



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

Impacto de Cuentos Motores en el Desarrollo de las Habilidades Fundamentales en Niños con Capacidades Diversas en Educación Infantil

María Teresa Gómez Domínguez¹, Concepción Ros Ros¹, Ana María Moral Mora², Valentina Gómez Domínguez³

- 1) Universidad Católica de Valencia
- 2) Universidad de Valencia
- 3) Universidad Internacional de Valencia

Date of publication: October 10th, 2022

Edition period: October 2022 – February 2023

To cite this article: Gómez, M.T., Ros, C., Moral, A.M., & Gómez, V. (2022). Impacto de Cuentos Motores en el Desarrollo de las Habilidades Fundamentales en Niños con Capacidades Diversas en Educación Infantil. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 247-274. <http://dx.doi.org/10.447/remie.4944>

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/remie.4944>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

Impact of Moving Stories on the Development of Fundamental Skills in Children with Diverse Capabilities in Early Childhood Education

María Teresa Gómez Domínguez
Catholic University of Valencia

Concepción Ros Ros
Catholic University of Valencia

Ana María Moral Mora
University of Valencia

Valentina Gómez Domínguez
Valencia International University

(Received: 1st December 2019; Accepted: 27th September 2022; Published: 10th October 2022)

Abstract

The objective of this study is to reflect the effects of the implementation of moving stories in the development of the fundamental abilities; adaptive, psychomotor cognitive and personal social in an inclusive classroom of Nursery Education with children of diverse capabilities. We continue with the elaboration of a questionnaire adapted from the Inventory of development Battelle, validated throughout expert judgement and that we used as an evaluative tool of such skills. The indicators contained in it, adapted from the Inventory of development Battelle adequate to actions chosen and introduced by our psychomotor stories and that, at the same time, allow the observation of its consecution in the adapted questionnaire. The sample is shaped by 20 children, to which were evaluating the fundamental skills by means of the adapted questionnaire. The intervention will consist of the implementation of 45 meetings with motive stories. As conclusion, the psychomotor story assumes a playful resource, motivating and a significant learning source for the children with or without especial educational needs; it is a simple tool to assess the capabilities of children and their adaptability to the individuality of students makes it an appropriate and inclusive instrument for use in a nursery classroom.

Keywords: skills development, storytelling, early childhood education.

Impacto de Cuentos Motores en el Desarrollo de las Habilidades Fundamentales en Niños con Capacidades Diversas en Educación Infantil

María Teresa Gómez Domínguez
Universidad Católica de Valencia

Concepción Ros Ros
Universidad Católica de Valencia

Ana María Moral Mora
Universidad de Valencia

Valentina Gómez Domínguez
Universidad Internacional de Valencia

(Recibido: 1 Diciembre 2019; Aceptado: 27 Septiembre 2022; Publicado: 10 Octubre 2022)

Resumen

El objeto de este estudio es constatar los efectos de la implementación de cuentos motores en el desarrollo de las habilidades fundamentales: adaptativa, motora, cognitiva y personal-social en un aula inclusiva de Educación Infantil con niños con capacidades diversas. Para ello se ha procedido a la adaptación de un cuestionario ad hoc proveniente del Inventario de desarrollo Battelle. Los ítems contenidos en el mismo se adecuan a acciones elegidas e introducidas en los cuentos motores y que, a su vez, permiten la observación de su consecución. La muestra está conformada por 20 niños, con y sin diversidad funcional, a los cuales se les evaluarán mediante el cuestionario adaptado ad-hoc, seguido de la intervención, consistente en la implementación de 45 sesiones de cuentos motores, y finalizando con la nueva aplicación de este (pre y postest). De los análisis realizados se desprende que el cuento motor resulta un recurso lúdico, flexible, motivador y fuente de aprendizaje significativo para los niños con y sin diversidad funcional; es una herramienta sencilla para valorar las capacidades de los niños y su adaptabilidad a la individualidad del alumnado lo convierte en un instrumento adecuado e inclusivo para su utilización en un aula de infantil.

Palabras clave: cuentos motores, diversidad funcional en infantil, habilidades fundamentales

Un cuento motor podemos definirlo como un cuento representado, un cuento en el que los niños escenifican, interpretan y protagonizan, de un modo grupal, el argumento y las acciones que se van narrando en el cuento (Gómez-Domínguez & Ros, 2019). Vemos en Walan y Enochsson (2019) como la combinación de la narración y la representación fomenta el desarrollo del aprendizaje relacionado con los contenidos específicos que se trabajan, resultando una estrategia de instrucción con un potencial positivo para los niños. Cuando la narración se combina con actividades basadas en el juego, puede proporcionar un estímulo eficaz para el aprendizaje de los niños. En este sentido existen evidencias (Maureen et al., 2020) de que este tipo de recurso en el que se combina la narración estructurada con el juego mejoran significativamente el desarrollo de las habilidades de alfabetización en los niños pequeños.

El cuento motor, según Taberner, Aliseda y Daniel (2016), combina la naturaleza y cualidades de la literatura infantil, la práctica motriz y el juego, generando el interés de los niños y, por lo tanto, resultando fundamental en su desarrollo y aprendizaje. De este modo se convierte en un cuento representado, lo cual generará dinámicas interactivas y lúdicas que influirá en el desarrollo psicomotriz, relacional-social, cognitivo y emocional (Gil, 2021; Ros, 2021).

Los cuentos motores son una herramienta creativa que integra el uso de historias con juego y movimiento. Este método ofrece a los niños y a sus maestros de escuela y cuidadores una forma atractiva de comunicar mensajes positivos y comunicar los sentimientos (Martínez-Díaz, 2022). Los aspectos placenteros y sensoriales de la historia ayudan a los niños a experimentar la autorregulación, la autoexpresión y el aprendizaje. En este sentido, también se puede utilizar como herramienta terapéutica, fomentando la comunicación de las emociones y mejorando las interrelaciones (Duffy, 2015). Asimismo, vemos también como Pinto (2020) centra su investigación en como a través de la narración y la representación de esta se exploran los sentidos y se afianza la atención. Es un modo de tomar conciencia sobre las propias percepciones y habilidades, tanto físicas como emocionales o cognitivas. Por lo tanto, el cuento motor es un recurso flexible, con posibilidades de adaptación de forma sencilla a las necesidades de cada niño pudiendo elegir su nivel de ejecución y decidir la utilización o no del apoyo. Asimismo,

permite estrechar lazos relacionales entre alumnos y educador-alumno y lleva de forma clara a un mayor conocimiento entre todos los participantes de sus emociones y sentimientos (Pascual-Arias et al., 2019). Al ser actividades lúdicas, basadas en sus intereses y en las que se sienten protagonistas, les motivan y animan a su participación. El cuento motor genera apoyo y cooperación entre compañeros generando vínculos y relaciones de ayuda (Carrasco, 2016; Trevisan et al., 2017).

