. Se podría pensar entonces que la *disposición de los espacios* tanto en jardines infantiles como en los grupos externos pueden condicionar o favorecer las acciones que los formadores quisieran implementar desde un ideal de la práctica motriz para con los niños y las niñas, las características del ambiente implican ciertos estilos de enseñanza por parte de los formadores. Un ejemplo de ello, es el sujeto 6, quien promueve el estilo creativo durante algunos momentos de la clase, sin embargo, el día de la observación no pudo contar con el espacio amplio y solitario en el que tradicionalmente desarrolla la sesión, por tanto, tuvo que adaptarse a un nuevo espacio el cual era pequeño y por el cual transitaban otros niños y niñas, lo cual incidió en que acudiera a los estilos tradicionales a la hora de dar indicaciones precisas para la realización de una acción motriz.

Los espacios en los jardines infantiles donde se brinda la atención a los niños y las niñas por parte de la estrategia Iniciación al Movimiento se caracterizan en su gran mayoría desfavorables momento de la realización de la clase, ya que impiden en algunos casos que la planeación se desarrolle a plenitud, teniendo en cuenta que evidentemente para ninguno de los dieciocho jardines infantiles donde se brinda atención se pensó en un espacio intencionado exclusivamente para el trabajo de motricidad gruesa de manera específica. Se podría pensar que hay tres tipos de jardines según el grado de favorabilidad en espacios para la práctica motriz: los primeros serían aquellos jardines infantiles que cuentan con espacios amplios al aire libre que permiten al formador distribuirse entre ellos y dinamizar la clase, los segundos aquellos que cuentan con una sala de desarrollo exclusivamente para la clase y los terceros aquellos que no cuentan con un espacio propio para clase y el formador debe realizar la práctica en espacios comunes (aquellos donde transitan permanente los niños y las niñas de todo el Jardín Infantil)

A diferencia de lo anterior, los espacios de los grupos externos normalmente son acordes con la práctica motriz, algunos de ellos intencionados debido a que son propios de la institución (INDER Medellín) y otros porque se gestionan para dar la clase durante los periodos de atención. Además, existen temas como el de ambientación acuática que preferiblemente se deben dar en una piscina o en su defecto en lugares que permitan el uso del agua como medio de interacción, más no de desperdicio. Por tanto, para potenciar al máximo los espacios y ambientes como factores fundamentales para la clase y que hacen parte de las interacciones y el aprendizaje motriz de los niños y las niñas, el formador debe ser creativo y recursivo para la apertura de los mismos, empleándolos para la práctica motriz y más aún cuando alguno de los espacios no esté disponible por alguna circunstancia y el formador se vea obligado en cambiar de lugar para la clase.

A partir de la categoría que se está tratando, surge un asunto que tiene que ver con la *disposición del material recreativo y deportivo* que se propone para la clase a partir de la planeación, algunas veces se da uso exclusivo al material definido desde el principio pero en ocasiones el formador ve la necesidad de realizar cambios de este recurso a partir de las necesidades que se van presentando en la práctica, también suelen haber cambios de este recurso a partir de las propuestas de los niños y las niñas, la cuales van emergiendo durante la clase. Es de anotar que los cambios que pueden surgir durante la clase en relación al uso del material se pueden ver reflejados en dos asuntos, el primero que el material dispuesto se transforme y así mismo trascienda en su uso, esto quiere decir que se le dé un uso diferente al planeado por el formador y el segundo que se vea la necesidad de utilizar otro tipo de material para cumplir con el objetivo de la clase, el cual puede surgir a partir de los intereses de los niños y las niñas.

Al partir de lo anterior a modo de ejemplo, el sujeto 13 dispone para la clase de colchonetas en un espacio determinado y a su vez unos aros en el suelo con la intención de que los niños y las niñas primero rueden por las colchonetas y después salten los aros; a partir de la segunda vez que los niños y las niñas realizan la tarea motriz la acción cambia ya que uno de los niños propone coger los aros y transformarlos en ruedas y así pasar por la autopista que en este caso eran las colchonetas, el formador al observar lo que sucede tuvo dos opciones: la primera indicar volver a la actividad inicial atendiendo así a un estilo de enseñanza tradicional o promover el desarrollo de la actividad, que emerge, proponiendo obstáculos en la autopista o cantando una canción que motive aún más a los niños y las niñas a continuar, además podría incluir otro tipo de elementos que refuercen esta propuesta (bastones, pelota y conos), en este caso los estilos de enseñanza que favorecen la creatividad caracterizan al formador.

Además de lo anterior los formadores utilizan diferentes *estrategias* durante la clase para captar la atención de los niños y las niñas, estas se basan en el juego, la música, los cuentos, cambios de tonos de voz, dar un incentivo, además generan expectativas frente a algo nuevo; estas estrategias dan cuenta de los estilos de enseñanza que favorecen la creatividad, algunas estrategias funcionan bajo otros estilos de enseñanza según los momentos en el que el formador las implemente, por ejemplo: el sujeto 4 inició la clase con la lectura de un cuento motor, el cual utilizó como excusa para todas las formas de exploración durante la clase y en la segunda observación que realizó el investigador con este mismo formador él implementó un circuito motriz. Se pudo observar una tendencia hacia los estilos creativos en la primera observación y los estilos participativos en la segunda observación. A diferencia del sujeto 12 que durante dos clases en dos momentos diferentes

de observación se notó la misma estrategia, a partir de un circuito motriz, que, aunque era estático en su distribución, invocaba la realización de diferentes acciones motrices, pese a ello el circuito motriz se orientó bajo la realización de las mismas acciones motrices, lo cual es propio de los estilos tradicionales.

Otro asunto a resaltar son los *rituales de entrada y salida*. Aquí se evoca todo a aquello que tiene relación con los acuerdos del grupo, los cuales se pactan antes de iniciar la clase, las dinámicas al inicio y final de la clase y como el formador desarrolla los diferentes momentos de la clase.

Los rituales durante la clase están determinados por las iniciativas de cada formador, aunque existe una planeación previa que convoca a unos momentos particulares durante la clase (momento inicial, momento de exploración, momento central y momento final) hay dos momentos que tienden a marcar la rutina en la clase, estos son el momento inicial y final, los cuales poseen un sello particular del formador, en estos momentos las actividades varían y se puede distinguir un repertorio amplio de: acuerdos, canciones, cuentos, preguntas, reflexiones, conversatorios y tareas pendientes. Aquí lo importante es que los participantes se apropian de ciertos hábitos y den cuenta de los logros y aprendizajes a partir de lo concertado en los diferentes momentos de la clase.

En lo que se refiere al *manejo del tiempo*, el formador es el que organiza la clase partiendo de unos momentos, es de anotar que en la estrategia Iniciación al Movimiento hay tres tipos de intensidad horaria: jardines infantiles una hora y grupos externos una hora y media. A partir de esta duración de la clase, el formador debe planear teniendo en cuenta los momentos de la misma; algunos formadores, como en el caso del sujeto 4, intensifica unas actividades más que otras de una manera tranquila y estructurada, mientras otros como el sujeto 12, por el afán de cumplir a cabalidad con toda la planeación pasan de manera casi que inobservable por encima de los intereses de los niños y las niñas.

4.2.2 El rol del adulto y las competencias del formador

Según las observaciones realizadas los roles que cumplen los adultos que acompañan a los niños y las niñas en las clases, se pueden dar en función de lo que el mismo adulto se dispone a hacer y en función de lo que el formador le propone.

En cuanto a lo que cada adulto hace de forma espontánea, se puede decir que, en el entorno jardines infantiles, la persona que acompaña la clase es una agente educativa delegada por la coordinadora pedagógica. Las agentes educativas pueden ser: auxiliar pedagógica o madre comunitaria (a veces sin formación técnica o profesional) o licenciada en educación (infantil o preescolar). Para ambos casos se espera que la agente educativa que acompaña la clase esté activa durante la misma, apoyando a los niños y las niñas en las tareas motrices delegadas por el formador, además se espera que esta persona comparta de forma constante sus apreciaciones de la clase con el fin de mejorar en las maneras de planear, estructurar y proponer a los niños y las niñas asuntos en los que posiblemente el formador haya pasado desapercibido.

Ahora bien, se observó que la auxiliar pedagógica cumple un rol de control y vigilancia en los grupos (llevar a los niños y las niñas al baño cuando es necesario, llevar hidratación a los niños y las niñas durante la clase, corregir a los niños y las niñas cuando hay un comportamiento no adecuado según su consideración o cuando el formador pide su ayuda para hacer un llamado a algún participante (los niños y las niñas que no siguen instrucciones, son agresivos o se alejan de la tarea motriz esperada), sin embargo, y a partir de lo observado, las auxiliares pedagógicas que tienen algún tipo de formación académica en pedagogía se involucraron de manera activa y participativa según las observaciones realizadas. Por tanto, las expectativas que plantea la estrategia Iniciación al Momento en relación al acompañamiento durante las clases del jardín infantil por parte de las agentes educativas en este caso se ven desdibujadas, inclusive algunos formadores prefieren dar la clase solo con los niños y las niñas y sin ningún otro tipo de apoyo.

Con respecto al rol que desempeñan durante la clase las agentes educativas que son licenciadas en educación infantil o educación preescolar, su papel es participativo y propositivo cumpliendo así las expectativas del formador y haciendo parte de las propuestas planeadas para la clase, además ayudan a dinamizar la clase y favorece la ejecución correcta de las acciones motrices por parte de los niños y las niñas.

Las personas que acompañan la clase en el entorno de grupos externos son los cuidadores (papá, mamá, abuelos, tíos u otros adultos), estos cumplen ciertas funciones en el desarrollo de la sesión según el protagonismo al cual convoque el formador, pocos se atreven a intervenir de forma espontánea sin la instrucción del formador.

En cuanto a los roles asignados por los formadores, estos pueden ser activos o pasivos, además están relacionados directamente con los estilos de enseñanza en la medida en que el formador permite: que los niños y las niñas participen en la clase de manera solitaria, se dé la interacción entre los niños y las niñas y el adulto como apoyo en la ejecución de las acciones motrices, que el adulto participe solo en algunos momentos (parte inicial y final de la clase) o que el adulto solo realice acciones de control y orden (guardar materiales, disponer el espacio, sostener elementos para la práctica de los niños y las niñas), además cuando el formador planea la creación de objetos con diferentes materiales para la práctica motriz, los niños y las niñas pasan a cumplir el rol de agentes pasivos y el acompañante asume un rol más activo.

El sujeto 1, por ejemplo, planea la clase con miras a que el adulto acompañe activamente al niño o la niña, que este se incluya en la clase apoyando directamente en la realización de las diferentes tareas motrices, en este caso los estilos que favorecen al formador son los participativos. Mientras que el sujeto 7 no realiza este tipo de invitación y simplemente deja que el adulto tome la decisión de participar o no, en este caso el formador se caracteriza bajo los estilos individualizadores. Otros como el sujeto 2 que su enseñanza estaría permeada bajo los estilos creativos, proponen que el adulto cumpla el papel de espectador y animador, mientras que los niños y las niñas desarrollan la actividad a partir de la exploración con diferentes elementos dispuestos en el espacio.

En otras ocasiones, sucede que los formadores tienden a planear bajo el contenido de las habilidades artísticas, ejercicios de construcción de juguetes u otros elementos didácticos, donde el adulto elabora el elemento mientras los niños y las niñas observan y participan pobremente, por el contrario también se planean temas que integran más la participación de los niños y las niñas y menos el acompañamiento activo de los adultos cuidadores, además hay contenidos que cotidianamente se planean con miras a ser más dirigidos y conductuales (habilidades gimnásticas, capacidades perceptivo motrices y habilidades motrices) y más libres (habilidades artísticas, habilidades acuáticas, ritmo y expresión corporal).

Por otro lado, puede decirse que detrás de la no invitación al adulto a participar de la clase puede haber varias razones: exigir del niño y de la niña mayor independencia y nivel de socialización; que las actividades propuestas por el formador están orientadas al niño y la niña y no al trabajo con la familia; otra razón, es el gusto personal del formador o sus expectativas, ello puede estar relacionado con un estilo más tradicional.

Otro asunto que vale la pena destacar es la *expectativa que poseen los agentes educativos y los demás cuidadores frente al formador*; la estrategia como tal, pretende que los adultos cumplan con un rol activo en el proceso a través del acompañamiento, que sean personajes dinámicos, que se pregunten por el proceso, aunque a veces resulta más cómodo para agentes y cuidadores ceder toda la responsabilidad al formador.

El rol asignado por el formador remite a tipos de participación de los adultos y agentes educativos durante la clase:

Tipo de participación 1: los niños y las niñas solo fueron objeto en la participación de los adultos. Esto se da en la mayoría de los casos con los grupos externos donde el formador le explica la tarea motriz al grupo y los adultos utilizan los niños y las niñas como medio de comprobación, en algunos casos pasan por encima de la aprobación los niños y las niñas forzándolos a ejecutar una acción motriz sin su consentimiento y más aún cuando para los niños y las niñas es una habilidad que normalmente no ha sido estimulada. A modo de ejemplo el sujeto 8 explicó cómo realizar el rollo hacia adelante, hizo la demostración con uno de los niños y cada adulto con su pequeño la realizó de la misma manera tal cual como la hizo el formador, otra evidencia podría ser cuando el sujeto 11 invitó a realizar un momento de activación corporal a partir de movimientos articulares, canta el estribillo “ la cabeza dice si, si, si, mi cabeza dice no, no, no, hay que mareo, todo me da vueltas, me voy a desmayar”, este formador mostró las acciones con su cabeza y los adultos sostienen la cabeza de los niños y las niñas para realizar cada acción, a pesar de que los niños, las niñas y los adultos estén observando la acción del formador hay que tener en cuenta que las edades tratadas en este trabajo están entre los 2 y los 5 años, ciclo vital por excelencia imitativo, tal como lo plantea Bandura (2001) en su desarrollo los niños y las niñas imitan las acciones acordes con sus estructuras cognitivas. Si pensamos esto desde los estilos de enseñanza del formador, los que más resaltan son los tradicionales desde la asignación de la tarea hacia los adultos y los estilos que posibilitan la participación, ya que el formador delega ciertas funciones a los adultos para que las practiquen con los niños y las niñas.

