

López-Ruiz, N., Alcaraz-Muñoz, V., Calvo-García, L. & Alonso-Roque, J.I. (2022). “Somos capaces, pero...necesitamos ayuda”. Análisis del pensamiento, metodologías de trabajo y dificultades encontradas en maestras de Educación Infantil acerca de la Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 43-58.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.518381>

## “Somos capaces, pero...necesitamos ayuda”. Análisis del pensamiento, metodologías de trabajo y dificultades encontradas en maestras de Educación Infantil acerca de la Educación Física

Nerea López Ruiz<sup>1</sup>, Verónica Alcaraz-Muñoz<sup>1</sup>, Llanos Calvo García<sup>2</sup>, José Ignacio Alonso Roque<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Educación, Universidad de Murcia (España) <sup>2</sup>IES Algarb (Ibiza, España)

### Resumen

Antecedentes: el presente estudio muestra la importancia de la Educación Física en Educación Infantil y el papel protagonista del docente de esta etapa como encargado de llevar a cabo la motricidad de sus alumnos. Han sido escasos los estudios que se encontraron acerca de la percepción que los docentes de esta etapa tienen sobre la materia. Objetivo: analizar el pensamiento, formas de trabajo y dificultades de los docentes de Educación Infantil en Educación Física. Método: tres maestras de diferentes cursos de 2º ciclo de infantil participaron a través de una entrevista semiestructurada en esta investigación cualitativa. Resultados: las maestras creen que la Educación Física tiene beneficios en la Educación Infantil, aunque no tiene la misma importancia que el resto de áreas, suelen emplear dichas sesiones para trabajar y reforzar contenidos de otras materias y no encuentran grandes dificultades acerca de trabajar la motricidad con los alumnos.

### Palabras clave

Educación Infantil; Educación física; pensamiento docente; entrevistas.

---

### Contacto:

Verónica Alcaraz-Muñoz, [veronica.alcaraz2@um.es](mailto:veronica.alcaraz2@um.es), Facultad de Educación, Campus de Espinardo, 30100, Murcia, España.

## “We are capable, but... we need help”: Analysis of the thinking, working methodologies and difficulties encountered by Early Childhood Education teachers in Physical Education

### Abstract

Background: this study shows the importance of Physical Education in Pre-school Education and the leading role of the teacher at this stage as the person in charge of carrying out the motor skills of their pupils. Few studies have been found on the perception that teachers at this stage have of the subject. Objective: to analyse the thinking, ways of working and difficulties encountered by Early Childhood Education teachers in Physical Education. Method: three teachers from different infant education levels participated in this qualitative research through a semi-structured interview. Results: the teachers believe that Physical Education has benefits in Infant Education, although it does not have the same importance as other areas, they tend to use these sessions to work on and reinforce content from other subjects and they do not find great difficulties in working on motor skills with the pupils.

### Key words

Early childhood education; Physical education; teaching thinking; interviews.

### Introducción

El suelo se convierte en lava..., solo un pequeño puente nos permite estar “a salvo” de caer. Somos exploradores dentro de un volcán. Tenemos que conseguir cruzarlo sin que ningún miembro del equipo se quede atrás. Al conseguirlo la alegría se manifiesta por todas partes: saltos, risas, comentarios por haber superado el reto. La lava vuelve a ser una colchoneta y el puente se ha convertido en un pequeño banco alargado. Las maestras/os de Educación infantil (EI) cuentan con numerosos recursos docentes para impartir una motricidad significativa, como el juego motor simbólico, canciones y cuentos motores entre otros. Siendo un periodo de alta sensibilidad en el desarrollo motor, no siempre la Educación física (EF) cuenta para las administraciones y docentes de EI. A través de este estudio pretendemos acercarnos al pensamiento, opinión y dificultades con los que las/os docentes de EI se encuentran a diario.

La pretensión de esta etapa es contribuir al desarrollo afectivo, cognitivo, social y motor de la persona mediante aprendizajes significativos, teniendo en cuenta la globalidad e interdisciplinariedad, a través de la interacción con el medio y con sus iguales. El Real Decreto 1630/2006, expone que la actividad lúdica será el medio principal de aprendizaje. Por ello la EF se convierte en un escenario ideal para cumplir con todas ellas bajo un cambio de paradigma pedagógico que tenga en cuenta un desarrollo de las conductas motrices, desde la globalidad del sujeto y teniendo en cuenta a la persona que realiza las acciones motrices (Gamboa et al., 2022; Parlebas, 2014). Permite satisfacer las necesidades cognitivas, afectivas, orgánicas y sociales del niño a través de la acción motora (Parlebas, 2014; Lavega, 2018). El docente debe ser consciente de sus características y necesidades, así como las oportunidades que la EF puede brindar en EI (Gil-Espinosa, Romance y Nielsen, 2018).

La figura del docente es de vital importancia al proponer las actividades pertinentes para fomentar el aprendizaje (Gil-Madrona, 2013). En este sentido el juego asume un papel muy

importante en el desarrollo integral en la etapa infantil, ayudando “a madurar, crecer, comprender, socializarse y aprender” (Llull y García, 2009, p. 9). Será la escuela la que deberá tener en cuenta el juego como metodología principal (D. 254/2008; Meneses y Monge, 2001) y será función de los propios docentes desarrollarlo adecuadamente través de la EF o más conocida en EI como Psicomotricidad<sup>1</sup>. La EF es un buen escenario para trabajar en EI, ya que permite que el niño desarrolle todos los ámbitos de la personalidad a través del juego (Gil-Madrona et al., 2008b; Mérida-Serrano et al., 2018; Viciano et al., 2017).

A pesar de la importancia que tiene la EF en EI, cabe destacar la inexistencia de un área específica en el currículo, aunque sí se recogen contenidos y criterios de evaluación que se puedan llevar a cabo en EF (Pons y Arufe, 2016). El maestro/a debe ser consciente de la importancia que tiene la EF en EI y competencias de cómo trabajarla (Arufe, 2020). Según Gil-Madrona (2013), las clases de EF han de incitar al niño a la actividad física, a la interacción con el medio y con sus iguales, globalización de actividades para un aprendizaje significativo.

La EF tiene unos recursos metodológicos propios y concretos para la etapa de EI que presentan una estructuración de los materiales, el espacio, el tiempo, los agrupamientos y las tareas (Arufe, 2020; Gil-Madrona et al., 2008b; Llull y García, 2009; Moreno y Rodríguez, 1996). Estas metodologías activas se pueden resumir en la utilización de (Ureña, 2010): a) juego motor y/o simbólico, b) cuento motor, c) canciones motrices, d) circuitos motores y e) ambientes de aprendizaje.