A continuación, señalamos diferentes características que se evidencian en un cuento motor (Ceular, 2009; Conde, 2010a; Conde, 2010b; Conde & Viciano, 1999; Ruiz, 2011; Zagalaz & Cachón, 2010):

- Discurre en paralelo al relato del cuento por tanto no es excluyente al cuento narrado, sino que se dan de un modo conjunto.
- Desarrolla la expresividad de los niños. Comenzará activando el área cognitiva para continuar con la motriz, la comunicativa y la relacional-social. Todas ellas se verán estimuladas (Gil & Navarro, 2005).
- El niño, cuando escenifica el cuento motor, pasa a sentirse el protagonista de la historia, se convierte en un héroe, campeón, atrevido, intrépido, ..., en todo aquello que desee, dando rienda suelta a la imaginación (Martínez, 2007; Iglesia, 2012).
- Provoca en los niños, no sólo el interés por el relato y por los personajes que en él aparecen, sino que les hace participar del mismo convirtiéndose incluso en el protagonista de la historia (Iglesia, 2012; Ruiz-Omeñaca, 2011).

Según Ceular (2009), el cuento motor potenciará el área del lenguaje con sus narraciones divertidas y centradas en los intereses de los niños, mejorando la recepción y expresión de información, pensamiento e ideas por medios verbales y no verbales. También, como dice Iglesia (2012) potenciará el área cognitiva, agudizando la memoria, la comprensión, la adquisición de nuevos conceptos y fijando los ya conocidos e incluso mejorando las habilidades escolares y de razonamiento; mejorará el área personal-social, fomentando la adquisición de capacidades en el niño que le permitan establecer interacciones sociales significativas, tanto con sus compañeros

como con los adultos, harán nuevos amigos e iniciarán contactos con compañeros, interactuando eficazmente y aprendiendo a colaborar entre ellos (Vargas & Carrasco, 2006); mejorará el área adaptativa originando capacidades en el niño para prestar mayor atención visual y auditiva a estímulos del entorno, desarrollando conductas básicas que le permitan ser cada vez más independiente, asumiendo responsabilidades personales en sus acciones e iniciando actividades con un fin determinado (Carro et al., 2002); y por supuesto, desarrollará el área motora, tanto en cuanto a la coordinación corporal, como a la capacidad para usar y controlar sus movimientos y con ello tanto su motricidad gruesa como fina (Justo, 2014; Ruiz, 2011). Todo ello favorece el desarrollo integral del niño de una forma natural, placentera y motivadora (Cepero et al., 1999; Jiménez, 2009).

En resumen, es una actividad en la que el niño pone en acción todas sus habilidades y capacidades, tanto la cognitiva, como la motora, la comunicativa, adaptativa, personal y social. Esta clasificación sobre las habilidades fundamentales la encontramos establecida en diferentes escalas de desarrollo, centrandó su descripción en el Inventario de desarrollo Battelle (Newborg et al., 1998). En el mismo se establecen las siguientes áreas:

- Área personal-social: capacidades y características que permiten al niño establecer interacciones sociales significativas.
- Área adaptativa: capacidad para desarrollar conductas básicas que le permitan ser cada vez más independientes para alimentarse, vestirse, asearse y asumir responsabilidades personales en sus acciones.
- Área motora: capacidad del niño para usar y controlar los movimientos del cuerpo (tanto grueso como fino).
- Área comunicación: recepción y expresión de información, pensamientos e ideas tanto de modo verbal como no verbal.
- Área cognitiva: capacidades para desarrollar el razonamiento y las habilidades escolares, discriminación perceptiva y memoria.

La Educación Infantil en la actualidad, aun no siendo una etapa educativa obligatoria, se produce una incorporación generalizada convirtiéndose las aulas de infantil en un lugar y momento idóneo para la detección de

necesidades de los niños y posterior intervención con el objetivo de producir un desarrollo óptimo de sus habilidades (Alegre, 2000; Giné et al., 2008).

Según Más y Giné (2010) es en este momento evolutivo temprano cuando el desarrollo de los niños experimenta mayores cambios y evolución. Por ello, es tan importante una intervención personalizada que incida en aquellas habilidades en las que el niño-a necesite más apoyo (Robles & Sánchez, 2013). Si además tiene alguna diversidad funcional, la detección y atención temprana de la misma será esencial y determinante para desarrollar al máximo sus potencialidades (Pérez-López et al., 2012). También las relaciones con sus iguales y con los educadores serán una fuente de estimulación y favorecerán su desarrollo integral y, sin duda alguna, es en el aula donde más oportunidades se deberán crear para que el niño realice esos aprendizajes (Balcells-Balcells et al., 2011).

Los niños en estas edades tempranas presentarán, en mayor o menor medida, alguna necesidad que deberá ser atendida de forma adecuada para que logre evolucionar y desarrollarse (Berger & Thompson, 1997). Algunas de estas necesidades serán permanentes, otras transitorias, en algunos casos serán básicas y otras más específicas (Más & Giné, 2010). Todas ellas deberán atenderse de modo individualizado y, siempre valorando las fortalezas para su correcto desarrollo a todos los niveles, dotándoles de seguridad, afecto, autoestima positiva y altas expectativas (Galofre & Lizán, 2010; Perpiñan, 2009).

La forma más clara de respetar y dar respuesta a las necesidades de los niños es utilizando recursos y estrategias que actúen de forma integral sobre las capacidades del niño. Estrategias que no supongan actividades aisladas y que intervengan en un área concreta, un compendio de todas ellas, contribuyendo tanto al desarrollo de las capacidades cognitivas, motoras, comunicativas, adaptativas y relacionales-sociales (Antón et al., 2007; Molina & López-Pastor, 2017). Es por ello, que se propone en este estudio, el cuento motor como recurso que da respuesta al conjunto de las necesidades que se han descrito.

Sin embargo, las necesidades educativas especiales que encontramos en un aula, no se limitan a carencias o dificultades en un ámbito determinado, sino que se dan en diferentes áreas interrelacionadas. Es por ello por lo que su atención también deberá darse de una forma globalizada, mediante

actividades en las que intervengan distintas habilidades (Ainscow, 2001; Echeita, 2006). Como dice Arnaiz (2003), en Educación Infantil se deben diseñar e implementar diferentes actividades que atiendan a la diversidad del alumnado, con sus particularidades y ritmos. Es más, no sólo deberá atenderla, sino compensar las diferencias para que estas no acaben convirtiéndose en desigualdad.

Debemos tener muy en cuenta la importancia de crear un clima adecuado y de diseñar un proceso enseñanza-aprendizaje que actúe de una forma integral y globalizada en la personalidad infantil: emociones, relaciones e intelecto (Conde, 2010a; Conde, 2010b; Conde & Viciano, 1999; Ceular, 2009).