Tipo de participación 2: los adultos, los niños y las niñas participan activamente de la clase. Las actividades que propone el sujeto 7 para la clase promovió la participación de los niños, las niñas y los adultos al tiempo, desde el inicio hasta el final, es común que este tipo de formadores evoquen los estilos participativos y creativos en sus propuestas, normalmente estos tienen experiencia con prácticas recreativas como juegos cooperativos, rondas, dinámicas, predancísticos, manejo de algún instrumento musical, canciones y lectura de cuentos.

Tipo de participación 3: papel pasivo del adulto dentro de la clase (como apoyo u observador). El formador atiende a los estilos creativos y aquellos fomentan la individualización ya que los niños y las niñas puede tomar ciertas decisiones de acuerdo con su propio ritmo a la hora de ejecutar diferentes tareas motrices. El adulto cuidador sirve como apoyo al formador para organizar el material, transportar objetos, disponer el espacio y brindar hidratación a los niños y las niñas. Aquí los niños y las niñas son los protagonistas de la clase, cobran relevancia los momentos de exploración donde ellos y ellas descubren y participan a partir de sus propios intereses. El formador observa pasivamente, pero a su vez tiene la posibilidad de documentar la experiencia y en algunos momentos interactuar y compartir, básicamente al inicio, durante y final de la clase, a su vez los adultos le proponen a los niños y las niñas en ocasiones de forma retadora la realización de ciertas tareas motrices. A modo de ejemplo, el sujeto 14 propuso durante la clase un espacio para que los niños y las niñas exploraran libremente con diversos objetos los cuales algunos de ellos se utilizarían en la clase, esto permitió que el formador expandiera su foco de atención hacia lo que se tejía a partir de los intereses de los niños y las niñas, los cuales propusieron durante este espacio nuevas formas de movimiento que no estaban contempladas en la planeación, aquí los estilos de enseñanza que se destacan por parte de formador son los cognitivos ya que incluyen la indagación y la experimentación motriz, a su vez los estilos creativos debido a la libre exploración por parte de los niños y las niñas, la interacción con sus pares y con el recurso material y físico.

Particularmente se pueden encontrar formadores que durante la clase acuden a los tres tipos de participación, mientras otros marcan uno en particular “normalmente hasta sin darse cuenta”.

Por otro lado, puede decirse que la no invitación al adulto de participar de la clase puede deberse a varias razones: exigir del niño mayor independencia o mayor nivel de socialización; que las actividades propuestas por el formador están orientadas al niño y la niña y no al trabajo con la familia; otra razón, es el gusto personal del formador o sus expectativas.

Otro asunto que vale la pena destacar es la expectativa que poseen los cuidadores y los agentes educativos frente al formador; la estrategia como tal, pretende que sean personajes dinámicos, que cumplan con un rol activo en el proceso, que se pregunten por su labor pedagógica, aunque a veces resulta más cómodo para agentes y cuidadores ceder toda la responsabilidad al formador.

En cuanto a las *competencias del formador* se puede decir que los formadores que tienen experiencia en procesos con niños y niñas en el ciclo vital de primera infancia (nacimiento a cinco

años) planean y desarrollan su clase de una manera diferente a aquel formador que su experiencia está basada en procesos deportivos. El sujeto 15, por ejemplo, a pesar del tiempo que lleva en la estrategia (tres años), su clase es dirigida por momentos y a la hora de proponer una actividad para los niños y las niñas, utiliza voz de mando acudiendo a la instrucción por modelamiento durante la sesión. El sujeto 5 que lleva el mismo tiempo de permanencia en la estrategia, a diferencia del sujeto 15, destina momentos de libertad durante la sesión, no utiliza acciones dirigidas permanentemente y hace posible la voz de los niños y las niñas considerando sus propuestas durante la clase.

Los dos formadores enunciados anteriormente son licenciados en Educación Física entonces podría considerarse que la formación académica no delimita con precisión el estilo del formador. Junto con esta consideración, llama la atención el caso de los formadores que antes de pertenecer a la estrategia tuvieron una experiencia laboral con el ámbito deportivo y que durante el tiempo de permanencia en la estrategia se convirtieron en padres, asunto que al parecer ha incidido en sus prácticas; se ha logrado constatar que ya son más sensibles frente al proceso, tienen nuevas expectativas y preguntas en relación al campo de la psicomotricidad con niños y niñas; observan y escuchan a los niños y las niñas de manera reflexiva durante la clase; esto es posible afirmarlo mediante la interacción del investigador con estos formadores.

4.2.3 Interacciones y comunicación

En la *interacción* con los niños y las niñas se espera que el formador cumpla con un rol de observador, que posea apertura en los diferentes momentos de la clase; el no intervenir directamente por parte del formador no significa que este no interactúe, comparta e indague, así durante el momento de exploración se asume un papel y acompañamiento diferente en comparación con el momento de cierre.

El momento de exploración durante la clase, es el espacio más potente para la interacción de los niños y las niñas, allí hay diálogo entre ellos, muestran sus expectativas y conversan frente a ellas, crean nuevos retos, surgen preguntas sobre diferentes fenómenos, se establecen diferentes roles. Este momento es especial porque no hay un adulto que guíe rigurosamente la actividad simplemente dispone y espera, a su vez el formador observa con apertura expectante todo aquello que fluya y le de pistas para reflexionar sobre su quehacer. Los niños y las niñas se muestran tal como son, develan sus intereses, se activan inquietudes científicas, dan cuenta de sus nociones y conceptos ya

que descubren sus habilidades motrices, sociales, cognitivas y de lenguaje. Además, construyen juegos simbólicos que enuncian la capacidad creativa e imaginativa a partir de la relación con el entorno, con el otro y consigo mismo en el espacio de juego, el cual se presta de manera constante para la deconstrucción y construcción de formas (laberintos, torres, ciudades, castillos, túneles, cohetes) por medio de las posibilidades que ofrezca el recurso material y físico establecido para la práctica.

Este espacio ofrece, además, una riqueza importante para la práctica educativa, se constituye en un reto para los formadores de manera que puedan intencionar nuevas planeaciones y rutas de trabajo con los niños y las niñas. A partir de las preguntas que el formador realiza de manera tranquila y con cercanía cautelosa, sumado a la observación y documentación constante, se pueden construir nuevas maneras de ambientación, interacción y construcción para las clases; además gracias a todo aquello que los niños y las niñas quieren comunicar durante los momentos de la clase por medio de sus acciones corporales y las relaciones que establece con todos los actores que influyen en este espacio de juego, el formador obtiene elementos que fortalecen su rol de mediador durante la sesión.

Para ejemplificar el anterior enunciado, se puede decir que el sujeto 9, dispone estratégicamente en el espacio de la clase los elementos con la intención de que surjan nuevos planteamientos por parte de los niños y las niñas, se caracteriza por un estilo que favorece la creatividad, el descubrimiento y nuevas maneras de actuar. Otro ejemplo podría ser el sujeto 10, el cual acude a un estilo que fomenta la socialización; este formador se inquieta por las preguntas que realizan los niños y las niñas, además, atiende a las propuestas que surgen a partir de la interacción entre ellos.

También se da el caso de un formador que focaliza la atención en un niño o una niña en particular durante la clase dándole prioridad a este y pasando en un segundo plano al resto de los niños y las niñas, en este tema, lo coherente sería tener una atención generalizada y una mirada periférica sin ignorar que hay niños y niñas que necesitan un acompañamiento diferenciador, ya sea por algún tipo de necesidad en particular o como parte de las dinámicas de la clase.

A partir de la observación realizada se pudo constatar que los formadores *manifiestan afecto* a los niños y las niñas de diferentes maneras: llamando a cada niño y niña por su nombre en diferentes momentos de la clase, teniéndolos en cuenta en la participación de diversos eventos, con el contacto físico (abrazos, saludos de manos) refuerzos positivos a través de frases motivacionales

o premios (juego libre, repetir una actividad exitosa o compartir un objeto o regalo). Aquí se destaca la importancia de la socialización como un aspecto importante en la Educación Física y en todo proceso educativo con la primera infancia.

A hora bien, una de las características que sobresale en esta categoría es la *comunicación entre el formador y el niño y la niña*. Desde Camargo y Hederich (2007), se plantean tres estilos de comunicación basados en:

- Lo que el niño y la niña aprende en la clase lo enuncia y lo enseña con su cuerpo.
- Lo que el niño y la niña aprende a partir de las indicaciones que le da el formador.
- Hay una rutina ya establecida para la clase entre el formador, el niño y la niña, lo que permite una comunicación asertiva entre ambas partes.

Estos tres estilos se ven referenciados en las diferentes observaciones que se realizaron a los formadores durante la clase y se podrían sintetizar en una comunicación unidireccional en los momentos que solo habla el formador y bidireccional cuando se establecen diálogos entre los niños, las niñas y los formadores; se podría rescatar otro estilo, cuando los niños y las niñas comunican pero no directamente hacia los formadores si no hacia otros los niños y las niñas o adultos durante la realización de alguna actividad, en este caso el formador cumple el papel de observador.

Otro aspecto dentro de esta categoría de interacciones y comunicación, es la *forma como se dan las instrucciones*:

- El formador muestra la acción motriz con su cuerpo para que los niños y las niñas lo imiten, aquí se hace alusión a los estilos enseñanza que posibilitan la participación.
- El formador explica de manera individual la acción motriz acompañando a cada niño y niña en la tarea, en este caso se destacan los estilos enseñanza que fomentan la individualización.
- El formador explica la acción motriz de manera verbal para que los niños y las niñas la interpreten y la ejecuten, aquí se favorece los estilos de enseñanza tradicionales.
- El formador pone un niño o una niña como modelo para que el resto del grupo imite sus movimientos, aquí se hace alusión a los estilos enseñanza que posibilitan la participación.

Además, se pueden encontrar dos maneras de actuar del formador a la hora de dar la instrucción, estas serían:

- El formador considera que es suficiente dar solo una indicación y así pasar rápidamente de una actividad a otra sin cerciorarse que todos los niños y las niñas cumplieron con la tarea motriz, aquí se favorece los estilos de enseñanza tradicionales.
- El formador antes de cambiar de actividad agota diferentes recursos garantizando así que la mayoría de los niños y las niñas realicen correctamente la acción motriz esperada, aquí se podrían destacar los estilos que favorecen la creatividad.

Otra característica que se repite en esta categoría es la manera en que el formador da por sentado que los niños, las niñas y las familias conocen los juegos y las tareas motrices que él propone sin explicación previa, a diferencia de aquel que explica paso por paso las diferentes actividades propuestas por más simples que sean.

Algo que se observó además para esta categoría, es que los niños y las niñas respetan los acuerdos cuando hay claridad frente a ellos desde el inicio de la clase, de lo contrario es desgastante para el formador, los agentes educativos y las familias estar llamado al orden durante la sesión: "no hagas eso", "guarda el material utilizado", "no empujes a tu compañero", "no lances así", "mira al profesor para que aprendas", "hazlo como el otro niño", "es que no escuchas", estas y otras son frases que se alcanzan a escuchar durante las clases. Es notable que cuando el formador inicia un proceso con cierto grupo y desde el primer día quedan claros los acuerdos de convivencia, orden y puntualidad y que además estos se nombran durante las siguientes clases, los niños, las niñas y los adultos atienden con mayor conciencia estos requerimientos ya que fueron pactados en conjunto.

Otro aspecto importante a destacar en esta categoría es el *uso del lenguaje* por parte del formador, que como autoridad visible en la clase puede desarrollar dos maneras de comunicación por medio de la palabra.

El lenguaje instruccional como limitante: a partir de lo observado solo en uno de los casos el formador no permitió que los niños y las niñas crearan, limitando la exploración en un circuito motriz, este fue el caso del sujeto 2, el cual durante el momento central de la clase se enmarcó bajo el estilo tradicional de mando directo y la asignación de tareas donde indicaba a los niños y

las niñas verbalmente como realizar la tarea motriz y de qué manera cumplir con el objetivo propuesto.

El lenguaje como ente motivador: permite que los niños y las niñas propongas, cree, explore, aspecto que se evidenció en la mayoría de los casos. A modo de ejemplo, en una de las observaciones el sujeto 6 invitó a todos los niños y las niñas a que pasaran por diferentes obstáculos construidos previamente, cuando los niños y las niñas llegaban al final se encontraban un cilindro colgado del techo del salón, y se les preguntaba ¿Qué crees tú que puede ser esto? a partir de esta pregunta generaban diferentes representaciones (un cohete, un tren, un caballo, entre otros) entonces el formador le daba movimiento al cilindro de acuerdo al papel asignado por los niños y las niñas.