La maestra/o gestionará los elementos para organizar sus sesiones, escoger los contenidos y el tipo de recurso metodológico (Gil-Madrona et al., 2008a), siempre con intención de que supongan en el niño un reto protagonista de su propio aprendizaje (Nielsen, Romance y Parrado, 2020). Para esta función, la formación docente (Gil-Espinosa et al., 2018; Mir y Ferrer 2014) es clave. Son numerosos los estudios sobre la percepción del docente en el ámbito de los maestros de EI acerca de la EF, que concluyen que el problema comienza en la escasa formación recibida en EF para EI (Díaz y Quintana, 2016; Cinelli et al., 2016). Desde la formación universitaria, Agudo-Ruiz (2014) concluye como insuficiente la formación académica recibida de EF por los estudiantes de maestros de EI. Martín-Domínguez y Rodríguez-Sánchez (2010) en un estudio con maestros en activo de EI, concluyeron tener un bagaje en la formación de la educación motriz (en adelante EM) y la necesidad de una formación específica. Existen evidencias de que las maestras/os de EI se sienten capacitados para impartir EF en EI ellos mismos (Díaz y Quintana, 2016), aunque con limitaciones, llegando a declarar que es necesaria una formación específica (Alonso y Pazos, 2020) e incluso la necesidad de una figura especialista en la materia (Fraile-García et al., 2019). Por tanto, aunque parezca contradictorio, los maestros de EI pueden sentirse capacitados para impartirla con unos mínimos conocimientos de la materia, pero consideran oportuno la necesidad de un profesional cualificado (Pons y Arufe, 2016).

Puesto que en España no hay especialista en la materia, en los estudios consultados se indica la necesidad de la figura experta en EM (Arufe, 2020; Díaz y Quintana, 2016; Cinelli et al., 2016; Pons y Arufe, 2016; Sánchez-Rodríguez y Llorca-Llinares, 2008). De acuerdo con Gil-Espinosa et al. (2018), la formación del docente es una variable muy importante para tener en cuenta. Valdemoros-San Emeterio et al. (2018), afirman que hay docentes que no trabajan la EF porque no saben cómo hacerlo lo que las lleva a intuir que no poseen una formación adecuada obligándolos a seguir formándose (Alonso y Pazos, 2020). En otros casos como en

---

<sup>1</sup> El término de Psicomotricidad ha sido reemplazado por el de Educación Motriz para hacer referencia a la EF en EI, puesto que según el planteamiento teórico de Parlebas (2014) este concepto hace referencia a situaciones motrices individuales únicamente.

el de González-Romero, Ureña y Yuste (2014) se afirma que muchos maestros de EI deciden impartir otras asignaturas en el horario de la EF por esta misma causa.

El docente de EI encuentra una serie de dificultades que le impiden planificar y llevar a cabo la EM. Moreno et al. (2004) las concretan en la falta de instalaciones y material (Fraile-García et al., 2019), así como la ratio profesor-alumno (Alonso y Pazos, 2020). Díaz y Quintana (2016) añaden que los centros, al no estar acondicionados y no disponer de material suficiente o apropiado para la práctica motriz, no le dan la importancia que tiene a la EF. Así Pons y Arufe (2016) y Prieto-Prieto et al. (2021), también respaldan este argumento, añadiendo que todos los centros investigados carecen de una sala particular donde realizar EM.

Otra de las problemáticas que resaltan los maestros de EI en los estudios son las horas dedicadas a la práctica de la EF. La mayoría cuentan con dos horas por semana (Díaz y Quintana, 2016; Pons y Arufe, 2016; Moreno et al. 2004) aunque otros estudios (Valdemoros-San Emeterio et al., 2018) pasan de las dos horas semanales. Del mismo modo, estos autores concluyen que a más formación de EM mayor es el tiempo dedicado a esta.

A pesar de que cada vez es mayor la importancia y los beneficios que proporciona la EF (Gil-Madrona et al., 2008a), de acuerdo con Arufe (2020), parece existir una paradoja en todo esto, pues es en EI donde se halla una mayor necesidad de motricidad, pero la realidad es que en EI “se castiga [...] su competencia motriz” (Arufe, 2020, p. 589).

Han sido escasos los estudios empíricos hallados sobre la percepción del docente en la etapa de EI sobre la EF. Puesto que no se han encontrado trabajos en los que se investigase la percepción del docente de EI sobre la EF, métodos didácticos y dificultades les supone trabajar esta materia en estas edades, nos planteamos los siguientes objetivos de investigación:

1. Analizar el pensamiento y las opiniones de los docentes de Educación Infantil sobre la Educación Física.
2. Conocer las metodologías de trabajo de los docentes de Educación Infantil en Educación Física.
3. Identificar posibles dificultades de los docentes de Educación Infantil al trabajar la Educación Física.

## Metodología

### Diseño de investigación

El diseño que sigue esta investigación es de corte cualitativo de tipo descriptivo (Bisquerra, 2004; Quecedo y Castaño, 2002) con la pretensión de conseguir investigar determinados fenómenos, hechos o sucesos desde el punto de vista de los sujetos, ahondando en la manera de pensar, sentir y su vivencia (Guerrero-Bejarano, 2016).

### Contexto y participantes

La presente investigación se llevó a cabo en un centro concertado de una ciudad mediana, perteneciente a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. La investigación se centró en el Segundo Ciclo de EI (3-6 años). Cada maestra se encargaba de tutorizar una clase/aula, las cuales contaban con 25 alumnos por clase, y en cada una de ellas se impartía la asignatura de EF.

Las tres maestras participantes fueron seleccionadas a través de un muestreo no probabilístico o por conveniencia por facilidad de acceso (McMillan y Schumacher, 2005) y

principio de pertinencia. Se establecieron los criterios de inclusión de a) ser docente en activo en EI, b) contar con al menos cinco años de experiencia en EI y c) impartir clase en distinto nivel de EI que el resto de informantes.

### Instrumentos

El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada (Rodríguez y Valldeoriola, 2009). Siguiendo a McMillan y Schumacher (2005), las preguntas que conforman la entrevista con la que se llevó a cabo la investigación, son de los siguientes tipos:

- (1) Preguntas de experiencia/comportamiento: conocer el cómo trabajaban los docentes de la investigación la EF.
- (2) Preguntas de opiniones/valores: conocer el qué piensan de la EF los docentes de la investigación.
- (3) Preguntas de sentimientos: conocer cómo se sienten y cómo se han sentido los docentes al trabajar la EF.

La entrevista utilizada para este trabajo fue diseñada *ad hoc*, y se realizó a las tres maestras. Previamente, la entrevista fue sometida a un proceso de validación de expertos con el propósito de valorar la adecuación y la relevancia de las preguntas. Para ello, se contó con la colaboración de dos expertos en EF y en metodologías cualitativas. Las entrevistas fueron grabadas en audio y vídeo.

### Procedimiento

A raíz de los objetivos del estudio se extrajeron las partes o temas que componen el marco teórico de la investigación. Una vez seleccionadas las temáticas principales del trabajo, se procedió a la elaboración del guion de la entrevista. A su vez, se localizaron las participantes y se elaboró un consentimiento informado que firmaron las tres maestras. Finalmente, cuando se recabó toda la información necesaria a través de las entrevistas individuales, se procedió a la transcripción completa y a su gestión para el análisis.