Las actividades y tareas por realizar deberán articularse mediante metodologías activas e integradas en las rutinas diarias del aula. En este sentido, referimos algunas de ellas como los rincones, la psicomotricidad, sesiones de musicoterapia, de lenguaje (p.ej. cuentos, asamblea...), entre otros (Laguía & Vidal, 1999; Lara, 2015, Perpiñán, 2002; Perpiñan, 2009). Parece existir consenso en cuanto a cómo debe ser la intervención educativa en esta etapa educativa. Sin embargo, se continúa trabajando en gran grupo y con planteamientos unificados y uniformes en lugar de utilizar recursos que otorguen al niño protagonismo y utilizando metodologías más activas y personalizadas como los rincones, talleres, agrupamientos flexibles, grupos interactivos, proyectos, entre otros (Amor & García-Quintás, 2012; García-Ruiz, 2013; Lledó & Arnaiz, 2010) o, como proponemos en esta investigación, cuentos motores (Jiménez, 2010). Este modo de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje proporcionará a los niños la seguridad, el equilibrio y la confianza que necesitan para crecer felices y en un ambiente adecuado a sus necesidades. Los niños podrán entablar relaciones positivas tanto con sus iguales como con los adultos y progresar de un modo acorde a su ritmo y posibilidades (Del Carmen & Viera, 2000; Ros & Ortín, 2018).

Método

Diseño

El presente estudio utilizó un diseño cuasiexperimental tipo pretest/postest con grupo control y experimental (Pérez Juste et al., 2012) llevado a cabo en L'Alquería, Centro de Atención Temprana y Educación Infantil, autorizada

por la Conselleria de Educación para impartir la enseñanza a niños entre los 0 y 6 años.

El cuestionario, diseñado ad-hoc y adaptado del Inventario de desarrollo Battelle, es cumplimentado por el maestro mediante observación individual o de pequeño grupo (no más de ocho). Se implementan 45 sesiones, correspondientes a 3 cuentos de elaboración propia (15 cada uno de ellos), realizadas en el aula o patio, actuando los niños libremente en compañía del resto de compañeros y en función de la narración del maestro. De este modo se obtiene una evaluación de los niños en su medio natural, en un ambiente de juego y confianza .

La implementación de las sesiones con el grupo experimental es llevada a cabo en el tiempo dedicado a recreo, de modo que los niños del grupo experimental, no se desliguen del proceder del aula. Asimismo, hay que indicar que el grupo control, una vez finalizado el trabajo de campo y recogida de datos, reciben las sesiones de cuentos motores del mismo modo que el grupo experimental.

Muestra

La selección de la muestra fue de tipo intencional incluyendo niños con y sin necesidades educativas especiales. Ha sido obtenida de un aula de 1er. ciclo de Educación Infantil. El grupo consta de 20 niños de entre 2 y 3 años y 4 de ellos con diversidad funcional. Identificamos a niños con necesidad de apoyo a aquellos que, por características innatas sabemos que tienen algún tipo de discapacidad (síndrome de Down, parálisis cerebral...) pero son muchos los que a estas edades tan temprana pueden tener algún tipo de retraso madurativo en una o varias áreas del desarrollo. Recordemos que a esta edad aún no se realiza el dictamen de escolarización.

El número de niños con NEE supone un 20% de la totalidad del aula y del objeto de nuestra investigación.

Variables

Las variables de estudio son las siguientes:

- Las variables dependientes son las diferentes habilidades fundamentales (cognitiva, personal-social, comunicativa, motora y adaptativa).
- La independiente está constituida por la intervención que se lleva a cabo con los cuentos motores a fin de alcanzar los objetivos de la investigación (Pérez Juste et al., 2012).
- Asimismo, se han seleccionado variables sociodemográficas como fuente de información sobre las características de la muestra: edad, tiempo de escolarización (en semestres), necesidades específicas de apoyo educativo (diversidad funcional o no), nivel socioeconómico familiar de los padres.

Instrumento

El instrumento utilizado es un cuestionario ad-hoc adaptado del Inventario de Desarrollo Battelle (Newborg et al., 1998) con el fin de evaluar las habilidades fundamentales (adaptativa, motora, cognitiva, comunicativa y personal-social) de niños de 1er. ciclo de Educación Infantil desde las rutinas, en un entorno natural y en compañía del resto de compañeros. Consta de 34 ítems distribuidos en áreas y subáreas. Destaca, en primer lugar, su flexibilidad ya que permite la adaptabilidad hacia las necesidades de los niños permitiendo dotar de los apoyos necesarios a los niños con diversidad funcional, adecuando el nivel de ejecución a sus capacidades (Vidal, 2007) y, en segundo lugar, su aplicabilidad en el entorno natural, donde el niño lleva a cabo sus rutinas diarias y donde podrá desarrollar sus capacidades reales en un ambiente de confianza (McWilliam, 2010). En cuanto a la validación de este se ha procedido a realizar diferentes análisis descritos a continuación.

Análisis de los Ítems del Cuestionario

Los ítems que conforman el cuestionario fueron analizados y de sus resultados se concluye que contribuyen de un modo adecuado al conjunto del instrumento, viendo que la mayor parte de estos muestran una correlación alta (por encima de 0.8) a excepción del ítem 14 pero que sigue siendo adecuada (0.79). En cuanto al índice de discriminación, observamos una correlación positiva entre la puntuación obtenida en el ítem y la obtenida en la

prueba, reflejando por lo tanto la homogeneidad existente entre los diferentes ítems con relación a la prueba. El resultado oscila entre 0.29 el menor de los índices y 0.59 el mayor de ellos, es decir, todos están comprendidos en un buen índice de discriminación y, por lo tanto, podemos afirmar que todos los elementos contribuyen adecuadamente al conjunto de la escala.

Análisis de Fiabilidad

La fiabilidad de la escala ha sido examinada calculando su consistencia interna mediante el índice de alfa de Cronbach. Vemos que dicho valor es superior en todos los casos a 0.8, es más, el índice calculado asciende en todos los ítems a 0.9, lo cual es indicativo de que el instrumento adaptado muestra consistencia interna y podemos considerarlo como fiable.

Análisis de Validez

Se ha sometido la adaptación del cuestionario a un juicio de expertos y modificado de acuerdo con sus directrices. Seguidamente se ha analizado de modo cualitativo y cuantitativo mediante el programa estadístico SPSS versión 19, a fin de eliminar todos aquellos ítems que puntuaban más bajo o modificar en base a las consideraciones de estos.

La validez de contenido fue estudiada a partir de las respuestas dadas por tres pares de expertos. Para el cálculo del acuerdo interjueces se recurrió al estadístico índice kappa de Cohen ($Kappa = .83 - .87 - .82$; $p < .001$, 95%). Los valores obtenidos sugieren un elevado acuerdo interjueces (Landis & Koch, 1977; Martín & Femia, 2004; Martín & Femia, 2005; Martín & Femia, 2008). Los diferentes jueces categorizaron adecuadamente los ítems en su dimensión de pertinencia

Procedimiento

El proceso seguido en esta investigación contempla tres fases que se describen a continuación.