Es común que los formadores a la hora de dar una indicación o explicación de un ejercicio, lo hagan de manera técnica utilizando además algunos conceptos relacionados con la temática a abordar durante la clase, otros dan las instrucciones bajo una terminología cotidiana; esto se evidencia en el uso de ciertos conceptos que no tienen en cuenta el conocimiento previo de los participantes además el nombrar conceptos errados o de manera coloquial, a modo de ejemplo el sujeto 10, que tiene una tendencia hacia los estilos socializadores nombró durante la clase conceptos sobre equilibrio dinámico y estático ejemplificándolos con diferentes ejercicios motrices y caracterizándolos dentro del componente de las capacidades perceptivo motrices, en cambio el sujeto 2, que posee una tendencia hacia los estilos tradicionales, durante la clase le indicó a los niños y las niñas que corrieran y saltaran según lo que les proponía un circuito previamente construido, sin explicar el porqué del tratamiento de estas acciones motrices. Por ende, atendiendo a los estilos de enseñanza tradicionales como lo son el mando directo y la asignación de tareas, esta última pasa en ocasiones por encima de las comprensiones de los niños y las niñas. Resulta fundamental abordar los conceptos que se tratarán en las clases de una manera clara (desde la enunciación) y práctica (desde el hacer corporal) sin subestimar el saber previo del otro, renovando las maneras de tratar los diferentes temas. Aquí la aplicabilidad de los estilos participativos llevaría a que el formador cuente con la percepción del niño y la niña frente a los conceptos y actividades abordadas en la clase y desde los estilos socializadores llevarían a discutir los puntos de vista que tienen ambos.

Finalmente, y *en función de lo comunicativo*, llaman la atención los diálogos espontáneos que se generan ya sea por iniciativa del formador o por iniciativa de los niños y las niñas, en este caso,

cuando son los niños y las niñas los que cuentan o proponen una conversación, se evidencia confianza y seguridad en su relación con el formador. Se observa que en algunos casos los niños y las niñas siguen más fácil la instrucción o realiza lo propuesto por el formador cuando es este quien lo acompaña, es diferente cuando la instrucción es del adulto, caso de los grupos externos. En contraste, en los jardines infantiles la figura del agente educativo es más protagónica que la del formador, pues este se constituye en figura de apego y autoridad en el espacio educativo para los niños y las niñas en esta edad, ya que comparten permanentemente. Sucede algo particular con el formador hombre, para algunos de los niños y las niñas representa una figura de autoridad e incluso de apego y atienden en mayor medida a las instrucciones durante las clases.

4.2.4 Cuerpo del formador y el cuerpo de los niños y las niñas

En ocasiones el cuerpo es tratado en el aula como un concepto, ya que se nombra desde un enfoque teórico y sus desarrollos se dan a través de imágenes con el propósito de abordarlo desde el sentido biológico, y estructural. En efecto, cuando se abordan los conceptos de corporeidad con niños y niñas algunos formadores solo se limitan a tratar características del esquema corporal, a modo de ejemplo: el sujeto 16 durante una de las clases pidió a los niños y las niñas que nombraran las partes del cuerpo o cantaran la canción “cabeza, hombros rodillas y pies”. Por otro lado, el sujeto 3 en una de las observaciones dispone diferentes imágenes por el espacio, desfragmentando las diferentes partes del cuerpo, con el propósito de que los niños y las niñas identificaran las partes del cuerpo, lo particular es que todas las extremidades eran de cuerpos diferentes, y si bien se dio el momento de exploración, los conceptos de imagen y esquema corporal pueden verse afectados con esa disparidad, por tanto deberá ser bien orientado el tratamiento de este tema durante las clase.

Es posible que la corporalidad tenga relación en como los niños y las niñas perciben al formador, al observar su disposición corporal y sus formas de actuar durante la clase; en este mismo sentido, el formador deberá poseer apertura a las distintas maneras de ser de los niños y las niñas.

Otro término que emerge en esta categoría es el de *expresión corporal*, como aquello que el cuerpo comunica a través del movimiento. Durante las clases se evidenciaron prácticas de juego de roles, pre dancísticos y juego teatral, donde tanto los niños y las niñas como el formador descubrían nuevas posibilidades de movimiento.

Antes de que los niños y las niñas se acerquen a un instrumento debe haber vivido y explorado la expresión corporal desde la danza, el canto, el teatro y la música, siendo así la voz y el cuerpo sus primeros instrumentos que evocan al movimiento. (MEN, 2014).

4.2.5 Evaluación de las actividades

El *tipo de preguntas* formuladas por los formadores hacen pensar en diversas concepciones y formas de evaluación de la tarea motriz y de evaluar el desarrollo de la clase. De esta manera, el sujeto 14 indagó sobre el saber previo de los adultos, en relación con temas que se abordarían durante la clase. Aquí las preguntas estuvieron dirigidas a los agentes educativos y a los cuidadores, con ello se buscaba generar expectativas, sin embargo, si bien se favorece la participación de los adultos, no es claro en qué medida esta iniciativa promueve la socialización de los niños y las niñas.

Otro ejemplo puede ser: cuando uno de los grupos está abordando el tema del equilibrio, el formador al iniciar la clase habla sobre los tipos de equilibrio, su importancia y tratamiento en la cotidianidad del niño y la niña, durante la clase entonces va nombrando frases como “en esta acción motriz estamos vivenciado el equilibrio estático, cada vez que estamos quietos sobre una superficie inestable y levantamos un pie, ahora en esta actividad ponemos a prueba el equilibrio dinámico, cuando saltamos en un pie sobre una superficie plana”. Estas expresiones e intervenciones a veces no tienen mucho sentido para los niños, pero ponen en contexto a los adultos participantes.

Por medio de la observación el formador va apoyando a los niños y las niñas para que realicen de manera correcta la tarea motriz indicada, este acompañamiento se da por lo siguiente: el formador motiva a los niños y las niñas a observar a sus pares, el formador realiza la acción por sí mismo y solicita que lo observen, el formador indica verbalmente la correcta realización del movimiento, el formador dispone el espacio para que este motive a los niños y las niñas a realizar la acción esperada.

Al final de la clase el formador suele valorar la sesión por medio de varias preguntas orientadas a indagar por los aprendizajes adquiridos y la experiencia vivida durante la clase, aquí tanto los adultos como los niños y las niñas tienen diferentes respuestas.

Es importante resaltar que la valoración que se hace de las clases por parte de los participantes, depende en cierta medida del nivel de disfrute logrado y de los intereses particulares. En este

sentido, los niños y las niñas que han tenido mayor contacto con pelotas disfrutaban de las clases donde se interactúa con este elemento a partir de desplazamientos, botes, recepciones y lanzamientos, mientras que aquellos que constantemente están realizando giros y ruedas con su cuerpo, valoran mucho más las clases donde se ejecutan las habilidades gimnásticas.

Si se relacionan los estilos de enseñanza de los formadores con la participación en la evaluación de la clase podría decirse que quienes tienen un estilo orientado a lo cognitivo o creativo, solicitarán aportes frente a las posibilidades que se tienen para llegar a realizar una acción motriz, mientras desde un estilo tradicional se invitaría a que los participantes siguieran practicando en casa los ejercicios motrices tal cual como se enseñaron en la clase.

4.3 Análisis integrado y triangulación

Los formadores desde su autopercepción se identificaron más con los estilos socializadores en los grupos externos, sin embargo, no hubo una tendencia definida en su desempeño en los jardines infantiles, esto entra en total sintonía con los análisis cualitativos donde una de las características que se resalta es el trabajo colaborativo con las familias y los niños y las niñas, en el caso de los grupos externos. También se encontró que en los grupos de jardines infantiles donde las dinámicas son más variadas y se producen cambios de espacios, los formadores se mueven por los diferentes estilos de enseñanza según lo que se va requiriendo al momento de la clase; en este sentido, por más que un formador tenga una tendencia a los estilos de enseñanza que favorecen la creatividad hay momentos donde se hace uso o se evidencian estilos tradicionales.

Así mismo, el estilo de enseñanza del formador varía según los contenidos de la clase y las modalidades de atención, esto quiere decir que los estilos que expone un formador cuando está atendiendo a los niños y las niñas del jardín infantil, son diferentes a cuando se encuentra trabajando en un grupo externo. Los cuidadores de los grupos externos, en particular, manifiestan otros intereses, demandan o se inquietan por otros asuntos, incitan a los niños y las niñas a realizar otras actividades y desarrollan propuestas que generan cambios significativos en la clase, en cambio, en la clase del jardín infantil el rol del agente educativo puede ser tanto pasivo como activo, hace que el formador pueda orientar la sesión de una manera más autónoma y la realice a partir de lo planeado, los cambios aquí considerados, se dan partiendo de los intereses de los niños y las niñas.

Adicional a lo anterior, en ambas modalidades de atención, el tiempo que se dispone para la sesión también es un factor relevante a la hora de dar la misma, durante la observación realizada por el investigador hubo mayores interrupciones en las clases del jardín infantil donde por momentos se desviaba la atención por parte de los niños y las niñas, formador y agente educativo, en este caso el tema propuesto se desarrollaba en poco tiempo y pareciera ser que quedara faltando parte de la sesión planeada por desarrollar. En los grupos externos por su parte se notó la optimización de la clase observándose el desarrollo de los momentos en su totalidad según lo planeado, por ende, se podría decir que el hecho de que los cuidadores estén en la clase ejerce cierta presión para el cumplimiento del tiempo antes pactado para el desarrollo de la sesión, en este caso la experiencia dura una hora y media. Es importante resaltar que en ambos casos hubo un tiempo adicional para diligenciar la guía de observación y el cuestionario, mientras que el diario de campo se construyó durante las sesiones.

Particularmente en los resultados de la guía de observación que realizó el investigador se valoraron en mayor medida los estilos de enseñanza participativos en los grupos de los jardines infantiles y aquellos favorecen la creatividad se destacaron en los grupos externos. Después del análisis cualitativo se sostiene que aunque se hayan observado algunos estilos de enseñanza de manera particular y que hayan formadores que tengan ciertas tendencias hacia unos estilos más que otros, en los entornos jardines y externos, es normal que los formadores naveguen por diferentes estilos de enseñanza durante una clase ya que las particularidades de la misma así como las características e intereses propios de los niños, las niñas, los agentes educativos y las familias influyen en los estilos de los formadores.

En cuanto a la reflexión sobre en qué momentos podría suceder el cambio de unos estilos de enseñanza a otros durante la clase, esto se podría dar por la toma de conciencia del formador o por las oportunidades que este ve durante su acompañamiento a los niños y las niñas, entonces cada asunto que emerge en la clase define la manifestación de ciertos estilos de enseñanza.

A pesar de que el sexo no es una categoría de análisis significativa para el paradigma cuantitativo, durante la observación que se realizó por parte del investigador y según lo que quedó estipulado en el diario de campo, se definió que los hombres representan una imagen de autoridad y de orden para el caso de los jardines infantiles ya que las agentes educativas que acompañan cotidianamente a los niños y las niñas son mujeres. En el caso de las mujeres se observó que estas

en los grupos externos trabajan más el tema de la motricidad fina (a través de técnicas artísticas como manualidades y pintura) que los hombres.

A partir del análisis cuantitativo se encontró que los formadores que son mayores de 40 años se identifican con los estilos de enseñanza tradicionales a partir de su autopercepción tanto en los grupos externos como en los grupos de jardines infantiles, esta información no se corresponde con los datos cualitativos debido a que no se identifican rasgos propiamente de los estilos de enseñanza tradicionales en los formadores mayores de 40 años, a juicio del investigador mediante los instrumentos diligenciados, los estilos de enseñanza que se pusieron en evidencia son los que favorecen la creatividad lo cual se ve reflejada en la diversidad de elementos que incluyen en sus clases y su pensamiento divergente.

Al considerar el planteamiento anterior se podría decir que los estilos que favorecen la creatividad se armonizan con los demás estilos de enseñanza, debido a que la creatividad es una característica propia de cada individuo la cual se manifiesta en su experiencia, haciendo más sensible al formador frente a las miradas y las voces de aquellos que dan vida a la práctica educativa con intenciones de brindar momentos placenteros y de disfrute para los niños y las niñas.

Esta atención de los estilos creativos desde la mirada del investigador se fundamenta en una valoración de las maneras diferentes en que los formadores desarrollan los temas que se proponen en la estrategia, además gran parte de ellos incluyen la libre exploración como parte de la clase y utilizan prácticas que llaman la atención de los niños y las niñas como el juego, las rondas, la música y la lectura de cuentos.

En el análisis cuantitativo se halló también que los formadores que tienen más experiencia en el campo de la Educación Física obtuvieron un porcentaje mayor en el estilo tradicional, en el cuestionario de autopercepción en los grupos externos, pero en el análisis cualitativo la experiencia laboral del formador y especialmente con niños y niñas de primera infancia y la formación por fuera de la universidad en arte, recreación y deportes como gimnasia y fútbol, determinan unos estilos de enseñanza en particular sin depender del tiempo de experiencia que tenga el formador.

En general, se definió por parte del investigador una tendencia en ciertos estilos de enseñanza que se dieron a partir de la guía de observación, con una predisposición de los formadores hacia los

estilos tradicionales en los grupos externos y una tendencia hacia los estilos cognitivos en los grupos de jardines infantiles.

Antes de la observación se podría afirmar que entre el sexo masculino y femenino hay unas acciones particulares durante la clase, pero después de presenciar diferentes encuentros con todos los formadores se pudo observar que hay prácticas similares entre ellos sin apuntar a particularidades entre mujeres y hombres, algunas dadas a la propia planeación y otras por los momentos de la sesión. A modo de ejemplo, el sujeto 11 con poca experiencia en primera infancia, pero con formación en música y el sujeto 8 con experiencia en la atención de los niños y las niñas más pequeños. Ambos utilizan una rutina similar durante la clase: hacen uso de la música para mediar las clases a partir del canto y la manipulación de instrumentos e invitan a las agentes educativas y a las familias a participar activamente en las clases.

Si bien se identificó una tendencia por los estilos individualizadores, desde el análisis cualitativo se puede afirmar que hay prioridad en aprender y potenciar el desarrollo de los niños y las niñas a partir de sus propios intereses, atendiendo además a su propio ritmo de aprendizaje, características que se pueden evidenciar en la descripción de los estilos que fomentan la individualización.