### Plan de análisis de los datos

Una vez transcritas literalmente las entrevistas, se releieron todas varias veces y se categorizó, redujo y seleccionó la información. Para ello se establecieron categorías deductivas e inductivas (McMillan y Schumacher, 2005).

Para el análisis de contenido se utilizó el programa ATLAS.ti. 8.0. Se realizó una codificación de los datos para especificar el significado del texto (San Martín, 2014). Estos códigos, se compararon en cuanto a diferencias y semejanzas, asociándolos o no, unos con otros, dando lugar a una unidad mayor de agrupamiento o grupo de familias. Tras realizar un estudio de coocurrencias y frecuencias, que orientaron el proceso del análisis de significados, se desarrollaron redes semánticas sobre las categorías deductivas e inductivas, con el fin de obtener un mapa comprensivo de los resultados.

### Resultados y discusión

A continuación, se muestran las categorías deductivas e inductivas junto con sus definiciones con las que se realizó el análisis de los datos obtenidos (Tablas 1 y 2).

Se configuraron tres redes de categorías agrupando cada código en el grupo de categorías correspondiente. Debido al gran tamaño de las redes se dividieron, separando cada grupo de categorías con un solo código en cada una de las redes. Además, se generó una red de categorías inductivas, aunque sólo aquellas que estaban vinculadas con la EF.

Tabla 1.

*Categorías deductivas*

<b>Categorías</b>	<b>Definiciones</b>
Formación docente	Alusión sobre los estudios realizados en el ámbito educativo.
Experiencia docente	Experiencia laboral de las maestras.
Formación EF	Referencia a los estudios cursados sobre EF y su preparación en este campo.
Opinión sobre EF	Referencia sobre la importancia que para ellas tiene la EF.
Beneficios EF	Consideración sobre los beneficios de la EF en EI.
Relación ámbito motor con afectivo, social y cognitivo	Relación entre los ámbitos del desarrollo de la personalidad del niño partiendo del ámbito motor.
Sensaciones docentes	Sentimientos o emociones experimentadas a la hora de preparar y realizar sesiones de EF en EI.
Horas de EF	Alusión de las maestras a la cantidad de horas que imparten EF en EI.
Especialista EF	Opinión sobre las competencias de un especialista en la materia o de las propias maestras de EI.
Planificación EF	Referencias sobre cómo y con cuánto tiempo planifican las sesiones de EF en EI.
Estructura / modelo de sesión	Comentarios sobre la manera en la que estructura una sesión de EF en EI.
Transversalidad EF	Alusión por parte de las maestras al trabajo de las diferentes áreas y contenidos no motrices en EF en EI.
Metodología / recursos metodológicos EF	Referencia que las maestras hacen a cómo trabajan en EF en EI.
Contenidos motrices	Mención realizada sobre el tipo de motricidad trabajada en EF en EI.
Elementos organizativos EF	Alusión a los aspectos organizativos en sesiones de EF en EI.
Tipos de juegos	Referencia que las maestras hacen sobre los tipos de juegos en la planificación docente.
Evaluación EF	Alusión sobre el qué, el cómo y el cuándo evalúan en EF de EI.
Dificultades e impedimentos EF	Comentarios sobre los problemas para realizar adecuadamente o como ellas esperaban las clases de EF en EI.

Tabla 2.

*Categorías inductivas*

<b>Categorías</b>	<b>Definiciones</b>
EF en 2º plano	Alusión directa o indirecta a que en EI se priorizan otras materias a la EF.
EF como vía de escape / desfogue	Comentarios en los que las maestras exponen que la EF es un escenario que permite liberar el exceso de energía.
EF para detectar problemas	Mención docente sobre la función de la EF para detectar problemas en el desarrollo de los estudiantes.
Mayor importancia EF	Referencia ante la necesidad de una mayor relevancia educativa y de formación en EF.
Percepción docente EF en los alumnos	Asociado a cómo se sienten y perciben los alumnos de EI la EF.
Carga docente	Alusión a la cantidad de trabajo al tutorizar EI.

Trabajo por proyectos	Referencias sobre el método de trabajo del centro docente.
Cooperación docente	Alusión que hacen las maestras sobre la docencia de EF antes del COVID-19.
Programación docente	Comentarios sobre la planificación docente de la EF.
Dificultades / problemas COVID-19	Comentarios que las maestras hacen sobre los problemas tras las medidas COVID-19.
Organización patio escolar tras COVID-19	Alusión sobre la organización del patio escolar en EI tras las medidas COVID-19.
Grupos burbuja tras COVID-19	Referencia en cuanto a la organización de su grupo-clase de EI tras las medidas COVID-19.

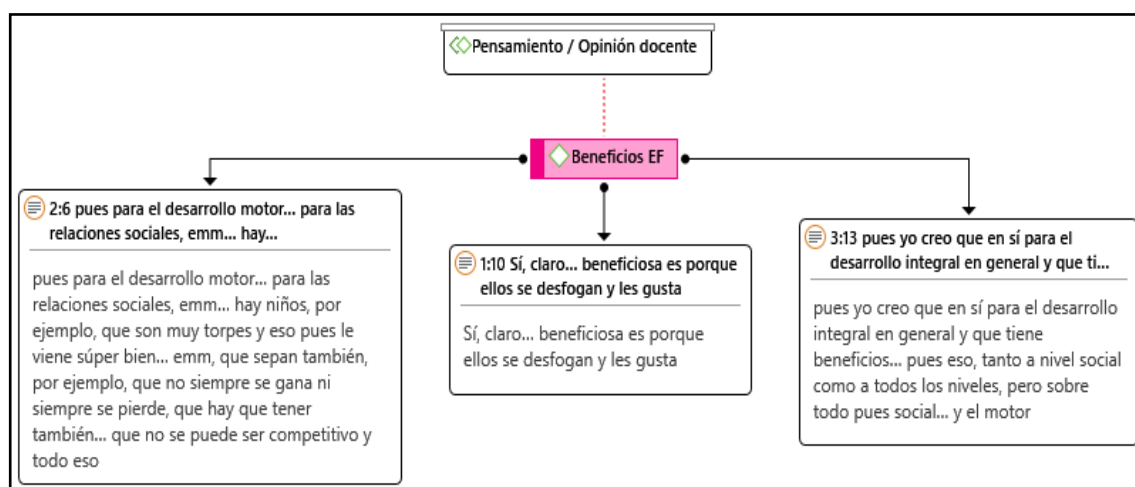
### Pensamiento y opiniones docentes de EI sobre EF: Más horas, mejores recursos, especialistas de apoyo de EF y más formación

Según los resultados obtenidos, todas las maestras pensaban que la EF en la etapa de EI es buena y necesaria para los alumnos, puesto que presenta unos beneficios en ellos, coincidiendo con las conclusiones de Agudo-Ruiz (2014). Estos beneficios los asociaban justificando, por un lado, que en las clases de EF los alumnos de EI “se desfogan” (Maestra 1, en adelante M1) y, concretamente en las clases de psicomotricidad relacional donde “les dejas muchísima libertad en la clase” (Maestra 3, en adelante M3) también “les sirve mucho para desfogarse, para la impulsividad” (M3). Esto también lo afirman los autores Viciano et al. (2017), los cuales exponen que la EM o EF actúa como escenario que permite a las alumnas/os, entre otras cosas, consumir gran parte del exceso de energía con el que cuentan al realizar juegos activos donde implica que los alumnos estén en constante movimiento.