Se comenzó con una primera fase (exploratoria) en la que nos planteamos cuestiones relativas al marco teórico, investigaciones relacionadas, antecedentes, estudio de diferentes escalas de desarrollo y conocimiento de la muestra mediante una observación participante, compartiendo su día a día y que finalizó con la elaboración de diversos cuentos motores cuyos

argumentos están relacionados con los intereses y capacidades de los niños objeto de nuestra investigación. Dichos cuentos conforman 45 sesiones, agrupadas en 2 semanales y no suponen actividades aisladas, sino que están integradas en cada uno de los tres proyectos que trabajan en la escuela infantil: Mi cole, El cuerpo humano y La naturaleza y los cuales se corresponden a los tres cuentos elaborados: Conozco mi cole, El gigante llorón, Nuestra gran aventura.

Continuamos con la elaboración de un cuestionario ad-hoc, adaptado del Inventario de desarrollo Battelle, y que nos sirve como herramienta evaluativa de dichas habilidades. Los ítems contenidos en el mismo se adecuan a actividades y acciones elegidas e introducidas en nuestros cuentos motores y que, a su vez, permiten la observación de su consecución en el cuestionario ad-hoc ya descrito.

En la segunda fase, de trabajo de campo, se lleva a cabo la implementación de los cuentos motores en la escuela infantil. Dichas sesiones cuentan con apoyo de imágenes proyectadas en una pizarra digital y de material dispuesto al efecto donde simulamos los ejercicios, movimientos y tareas que nos encomienda el cuento motor.

Esta fase comienza, con una primera valoración de los niños (con y sin diversidad funcional) mediante el instrumento elaborado (pretest) y, al finalizar las sesiones de cuentos motores, se procede al pase del postest. La observación de las acciones requeridas en los cuentos motores (saltar de piedra en piedra en un río, entrar en una cueva, responder una adivinanza, entre otras muchas) muestra, de modo claro, cada uno de los indicadores que son evaluados en el instrumento.

En la tercera fase (analítica) analizamos los resultados a fin de obtener conclusiones sobre el efecto que estos cuentos motores tienen en el desarrollo de las habilidades fundamentales de los niños.

Protocolo para la Recogida de Datos

Toda la normativa referente a comité ético y firma de consentimiento por padres/tutores legales ha sido cumplida. Cabe destacar, por lo tanto, que el presente estudio cumple con los principios establecidos en la Declaración de Helsinki (2013).

Análisis Estadístico

El objetivo principal de la presente investigación es constatar los efectos de la implementación de cuentos motores en el desarrollo de las habilidades fundamentales: adaptativa, motora, cognitiva, comunicativa y personal-social en un aula de 1er. ciclo de EI con niños con capacidades diversas. Para ello, se ha realizado, en primer lugar, un análisis estadístico descriptivo teniendo en cuenta las variables sociodemográficas (edad, necesidad de apoyo o no, nivel socioeconómico y académico de los padres y tiempo de escolarización) y, seguidamente, por áreas del desarrollo evolutivo (personal-social, adaptativa, motora, comunicativa y cognitiva). A continuación, y teniendo en cuenta las mismas variables, se ha procedido a un análisis diferencial entre el pretest y el posttest (antes y después de la implementación de las sesiones de cuentos motores). Para el desarrollo de este y dado que, de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov, se desprende que nos encontramos ante una distribución no normal, utilizamos los siguientes análisis:

- Prueba T de Wilcoxon de comparación de medias para realizar contrastes entre dos grupos relacionados, a fin de observar la diferencia entre los resultados obtenidos por los grupos (control y experimental) antes y después de la implementación de los cuentos motores y en función de las diferentes áreas evaluadas.
- Prueba U de Mann-Whitney de comparación de medias para realizar contrastes entre dos grupos independientes, a fin de constatar si existen diferencias entre el grupo experimental y grupo control en función de las diferentes áreas.
- Prueba de Kruskal-Wallis de comparación de medias para realizar contrastes más de dos muestras independientes y poder constatar la existencia o no de diferencias entre diferentes niveles de las variables sociodemográficas (nivel académico o socioeconómico).
- Anova de medidas repetidas y Prueba de esfericidad de Mauchly, con el fin de valorar la diferencia en los incrementos hallados entre el grupo experimental y control en las medidas obtenidas entre antes y

después de la implementación de los cuentos motores (pretest y postest)

Resultados

A través de la información obtenida, y después de ser analizada, se procede a detallar los principales resultados alcanzados. En primer lugar, se mostrarán los valores obtenidos en cada una de las áreas antes de comenzar con la implementación de los cuentos motores. En segundo lugar, se detallará la comparativa en función del criterio de pertenencia a grupo control o experimental con el fin de evidenciar el punto de partida de la investigación. Continuamos describiendo las puntuaciones obtenidas en cada área con la finalidad de comparar el antes y después en función de las diferentes áreas exponiendo de modo gráfico el punto de partida y la mejora obtenida después de la intervención mediante los cuentos motores. En este sentido, también detallaremos la existencia o no de diferencias significativas en función de las variables sociodemográficas: edad, tiempo de escolarización (en semestres), nivel socioeconómico y cultural. Y, por último, y llegando al principal objetivo de nuestra investigación, destacamos los resultados obtenidos en niños con y sin diversidad funcional. A continuación, procedemos a mostrar los resultados obtenidos en función de las áreas fundamentales y antes de comenzar con la implementación de los cuentos motores (ver tabla 1).

Tabla 1.

Análisis descriptivo del pretest en función de las áreas fundamentales.

	<i>Media</i>	<i>N</i>	<i>Desviación típ.</i>	<i>CV</i>
APersonalSocial	29,55	20	11,82	40,00
AAdaptativa	10,55	20	4,31	40,85
AMotora	29,55	20	11,55	39,12
AComunicativa	10,20	20	4,88	47,88
ACognitiva	16,75	20	7,98	47,68

Nota: APersonalSocial, AAdaptativa, AMotora, AComunicativa, ACognitiva (pretest).

Observamos las medias más altas en el área personal-social (29,55) y en la motora (29,55), siendo la menor la del área comunicativa con 10.20 puntos de media. Cabe reseñar, vistos los resultados obtenidos en el coeficiente de variación, que la muestra ofrece gran variabilidad por lo que podemos afirmar que la muestra es heterogénea.

Continuamos mostrando un análisis descriptivo de las medias obtenidas al finalizar la implementación de los cuentos (tabla 2), viendo como las medias más elevadas siguen encontrándose en el área personal-social y en la motora (39.20 y 33.50, respectivamente), siendo la menor con 13,50 puntos la correspondiente al área adaptativa.

Tabla 2.

Análisis descriptivo del postest en función de las áreas fundamentales

	<i>Media</i>	<i>N</i>	<i>Desviación típ.</i>	<i>CV</i>
DPersonalSocial	39,20	20	13,16	33,57
DAdaptativa	13,50	20	5,00	37,04
DMotora	33,50	20	12,36	36,92
DComunicativa	14,00	20	5,68	40,61
DCognitiva	21,40	20	8,89	41,56

Nota: DPersonalSocial, DAdaptativa, DMotora, DComunicativa, DCognitiva (postest)

Seguimos encontrando valores en los coeficientes de variación elevados lo cual es indicador de que también en estos resultados estamos frente a una muestra heterogénea, especialmente en el área comunicativa y cognitiva donde los porcentajes son 40,61% y 41,56% respectivamente.