Los estilos de enseñanza de socialización y creatividad en la Educación Física son aquellos que adquieren fuerza en los planteamientos actuales de la política de infancia. Tradicionalmente al educador físico se le ha encargado favorecer el movimiento, la actividad física, enseñar un deporte, vigilar el gasto calórico y en el caso de la atención en etapas iniciales potenciar la motricidad, y el desarrollo físico y motor. Sin embargo, para la Educación Física en la primera infancia hay una expectativa que nace a partir de los planteamientos de la práctica psicomotriz y que van más allá de un asunto solo corporal, y que se constituyen en concepciones limitantes acerca del cuerpo del niño y la niña como una masa que se puede moldear; al respecto se escuchan expresiones como: “definir una carga para que este sea más fuerte”, “que estire sus pies para que no pierda su flexibilidad”, “veinte saltos más para que no se quede pequeño”, “si no sudaron no hicieron bien el ejercicio”; estas y otras frases son constantes durante una clase de Educación Física inclusive con niños y niñas de primera infancia; contrario a ello los formadores deberían reflexionar sobre sus maneras de enseñanza en la primera infancia, considerando al niño y la niña como un sujeto que tiene voz, sentimientos y pensamientos que se manifiestan inclusive en un cuerpo que comunica y se mueve al ritmo de una propuesta psicomotriz abordada con conciencia y responsabilidad y

pensada en favorecer los ciclos sensibles de la infancia que van más allá de las expectativas motrices.

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta construcción se retoma inicialmente los antecedentes que se resaltan al inicio de este trabajo y los textos del marco teórico que cobran sentido después de los análisis realizados en este proyecto.

En los antecedentes se referencia una investigación en el ámbito local que tenía como foco identificar los estilos de enseñanza de 25 docentes de preescolar, dentro de los resultados se destaca que los estilos de enseñanza más utilizados por las docentes menores de 30 años son los tradicionales, a diferencia de las docentes mayores de 40 años las cuales se enmarcaron bajo los estilos socializadores (Hena y Molina, 2013). Si tomamos como referencia el trabajo anterior y lo comparamos con el presente estudio, se puede observar que, en relación con los estilos tradicionales según la edad del formador, que los mayores de 40 años tienden a ser más tradicionales en los cuestionarios de autopercepción y en la guía de observación realizada por el investigador en el jardín infantil.

Lo anterior se puede deber además, a que en la investigación que se está enunciando los niños y las niñas del grado preescolar tuvieron la posibilidad de valorar los estilos de enseñanza de sus docentes, a diferencia de este trabajo donde los que valoran son los adultos que acompañan el proceso durante las clases (formadores, agentes educativos, cuidadores e investigador), además probablemente la clase que plantean las docentes de preescolar claramente se podría diferenciar a las de los educadores físicos, ya que cada uno tiene énfasis diferentes en su formación.

En las dos tesis doctorales Guedea (2010) y Fernández (2016), desarrolladas en España que se resaltan en los antecedentes con profesores de básica primaria, se destacan algunos asuntos relevantes que podemos relacionar con la presente investigación:

Los estilos de enseñanza que más se utilizan son los tradicionales destacándose el mando directo a la hora de ejecutar en la práctica temas que tiene que ver con la estimulación perceptivo motriz y la formación deportiva. Guedea (2010).

A pesar de que los estilos de enseñanza tradicionales no son los que puntúan más en este trabajo, a partir de la observación realizada a los formadores cuando estos están tratando aspectos que tienen que ver con las habilidades gimnásticas y en algunos casos la implementación de circuitos motrices

durante la clase, los estilos tradicionales de mando directo y asignación de tareas son los que predominan. En cambio, cuando se están abordando temas en relación con las capacidades perceptivo motrices y las habilidades motrices, los estilos de enseñanza que se favorecen son aquellos que propician la socialización y posibilitan la participación.

La segunda tesis doctoral plantea que los profesores de Educación Física se han perfeccionado en esta disciplina a partir de la experiencia y el autoaprendizaje, Fernández (2016). En tanto se permiten navegar por diferentes estilos de enseñanza ya que no hay una sola tipología que se favorece. Esto en relación con la observación realizada a los formadores que comúnmente en campo son nombrados por los niños, las niñas, los agentes educativos y las familias: los profesores de Educación Física, es notable que aquellos que más tiempo llevan trabajando con niños y niñas menores de cinco años no se basan en un solo estilo de enseñanza.

Por último, hubo una investigación realizada en Brasil Gozzi y Ruete (2006). Que se destacó y que es importante nombrar debido a que tiene que ver con la práctica del deporte en segmentos no escolares con niños y niñas de primera infancia que en el entorno de este trabajo se traduciría en la atención de grupos externos. En este estudio se resalta el acompañamiento de la familias dentro de la clase de fútbol como modalidad deportiva donde la observación arrojó tendencias en dos estilos de enseñanza nombrados por Mosston (1978) que son: Comando (A), en este estilo todas las decisiones son tomadas por el profesor y el niño o la niña cumple un papel de obediencia este se podría traducir en este trabajo en mando directo como parte de los estilos de enseñanza tradicionales; y Tarea (B), en este estilo el profesor delega algunas decisiones al alumno, este se podría traducir en este trabajo hacia la enseñanza modular como parte de los estilos de enseñanza que fomentan la individualización.

Si se considera lo que plantea el estudio anterior, aunque la estrategia Iniciación al Movimiento atiende bajo un entorno no escolar, las intenciones de acompañamiento no se basan en la enseñanza del deporte, por ende, es importante saber cuáles son los intereses con los cuales los cuidadores y los niños y las niñas asisten a las clases de la estrategia, debido a que el propósito de este programa no es la enseñanza del deporte si no las maneras en que se favorecen las habilidades psicomotrices en el niño o la niña y así prepararse para el entorno deportivo si fuere este el interés posterior de estos; acá vale la pena mencionar que es cotidiano ver adultos que sobreponen sus intereses sobre los intereses de los niños y las niñas, inclusive en algunos casos hay adultos que expresan: “como yo no pude ser futbolista que mi hijo lo sea”, entonces es importante entender que las familias

toman ciertas decisiones en relación con la participación de los niños y las niñas , ya sea porque entienden cuáles son los propósitos de la estrategia y porque quieren ir más allá.

Por otro lado, las tesis consideradas en los antecedentes “Guedea (2010) y Fernández (2016), Gozzi y Ruete (2006)”, ubican al profesor de Educación Física (formador para nuestro caso) en grados de preescolar, primaria y secundaria, tanto en establecimientos públicos como privados. La estrategia Iniciación al Movimiento brinda su atención en un entorno extra escolar desde los grupos externos y en jardines infantiles a partir de la educación preescolar con niños y niñas de 4 años (etapa previa al primer grado de la educación regular llamado transición), Los antecedentes hacen referencia al ciclo de tres a seis años (edad preescolar) por lo cual resulta de interés los resultados que acá se describen en la medida en que no se han dado estudios sobre los estilos de enseñanza que impliquen la atención con niños y niñas de dos a tres años de edad.

En función de la edad y bajo el lente cualitativo emerge un interés por las interacciones que surgen durante la clase y como aquellas tienen relación con los estilos de enseñanza desarrollados por el formador. Estas interacciones tienen que ver con los mecanismos que utiliza el formador para acercarse a los niños y las niñas durante las clases, los cuales revelan el juego como aquel medio donde se establecen relaciones y por el cual el niño y la niña construye el origen de sus aprendizajes.

“El juego entendido como patria común, se nos revela como Pangea de toda cultura y como origen de todo ser humano que no es más que jugar” (Huizinga, 1972, p.7). El juego es uno de los componentes que resalta en las observaciones y se devela en forma de: el juego libre, el juego simbólico, el juego motriz, el juego deportivo y el juego por el juego. Por ende, este es un concepto que todo formador (educador físico) debe dominar ya que es un pilar y una actividad rectora básica para la planeación y ejecución de las clases, ya que está inmerso en los diferentes estilos de enseñanza de la Educación Física desde los estilos tradicionales hasta los creativos.

Ahora bien, el concepto de Estilos de Enseñanza de la Educación Física que se toma como referente en este trabajo es el de Sicilia y Delado (2002) los cuales definen el estilo de enseñanza como:

La manera, relativamente estable, en el que el profesor de manera reflexiva adapta su enseñanza al contexto, los objetivos, el contenido y los alumnos, interaccionando mutuamente y adoptando las decisiones al momento concreto de la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. (p.30)

Es claro, desde esta concepción, que se delega la responsabilidad a los formadores, de orientar su práctica, generar la apropiación de sus propios estilos de enseñanza y aventurarse a explorar nuevas formas de transformar los procesos de enseñanza - aprendizaje.

A partir de los resultados encontrados en este trabajo es interesante destacar que los estilos que más se repiten entre los formadores son aquellos que propician la socialización. En esta categoría de estilos se consideran el juego de roles; la simulación social; el trabajo grupal y las diferentes técnicas de dinámica de grupos (Joyce y Weil, 1985). Los estilos que siguen liderando después de los socializadores son aquellos que posibilitan la participación.

Otros estilos de enseñanza que se deben tener en cuenta son aquellos que favorecen la creatividad, ya que estos se resaltan en los aportes que realiza el investigador a partir de la guía de observación y algunos asuntos reflejados en el diario de campo, que acuden a aquellos momentos donde los formadores permitieron durante la clase la exploración por parte de los niños y las niñas y a partir de allí su capacidad de crear, dialogar e interactuar con el ambiente y sus pares.

Es preciso decir que la realidad de la clase es mucho más diversa y no puede ser categorizada de forma estricta de acuerdo con las tipologías consideradas desde lo teórico. (Sicilia y Delgado, 2002). Por ende, las clases proponen un sin número de experiencias y de interacciones por parte de los niños, las niñas, los formadores, los cuidadores y los agentes educativos. Estos son los actores activos los cuales perciben de manera diferente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Delgado (abril, 2016) afirma lo siguiente:

Un profesor de Educación Física eficiente tendrá en el futuro que dominar estilos y formas diferentes, además debe experimentar combinándolos, aplicándolos previo un análisis de su situación didáctica, ya que no es lo mismo enseñar con adultos que con niños. Por ende, desde la academia debe existir la posibilidad de formar al estudiante y al profesor de Educación Física en temas relacionados con todos los ciclos vitales, en especial en primera infancia ya que al parecer los

nuevos currículos carecen de este tipo de contenidos aun sabiendo que este campo de estudio, es de vital importancia para los educadores físicos.

Delgado (abril, 2016) afirma lo siguiente:

Ahora se ven los estilos de enseñanza como un caleidoscopio, lo que significa que en una clase no hay un estilo de enseñanza preferente “mestizaje de estilos”. Además, hay una preocupación en relación con la transferencia de la información ya que después de investigar algunas veces, esta información solo le sirve al investigador.

Los formadores entonces deben ser los responsables de interiorizar los estilos de enseñanza, ya que cuentan con el amplio recurso que brinda el área de la Educación Física, por tanto la invitación es a aventurarse a fabricar contenido a partir de temas como la expresión corporal y la creatividad los cuales desde hace décadas rompieron con los esquemas y estilos de enseñanza que venían con una tradición puramente deportiva, por ende es importante que los formadores identifiquen los estilos de enseñanza en los cuales fueron categorizados a partir de este estudio, pero aún más importante es pasar de lo cotidiano a algo que no lo es de tal modo que trascienda la enseñanza a partir de lo que somos.

Sicilia y Delgado (2002) afirman:

Desde un nuevo enfoque de estilo de enseñanza no es suficiente la interacción personal (técnica), sino que hay que considerar otros elementos contextuales con los que se interacciona como el contenido de enseñanza, las condiciones del aula y los objetivos que pretendamos. Esto le da una dimensión más amplia a la interacción, una interacción global. (p.90). Entonces no basta solo con planear la clase y considerar que lo demás esta dado por si solo en el aula, sino más bien partir por aquello que esta entre dicho, pero que suscita un cúmulo de experiencias que enriquecerán el acto educativo, aquí entonces la misma planeación se hace pequeña.

Mosston y Ashworth (1993) consideran “Los estilos de enseñanza, basados en la noción de “no controversia”, no se trata de descartar un estilo de enseñanza como contrario a otro estilo de enseñanza” (p.19), por ejemplo, la particular comparación entre los estilos socializadores e individualizadores, ya que la idea es no enfrentarlos sino más bien buscar que los une, en lugar de que los diferencia el uno del otro.

Algo que parece evidente en el trabajo de los estilos de enseñanza es que estos aparecen ligados a simple vista a una actitud pasiva o activa por parte de los formadores, pero a partir de las reflexiones obtenidas y de la observación realizada se podría decir que el hecho de no intervenir no significa no interactuar, no compartir y no acompañar, ya que uno de los términos usados cotidianamente en la atención de los niños y las niñas es acompañar como sinónimo de esta durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En este sentido, quizás sea mejor tomar distancia del concepto de enseñanza, tal y como se debate actualmente en la primera infancia donde lo que se prioriza es la interacción de los niños y las niñas a partir de sus propios intereses, concibiendo así el papel del docente como un facilitador que promueve dichas interacciones más que un enseñante de contenidos.

Entonces los contenidos que tradicionalmente se establecen para el abordaje de la Educación Física para la primera infancia se dan desde un punto de vista desarrollista ya que apuntan a que el profesor debe cumplir el papel de enseñar y de favorecer el desarrollo de las capacidades, habilidades y competencias motrices de los niños y las niñas. Por otro lado, la práctica psicomotriz, obedece a una actividad educativa desde un enfoque lúdico, en la que se acompañan a los niños y las niñas en el desarrollo de su personalidad e inteligencia a través del juego y de su propia actividad espontánea, con la finalidad de que dicho proceso sea lo más armónico posible. “Consiste, por tanto, en atender el desarrollo madurativo a través de la vía corporal, el movimiento y el juego” (Del Arco Quel, 2017, p.13). Aquí entonces hay otra manera de considerar la enseñanza como el acompañamiento que parte del formador como aquel sujeto que prioriza la libertad del niño y la niña y lo hace responsable de su propio aprendizaje.

