



# **Relaciones y tensiones entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional**

## **En niños y niñas de los grados 4º, 5º y 6º de la Localidad de Engativá, Bogotá, D.C.**

---

*Pedro Galvis Leal<sup>1</sup>  
Evaldo Rafael Rubio Ortiz<sup>2</sup>*

### ***Resumen***

El desarrollo emocional y psicomotor, componentes innegables de la construcción integral de la persona, se constituyen en factores que se desarrollan de manera conjunta, y se presentan como aspectos fundamentales dentro del presente estudio. La correlación entre el coeficiente emocional (Bar-On, 2000) y el desarrollo motor (Da Fonseca, 1996) se exponen como resultado de esta investigación, auspiciada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre y el Grupo de Investigación Educación Física y Desarrollo Humano de la Universidad Libre, con el apoyo de COLCIENCIAS.

- 
- 1 Licenciado en educación física (Universidad Pedagógica Nacional). Metodólogo de la investigación en la cultura física (Universidad Manuel fajardo, La Habana, Cuba), especialista en gestión y evaluación curricular (Universidad Externado de Colombia), magíster en educación (Pontificia Universidad Javeriana). Docente en el área de educación física del ITI Francisco José de Caldas, docente investigador Universidad Libre, director del grupo de investigación "Educación Física y desarrollo Humano". Correo: pepegale@gmail.com
  - 2 Licenciado en educación física. Docente investigador Universidad Libre de Colombia. Docente Investigador Corporación Nacional de Administración (CENDA). Docente Educación Física I.E.D Vista Bella. Magíster en Educación. Especialista en: Docencia Universitaria, Pedagogía y Didáctica de la Educación Física, y Informática Educativa. Correo: vadorubio@yahoo.es

Se trata de un estudio descriptivo empírico analítico, que consiste en establecer las relaciones y tensiones existentes entre los dos grandes eventos de la presente investigación: las habilidades emocionales y el desarrollo motor en niños y niñas escolares de la localidad de Engativá, Bogotá, D. C. Los resultados de la investigación que aquí se socializan, brindan la posibilidad a docentes y colegios de considerar otra mirada a los múltiples problemas de interacción social y a las cada vez más escasas posibilidades de movimiento y juego en los niños y niñas del contexto bogotano.

### ***Palabras clave***

Inteligencia emocional, Coeficiente emocional, Desarrollo motor, Educación física.

### ***Introducción***

El desarrollo científico de los últimos años en el ámbito educativo ha puesto de relieve la unidad bio-psico-social del ser humano; sin embargo, no abundan los estudios que, desde una visión holística, integren sus diferentes dimensiones constitutivas; subvalorando, en particular, la relevancia del ámbito emocional y psicomotor, componentes innegables de la construcción integral de la persona, constituyéndose en aspectos que se desarrollan de manera paralela, y se presentan como ejes fundamentales dentro del estudio que en este texto de presentan.

El primero se relaciona con la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de motivarse y de manejar de manera adecuada las emociones, en nosotros mismos y en los otros, mediante nuestras relaciones, mientras que el segundo desde un postulado de unidad psicosomática, estudia el movimiento humano y su interacción con las funciones psíquicas y el comportamiento de la persona. La relación entre el desarrollo emocional y motor se abordara en este documento, clarificando de manera sucinta cada una de las dos categorías, además de exponer los resultados de la investigación, para poder mostrar una suerte de ideas y sugerencias que surgen como ejercicio propositivo.

En ese contexto, la presente investigación pertenece a la línea “La Educación Física frente a la problemática del desarrollo emocional del sujeto”<sup>3</sup>. Se trata de un estudio descriptivo que consiste en establecer las relaciones y tensiones existentes entre los dos grandes eventos de la presente investigación:

---

3 El Centro de Investigaciones de la Universidad Libre presenta, en su estructura, líneas y grupos de investigación. Una de ellas se llama “La Educación Física frente a la problemática del desarrollo emocional del sujeto”.

las habilidades emocionales y el desarrollo motor en niños y niñas escolares del ciclo básico A en la localidad de Engativá, Bogotá D.C.

### ***Material y métodos***

La presente investigación se orientó por la pregunta: ¿Qué relaciones y tensiones existen entre el coeficiente emocional y el desarrollo motor en niños y niñas de los grados 4º, 5º y 6º en la localidad de Engativá, Bogotá D.C.?