A continuación, pasamos al análisis diferencial de la muestra, con la finalidad de mostrar las diferencias existentes entre el grupo experimental y control. El objetivo es aclarar hasta qué punto el incremento existente entre el pretest y el postest es fruto del aprendizaje en la programación natural del aula, o si la influencia de la intervención es la causa de ello. Es por ello que el grupo control no recibirá implementación de los cuentos motores (durante la investigación) y el grupo experimental será objeto de esta (ver tabla 3)

Tabla 3.

Comparativa de las medias obtenidas entre el pretest y postest en áreas fundamentales entre el grupo control y experimental.

		<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>
		APersonalSocial	DPersonalSocial
control	Media	33,50	37,40
experimental	Media	25,60	41,00
		AAdaptativa	DAdaptativa
control	Media	11,60	13,40
experimental	Media	9,50	13,60
		AMotora	DMotora
control	Media	32,70	33,70
experimental	Media	26,40	33,30
		AComunicativa	DComunicativa
control	Media	12,00	13,40
experimental	Media	8,40	14,60
		ACognitiva	DCognitiva
control	Media	19,20	21,00
experimental	Media	14,30	21,80

Llegados a este punto, y analizados los resultados obtenidos, se evidencia la diferencia entre las medias alcanzadas antes y después de la intervención, observando que el progreso entre ambos grupos se muestra diferente.

A continuación, procedemos a mostrar los resultados obtenidos entre los incrementos hallados en función de cada una de las áreas fundamentales y diferenciando ambos grupos establecidos.

Comenzaremos por la comparación de las medias pretest y postest en ambos grupos (experimental y control) en el área personal-social (ver gráfico 1).

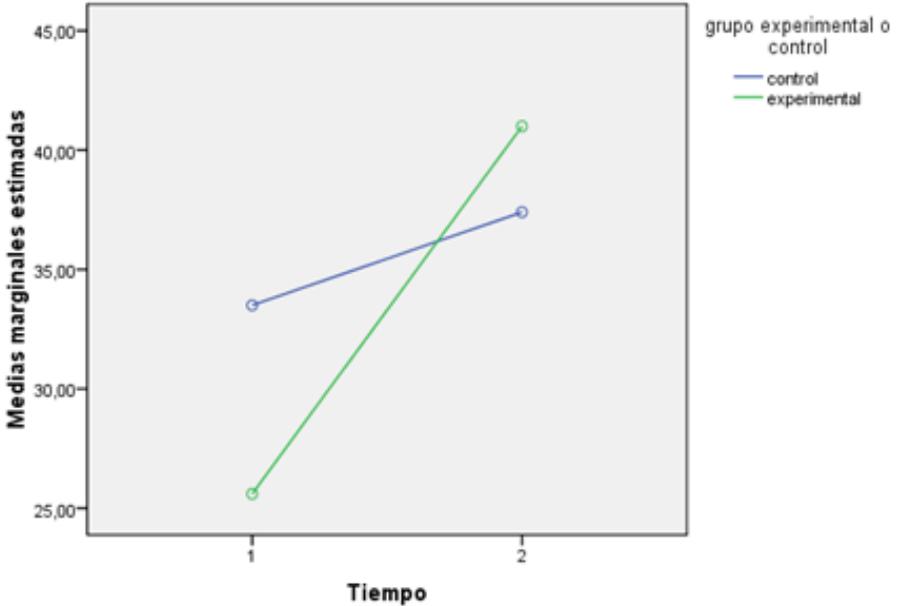


Figura 1. Efecto de la intervención con cuentos motores en el Área Personal-Social

En el área personal-social el incremento en el grupo experimental resulta mayor que en el del grupo control, observando que el grupo experimental parte de una media menor y supera al grupo control al final de la intervención.

A continuación, mostramos la comparativa entre las medias del pretest y postest en ambos grupos (experimental y control) en el área adaptativa (ver gráfico 2).

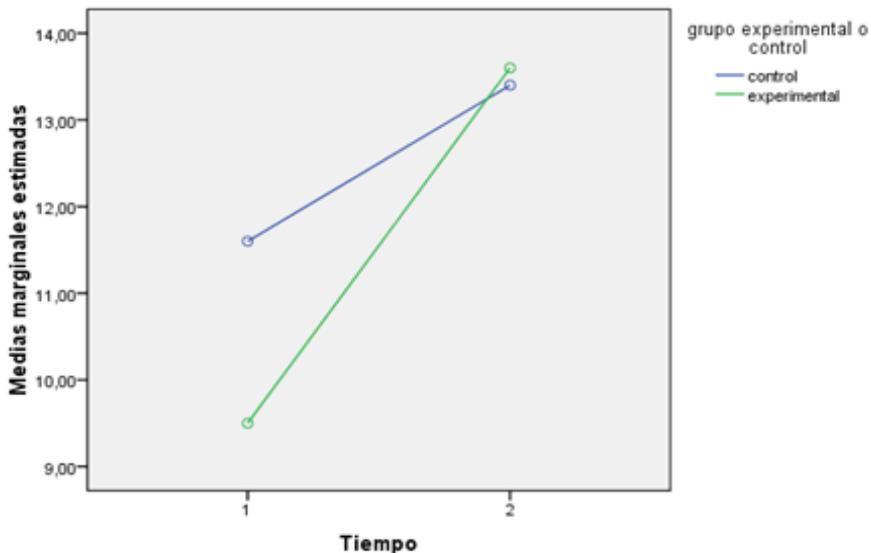


Figura 2. Efecto de la intervención con cuentos motores en el Área Adaptativa

En el área adaptativa el grupo experimental mejora a lo largo del curso escolar con la intervención de cuentos motores. Partiendo de una media menor acaba alcanzando e incluso superando ligeramente al grupo control.

Seguidamente ofrecemos la comparación de las medias pretest y postest en ambos grupos (experimental y control) en el área comunicativa (ver gráfico 3).

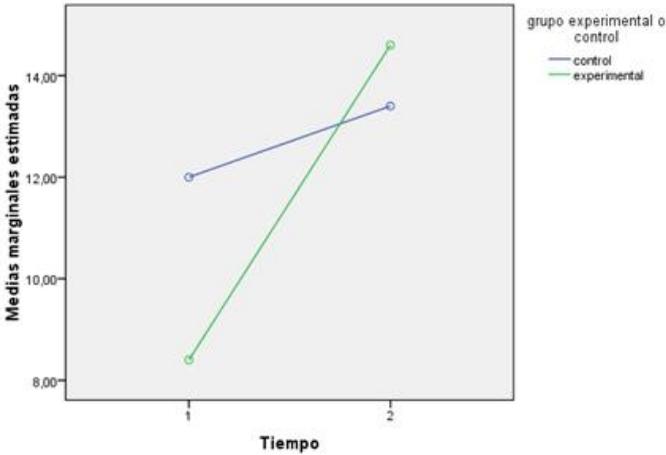


Figura 3. Efecto de la intervención con cuentos motores en el Área Comunicativa

En el área comunicativa el incremento en el grupo experimental es mayor que en el del grupo control. Incluso se percibe como el grupo experimental, partiendo de una media menor, acaba superando al grupo control.