Pikler (2018) refiere que la observación hacia el niño o la niña se constituye en un reto para el formador, que le permite perfeccionar su tarea docente planeando formas innovadoras que incluyan promover el asombro y el descubrimiento por parte de los niños y las niñas.

Ahora describiremos las capacidades, habilidades y competencias que debería tener un educador físico que acompañe a niños y niñas menores de 5 años como producto de las percepciones obtenidas a partir de la observación.

A partir de la experiencia titulada “el rol del psicomotricista” Sánchez y Llorca (2008) plantean seis características fundamentales:

Capacidad de observación y escucha: esta capacidad implica dos procesos conjuntos y complejos: se dice que hay escucha cuando hay observación, y ambas admiten una comprensión de lo que los más pequeños están expresando a lo largo de cada clase. Esta capacidad es fundamental para brindar una intervención ajustada que facilite la maduración del niño o la niña.

Expresividad psicomotriz: el educador físico se ajusta a la actuación del niño y la niña por medio del lenguaje y la vía corporal, manifestándole según lo que recibe de él, su necesidad, su emoción, su disponibilidad, iniciando así la comunicación. Aquella que se establece tanto por el lenguaje como por la vía corporal, con el uso del objeto y la relación con los otros.

El educador físico debe comprender los diferentes mediadores de comunicación con los que cuenta y así usarlos de manera ajustada, destacando la gestualidad, la mirada, la voz, el uso del cuerpo, de los objetos y del espacio como bases de la relación.

Capacidad para utilizar diferentes estrategias de implicación en el juego: entrar en el juego del niño y la niña supone entrar en otro lugar a veces desconocido para los profesores, supone ingresar en el juego del niño y la niña como un compañero más, donde la relación es menos desigual y más fluida donde se pierde el poder de enseñar para entrar en el poder de responder, de comunicar, de entrar y salir cuando ya no es necesaria la presencia. Se debe enseñar a través del juego como una estrategia que facilita la maduración infantil.

Competencias para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz: la disposición del espacio para dar la clase debe ser creativa, de forma que sea retadora, un descubrimiento para el niño y la niña. El deseo del niño y la niña por el juego se despierta a través de la disposición que los formadores hacen de los espacios y materiales.

Capacidad de comunicación con la familia y otros profesionales: el educador físico, en su relación con el grupo y con el niño y la niña, descubre relaciones que quizás no se tejen en ningún otro lugar. Su formación y la experiencia, le da un conocimiento sobre el niño y la niña que posiblemente desconozcan otros profesionales o personas del entorno. Por ende, esta información sobre la expresividad psicomotriz se puede ver beneficiada, modificada o ampliada por la información que obtenemos de cómo es el niño y la niña en otros espacios, y las relaciones que mantiene.

Capacidad de mirarse: el educador físico debe aprender a mirarse en el espejo, en su gesto, en el otro, en las producciones sonoras y plásticas, deberá, además, aprender a mirar el propio trabajo antes y después del desarrollo de la clase, para comprender todo lo que tiene lugar dentro y fuera de la clase misma. A si mimo entender que el control de la mirada quiere decir control motor, control del tiempo, de las emociones, del espacio real y vivido, del objeto y de la acción. Control que se hace primordial para dejar de escucharse a sí mismo, de expresar sus emociones y sentimientos, además ponerse a la escucha del otro.

Los niños y las niñas en la práctica son los protagonistas, transitan por sus propios descubrimientos y desafíos, por tanto, el papel del formador deberá ser por momentos distante, pero con actitud y disposición a observar y escuchar, ya que el niño y la niña así se libera y expone su desarrollo, sus vivencias, sus formas de ser y se traza objetivos hacia nuevos retos motrices y cognitivos, que lo llevarán a un desarrollo más autónomo de acuerdo con su ritmo individual y el de sus capacidades.

El educador físico debe verse así mismo como una gran persona, de gran valor y conocimiento, con valores y actitudes frente al acompañamiento con población de primera infancia, además generador de relaciones positivas con los niños, las niñas y los cuidadores, capaz de acompañar constantemente la práctica motriz ya sea como observador o participante, además de afrontar los retos que pone el día a día en su práctica y el surgimiento de nuevas experiencias.

En definitiva, el formador debe ser integral, el adulto atento que realice un acompañamiento activo en los procesos de los niños y las niñas, acogiéndolo y dándole valor a sus creaciones, sus debilidades, sus miedos, sus descubrimientos, sus deseos, sus emociones y sus placeres.

A partir de lo anterior, resulta pertinente describir las características particulares de cada estilo de enseñanza según la propuesta de Sicilia y Delado (2002) y la adaptación propia a partir de las nuevas características emergen después del trabajo con primera infancia (niños y niñas del nacimiento a los 5 años).

Tabla 29 características de los formadores según los estilos de enseñanza

Estilos de Enseñanza	Palabras claves área de Educación Física	Palabras claves Educación Física en la primera infancia	Características del formador en relación a los estilos de enseñanza y las palabras claves en	Características transversales del formador en relación a los
-----------------------------	---	--	---	---

	Sicilia y Delado (2002)		el estudio de la Educación Física en primera infancia	estilos de enseñanza y las palabras claves en el estudio de la Educación Física en primera infancia
Tradicional	Orden y tarea	El juego, instrucción, regla, competencia, circuito motriz.	Pasivo Planea acorde a sus propios intereses imponiendo el tema y las dinámicas de la clase Es ordenado	Investiga Propicia el juego Documenta Es recursivo Cualifica su practica Es referente para los compañeros del área
Individualizadas	Individualización, alumnado	El juego, independencia, interpretación y ejecución de la tarea, se reconoce el propio ritmo del niño y la niña, a su vez la toma de decisiones.	Establece acuerdos. Establece roles. Planea e investiga acorde a las dinámicas del grupo	
Participativos	Participación en técnicas de enseñanza-delegación de funciones	El juego, relación con los pares y adultos, cobra vida la voz del niño y la niña, se ponen en práctica las propuestas por parte de los niños y las niñas.	Activo Propositivo	
Socializadores	Grupos, cooperación, socialización	El juego, relación entre pares	Interactúa con los participantes durante la clase Da recomendaciones durante la clase y extra clase para potenciar el desarrollo de una habilidad	
Cognitivos	Tareas a resolver, indagación, búsqueda, aprender a aprender	El juego, Dispositivos Básicos para el Aprendizaje (DBA), como la motivación, la percepción, la atención, la concentración y la memoria.	Propicia el reto Propone nuevos retos en la clase Establece acciones de atención y concentración sin obviar el movimiento grueso	

Creativos	Diversidad, pensamiento divergente, creación	Libre exploración, transformar los ambientes, creación de nuevas formas de aprendizaje.	Creativo. Propicia la curiosidad. Dispone el espacio de juego antes de la clase. Favorece la ambientación del espacio. Establece provocaciones para la interacción individual y grupal.	
-----------	--	---	---	--

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El abordaje de los dos paradigmas tanto cuantitativos y cualitativos abrió las posibilidades de estudiar este tema de los estilos de enseñanza desde diversos ángulos. Durante la observación de las clases emergieron otros elementos de vital importancia para la comprensión de la pregunta de investigación, además esto permitió ampliar la teoría acercando diferentes conceptos al campo de los estilos de enseñanza y comprender otras maneras de ver al formador en el proceso de la enseñanza de la educación física con niños y niñas de primera infancia.

Los dos primeros objetivos específicos “Caracterizar los estilos de enseñanza de los formadores que laboran en la estrategia de Iniciación al Movimiento con la población entre 2 a 5 años desde la autopercepción del formador y desde la percepción de las familias y agentes educativos que acompañan a los participantes de la estrategia” y “Reconocer la relación que tienen en los estilos de enseñanza con asuntos de orden personal (sexo y edad) asuntos de orden externo (años de experiencia, acompañamiento de adultos y docentes o agentes educativos) y de orden interno de la estrategia (modalidad de atención)” se lograron responder mediante la aplicación de los instrumentos cuantitativos (cuestionario y guía de observación) pero es posible ver entre líneas aspectos relevantes que arrojan su aplicación y que entran en conversación con la observación plasmada en el diario de campo.

Desde el cuestionario de autopercepción, los estilos de enseñanza que obtienen mayores puntajes en promedio son los socializadores y participativos. Los estilos que puntúan más bajo son los tradicionales e individualizadores. En los grupos externos se encontró que más de la mitad de los formadores se clasifican bajo los estilos socializadores, mientras que en los grupos de jardines infantiles el porcentaje más alto de ubica en más de un estilo.

A diferencia de la percepción que tuvieron los formadores en la autoevaluación y los cuidadores y agentes educativos en la guía de observación, el investigador califica de manera diferente a los formadores enmarcándolos bajo los estilos creativos en los grupos externos y los estilos participativos en los grupos de jardines infantiles.

En general, los estilos de enseñanza socializadores, participativos y creativos son aquellos que resultan en los diferentes instrumentos cuantitativos implementados en este trabajo. Estos tres estilos tienen características similares ya que durante la aplicación consciente o inconsciente de los

mismos por parte del formador se pueden conjugar y se hacen evidente a partir del juego conducido por el adulto o accionado de manera espontánea por los niños y las niñas.

En relación con la percepción de los formadores, agentes educativos y cuidadores las mujeres obtuvieron mayor puntuación en estilos de enseñanza tradicionales, por el contrario, en los instrumentos diligenciados por el investigador este plantea que los hombres son los más tradicionales, además los formadores con mayor experiencia y mayores de 40 años también se consideran son los que más se acogen a estos estilos.

Es claro que, en este trabajo, se dio una mezcla de los estilos de enseñanza por parte de los formadores y no unas tendencias puras, esto tiene relación directa con la flexibilidad, la capacidad de adaptación a las circunstancias de la clase, el contenido a tratar durante la sesión y el tipo de población. Lo particular es que no solo es el formador quien percibe esta mixtura, sino también los demás actores (agentes educativos, cuidadores e investigador).

En lo que tiene que ver con el tercer objetivo específico “Describir las interacciones que emergen durante la clase entre formadores, cuidadores, agentes educativos y niños y niñas y cómo estas se relacionan con los estilos de enseñanza en la estrategia de iniciación al movimiento” se pudo constatar a través de la observación que son varios los aspectos que influyen en el desarrollo de la clase y en los estilos. En primer lugar, la planeación, la cual considera las premisas y fundamentos para orientar las clases, estas se dan de tres formas: La clase bajo los intereses del formador, la clase como respuesta a las necesidades de los niños y las niñas desde la mirada del adulto y la clase y las planeaciones en respuesta a los intereses de los niños. Relacionado con ello, se identificaron intencionalidades explícitas del formador, los rituales de entrada y salida y las estrategias usadas por el formador durante la clase para captar la atención de los niños y las niñas.

Otro aspecto clave en la planeación de clase por parte de los formadores, es el momento de exploración, y la posibilidad acá de dar rienda suelta a los estilos de enseñanza creativos. Junto con ello, el contenido, la disposición de los espacios y del material deportivo y recreativo que se propone para la clase y el manejo del tiempo se constituyen en otros factores que influyen tanto en la planeación como en el desarrollo de las clases y las interacciones que se establecen en la misma.

Otro aspecto relacionado con el desarrollo de la clase son las competencias del formador lo cual nos introduce con la segunda gran categoría que se identificó en los análisis cualitativos, el rol del

adulto. Según las observaciones realizadas los roles que cumplen los adultos que acompañan a los niños y las niñas en las clases, se pueden dar en función de lo que el formador le propone y el mismo adulto se dispone a hacer. Acá resulta relevante lo que cada adulto hace de forma espontánea, por un lado, y por otro, los roles asignados por los formadores, que pueden ser activos o pasivos y están relacionados directamente con los estilos de enseñanza en la medida en que el formador permite o no la participación de los adultos acompañantes. El rol asignado por el formador remite a tipos de participación de los adultos y agentes educativos durante la clase: tipo de participación 1: los niños y las niñas son objeto en la participación de los adultos; tipo de participación 2: los adultos, los niños y las niñas participan activamente de la clase; tipo de participación 3: papel pasivo del adulto dentro de la clase.

La tercera categoría resultante fue interacciones y comunicación. En la interacción con los niños y las niñas se espera que el formador cumpla con un rol de observador sobre todo en el momento de exploración que es el espacio más potente para comprender los intereses de los niños y en función de ello direccionar la práctica motriz. Como parte de esta categoría, se ubicaron las manifestaciones de afecto a los niños y las niñas y los tres estilos de la comunicación entre el formador y el niño y la niña: Lo que el niño y la niña aprende en la clase lo enuncia y lo enseña con su cuerpo; lo que el niño y la niña aprende a partir de las indicaciones que le da el formador; hay una rutina ya establecida para la clase entre el formador y el niño, lo que permite una comunicación asertiva entre ambas partes.

Se destacan dentro de la categoría de interacciones y comunicación, es la forma como se dan las instrucciones: El formador muestra la acción motriz para que los niños y las niñas lo imiten; el formador explica de manera individual la acción motriz; el formador explica la acción motriz de manera verbal; el formador pone un niño o una niña como modelo.

Además, se encontraron dos maneras de actuar del formador a la hora de dar la instrucción, estas son: el formador considera que es suficiente dar solo una indicación; el formador agota diferentes recursos antes de cambiar de actividad. Otro aspecto importante a destacar en esta categoría es el uso del lenguaje que puede ser: El lenguaje instruccional como limitante y el lenguaje como ente motivador.