Arufe (2020) indica, sobre la motricidad en esta etapa, que paradójicamente es la etapa que más actividad demanda y donde más se priva. Según este autor esto puede deberse, en parte, a que los docentes de EI no tienen la suficiente formación en EF, por lo que interpretamos que esta puede ser la razón por la que M1 dijo que no creía que la EF fuese equivalente al resto de áreas o materias de EI (Figura 1).

Figura 1.

Red de categorías deductivas sobre beneficios de la EF.

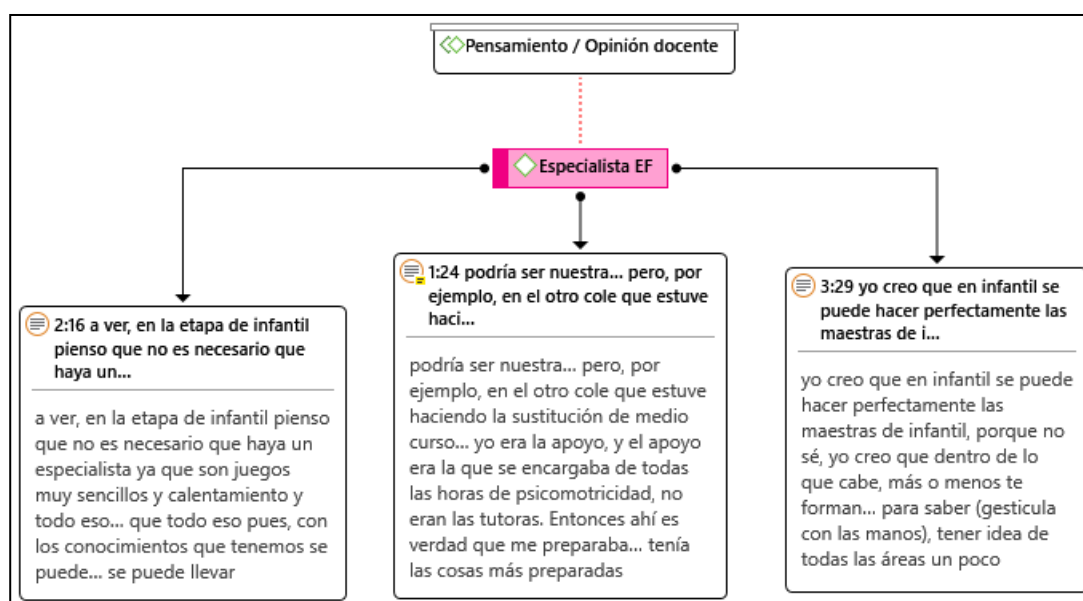


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la necesidad de la figura de un especialista de EF en EI (Figura 2), las tres maestras estaban de acuerdo en que no lo era. Estos resultados, por un lado, coinciden con los de Agudo-Ruiz (2014), donde los docentes de EI se sienten suficientemente capacitados. Por otro lado, son contrarios a Arufe (2020), Sánchez-Rodríguez y Llorca-Llinares (2008), Díaz y Quintana (2016) y Cinelli et al. (2016), donde sí se refleja la necesidad de un especialista en la materia para impartir las clases de EM en EI. Debido a la abundante carga de trabajo que tienen las maestras-tutoras, cuando les falta tiempo, usan las horas que hay dedicadas para la EF (González-Romero et al., 2014).

**Figura 2.**

Red de categorías deductivas sobre el especialista en EF para EI.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al código 'horas de EF' (Figura 3), todas imparten una hora semanal de EF en EI y creen que son escasas. Una de las maestras justifica la cantidad de horas diciendo que en EI "se le da prioridad a... otras cosas, o, por lo menos en cinco años porque tienes la lectura, la escritura, las sumas, las restas... y todo eso al final pues quita tiempo y como que se le da realmente más importancia a eso" (M1). Las tres maestras argumentaron que les gustaría dar dos horas de EF a la semana. Estos resultados discrepan de los de Díaz y Quintana (2016), Pons y Arufe (2016) y de los de Moreno et al. (2004), ya que en estos estudios la mayoría de los maestros investigados dicen impartir dos horas semanales de EF en EI. Por otro lado, coinciden con los de Valdemoros-San Emeterio et al. (2018) y Fraile-García et al. (2019), porque las maestras ven la necesidad de impartir más horas de EM de las que dan.

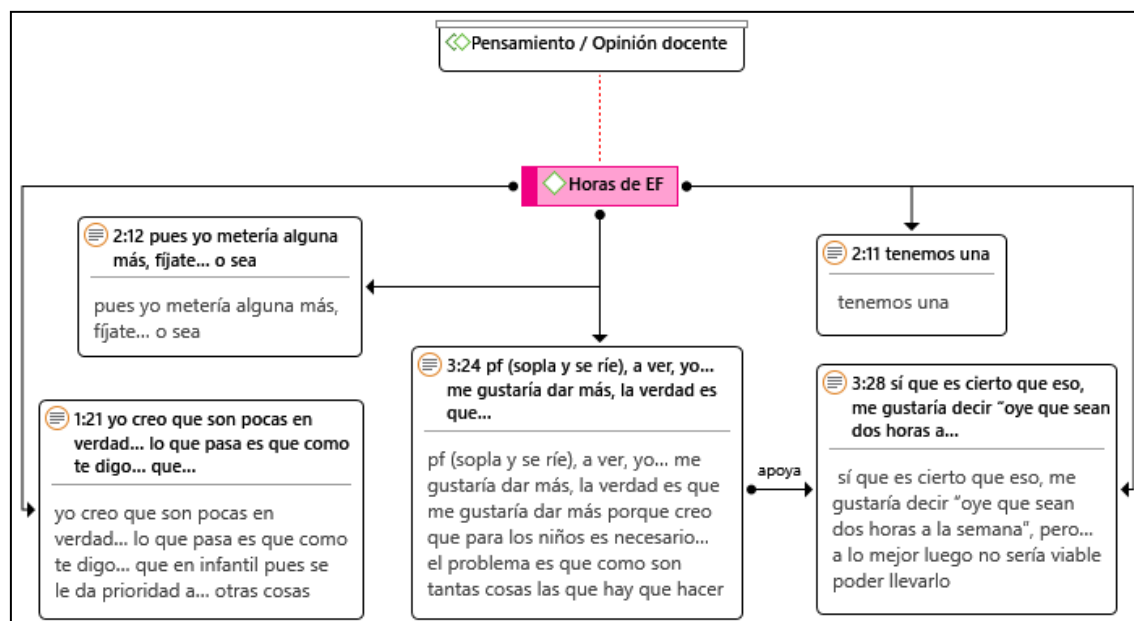
Como se ha podido apreciar los beneficios que se asociaron a la EF en EI fueron justificados porque esta era buena para los niños y porque "se desfogan y les gusta" (M1), también para el desarrollo integral y para el desarrollo motor y las relaciones sociales. Las maestras participantes creían que la EF es beneficiosa y necesaria en la etapa de EI. Expusieron que influye en los niños tanto a nivel motor como a nivel afectivo, social y cognitivo, mejorando su competencia motriz y siendo un escenario ideal para trabajar las relaciones sociales y fomentar el aprendizaje. Las maestras de EI estuvieron de acuerdo en que se le debería dar más importancia, recalcando que quizá las maestras de EI deberían formarse más en EF,