Veamos, a continuación, la diferencia entre la comparativa de medias pretest y postest en ambos grupos (experimental y control) en el área cognitiva (ver gráfico 4).

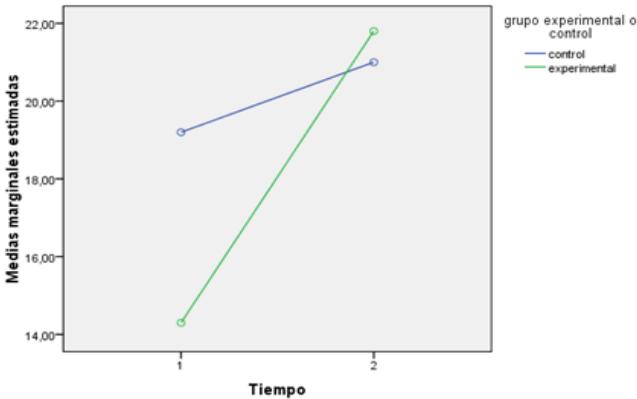


Figura 4. Efecto de la intervención con cuentos motores en el Área Cognitiva

En el área cognitiva el incremento en el grupo experimental es mayor que el del grupo control. Partiendo de una media menor acaba superando al grupo control (ver gráfico 4).

Por último, mostramos la comparación de las medias pretest y postest en ambos grupos (experimental y control) en el área motora (ver gráfico 5).

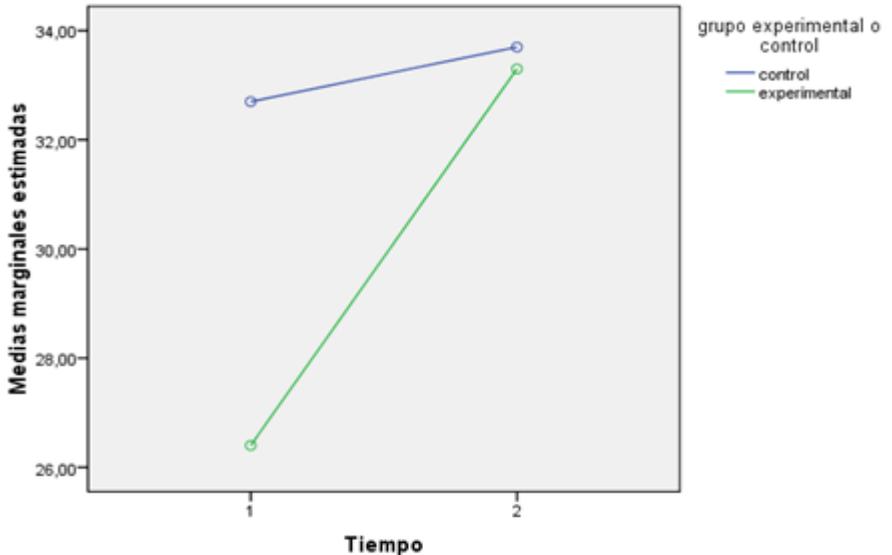


Figura 5. Efecto de la intervención con cuentos motores en el Área Motora

En el área motora el incremento en el grupo experimental es mayor que el del grupo control ya que parte de una media menor. Sin embargo, en este caso, el grupo experimental no supera al grupo control una vez finalizada la intervención.

A continuación, mostramos el análisis del incremento existente entre el pretest y postest del grupo control y experimental utilizando la prueba U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon:

- La diferencia de crecimiento en el área personal-social del grupo control y experimental es estadísticamente significativa ($p\text{-valor} = 0.002 < \alpha = 0.01$).
- La diferencia de crecimiento en el área adaptativa del grupo control y experimental es estadísticamente significativa ($p\text{-valor} = 0.02 < \alpha = 0.05$).
- La diferencia de crecimiento en el área motora del grupo control y experimental es estadísticamente significativa ($p\text{-valor} = 0.002 < \alpha = 0.01$).
- La diferencia de crecimiento en el área comunicativa del grupo control y experimental es estadísticamente significativa ($p\text{-valor} = 0.007 < \alpha = 0.01$).
- La diferencia de crecimiento en el área cognitiva del grupo control y experimental es estadísticamente significativa ($p\text{-valor} = 0.01 < \alpha = 0.01$).
- La diferencia de crecimiento existente entre las variables sociodemográficas seleccionadas no es significativa en función de edad, ni en tiempo de escolarización.
- En la diferencia de crecimiento en niños con diversidad funcional frente a los que no la tienen si se aprecian diferencias significativas que pasamos a mostrar y detallar (ver tabla 4)

Tabla 4.

Prueba de Mann-Whitney para comparar los incrementos en las distintas áreas en función de la necesidad o no de apoyo educativo (diversidad funcional)

	Incre Perso	Incre Adaptativa	Incre Motor a	Incre Cognitiva	Incre Comun.
U de Mann-Whitney	24.50	13.00	26.00	1..00	1.00
W de Wilcoxon	39.50	28.00	4..00	28.00	2..00
Z	-1.13	-2.16	-1.02	-2.16	-2.34
Sig. asintót. (bilateral)	.25	.03	.30	.03	.01
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	.266a	.033a	.349a	.033a	.019a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: sin/con apoyo

Mediante este análisis se busca aclarar si el incremento es diferente en los niños con diversidad funcional y sin ella. En este sentido podemos afirmar que en el área adaptativa, cognitiva y comunicativa existe una diferencia significativa entre ambos grupos con un margen de confianza del 95% (siendo el p-valor < 0.05). Sin embargo, en el área personal-social y motora esta diferencia no es estadísticamente significativa. Por lo tanto, la diferencia experimentada en el incremento en aquellos niños con diversidad funcional en las áreas adaptativa, cognitiva y comunicativa es significativamente diferente de aquellos niños sin diversidad funcional. Sin embargo, en el incremento percibido en las áreas personal-social y motora no es diferente entre estos dos grupos de niños.