Por otro lado, se identificó otra categoría denominada el cuerpo del docente y el cuerpo de los niños y las niñas, en ocasiones el cuerpo es tratado en el aula como un concepto, pero lo que es

claro es la emergencia de la corporalidad en las prácticas propias de la estrategia de iniciación el movimiento y la consideración de la expresión corporal.

Por último, se dio un lugar a la evaluación de las actividades y al tipo de preguntas que hace el formador para orientar el momento de valoración de la clase.

Las percepciones de los diferentes actores (cuidadores y los formadores) que participaron de este trabajo estuvieron cargadas del afecto y subjetividad, lo cual generó una evaluación positiva de los estilos de enseñanza. Así mismo, la percepción de la familia y de los agentes educativos frente a la figura del formador ha cambiado, ya que antes cuando se hablaba de la clase de educación física se referían al educador físico como profesor de Educación Física, el entrenador deportivo o el instructor; ahora se reconoce que los educadores físicos están acompañando procesos de primera infancia desde el campo psicomotriz involucrando las actividades rectoras de la primera infancia (juego, el arte, la literatura y la exploración del medio) (MEN, 2014).

Es claro que los estilos de enseñanza se demarcan bajo las características individuales que poseen los formadores a partir de sus intereses, su formación, su experiencia, sus ideologías y sus tendencias teóricas. Sin embargo, en este trabajo se develaron otros asuntos que inciden en los estilos como: el entorno en el que participan los formadores, el ciclo vital que se acompaña, además de las relaciones con esos otros personajes activos durante las clases (los cuidadores y agentes educativos).

Uno de esos asuntos que en este trabajo tuvo relevancia en los estilos de enseñanza, fue la modalidad de atención, debido a que el acompañamiento que se brinda tanto en jardines infantiles como en grupos externos tienen asuntos diferenciadores como: el acompañamiento del adulto (agente educativo o cuidador), el tiempo de acompañamiento que se tiene para la clase, la edad de los niños y las niñas (en el jardín cuatro a cinco años y en los grupos externos de dos a cinco años), el acceso a otros espacios diferentes al asignado para la clase y la permanencia de los niños y las niñas durante el proceso.

En este sentido, hay un nuevo perfil del educador físico en el acompañamiento a la primera infancia, el cual se ubica en la combinación entre las características individuales del formador, las expectativas de los niños y las niñas, la disposición del espacio, el acompañamiento del formador y demás elementos que determinan el acto didáctico.

En esta investigación se concluyó que cada uno de los formadores se mueve por varios estilos, esto se deba quizás, a que el formador busca las maneras de enseñar para que los niños y las niñas reconozcan o aprendan cierta acción motriz y se responda a sus intereses, esta es una premisa que debe quedar abierta de manera que exista un permanente deseo de indagar y reconocer otras formas de enseñar y acompañar a la Primera Infancia.

Con esta investigación queda claro que la Educación Física en la primera infancia exige flexibilidad de parte del formador en sus contenidos y formas de dar la clase. Además, este deberá tener apertura de escucha y una mirada amplia y permanente para así trascender en su práctica, a partir de las propuestas que surgen desde los intereses de los niños y las niñas.

Una dificultad que tuvo el investigador fue realizar la observación solo una vez en cada entorno, ya que quizás en esta clase no se develaban en profundidad esos otros factores que incidían en los estilos de enseñanza del formador como la percepción de las familias, la percepción de los agentes educativos y la autopercepción del formador. Sin embargo, la experiencia profesional de investigador, basada en prácticas similares y experiencias en diferentes proyectos de atención a la primera infancia desde el área de la Educación Física y como docente en programas de desarrollo psicomotor con niños, niñas y familias desde hace diez años se constituyó en una fortaleza para realizar los análisis.

Un asunto que no se tuvo en cuenta para este trabajo fue indagar si los formadores tenían conocimiento sobre las concepciones de los estilos de enseñanza y su clasificación y si en relación con ese conocimiento se identificaba con alguno. Por tanto, se recomienda que en próximos estudios de este mismo corte a modo de cuestionario o entrevista se indague sobre este conocimiento previo.

La información cualitativa fue amplia, para próximos trabajos se podrían buscar medios para profundizar sobre esta información en particular y así sacarles provecho a otros datos registrados en esta investigación.

Para la implementación de nuevos estudios con profesores de Educación Física que atiendan en sus clases niños y niñas menores de cinco años, se podría sugerir que ellos y ellas califiquen el estilo de enseñanza del formador, haciéndolos de una u otra manera parte activa del estudio.

Además de lo anterior, y tal como se expresó anteriormente, algunos cuidadores a la hora de diligenciar el instrumento manifestaron verbalmente que el formador era destacable en el ejercicio de la enseñanza, por tanto, hay sospechas que esta imagen del formador condicionó un poco al cuidador el diligenciamiento de la guía de observación. Por ende, se recomienda escoger aleatoriamente a los cuidadores que participaron, y así mitigar el riesgo de sesgo.

7. REFERENCIAS

- Acosta, M. J., Toro, I. A., & Guerrero, R. M. (2015). Estilos parentales de enseñanza en familias con niños con necesidades educativas especiales en Samacá-Boyacá. *Praxis, 11*, 19 – 29. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1550/990>
- Alonso, C.M, Gallego, D.J Y Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje. Bilbao: Mensajero. Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_2/artigos/lsr_2_octubre_2008.pdf
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). Cómo hacer investigación cualitativa. *Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- ASEFOP. Association Européenne des Ecoles de Formation à la Pratique Psychomotrice. Recuperado de http://www.asefop.com/es/la_practica_psicomotriz/
- Aucouturier, B. (2015). La Práctica Psicomotriz a nivel educativo, preventivo y terapéutico. Psychomotor Practice at educational, preventive and therapeutic level. RELAdEI. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(42), 205–211. Recuperado de http://maguared.gov.co/wp_content/uploads/2017/09/la_practica_psicomotriz.pdf
- Aznar, P. Morte, J. Serrano, M. Torralba, J. (2007). La Educación Física en la educación infantil de 3 a 6 años. Zaragoza, España: INDE.
- Bandura, A. (2001). La teoría cognitiva social: Una perspectiva agencial. Revisión anual de psicología, 52, 1-26. Recuperado de https://www.academia.edu/3797435/BANDURA_Social_Cognitive_Theory_Taduccion
- Barrero, J. A. M., & Valenzuela, A. V. (2014). Validación de contenido de la escala de los estilos de enseñanza recogida en el cuestionario DEMEVI. Habilidad motriz: *Revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, (43), 12-24. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301659107_validación_de_contenido_de_la_escalade_los_estilos_de_enseñanza_recogida_en_el_cuestionario_Demevi

- Benjumea, M. (2010). La motricidad como dimensión humana - Un abordaje transdisciplinar. España-Colombia: iisaber. Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/179_elementos.pdf
- Bennett, N. (1979). *Estilo de enseñanza y progreso en los alumnos*. Madrid: Morata.
- Blázquez Sánchez, D. (1993). *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*. Volumen I. Barcelona: INDE.
- Blázquez Sánchez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Borgobello, A., Peralta, N., & Roselli, N. (2010). Estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. *Liberabit*, 16(1), 7–16. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n1/a02v16n1.pdf>
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarfield.
- Cárdenas, A., Gómez, C., Camargo, M., Reyes, Y., & Suárez, D. (2014). *Sentido de la educación inicial.*, (20). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Cárdenas, G., & Cuan, M. (2010). Autoconocimiento del estilo de enseñanza y del saber pedagógico para mejorar las prácticas docentes. *Actualidades Pedagógicas*, 0(55), 175–186. Recuperado de <https://doi.org/10.19052/AP.866>
- Concejo de Medellín. (6, diciembre 2015). Acuerdo. (54). Recuperado de <http://medellin.edu.co/buencomienzo/politica/496acuerdo054de2015/file>
- Congreso de Colombia. (6, abril 2009). Ley. (1295). Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/dij/ley%201295%20de%202009.pdf>

- Congreso de la República de Colombia. (2016). Política Pública de Primera Infancia: de Cero a Siempre. Ley 1804 del 02 de agosto de 2016, 1–14. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2004). Núcleos de aprendizaje prioritarios Nivel Inicial Argentina. Recuperado de <http://corporalogia.com/Doc/DEF/aprendizaje%20social.pdf>
- Coldeportes (n.d.). Estrategia Nacional de Recreación en Primera Infancia. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Estrategia%20Nacional%20de%20Recreacion.pdf>
- Coldeportes, (2014) Guía para la promoción de la actividad física en niños y niñas menores de 6 años. Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.coldeportes.gov.co/testingnew/recursosuser/webcoldeportes/2014/apliacionninoweb.pdf>
- Contreras, O. (2009). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Barcelona: INDE.
- Creswell, J. (2008). Mixed Methods Research: State of the Art. [Power Point Presentation]. University of Michigan. Recuperado de sitemaker.umich.edu/Creswell.Workshop/files/Creswell_lecture_slides.ppt
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0011000006287390>
- Cubillos, D. Borjas, M. & Rodríguez, J. (2017). La educación infantil en Colombia y España. Una aproximación legislativa. *Revista Española de Educación*. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/20130/17264>
- De Educación, L. G. (1994). Ley 115 de 1994. Constitución Política de Colombia. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/14643/Ley%20115%20de%201994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Del Arco Quel, G. (2017). *Práctica Psicomotriz Aucouturier en Educación Infantil. Desarrollo y aprendizaje a través del cuerpo en movimiento.* 1–52. Recuperado de http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4763/del_arco_quel%2c_genoveva.pdf?sequence=1&isallowed=y
- Del Buey F. y otros (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>
- De León C., I. J. de. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, (57), 69–98. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2053492&info=resumen&idioma=SpA>
- Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza.* Granada: ICE de la Universidad de Granada.
- Delgado, M.A., Medina, J. y Viciano, J. (1996). The teaching styles in the preservice of physical education teachers. International Seminar. AIESEP. Lisboa. November. 21-24.
- Delgado, M. Á. (2016). *Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el deporte. 50 años de la de la enseñanza de la Educación Física, Universidad Politécnica de Madrid, España.* Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=T5fsXwREYFM>
- Delgado, J. C. (2010). *Análisis de los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física del nivel primaria en la ciudad de chihuahua.* Granada, España. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/14591/18977558.pdf;jsessionid=086D009FD693A165E75DBF20A0F3B1AE?sequence=1>
- De Velasco Gálvez, A. R., & Molina, J. A. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, (71), 37-62. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie71a02.pdf>
- Falkenbach, A. P. (2008). Educação física na educação infantil: o futuro professor na relação com as crianças. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 14(1), 21-28. Recuperado de <https://bdtd.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/674/679>

- Fernández, M. R. (2016). Estilos de enseñanza y trabajo cooperativo en Educación Física. España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133007>
- García-Chato, G. I. (2014). Ambiente de aprendizaje: Su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 63-72. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu-desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf
- Gil, Contreras, O. Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una Educación Física animada. *Revista Iberoamericana de educación*. España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736759>
- Gobierno Nacional de Colombia (2016). Escala Abreviada Del Desarrollo -3. Recuperado de [https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/.../Escala-abreviada de desarrollo 3.pdf](https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/.../Escala-abreviada%20de%20desarrollo%203.pdf)
- Gómez Smyth, L. (2017). La Educación Física Infantil desde un enfoque sociocrítico. Buenos Aires: UFLO.
- Gómez, L.S. (2017) Educación Física en el Nivel Inicial. Un derecho de la infancia, Argentina. Recuperado de <https://www.revistadones.com.ar/single-post/2017/09/02/Educaci%C3%B3n-F%C3%ADsica-en-el-Nivel-Inicial-Un-derecho-de-la-infancia>
- Gozzi, M. C. T., & Ruete, H. M. (2009). Identificando estilos de ensino em aulas de Educação Física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(1). Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/26576602IdentificandoestilosdeensinoemaulasdeEducacaoFisica>
- Grasha, A. (1996). Teaching with style. San Bernardino, California: *Alliance publishers*. Recuperado de <http://ilte.ius.edu/pdf/teachingwithstyle.pdf>
- Guedea Delgado, J. C. (2010). Análisis de los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física del nivel primaria en la ciudad de Chihuahua. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de

<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/14591/18977558.pdf;jsessionid=01D131213DF0CA7079D08218E947DAB2?sequence=1>

Hederich, C. (2010). Acerca de la noción general de estilo en la educación pertinencia, importancia y especificidad. *Actualidades Pedagógicas*, (55), 13-21. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/879/787/0>

Hederich Martínez, Christian. (2013). *Estilística educativa. Revista Colombiana de Educación*, (64), 21-56. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000100002&lng=en&tlng=es.

Henaó Gil, A.L., & Molina Monsalve, K.J. (2013). Estilos de enseñanza de las docentes de preescolar del suroeste (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Andes. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6464/1/AnaHenaó_ense%C3%B1anza_preescolar.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. México DF: Editorial Mc Graw Hill.

Hernández Valbuena, C., & Abello Camacho, D. (2013). Los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 309-325. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413634076013.pdf>

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid. Alianza.