aunque esta asignatura puede ser perfectamente competencia de las tutoras de EI, ya que en la carrera se les forma para impartir todas las áreas del currículo. Esto concuerda con Valdemoros-San Emeterio et al. (2018), donde los maestros de EI reconocen no haber realizado cursos de formación sobre EF o EM para trabajarla en EI o haberlo hecho de manera insuficiente, aunque sí se consideran competentes y capaces de llevarla a cabo.

Figura 3.

Red de categorías deductivas referido a las horas de EF en EI.



Fuente: Elaboración propia.

### Metodologías de trabajo de la EF en EI: cooperación y refuerzo de contenidos

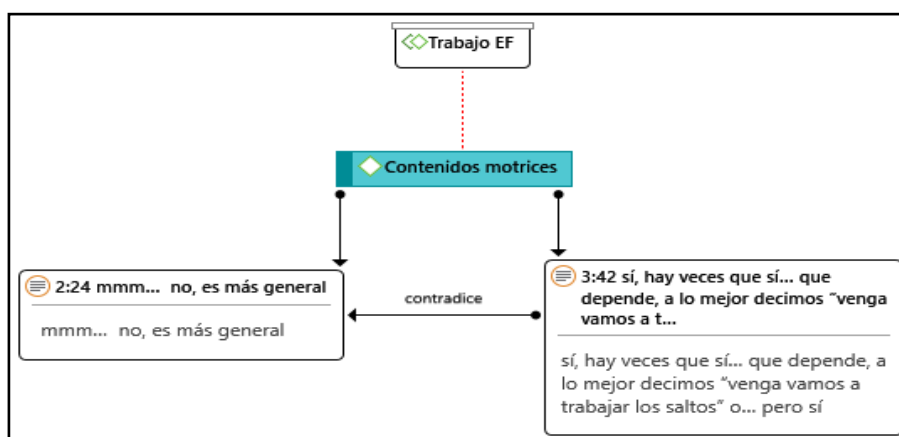
Para la elaboración de la red de categorías del objetivo específico dos, tal y como puede verse en las Figuras 4, 5 y 6 respecto al qué trabajan en las clases de EF, dos de las maestras respondieron que no trabajaban en sí contenidos motrices y la maestra del aula de tres años dijo: “sí, hay veces que sí... que depende, a lo mejor decimos -venga vamos a trabajar los saltos-” (M3). Esta última maestra que dijo que sí utilizaban contenidos motrices para trabajar la EF, también añadió que “la usamos muchas veces para reforzar conceptos, a lo mejor conceptos tipo dentro/fuera... cosas así, pues decimos -venga, lo reforzamos en psicomotricidad-” (M3), es decir, explicó que en las clases de EM se aprovecha para trabajar contenidos de otras materias a través de los juegos, lo que nos lleva al código ‘transversalidad EF’. Las participantes dicen emplear las clases destinadas a EF para trabajar conceptos o contenidos de otras áreas o materias, reforzando conceptos de otras materias por la transversalidad de la EF. En este sentido, Nielsen et al. (2020) están de acuerdo en que la EF influye positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, siendo esta un escenario ideal para trabajar la transversalidad y la interdisciplinariedad que caracteriza la etapa de EI.

En cuanto a la metodología / recursos metodológicos EF que empleaban las maestras (Figura 5), todas ellas coincidieron en que hacían juegos motores, circuitos y cuentos motores, aunque estos dos últimos de manera ocasional y sobre todo en cooperación con otras clases: “a no ser que nos pongamos en común para hacer algún cuento motor” (M1), además, la

tutora del aula de cuatro años añadió: “yoga, bailar” (M2) que también fueron utilizados por las maestras de la clase de cinco y tres años a lo largo de la entrevista y, de manera excepcional una de ellas afirmó “hago a lo mejor juegos populares” (M3). Se observa que esto puede deberse a que, para ellas, los juegos motores conllevaban una menor planificación mientras que, por ejemplo, un cuento motor necesita una preparación mayor de organización del espacio y, en ocasiones, de materiales. Lo mismo ocurre con el resto de recursos metodológicos de los que habla Ureña (2010): canciones motrices, circuitos motores y ambientes de aprendizaje. Este tipo de metodologías alternativas a los juegos, crean en el niño una gran motivación que aumenta el interés por las clases de EM. Las clases de EF, con su carácter lúdico, no solamente pretenden trabajar el cuerpo, sino que entra en juego la totalidad de la persona.

**Figura 4.**

Red de categorías deductivas referidas a la utilización de contenidos motrices en EI.



Fuente: Elaboración propia.

Todas las maestras coincidieron en que los juegos que llevaban a cabo eran de cooperación. Además, la maestra de la clase de cinco años acentuó que no hacía uso de la competición puesto que “compiten entre ellos ya de por sí” (M1) y “porque si no los críos se matan” (M1). De ello interpretamos que procuraban que los juegos no incluyan la competición, porque la veían como un aspecto negativo para los alumnos. En este sentido, Estrada (2013) explica que la competición es una vía mediante la cual se tiene que aprovechar para enseñar a los alumnos a ganar y a perder, ya que la competición es un factor motivacional para los alumnos.