Conclusiones

El desarrollo de las habilidades fundamentales de los niños en edades tempranas tal como vemos en Perpiñan (2002, 2009) están vinculadas al movimiento y la acción; al cariño, aceptación y atención; al logro de un autoconcepto positivo y real con el que adquieran y eleven su autoestima; al desarrollo de las habilidades relacionales para interactuar de un modo adecuado con sus iguales; a interactuar con su entorno más próximo y aprender de ello y, todo ello, podemos experimentarlo con la implementación de los cuentos motores (Ceular, 2009; Gil & Navarro, 2005; Iglesia, 2012; Zagalaz & Cachón, 2010). El incremento observado entre el pretest y postest en todas las áreas evidencian una diferencia destacable a lo largo del curso escolar, especialmente en el área personal-social. Los cuentos motores integran el juego y el movimiento (Duffy, 2015) proporcionando a niños y maestros un modo de comunicar mensajes positivos, mostrar sus sentimientos y mejorar las interacciones. En este sentido, recordemos que en este área se trata principalmente la habilidad que tiene el niño para identificar y expresar sus sentimientos y emociones; la capacidad de relacionarse con el resto de las personas con normas comunes; el desarrollo afectivo y social; la adquisición de los valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad transmite a cada uno de sus miembros. En definitiva, habla de todos los procesos de incorporación de los niños al grupo social y que en este periodo evolutivo del niño (edad 2-3 años), se deduce

que su incorporación y participación en la escuela le aporta una riqueza en esta área que queda reflejada en la investigación.

El cuento motor combina conceptos vinculados a la literatura infantil, a la psicomotricidad y al juego por lo que provoca el interés de los niños y, en consecuencia, activa el cerebro, fomentando el aprendizaje y el desarrollo. Genera dinámicas interactivas y lúdicas que influyen el desarrollo psicomotriz, relacional social, cognitivo y emocional (Taberner *et al.*, 2016), coincidiendo con los resultados obtenidos en esta investigación.

En cuanto a los resultados obtenidos en el área comunicativa, existen evidencias (Maureen *et al.*, 2020) que muestran como al proporcionar estímulos eficaces en el aprendizaje de los niños y concretamente, la combinación de narración estructurada y juego, mejoran significativamente las habilidades comunicativas con los niños. Esto claramente lo vemos reflejado en los resultados obtenidos en el grupo experimental, mostrando diferencias significativas en este ámbito.

Los cuentos motores son un recurso idóneo para incrementar el área motora (Carrasco, 2017; Justo, 2014; Ros & Ortín, 2018; Ruiz-Omeñaca, 2011; Vargas & Carrasco, 2006). Vemos como existe una mayor progresión en el grupo experimental a lo largo del curso escolar existiendo una diferencia significativa entre la evaluación realizada antes y después de la intervención. Asimismo, son varias las experiencias que muestran como este incremento motor repercute en un aprendizaje globalizado no limitándose al avance psicomotriz (Gómez-Domínguez & Ros, 2019; Molina & López-Pastor, 2017).

Asimismo, los cuentos motores fomentan el desarrollo del aprendizaje relacionado con los contenidos específicos que se trabajan, resultando una estrategia de instrucción con un potencial positivo para el aprendizaje de los niños (Walan & Enochsson, 2019).

Aunque los cuentos motores son recursos utilizados frecuentemente en el ámbito educativo y, concretamente, en Educación Física, no son muchos los estudios que investigan sobre su impacto en el aprendizaje (Walan & Enochsson, 2019) y de ahí la conveniencia de avanzar en estudios como el que se presenta.

Por último, concluimos citando a Pinto (2020), el cual considera conveniente utilizar la representación, característica de los cuentos motores,

para explorar los sentidos y afianzar la atención. Esto proporcionará una toma de conciencia de las habilidades físicas, emocionales y cognitivas.

En definitiva, los cuentos motores, implementados con una clara intencionalidad educativa; con rigurosidad metodológica, respetando horarios, momentos y con repeticiones; en estrecha colaboración con los educadores de atención directa y en consonancia con los proyectos llevados a cabo en el aula, se convierte en un recurso motivador, flexible y una fuente de aprendizaje significativo y de calidad (Trevisan et al., 2017).

Limitaciones al Estudio

El tamaño de la muestra es la limitación más evidente de este estudio. La investigación en educación parte, en su gran mayoría, de diseños cuasiexperimentales, trabajando con muestras naturales siendo, en este caso concreto, muy complicado el llevarla a cabo con una muestra mayor. No obstante, la pretensión de esta investigación no es generalizar sino buscar recursos adecuados y adaptables para atender la diversidad de un aula de educación infantil.

Otra limitación, es la dificultad que conlleva un cambio de metodología en el aula. La aplicación de los cuentos motores supone un recurso adecuado y que aporta resultados positivos al alumnado, aunque también exige un nivel de implicación importante por parte de los equipos educativos de los centros. Por este motivo, deberíamos comenzar con la sensibilización de los maestros hacia la utilización de este tipo de recursos en el aula.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones*. Narcea.
- Alegre, O.M. (2000). *Diversidad humana y educación*. Aljibe.
- Amor, A., & García-Quintás, M. T. (2012). Trabajar por proyectos en el aula. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 1(1), 127-154.

- Antón, M., Fuste, S., Llenas P., Martín L., Masnou, F. Oller, M., Palou S., & Thió de Pol, C. (2007). *Planificar la etapa 0-6: compromiso de sus agentes y práctica cotidiana. Biblioteca de infantil*. Grao
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Balcells-Balcells, A., Giné, C., Guàrdia-Olmos, J., & Summers, J. A. (2011). Family quality of life: adaptation to Spanish population of several family support questionnaires. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(12), 1151-1163.
- Berger, K.S., & Thompson, R.A. (1997). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Médica Panamericana.
- Carrasco, C. V. (2017). Los cuentos motores como herramienta metodológica en las clases de Educación Física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 6, 49-78.
- Carro, R. M., Breda, A. M., Castillo, G., & Bajuelos, A. L. (2002). Generación de juegos educativos adaptativos. En I. Aedo, P., Cuevas, y C., Fernández (Eds.), *Interacción 2002. Actas del III Congreso Internacional de Interacción Persona-Ordenador*. (pp. 164-171). AIPO.
- Cepero, M.M., Arteaga, M., & Zagalaz, M.L. (1999). El cuentacuentos como propuesta interdisciplinar para Primaria. *Apuntes: Educación física y deportes*, 58, 36-40.
- Ceular, M.T. (2009). Los cuentos motores en la Educación Infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-9.
- Conde, J.L. (2010a). *Cuentos Motores. Volumen I* (3ª ed.). Paidotribo.
- Conde, J.L. (2010b). *Cuentos Motores. Volumen II* (3ª ed.). Paidotribo
- Conde, J.L., & Vicianá, V. (1999). Un cuento motor en la globalización de los contenidos curriculares del lenguaje y la expresión corporal en Educación Infantil y Primaria. Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar: *Actas del I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo, celebrado en Granada del 21 al 23 de mayo de 1998*. Grupo Editorial Universitario.
- Declaración de Helsinki. (2013). *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*.
- Del Carmen, M., & Viera, A. (2000). La atención a la diversidad en educación infantil: los rincones. *Aula de Innovación Educativa*, 90, 1-18.
- Duffy, S. C. (2015). Therapeutic stories and play in the sandtray for traumatized children: The moving stories method. In C. A. Malchiodi