INDEPORTES Antioquia. (2017). *Estrategia Motriz Generalizada*. Recuperado de http://www.indeportesantioquia.gov.co/web/c/3930/Informaci%C3%B3n_de_CIFD

Jaramillo, L. (2009). La política de primera infancia y las madres comunitarias. Universidad del Norte. *Zona Próxima: Revista Del Instituto de Estudios Superiores En Educación*, (11), 86–101. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1597/4662>

- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperado de <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>
- Joyce, B. W. M. (1985). Modelos de enseñanza. Madrid: Gedisa.
- Lapierre, A. y Lapierre, A. (1982). El adulto frente al niño de 0 a 3 años. Barcelona: Científico-médica.
- Laudadio, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario (CODPU). *Interdisciplinaria*, 29 (1), 79-93. Recuperado de scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272012000100005
- LeCompte, M. y Schensul, J. (1999). Designing and Conducting Ethnographic Research [Diseño y realización de investigación etnográfica]. London: AltaMira Press.
- Márquez, C. (2013). Uso de los estilos de enseñanza en Educación Física. Un estudio exploratorio en alumnos de 6o, 7o y 8o semestre de la EEFYD en la UJED. *Revista Electrónica Praxis Investigativa REDIE*, 5(9), 43-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4746103.pdf>
- Machacón, L. M. N., & Puello, F. G. (2013). Perfil Psicomotor en Niños Escolares: Diferencias de Sexo. *Ciencia e Innovación en Salud*, 1(2). Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/innovacionsalud/article/view/56>
- Ministerio de Educación Nacional (2000). Serie lineamientos curriculares. Educación Física, Recreación y Deporte. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_10.pdf
- Ministerio de Salud. (1993). Normas Científicas, Técnicas y Administrativas para la Investigación en Salud. Ministerio de Salud. Recuperado de

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.pdf>

Moreno, W., Pinillos, J. M., Pérez, C. W., Patino, W., Correa, E., ín Díaz, B., ... & Camacho, H. M. O. (2010) Educación Física, Recreación y Deporte. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_10.pdf

Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 10(2), 1-10. Recuperado de <http://www.psico.uniovi.es/rema/v10n2/moscoloni.pdf>

Mosston, M. (1978). La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento. Madrid: Gymnos. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5538377>

Mosston, M., y Ashworth, S. (1993). La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza. Barcelona: Hispano Europea.

Negrine A. (1994) Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo. *Revista Perfil*, Vol.1, Porto. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/perfil/article/view/75291/pdf>

Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1), 118-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/806/80628403009/>

Obando, L. A. V. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319. Recuperado de <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>

Palacios, J., & Castañeda, E. (2009). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/laprimerainfancia.pdf>

Parlebas, P. (2001). *Léxico de Praxiología Motriz: Juegos, deporte y sociedad*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo.

- Pikler, E. (2018). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Pinelo Ávila, F. T. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista mexicana de orientación educativa*, 5(13), 17-24. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a05.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia (2014). Actividades Rectoras de la Primera Infancia Documentos 21-22-23-24. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1739/article-341810.html>
- Primera Infancia (2011). Definición de primera Infancia. Recuperado de https://wiki.salahumanitaria.co/wiki/Primera_infancia
- Psicomotricidad (2020). ¿Qué es la Psicomotricidad? Recuperado de http://psicomotricistas.es/?page_id=166
- Quaranta, S. C., Amélia, M., Franco, S., & Betti, M. (n.d.). Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e, 57–81. Recuperado de <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/5987/5714>
- Quino Á, A., & Barreto B, P. (2015). Desarrollo motor en niños con desnutrición en Tunja, Boyacá. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33 (1), 15-21. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v33n1/v33n1a03.pdf>
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia* 11(2), 237-256. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n2/v11n2a09.pdf>

- Rendón Uribe, M. A. (2010). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (Primera etapa Facultad de Educación). *Uni-pluri/versidad*, 10(1), 17-34. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/7198>
- Rendón Uribe, M. A. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2179>
- Renes, P., Echeverry, L., Chiang, M. T., Rangel, L., & Geijo, P. (2013). Estilos De Enseñanza: Un Paso Adelante En Su Conceptualización Y Diagnóstico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11), 4-18 Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/180/141>
- Renzi, G. M. (2009). Educación Física y su contribución al desarrollo integral. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3069980>
- Richter, A., & Fernandez Vaz, a. (2005). Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 26 (3), 79-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4013/401338510006.pdf>
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003, Spring). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems [tomando el siguiente paso: métodos mixtos de investigación en sistemas organizacionales]. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29. Recuperado de <http://www.osra.org/itlpj/roccoblissgallagherperez-pradospring2003.pdf>
- Runge, A. K. (2015). Capítulo 1. *Aspectos teórico-conceptuales y punto de partida: la infancia como construcción histórica, social, cultural y discursiva*. Medellín.
- Sánchez Rodríguez, j., & Llorca Llinares, M. (2008). El rol del psicomotrista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2), 35-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27414780004>
- Selltiz, C.; Jahoda, M.; Deutsch, M. y Cook, S.W. (1976). *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Madrid: Rialp

- Sicilia, A. y Delgado, M.A. (2002). Educación Física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio – cultural del conocimiento escolar. Barcelona: INDE.
- Terner, L. A. C. (2010). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 26(1), 65-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/817/81715089008.pdf>
- Terner, L. A. C., Acevedo, P. A. J., Ricaurte, K. M. M., & Pacheco, N. E. P. (2011). Características del desarrollo motor en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla. *Psicogente*, 14(25), 76-89. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552358008.pdf>
- Unesco. (2015). Educación Física de Calidad: Guía para los responsables políticos. UNESCO Publishing. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340s.pdf>
- Universidad de Antioquia. (2015). Código de ética en investigación de la Universidad de Antioquia, (52), 2. Recuperado de <http://bit.ly/2tn3WRS>
- Uribe, I., Gaviria D, y otros, (2003), Guía curricular para la Educación Física, Universidad de Antioquia, Instituto de Educación Física. Medellín. Recuperado de <http://docencia.udea.edu.co/edufisica/guiacurricular/guia.html>
- Uribe Pareja, I. D. (1997). Iniciación deportiva y praxiología motriz. *Educación Física y Deporte*, 19, 69–74. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3611/3467>
- Zapata, B., & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 1069-1082. recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77315155021.pdf>

8. ANEXOS

8.1 Cuestionario formador de la estrategia Iniciación al Movimiento

Valoración de los estilos de enseñanza¹² de los formadores de la estrategia de iniciación al movimiento del INDER Medellín

Información personal (diligencie la información solicitada)

Edad: ____

Género: ____

Años de experiencia laboral con primera infancia: ____

Título de pregrado: _____

Título de posgrado (en caso de que aplique): _____

Punto de atención de la estrategia de iniciación al movimiento y donde se hace el registro de su actividad: _____

Identifique la modalidad: jardín infantil _____ o punto externo _____ ¿Con que ciclo vital está desarrollando la clase? 2 a 3 años y 11 meses __ 4 a 5 años y 11 meses: ____

Estrato socioeconómico de la población (describa en caso de que la población sea diversa):

Horario de atención en el cual se realiza la observación: _____

Describe cómo es el acompañamiento de adultos en este punto de atención, tenga en cuenta criterios de compromiso y participación (cuidadores u otros agentes educativos):

- ✓ Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu estilo de enseñanza preferido. No es un test de conocimientos ni de inteligencia ni de personalidad.
- ✓ No hay límite de tiempo para responder al cuestionario. No te ocupará más de 15 minutos.
- ✓ Garantizamos la reserva de los nombres y tu participación es voluntaria, solo debes diligenciar el consentimiento informado donde expresas que estás de acuerdo en participar.
- ✓ No hay respuestas correctas ni erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas.
- ✓ Encontrarás 42 enunciados y para cada uno de ellos debes valorar que tan de acuerdo estás. En este cuestionario se utiliza una escala de 1 a 5, donde 5 significa totalmente de acuerdo y 1 totalmente en desacuerdo.
- ✓ Por favor contesta todos los ítems.
- ✓ Agradecemos su valiosa colaboración.

Marque con una X la opción de respuesta en los casos en que aplique

Como formador de la estrategia iniciación al movimiento, pienso que:						
1	Los niños y las niñas participan en clase de acuerdo con su ritmo de aprendizaje.	1	2	3	4	5
2	El trabajo sobre actitudes y valores debe ser lo primordial en la clase de iniciación al movimiento.	1	2	3	4	5

¹² Cuestionario DEMEVI (Delgado y Vicianá, 1996) – adaptación al cuestionario validado por (Merino y Valero, 2014)

3	Promover la participación los niños y las niñas durante la tarea motriz, favorece la ejecución correcta de dicha tarea.	1	2	3	4	5
4	Se favorece la autonomía de los niños y las niñas a partir del juego.	1	2	3	4	5
5	La enseñanza creativa es posible en todos los espacios y contextos educativos.	1	2	3	4	5
6	Evito rivalidades entre los niños y niñas para favorecer las relaciones sociales y afectivas en el grupo	1	2	3	4	5
7	Aunque el grupo sea heterogéneo (distinto nivel de habilidad y/o comprensión), intento que todos realicen los mismos ejercicios con el mismo ritmo de aprendizaje.	1	2	3	4	5
8	Considero que los niños y las niñas no están preparados para ser autónomos en una clase de iniciación al movimiento.	1	2	3	4	5
9	El trabajo en equipo, prepara para el desarrollo de habilidades y tareas motrices.	1	2	3	4	5
10	La participación de los niños y las niñas en las actividades favorece su actitud crítica y propositiva.	1	2	3	4	5
11	La finalidad principal de la educación ha de ser formar personas capaces de hacer cosas nuevas.	1	2	3	4	5
12	Evito acciones establecidas culturalmente de acuerdo con el género, para que los niños y las niñas tengan la posibilidad de crear nuevas formas de movimiento.	1	2	3	4	5
13	En el trabajo con los niños y las niñas de 2 a 5 años la enseñanza mediante la indagación es la que tiene que desarrollarse fundamentalmente.	1	2	3	4	5
14	Cuando los niños y las niñas participan correctamente en la realización de una tarea motriz, pueden favorecer el aprendizaje de otros que no saben.	1	2	3	4	5
15	Los programas individuales son muy útiles para ser aplicados en Educación Física en diferentes contextos.	1	2	3	4	5
16	Divido los momentos de la clase siguiendo siempre una misma secuencia como: saludo, exploración, parte central, parte final.	1	2	3	4	5
17	En mi clase tengo presente los intereses y necesidades particulares de cada niño o niña.	1	2	3	4	5
18	La socialización es uno de los objetivos que pretendo con las actividades motrices que propongo durante la clase.	1	2	3	4	5
19	Las tareas motrices en las que los niños y las niñas deben resolver un problema favorecen su capacidad de autonomía.	1	2	3	4	5
20	En mi clase la creatividad de los niños y las niñas no se limita.	1	2	3	4	5
21	La creación de juegos en la clase propicia el disfrute en el grupo.	1	2	3	4	5
22	Planeo las clases partiendo de los intereses de los niños y las niñas para favorecer su participación.	1	2	3	4	5
23	En las clases me gusta tener perfectamente definido todo lo que deben realizar los niños y las niñas.	1	2	3	4	5
24	Durante las clases tomo todas las decisiones sin tener en cuenta las opiniones de los niños y las niñas.	1	2	3	4	5
25	El trabajo en equipo fomenta las relaciones sociales entre los niños y las niñas.	1	2	3	4	5
26	Se favorece el aprendizaje de los niños y las niñas mediante la exigencia de su participación activa.	1	2	3	4	5
27	El aprendizaje es más duradero si los niños y las niñas descubren por sí mismos.	1	2	3	4	5
28	Cuando existen diferencias de nivel de aprendizaje en los niños y las niñas, trato que cada uno siga su propio ritmo.	1	2	3	4	5
29	Cuando motivo la observación de la acción motriz de otros compañeros, se optimiza el proceso formativo de cada uno de los niños y las niñas.	1	2	3	4	5
30	A través de la Educación Física es posible desarrollar la creatividad	1	2	3	4	5

31	A partir de una evaluación inicial trato de diagnosticar las diferencias individuales de los niños y las niñas.	1	2	3	4	5
32	La libre exploración por parte de los niños y las niñas me supone, como profesor, dejar que ellos mismos den soluciones a los problemas y dudas que surjan durante la clase.	1	2	3	4	5
33	Marco el ritmo de la clase para conseguir que todos los niños y las niñas acaben la tarea motriz al mismo tiempo.	1	2	3	4	5
34	Al formar grupos en clase (diferente nivel de habilidad o comprensión entre ellos), busco que cada uno de ellos trabaje de acuerdo con sus necesidades, intereses o posibilidades.	1	2	3	4	5
35	La cooperación, la solidaridad y el respeto a los demás, son algunos de los valores que pretendo alcanzar con los niños y las niñas.	1	2	3	4	5
36	El descubrimiento guiado es la forma de enseñar más acorde con el proceso natural de aprendizaje	1	2	3	4	5
37	Establezco acuerdos para la clase en conjunto con los niños y las niñas o acompañantes (normas, pactos, horario de llegada y finalización, cuidado del espacio, buen uso de la implementación recreo-deportiva)	1	2	3	4	5
38	Permito que los niños y las niñas transformen los materiales que se disponen para la clase.	1	2	3	4	5
39	Durante la clase interactué con los niños y las niñas jugando con ellos y apoyándolos en las tareas motrices.	1	2	3	4	5
40	Considero que los niños y las niñas deben repetir una y otra vez una misma acción motriz hasta que la habilidad sea aprendida.	1	2	3	4	5
41	Durante las clases divido el grupo en subgrupos teniendo en cuenta condiciones particulares en el desarrollo motriz de los niños y las niñas.	1	2	3	4	5
42	Promuevo y tengo en cuenta las interpretaciones de los niños y las niñas frente a la ejecución de una acción motriz.	1	2	3	4	5

Muchas gracias por participar.