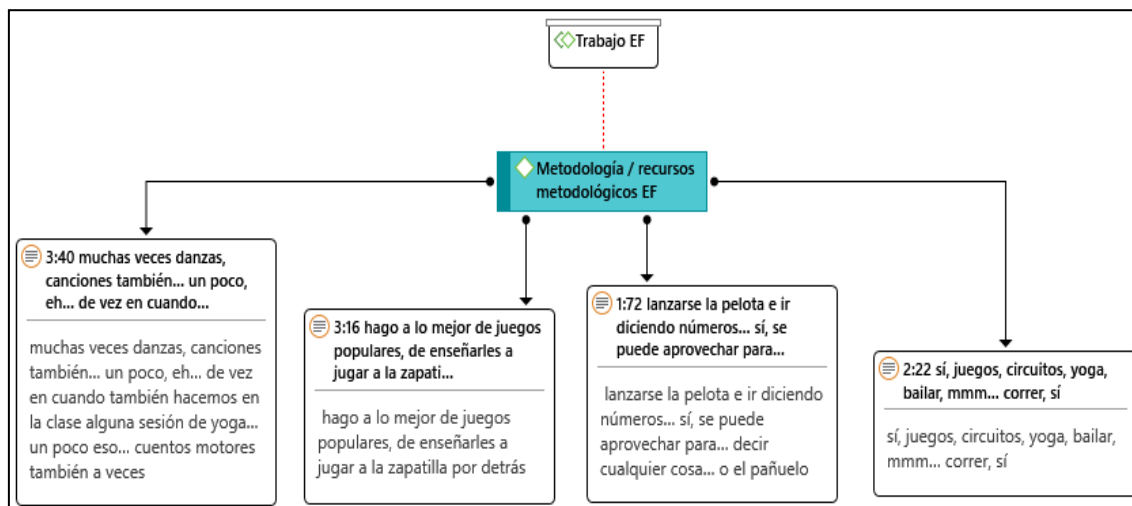
### Dificultades EF en EI: planificar y realizar lo planificado

Para este tercer objetivo referido a conocer las dificultades que encontraban las maestras de EI a la hora de planificar y realizar EF, como se puede observar en la Figura 7, de esta familia solamente existe un código: ‘dificultades e impedimentos EF’. En este único código, la maestra que impartía clase en cinco años dijo que en dicho curso ya eran mayores, por lo que ya no se encontraba con ninguna dificultad para realizar las sesiones de EF: “en cinco años ya no hay problema porque ellos son mayores” (M1), refiriéndose a la edad. Se apoyaba diciendo que en tres y cuatro años sí que había dificultades porque al ser más pequeños se tienen que hacer “juegos más cortos, con órdenes muy claras, más sencillas, enseguida se cansaban y tenías que cambiar de juego” (M1). Solís et al. (2017) tampoco mostraron haber encontrado dificultades a la hora de realizar las sesiones de EM. Sin embargo, esto resulta ser lo contrario que encontramos en muchos de los estudios consultados, donde los

docentes exponen que las mayores dificultades giran en torno a los materiales, el espacio (Díaz y Quintana, 2016; Moreno et al. 2004), las ratios y la escasa formación especializada (Alonso y Pazos, 2020).

Figura 5.

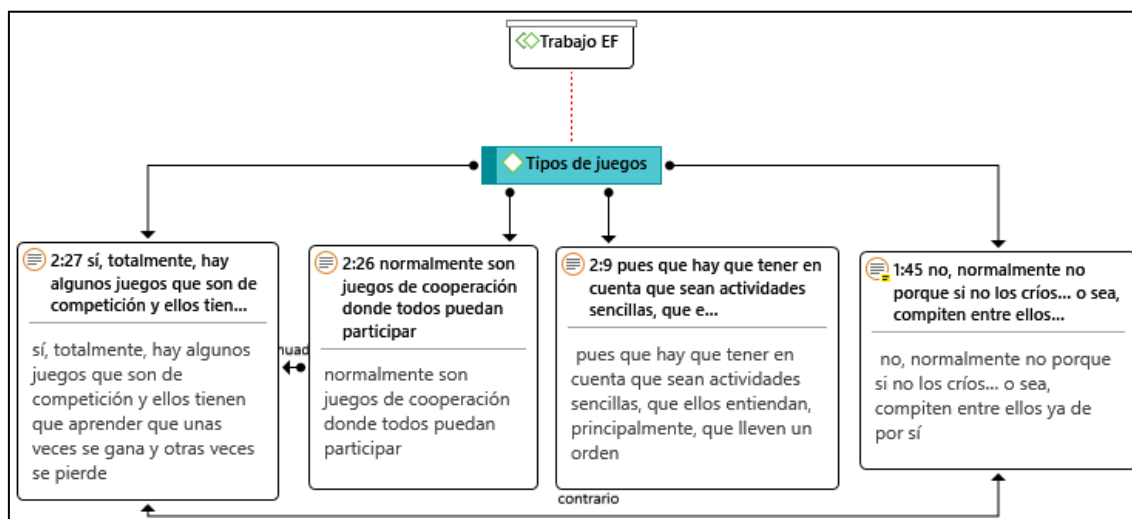
Red de categorías deductivas referidas a los recursos y metodologías docentes empleadas.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.

Red de categorías deductivas sobre el tipo de juego utilizado en EF para EI.

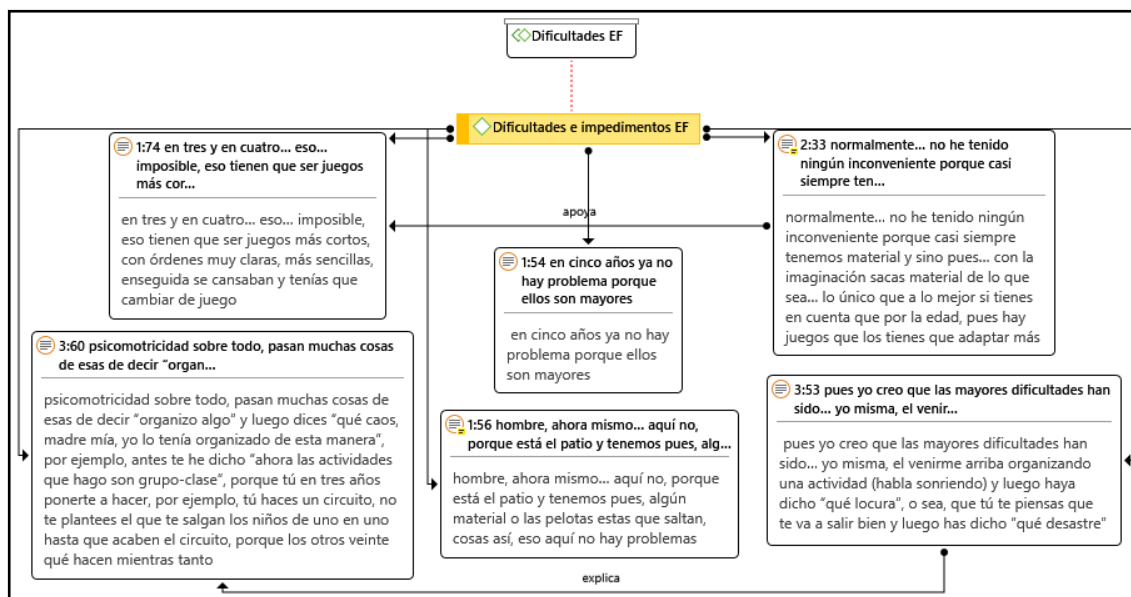


Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la maestra del grupo de tres años explica que la dificultad que se ha encontrado durante sus años de experiencia ha sido ella misma, exponiendo “el venirme arriba organizando una actividad (habla sonriendo) y luego haya dicho -qué locura-, o sea, que tú te piensas que te va a salir bien y luego has dicho -qué desastre-” (M3).