El objetivo del estudio fue determinar la correlación entre el desarrollo motor y el coeficiente emocional en niños y niñas estudiantes de colegios públicos de los Grados 4º, 5º y 6º de la Localidad de Engativá en la ciudad de Bogotá, D. C. Para ello, durante los meses de mayo y junio de 2009, se realizó un estudio descriptivo empírico analítico (Echevarría, 2000) en esta población de escolares de 28 instituciones educativas públicas de la Localidad, registrando los datos de dos tipos de test: La Batería de Desarrollo Motor (Da Fonseca, 1996) y el Coeficiente Emocional (BarOn, 2000). En total se tomó una muestra de estudiantes distribuidos en cinco estratos o grupos poblacionales, de acuerdo con su nivel escolar y su género, dentro de unos rangos de edad determinados para cada grado escolar. El estudio pudo determinar los diferentes tipos de asociaciones que se presentaron entre las categorías del desarrollo motor (Da Fonseca, 1996) y las escalas del coeficiente emocional (BarOn, 2000), tomando como referentes las tres unidades funcionales que plantea Luria (1981) junto con la categoría de creatividad motriz (Guilford, 1978), con cada una de las escalas del coeficiente emocional (BarOn y Parker, 2000) para cada uno de los estratos o grupos poblacionales. Los resultados del ejercicio analítico arrojaron numerosas y significativas correlaciones en los diferentes grupos, lo cual permite afirmar que el desarrollo psicomotor se coliga al desarrollo emocional y social en niños y niñas escolares de los Grados 4º, 5º y 6º de la Localidad de Engativá, Bogotá, D. C.

### ***Metodología Implementada***

Se trata de una investigación de tipo descriptivo empírico - analítica (Echevarría, 2005) la cual usa datos cuantitativos y muestran la frecuencia con que aparece cada categoría para las distintas variables, los valores que asumen ciertos parámetros que caracterizan a una población, o cómo evolucionan estos valores en el tiempo. En el caso particular de la presente investigación, consiste en la evaluación y análisis correlacional del coeficiente emocional y el desarrollo motor en una muestra representativa de escolares, niños y niñas de los Grados 4º, 5º y 6º de las instituciones públicas de la Localidad de Engativá, Bogotá, D.C. La investigación incluyó un pilotaje de las pruebas, anterior a la aplicación general de los test, con el fin de calibrar la capacidad

de observación de los evaluadores, en el Royal American School, institución educativa privada de esta localidad.

Población y muestra. De acuerdo con los datos entregados por el CADEL (Gerencia de Educación de la localidad X Engativá), el número total de niños y niñas escolares del ciclo básico A es de 15.551. Los rangos de edades que interesan al estudio son: 8 a 12 años. Para hallar el tamaño de la muestra nos apoyaremos en la siguiente expresión:

$$n = \frac{z^2 \times N \times p \times (1-p)}{z^2 \times p \times (1-p) + (N-1) \times \epsilon^2}$$

Donde:

Z= Valor crítico correspondiente al 95% de confianza (1.96)

N= Tamaño de la población

p= Proporción de personas aptas para la realización de los test (se asume 0,5)

1-p= Proporción de personas no aptas para la realización de los test (0,5)

ε= Error que se está dispuesto a aceptar (5%)

El anterior cálculo dio un valor aproximado para la muestra de 224 niños y niñas. Esta muestra representativa se seleccionó de forma aleatoria en las instituciones públicas de la localidad de Engativá, y sólo se aplicó a personas aparentemente sanas y que se encuentren dentro del rango de edades establecido. Este valor aproximado de niños, compone la muestra representativa (Hurtado, 2000) del estudio realizado. Namakforoosh (1995), propone una serie de procedimientos que se requieren para el proceso de muestreo, las cuales se representan en la siguiente grafica:

Tabla. Procedimientos para la toma de un muestreo. Namakforoosh (1995)

|    |  |
|----|--|
| 1. | Determinar la población deseada como meta                                |
| 2. | Determinar el tamaño de la muestra                                       |
| 3. | Precisar el procedimiento para contactar a los integrantes de la muestra |
| 4. | Decidir la técnica de muestreo para la selección                         |

Para el paso 3, se contó con la valiosa participación de la Gerencia Educativa Local de Engativá, quien autorizó nuestra participación y contactó a las instituciones educativas oficiales de dicha localidad, pudiendo de esta forma establecer las fechas y los horarios más adecuados para la implementación de los test.

En cuanto a la decisión de las técnicas de muestreo, se trata de un muestreo probabilístico estratificado, pues se observa una población heterogénea con respecto a varias características relevantes para los resultados, en la cual

los tres sectores poblacionales definidos (Grados 4, 5 y 6), deben tener una representación clara en ella. Aquí la heterogeneidad está dada con respecto a características o variables que puedan intervenir en la manera como se manifiestan los eventos que se están estudiando. El muestreo estratificado dividió la población en sub grupos con integrantes homogéneos entre sí en cuanto a una o varias características particulares. De cada estrato se seleccionaron los integrantes de la muestra utilizando el método de azar simple, que consiste en elaborar una lista con todos los integrantes de la población, asignarle un código a cada uno, y luego seleccionar a los integrantes de la muestra mediante la utilización de la tabla de números aleatorios. La muestra tuvo la siguiente participación: Hombres grado 5° (n= 40 promedio edad= 10 años 8 meses), hombres Grado 6° (n=50 promedio edad= 11 años 5 meses), mujeres Grado 4° (n=44 promedio edad= 9 años 8 meses), mujeres Grado 5° (n=44 promedio edad= 10 años 8 meses) y mujeres Grado 6° (n=46 promedio edad= 11 años 3 meses).