8.2 Guía de observación Formadores

Guía de observación de los estilos de enseñanza¹³ de los formadores de la estrategia de iniciación al movimiento del INDER Medellín

- ✓ Este cuestionario ha sido diseñado para identificar el estilo de enseñanza del formador.
- ✓ Esta observación la puedes realizar durante el tiempo en que tu hijo está en clase o al final de esta, pero habiendo puesto mucha atención al desarrollo de la clase.
- ✓ Garantizamos la reserva de los nombres y tu participación es voluntaria, solo debes diligenciar el consentimiento informado donde expresas que estás de acuerdo en participar.
- ✓ No hay respuestas correctas ni erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas.
- ✓ Encontrarás 42 enunciados y para cada uno de ellos debes registrar si se presenta o no durante el periodo de observación.
- ✓ Agradecemos su valiosa colaboración.

Como observador de la estrategia iniciación al movimiento puedo decir que:					
Ítem	Descripción	Nunca	Algunas veces	Siempre	OBSERVACIONES
1	El formador permite que los niños y las niñas participen de acuerdo a su ritmo de aprendizaje.				
2	El trabajo en la clase está enfocado a las actitudes y valores de los niños y las niñas				
3	El formador promueve la participación en los niños y las niñas y así favorecer la ejecución correcta de las tareas motrices.				
4	El formador favorece la autonomía en el niño y la niña a partir del juego.				
5	Se evidencia una enseñanza creativa en las propuestas que hace el formador durante la clase.				
6	El formador evita rivalidades promoviendo durante la clase las relaciones sociales y afectivas entre los niños y las niñas.				
7	El formador mantiene una misma secuencia de ejercicios durante la clase.				
8	El formador no permite que los niños y las niñas sean autónomos.				
9	El formador promueve durante la clase el trabajo en equipo.				
10	El formador promueve la participación de los niños y niñas durante las actividades y así favorece su actitud crítica y propositiva.				
11	El formador se interesa en que los niños y las niñas sean capaces de hacer cosas nuevas.				

¹³ Cuestionario DEMEVI (Delgado y Vicianá, 1996) – adaptación al cuestionario validado por (Merino y Valero, 2014)

12	El formador evita acciones establecidas culturalmente de acuerdo con el género, e incluye actividades en los niños y las niñas se den a la tarea de crear nuevas formas de movimiento.				
13	El formador durante las clases prioriza actividades de indagación (de descubrimiento y de asombro) con los niños y niñas.				
14	El formador permite que los niños y las niñas participen correctamente en la realización de una tarea motriz, con la intención de favorecer el aprendizaje de otros que no saben.				
15	El formador propone tareas motrices de manera individual para los niños y las niñas.				
16	El formador siempre realiza la misma rutina para la clase.				
17	El formador tiene presentes los intereses y necesidades particulares de los niños y las niñas en el desarrollo de la clase				
18	El formador propone la socialización como uno de los objetivos durante el desarrollo de las habilidades motrices que se plantan en la clase.				
19	El formador propone tareas motrices en las que los niños y las niñas deben resolver un problema de manera autónoma.				
20	El formador promueve la creatividad de los niños y las niñas				
21	El formador promueve la creación de juegos en la clase para el disfrute del grupo.				
22	El formador planea la clase partiendo de los intereses de los niños y las niñas para favorecer su participación.				
23	Al formador le gusta tener perfectamente definido todo lo que realizará con los niños y las niñas en clase.				
24	El formador toma todas decisiones durante la clase sin tener en cuenta las opiniones de los niños y las niñas.				
25	El formador promueve el trabajo en equipo buscando fomentar las relaciones sociales entre los niños y las niñas.				
26	El formador favorece la participación de los niños y las niñas en las actividades de la clase.				
27	El formador prefiere que los niños y las niñas aprenda a partir de sus propios descubrimientos.				
28	El formador reconoce las diferencias y respeta los ritmos individuales de los niños y las niñas.				

29	El formador motiva a los niños y las niñas a observar las acciones motrices de otros para así optimizar su proceso formativo.				
30	El formador favorece la creatividad de los niños y las niñas a través de las tareas motrices.				
31	El formador realiza algunas actividades de evaluación para reconocer las diferencias individuales de los niños y niñas				
32	El formador promueve la libre exploración de los niños y las niñas y que sean ellos y ellas quienes den solución a las dudas que surjan en la clase.				
33	El formador marca el ritmo de la clase para conseguir que todos los niños y niñas acaben la tarea motriz al mismo tiempo.				
34	El formador forma subgrupos para que cada niño o niña trabaje según sus necesidades, intereses y posibilidades.				
35	El formador considera la cooperación, la solidaridad y el respeto como valores a alcanzar en los niños y las niñas.				
36	El formador prioriza el descubrimiento guiado durante la clase (formador guía y el niño o la niña descubre)				
37	El formador establece acuerdos para la clase en conjunto con los niños y las niñas o acompañantes (normas, pactos, horario de llegada y finalización, cuidado del espacio, buen uso de la implementación recreo-deportiva)				
38	El formador permite que los niños y las niñas transformen los materiales dispuestos para la clase.				
39	El formador durante la clase interactúa con los niños y las niñas jugando con ellos y apoyándolos en las tareas motrices.				
40	El formador le indica a los niños y las niñas que deben de repetir una y otra vez una misma acción motriz hasta que la habilidad sea aprendida.				
41	El formador durante la clase divide el grupo en subgrupos teniendo en cuenta condiciones particulares en el desarrollo motriz de los niños y las niñas.				
42	El formador promueve y tiene en cuenta las interpretaciones de los niños y las niñas frente a la ejecución de una acción motriz.				

Muchas gracias por participar.

8.3 Guía de observación del Investigador

Guía de observación de los estilos de enseñanza¹⁴ de los formadores de la estrategia de iniciación al movimiento del INDER Medellín

Descripción del espacio físico donde se lleva a cabo la observación:

Descripción general de los recursos con los que cuenta el punto de atención donde se realiza la observación (materiales):

Describe el contenido que se desarrolla en el momento de la observación

- ✓ Este cuestionario ha sido diseñado para identificar el estilo de enseñanza del formador.
- ✓ Esta observación la puedes realizar durante el tiempo en que estés observando el desarrollo de la clase.
- ✓ No hay respuestas correctas ni erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas.
- ✓ Encontrarás 42 enunciados y para cada uno de ellos debes registrar si se presenta o no durante el periodo de observación.
- ✓ Agradecemos su valiosa colaboración.

Como observador de la estrategia iniciación al movimiento puedo decir que:					
Ítem	Descripción	Nunca	Algunas veces	Siempre	OBSERVACIONES
1	El formador permite que los niños y las niñas participen de acuerdo a su ritmo de aprendizaje.				
2	El trabajo en la clase está enfocado a las actitudes y valores de los niños y las niñas				
3	El formador promueve la participación en los niños y las niñas y así favorecer la ejecución correcta de las tareas motrices.				
4	El formador favorece la autonomía en el niño y la niña a partir del juego.				

¹⁴ Cuestionario DEMEVI (Delgado y Viciana, 1996) – adaptación al cuestionario validado por (Merino y Valero, 2014)

5	Se evidencia una enseñanza creativa en las propuestas que hace el formador durante la clase.				
6	El formador evita rivalidades promoviendo durante la clase las relaciones sociales y afectivas entre los niños y las niñas.				
7	El formador mantiene una misma secuencia de ejercicios durante la clase.				
8	El formador no permite que los niños y las niñas sean autónomos.				
9	El formador promueve durante la clase el trabajo en equipo.				
10	El formador promueve la participación de los niños y las niñas durante las actividades y así favorece su actitud crítica y propositiva.				
11	El formador se interesa en que los niños y las niñas sean capaces de hacer cosas nuevas.				
12	El formador evita acciones establecidas culturalmente de acuerdo con el género, e incluye actividades en los niños y las niñas se den a la tarea de crear nuevas formas de movimiento.				
13	El formador durante las clases prioriza actividades de indagación (de descubrimiento y de asombro) con los niños y las niñas.				
14	El formador permite que los niños y niñas participen correctamente en la realización de una tarea motriz, con la intención de favorecer el aprendizaje de otros que no saben.				
15	El formador propone tareas motrices de manera individual para los niños y las niñas.				
16	El formador siempre realiza la misma rutina para la clase.				
17	El formador tiene presentes los intereses y necesidades particulares de los niños y las niñas en el desarrollo de la clase				
18	El formador propone la socialización como uno de los objetivos durante el desarrollo de las habilidades motrices que se planten en la clase.				
19	El formador propone tareas motrices en las que los niños y las niñas deben resolver un problema de manera autónoma.				
20	El formador promueve la creatividad de los niños y las niñas				

21	El formador promueve la creación de juegos en la clase para el disfrute del grupo.				
22	El formador planea la clase partiendo de los intereses de los niños y las niñas para favorecer su participación.				
23	Al formador le gusta tener perfectamente definido todo lo que realizará con los niños y las niñas en clase.				
24	El formador toma todas decisiones durante la clase sin tener en cuenta las opiniones de los niños y las niñas.				
25	El formador promueve el trabajo en equipo buscando fomentar las relaciones sociales entre los niños y las niñas.				
26	El formador favorece la participación de los niños y las niñas en las actividades de la clase.				
27	El formador prefiere que los niños y las niñas aprendan a partir de sus propios descubrimientos.				
28	El formador reconoce las diferencias y respeta los ritmos individuales de los niños y las niñas.				
29	El formador motiva a los niños y las niñas a observar las acciones motrices de otros para así optimizar su proceso formativo.				
30	El formador favorece la creatividad de los niños y las niñas a través de las tareas motrices.				
31	El formador realiza algunas actividades de evaluación para reconocer las diferencias individuales de los niños y las niñas				
32	El formador promueve la libre exploración de los niños y niñas y que sean ellos y ellas quienes den solución a las dudas que surjan en la clase.				
33	El formador marca el ritmo de la clase para conseguir que todos los niños y las niñas acaben la tarea motriz al mismo tiempo.				
34	El formador forma subgrupos para que cada niño o niña trabaje según sus necesidades, intereses y posibilidades.				
35	El formador considera la cooperación, la solidaridad y el respeto como valores a alcanzar en los niños y las niñas.				
36	El formador prioriza el descubrimiento guiado durante la clase (formador guía y el niño o la niña descubre)				
37	El formador establece acuerdos para la clase en conjunto con los niños y las niñas o acompañantes (normas, pactos, horario de llegada y finalización, cuidado del espacio,				

	buen uso de la implementación recreo-deportiva)				
38	El formador permite que los niños y las niñas transformen los materiales dispuestos para la clase.				
39	El formador durante la clase interactúa con los niños y las niñas jugando con ellos y apoyándolos en las tareas motrices.				
40	El formador le indica a los niños y las niñas que deben de repetir una y otra vez una misma acción motriz hasta que la habilidad sea aprendida.				
41	El formador durante la clase divide el grupo en subgrupos teniendo en cuenta condiciones particulares en el desarrollo motriz de los niños y las niñas.				
42	El formador promueve y tiene en cuenta las interpretaciones de los niños y las niñas frente a la ejecución de una acción motriz.				

8.4 Consentimiento informado

A continuación, se le invita a participar en una investigación producto de mis estudios de maestría, por favor lea cuidadosamente la información que a continuación se presenta.

Información general del proyecto de investigación

Objetivo General: Analizar los estilos de enseñanza de los formadores que trabajan con niños y niñas de 2 a 5 años en la estrategia de Iniciación al Movimiento del INDER Medellín.

Beneficios

- Aportar a una línea de estudio en relación con los estilos de enseñanza en la Educación Física con niños y niñas de 2 a 5 años, lo cual beneficiará a los educadores físicos que actualmente laboran en procesos educativos y sociales donde deben acompañar e intervenir este ciclo vital.
- Con las técnicas e instrumentos se identificarán otros factores o elementos que puedan estar asociados a los estilos de enseñanza de los formadores participantes, esta es una información que puede emerger en el desarrollo mismo de la investigación.
- Este trabajo, además, aportará al campo de la Educación Física en la infancia en la medida en que este ha sido un ámbito poco explorado y se ha dejado a la intuición de quienes tienen a cargo estos procesos formativos de orden motriz con edades tempranas.
- Este trabajo brindará una devolución, a los formadores que participen del estudio, lo cual permitirá una toma de conciencia de los propios estilos de enseñanza.

Riesgos

Esta investigación no tiene ningún riesgo relacionado con aspectos físicos, sociales o psicológicos. Cada participante es libre de expresarse y define si participa o no voluntariamente, si en algún momento se siente incómodo o no desea hablar sobre ciertos temas no se hará presión para que lo haga y se respetará su decisión. En esta investigación se asume el principio de confidencialidad, se guardará la identidad de los participantes y la información recolectada se usará para fines exclusivamente académicos.

Corresponde hacer cumplir los procedimientos legales que dicta el código de infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006), en caso de hallarse algún caso de sospecha de abuso sexual o maltrato infantil durante la observación del formador en las clases.

Si tiene inquietudes sobre esta investigación, podrá contactarse con:

DIOMER JOHAM RIVERA JIMENEZ

Licenciado en Educación Física y Magister en formación

Diomer.rivera@udea.edu.co

3017739314

MARIA ALEXANDRA RENDÓN URIBE

Profesora de la Facultad de Educación - UdeA

Asesora proyecto de investigación
maria.rendon@udea.edu.co - alexa.rendon01@gmail.com
2195731

Firme y escriba sus datos si está de acuerdo en participar.

Nombre:

Cédula:

Cargo:

Fecha:

8.5 Formato diario de campo

DIARIO DE CAMPO No.	Fecha	Hora	Número de niños y niñas
Lugar de la clase:		Espacio donde se da la clase	
Modalidad de atención G. Externo G. Jardín	Duración de la clase	Nombre del formador	
Contenidos y temas que se perciben en la clase:			
Descripción de las actividades			
Reflexiones			
Recomendaciones			