Figura 7.

Red de categorías deductivas referida a las dificultades encontradas por las maestras.



Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, se puede decir que las maestras apenas encontraron dificultades o impedimentos para trabajar la EF en EI. La edad fue quizá un aspecto que limitó a una de las maestras a la hora de realizar juegos, teniendo que adaptarlos. Por otro lado, para otra maestra, realizar las sesiones de EF le había hecho aprender sobre la marcha, habiendo planificado una sesión de una manera y luego, a la hora de llevarlo a la práctica con los alumnos, resultó salir de otra forma, considerándose ella misma como dificultad.

### Red de las categorías inductivas-deductivas: relaciones de necesidades y beneficios de la motricidad en EI

La Figura 8 representa la red de categorías inductivas que hacen referencia a la EF de manera directa o indirecta y, además, en dicha figura se muestra qué relación tienen estas categorías seleccionadas con las categorías deductivas, ya analizadas.

El código 'mayor importancia EF' fue asociado a los comentarios que las maestras hacían sobre la necesidad de formarse más en cuanto a la EF se refiere, con el fin de poder realizar sesiones de EM más específicas. Lo mismo ocurre cuando se habla de 'beneficios de la EF'. Contradiendo a este código que otorga mayor importancia a la EF, encontramos 'EF en 2º plano', que a su vez también está relacionado con 'horas de EF', puesto que una de ellas dijo que a pesar de que creía pocas las horas que daba, la EF en EI no es tan importante como el resto de materias, siendo esta la que se salta en el caso de falta de tiempo para el resto de asignaturas.

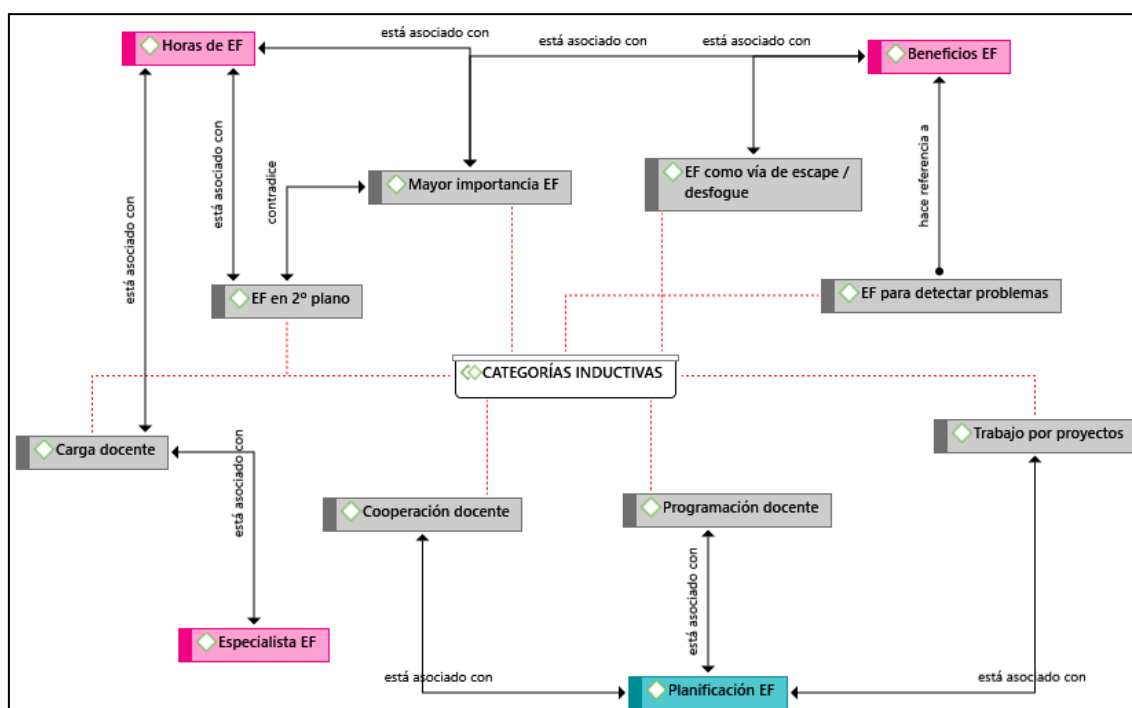
La categoría 'carga docente', por su parte, hace referencia a 'horas de EF', puesto que las maestras hablaban de la cantidad de trabajo que tienen en EI como justificación de las horas que dan EF en esta etapa, es decir, aunque creían que sí era conveniente realizar más tiempo de EM, la realidad es que tenían mucho que hacer durante el curso y un aumento de horas en EF les supondría menos tiempo para el resto de áreas e irían aún más agobiadas. También asociaron 'carga docente' con el código 'especialista EF', puesto que una de las maestras dijo que el hecho de que hubiese un/a especialista en la materia supondría una especial atención a ésta, ya que a la maestra-tutora le falta tiempo (Alonso y Pazos, 2016). Otro de los códigos

inductivos que se asocian a ‘beneficios EF’ es ‘EF para detectar problemas’, debido a que esta también actúa como escenario mediante el cual se puede observar con facilidad las dificultades motrices o sociales de los alumnos.

Por último, los códigos ‘trabajo por proyectos’, ‘programación docente’ y ‘cooperación docente’ están asociados con ‘planificación EF’, ya que durante las entrevistas las maestras afirmaron que, para planificar las sesiones de EF en EI, las contextualizaban teniendo en cuenta el proyecto que estaban llevando a cabo en ese momento. También hicieron mención de que seguían una programación que se les daba del curso anterior y ellas, en base a esta, iban estructurando sus sesiones.

Figura 8.

Red de categorías inductivas EF relacionadas con las categorías deductivas.



Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones

Tras la revisión de la literatura y habiendo presentado los resultados que responden al objetivo general del trabajo, que fue analizar el pensamiento, formas de trabajo y dificultades de los docentes de EI en EF, a continuación, se presentan las conclusiones obtenidas.

En el análisis del pensamiento y las opiniones de los docentes de EI sobre la EI, se concluye que las maestras de EI consideran que la EF es muy importante para los alumnos, teniendo en cuenta la edad que comprende esta etapa educativa. De esta manera creen necesario un aumento del tiempo impartido de EF en EI, pero no creen que la EF esté al mismo nivel que el resto de las áreas en dicha etapa. Por otro lado, se concluye que, al no tener formación específica de EF, las maestras no son del todo conscientes de las posibilidades que esta presenta ya que en varias ocasiones asociaron la EF simplemente con los juegos, pasando a un segundo plano. En síntesis, piensan que la EF es importante porque tiene beneficios en el alumno, pero no creen que sea igual de importante que otras asignaturas.