- (Ed.), *Creative interventions with traumatized children.*, 2nd ed. (pp. 150–168). The Guilford Press.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Galofre, R., & Lizán, N. (2010). *Una escuela para todos: la integración educativa veinte años después* (Vol. 2). Ediciones de la Torre.
- García-Ruiz, R. (2013). *Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos* (Vol. 17). Ed. Universidad de Cantabria.
- Gil, P., & Navarro, V. (2005). *El juego motor en educación infantil*. Wanceulen.
- Gil, V. P. (2021). Beneficios del cuento motor en educación infantil. Un modelo de sesión para el aula. EmásF, *Revista Digital de Educación Física*, 13(73).
- Giné, C., Gràcia, M., Vilaseca, R., & Balcells, A. (2008). Trabajar con las familias en atención temprana. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 65(23,2), 95-116.
- Gómez-Domínguez, T., & Ros, C. (2019). Implementación de cuentos motores en Educación Infantil en niños y niñas con y sin discapacidad. *Lecturas: Educación física y deportes*, 24(252), 2.
- Iglesia, J. (2012). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la educación infantil y primaria. *ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 6(1), 96-111
- Jiménez, C. (2009). *Cuentos motores en Educación Infantil*. Hergué.
- Jiménez, C. (2010). *Cuentos motores en educación infantil*. Hergué.
- Justo, E. (2014). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad* (Vol. 36). Universidad Almería.
- Laguía, J.J., & Vidal, C. (1999). *Rincones de actividad en el aula infantil*. Graó.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lara, M. (2015). *Metodologías activas en Educación Infantil*. (Tesis doctoral). Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaén.
- Lledó, A., & Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares. Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(5), 97-109.

- Martín, A., & Femia, P. (2004). Delta: A new measure of agreement between two raters. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 57, 1-19.
- Martín, A., & Femia, P. (2005). Chance-corrected measures of reliability and validity in $K \times K$ tables. *Statistical Methods in Medical Research*, 14, 473-492.
- Martín, A., & Femia, P. (2008). Chance-corrected measures of reliability and validity in 2×2 tables. *Communications in Statistics- Theory and Methods* 37, 760-772.
- Martínez, A. (2007). *Cuentos Motores*. Wanceulen.
- Martínez-Díaz, I. C. M., & Páez, L. C. (2022). Adquisición de competencias multimodales del docente en formación a través del diseño y elaboración de cuentos motores: Una experiencia en el contexto universitario. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (43), 958-962.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8072023>
- Más, J., & Giné, C. (2010). La familia con un hijo con dificultades o trastornos en el desarrollo. En C. Cristóbal, A. Fornós, C. Giné., J. Mas, & F. Pegenaute. (Coords.). *La atención temprana. Un compromiso con la infancia y sus familias*, (pp.59-80). UOC.
- Maureen, I. Y., van der Meij, H., & de Jong, T. (2020). Enhancing Storytelling Activities to Support Early (Digital) Literacy Development in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52(1), 55–76. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00263-7>
- McWilliam, R.A. (2010). *Routines-Bases Early Intervention. Supporting Yong children and their families*. Paul H. Brookes.
- Molina, M., & López-Pastor, V. M. (2017). Educación física y aprendizaje globalizado en Educación Infantil: Evaluación de una experiencia. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 8(2), 9-104.
- Newborg, J., Stock, J.R., Wnek, L., Guidubaldi, J., & Svinicki, J. (1998). *Inventario de Desarrollo Battelle*. TEA Ediciones.
- Pascual-Arias, C., García-Fernández, S., & López-Pastor, V. M. (2019) ¿Qué quieren los niños y niñas de Educación Infantil? El papel de la evaluación formativa y compartida en su derecho a decidir. *Cultura y Educación*, 31(3):1-16. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>
- Pérez Juste, R., Galán, A., & Quintanal, J. (2012) *Métodos y Diseños de Investigación en Educación*. UNED.

- Pérez-López, J., Martínez-Fuentes, M. T., Díaz-Herrero, Á., & de la Nuez, A. G. B. (2012). Prevención, promoción del desarrollo y atención temprana en la Escuela Infantil. *Educación en Revista*, 43, 17-32.
- Perpiñán, S. (2002). Generando entornos competentes. Padres, educadores, profesionales de Atención Temprana: un equipo de estimulación. *I Congreso Nacional de Atención Temprana*. Asociación de Atención Temprana de la Región de Murcia (ATEMP).
- Perpiñán, S. (2009). *Atención temprana y familia: cómo intervenir creando entornos competentes* (Vol. 184). Narcea.
- Pinto, L. M. (2020). Awareness Through the Body: The art of paying attention to the attention. *Childhood Education*, 96(4), 66–71.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1796458>
- Robles, M. A., & Sánchez-Teruel, D. (2013). Atención infantil temprana en España. *Papeles del psicólogo*, 34(2), 132-143.
- Ros, M. D. C. C. (2021). Efectos del trabajo con cuentos motores en educación infantil sobre el control inhibitorio y emociones. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(273).
<https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/2329/1346?inline=1>
- Ros, M. D., & Ortín, N. (2018). El cuento motor como propuesta de actividad física para el aula de educación infantil. *EmásF: revista digital de educación física*, 55, 10-21
- Ruiz, J.V. (2011). *El Cuento Motor en Educación Infantil en la Educación Física Escolar*. Wanceulen.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2011). *El Cuento Motor en Educación Infantil y en la Educación Física Escolar*. Wanceulen.
- Tabernero, B., & Aliseda, B., & Daniel, M. J. (2016). ¿Jugamos a los cuentos? Una propuesta práctica de animación a la lectura a través de la Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 216-222
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3457/345743464042>
- Trevisan, P., Sedeño, L., Birba, A., Ibáñez, A., & García, A. M. (2017). A moving story: Whole-body motor training selectively improves the appraisal of action meanings in naturalistic narratives. *Scientific Reports*, 7(1), <http://doi.org/10.1038/s41598-017-12928-w>
- Vargas, R., & Carrasco, L. (2006). El cuento motor y su incidencia en la educación por el movimiento. *Pensamiento educativo*, 38, 108-124.

- Vidal, M. (2007): *Estimulación temprana 2 (0 a 6 años); Desarrollo de capacidades, valoración y programas de intervención*. CEPE.
- Walan, S., & Enochsson, A. B. (2019). The potential of using a combination of storytelling and drama, when teaching young children science. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 821–836. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678923>
- Zagalaz, M.D., & Cachón, J. (2010). Creatividad y metodología activa: aplicación didáctica de un cuento motor. Zapatonos. *Trances, Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 2(4), 345-358.

María Teresa Gómez Domínguez es Profesora agregada doctora en la Facultad Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2667-2425>

Concepción Ros Ros es Profesora de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Católica de Valencia

Ana María Moral Mora es Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.

Valentina Gómez Domínguez es Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Internacional de Valencia

Contact Address: Lloretes, 2 46112 Valencia (Spain)

Email: mt.gomez@ucv.es