Respecto a conocer las metodologías de trabajo de los docentes de EI en EF, las maestras emplean las clases de EF para trabajar y evaluar contenidos de otras áreas y no suelen organizar las sesiones teniendo en cuenta los contenidos motrices propios de EF en EI. También se concluye que la herramienta que más utilizan son los juegos motores seguidos, ocasionalmente, de circuitos y cuentos motores, procurando que sean cooperativos y evitando la competición. Por último, estas evalúan la EF a través de la observación directa, sin necesidad de dedicar un momento específico para ello ya que durante las sesiones se aprecia el ritmo de cada uno de los alumnos, aunque sí admiten que es al final de cada trimestre cuando más atención prestan para realizar la evaluación.

En cuanto a identificar posibles dificultades de los docentes de EI al trabajar la Educación Física, se concluye que las maestras no parecen encontrar muchas dificultades a la hora de preparar y llevar a cabo las sesiones de EF en EI, ni en cuanto a materiales, espacio o número de alumnos. Una de ellas sí dijo que la edad podría ser una dificultad y otra que ella misma había sido el mayor problema, habiendo aprendido de los errores que durante la práctica fue cometiendo.

## Referencias

- Agudo-Ruiz, F. (2014). Psicomotricidad: formación de los maestros de Educación Infantil y Educación Física. En P. Miralles-Martínez, M<sup>a</sup>. B. Alfageme-González y R. A. Rodríguez-Pérez (Eds.), *Investigación e Innovación en Educación Infantil* (pp. 283-292). Murcia: Edit.um.
- Alonso, Y. y Pazos, J. (2020). Importancia percibida de la motricidad en Educación Infantil en los centros educativos de Vigo. *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 46(1), 0-12.
- Arufe, V. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 588-596.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cinelli, S., Quaranta, M., Franco, S., e Betti, M. (2016). Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. *Praxis educacional*, 12(23), 57-81.
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 182, de 6 de agosto de 2008, 24960-24973.
- Díaz, R. y Quintana, A. (2016). Percepción de los profesores sobre la importancia de la psicomotricidad en educación infantil. *Acciónmotriz*, 17, 7-20.
- Estrada, J. (2013). La competición deportiva en las clases de Educación Física de la Etapa de Primaria: su tratamiento como medio educativo. En F. J. Castejón, F. J. Giménez, F. Jiménez y V. López Ros (Coords.), *Investigaciones en formación deportiva* (pp. 473-492). Sevilla: Wanceulen.
- Fraille-García, J., Ibaibarriaga-Toset, A. y, Mon, D. (2019). Psicomotricidad en la etapa de educación Infantil: Situación actual en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 426(24), 270-280.

- Gamboa, R., Jiménez, G., y Fernández, C. (2022). Una educación física «otra» pensada desde las infancias. *Retos*, 45(3), 54-63.
- Guerrero-Bejarano, M<sup>a</sup>. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Gil-Espinosa, F. J., Romance, A. R. y Nielsen, A. (2018). Juego y actividad física como indicadores de calidad en Educación Infantil. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 252-257. <https://doi.org/10.47197/retos.voi34.60391>
- Gil-Madrona, P. (2013). *Desarrollo curricular de la Educación Física en la Educación Infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gil-Madrona, P., Contreras-Jordán, O. R. y Gómez-Barreto, I. (2008a). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 71-96. <https://doi.org/10.35362/rie470705>
- Gil-Madrona, P., Contreras-Jordán, O. R., Gómez-Villora, S. y Gómez-Barreto, I. (2008b). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Educación y Educadores*, 11(2), 159-177.
- González-Romero, M., Ureña, U., y Yuste, J. L. (2014). Diseño de un cuestionario para conocer percepción de los maestros de Educación Infantil en el tratamiento de los contenidos motrices. En P. Miralles-Martínez, M<sup>a</sup>. B. Alfageme-González y R. A. Rodríguez-Pérez (Eds.), *Investigación e Innovación en Educación Infantil* (pp. 309-318). Murcia: Edit.um.
- Lavega, P. (2018). Educar conductas motrices. Reto necesario para una Educación Física moderna. *Acciónmotriz*, 20, 73-88.
- Llull, J. y García, A. (2009). El modelo lúdico en la intervención educativa. En J. Llull y A. García (Coords.), *El juego y su metodología* (pp. 6-39). Madrid: Editorial Editex.
- Martín-Domínguez, D. y Rodríguez-Sánchez, S. (2010). Psicomotricidad: ¿qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 295-305.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Meneses, M. y Mongue, M. A. (2001). El juego en los niños: Enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124.
- Mérida-Serrano, R., Olivares-García, M. A. y González-Alfaya, M. E. (2018). Descubrir el mundo con el cuerpo en la infancia. La importancia de los materiales en la psicomotricidad infantil. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 329-336.
- Mir, M.L. & Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.181441>
- Moreno, J. A., López, B., Gutiérrez, E. M., Cascada, M. y Fernández, M. R. (2004). Situación actual de la motricidad en la etapa de 0 a 6 años según el profesorado de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 16, 17-34.

- Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (1996). El aprendizaje por el juego en la etapa infantil. En J. A. Moreno y P. L. Rodríguez (Eds.), *Aprendizaje deportivo* (pp. 69-102). Murcia: Universidad de Murcia.
- Nielsen, A., Romance, R. y Parrado, M. (2020). Programa educativo de integración del movimiento mediante el juego en Educación Infantil: evaluación y análisis. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 6(3), 408-425.
- Parlebas, P. (2014). *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pons, R. y Arufe, V. (2016). Análisis descriptivo de las sesiones e instalaciones de psicomotricidad en el aula de Educación Infantil. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(1), 152-146.
- Prieto-Prieto, J., Galán-Jiménez, N., Barrero-Sanz, D. y Cerro-Herrero, D. (2021). La sala de psicomotricidad para el trabajo de educación física en educación infantil: un estudio exploratorio. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 106-111.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4, de 4 de enero de 2007, 474-482.
- Sánchez-Rodríguez, J. y Llorca-Llinares, M. (2008). El rol del psicomotricista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 35-60.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Solís, A., Prieto, J. A., Nistal, P., y Vázquez, M. M. (2017). Percepción y aplicación de la psicomotricidad por parte del profesorado de la etapa Infantil. *Sportis*, 3(1), 141-160.
- Ureña, N. (2010). *Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil*. Murcia: Diego Marín.
- Valdemoros-San Emeterio, M. A., Sanz-Arazuri, E., Ponce-de-León, A. y Alonso-Ruiz, R. A. (2018). Cualificación e implicación del profesorado de infantil frente a la educación motriz. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(1), 126-143.
- Viciana, V., Cano, L., Chacón, R., Padial, R. y Martínez, A. (2017). Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de Educación Infantil. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 47, 89-105.