*Tabla. Distribución de la muestra por estratos*

| ESTRATO               | NUMERO | EDAD PROMEDIO   |
|-----------------------|--------|-----------------|
| Hombres Grado 5° (5H) | 40     | 10 años 8 meses |
| Hombres Grado 6° (6H) | 50     | 11 años 5 meses |
| Mujeres Grado 4° (4M) | 44     | 9 años 8 meses  |
| Mujeres Grado 5° (4M) | 44     | 10 años 8 meses |
| Mujeres Grado 6° (4M) | 46     | 11 años 3 meses |

Todos los estratos tuvieron un peso similar en la muestra, es decir, se selecciona el mismo número de sujetos de cada estrato. Al seleccionar la muestra se incluyó, además, la solicitud al personal de la institución (Docente, orientadora, directivo docente) para gestionar la presencia de un estudiante niño o niña que correspondiese a un determinado número de la lista del curso, o, de no estar dispuesto o poseer alguno de los criterios de exclusión, pasar al número siguiente de la lista. Dichos criterios de exclusión son:

- No estar dentro del rango de edades promedio aportadas por la Secretaría de Educación (Niños y niñas de los Grados 4°= 9 años +6- 1; grado 5°=10 años +6 – 1; grado 6°= 11 años + 6 – 1).
- Contar con un diagnóstico de discapacidad motora o cognitiva.
- Estar cursando por segunda vez consecutiva el actual curso (Ser “repitente”).
- Obtener dentro del proceso de puntuación del test un indicador de 10 ó más en el Índice de Inconsistencia (BarOn y Parker. 2000), el cual da cuenta de la validez de las respuestas en un sujeto, teniendo presente que al dar estos resultados existe la posibilidad de haber dado respuestas al

azar, de estar poco motivados o inclusive de la existencia, afirma BarOn, de algún desorden de tipo clínico.

A cada estudiante, seleccionado, previo consentimiento informado por parte de la institución educativa, se le aplicó, en primer lugar, el Test de Coeficiente Emocional (CE) de Reuben BarOn (2000), versión para niños y jóvenes, y, posteriormente, la Batería de Desarrollo Motor (BDM) de Vítor Da Fonseca (1996) complementada con dos pruebas de creatividad motriz (Guilford. 1978).

Para cada uno de los estratos y para el grupo en general se realizó un análisis de correlación lineal (Rho de Spearman), que refleja el grado de dependencia entre dos conjuntos de datos que surgen de las interrelaciones de las diferentes categorías en los dos eventos de estudio. Este análisis mostró índices de correlación muy significativos en cada una de las unidades funcionales y de las escalas del coeficiente emocional.

### ***Organización y tratamiento estadístico de los datos***

Se obtuvieron datos de una muestra representativa (224 sujetos) de niños y niñas escolares, estudiantes de 28 instituciones educativas públicas de los Grados 4º, 5º y 6º en la Localidad de Engativá. Una vez culminada la fase de recolección de la información, se procedió a organizar los datos en hojas de cálculo para su posterior tratamiento estadístico por estratos en el programa SPSS.

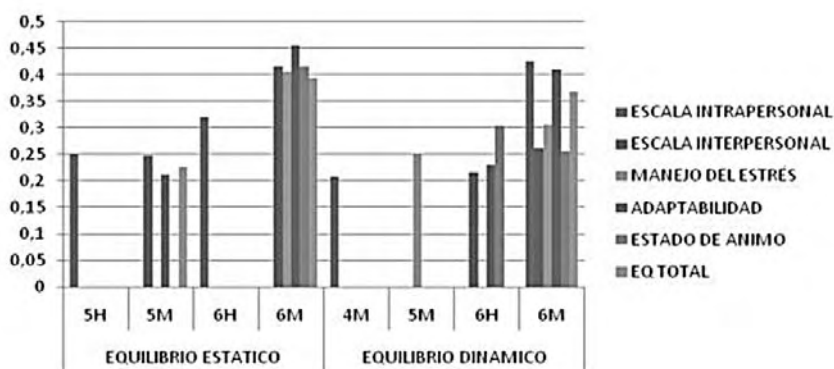
Una vez aplicados los dos test para cada niño(a) seleccionado(a), se realizó para cada estrato o grupo poblacional un ejercicio estadístico de varios tipos:

- a. Medidas de tendencia central que dan una idea del valor de las variables para la mayoría del grupo de sujetos. (Anexo No 7)
- b. Medidas de dispersión que indican cuán dispersos o cuán próximos están los valores registrados para cada sujeto respecto de una medida de tendencia central.
- c. Índice de correlación lineal en variables ordinales con estadístico índice de correlación rho de Spearman, el cual se basa en el número de inversiones y no inversiones entre casos; que devuelve el coeficiente de correlación lineal sencilla, un índice adimensional acotado entre -1,0 y 1,0 que refleja el grado de dependencia lineal entre dos conjuntos de datos que surgen de las interrelaciones de las diferentes categorías en los dos eventos de estudio: el desarrollo motor y el coeficiente emocional.

## Resultados

Los resultados de la investigación, desde la perspectiva de las unidades funcionales (Luria, 1973), evidencian correlaciones significativas para el estudio presentes en más de 60 cruces entre las categorías del desarrollo psicomotor (Da Fonseca, 2000) y las escalas del coeficiente emocional (BarOn, 2000). Confirma Berruezo (2000), al concluir que la primera unidad funcional “por ser generadora de actitudes, pone en relación tanto la vida afectiva como la interpretación perceptiva de la realidad”.

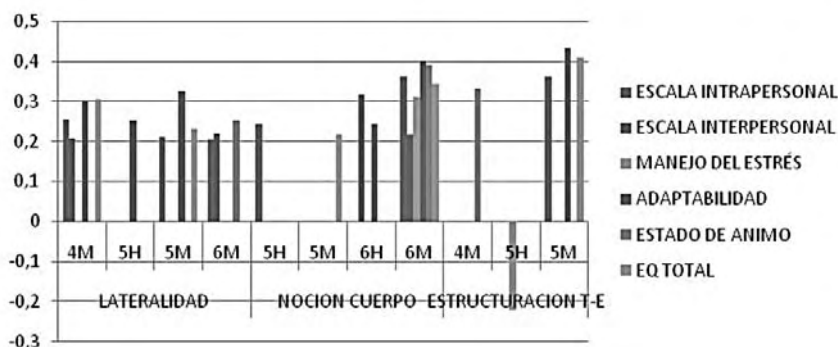
Así pues, esta condición básica de la organización psicomotora se relaciona directa y positivamente con el desarrollo emocional y social de los niños y niñas objeto de estudio. Esto sugiere que una primera unidad funcional bien desarrollada va generalmente acompañada de un adecuado desarrollo emocional, en particular de la escala intrapersonal, la cual, de acuerdo con BarOn (2000) implica conciencia emocional de sí mismo (la capacidad de reconocer y entender los sentimientos propios), asertividad (la habilidad de expresar sentimientos, creencias y pensamientos), amor propio (la capacidad de valorarse a sí mismo), autoactualización, (la posibilidad de potenciar las capacidades de alguien) e independencia (la capacidad para autodirigir y autocontrolar sus pensamientos y acciones, libre de dependencias emocionales).



Gráfica. Relaciones DM – CE para la primera unidad funcional

Desde esta misma perspectiva teórica, la segunda unidad funcional (lateralidad, noción de cuerpo y estructuración espacio – tiempo) resultó ser la que presentó mas y mayores correlaciones con respecto de las escalas del coeficiente emocional. Dentro de esta unidad funcional, la categoría lateralidad mostró índices de correlación muy significativos para el estudio, en particular con la escala de adaptabilidad en varios de los estratos. Podríamos afirmar, entonces, que la madurez en el predominio psicomotor de los segmentos derecho e izquierdo del cuerpo en este grupo de niños y niñas, se relaciona con la habilidad de ajustarse a las cambiantes condiciones del

medio, adaptando sus pensamientos y comportamientos gracias a la puesta en escena de tres habilidades relacionadas: la capacidad para valorar la realidad y de validar las emociones propias; habilidad de ajustar pensamientos, emociones y comportamientos propios para cambiar situaciones y condiciones (flexibilidad) y la habilidad de identificar y definir problemas, así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas (solución de problemas). En la misma unidad funcional, la categoría noción de cuerpo mostró 8 correlaciones muy importantes en el estudio, en particular con las escalas intrapersonal, interpersonal y de adaptabilidad. Este tipo de resultados nos invita a considerar, como lo plantea Berruezo (2000), que existe una estrecha relación entre la dimensión afectiva y el conocimiento del propio cuerpo. Se corrobora así el planteamiento de Trigo (2000) cuando expone que “la noción corpórea es una capacidad de dimensión introyectiva del ser humano, a partir de la cual se va a desarrollar en la dimensión social o extensiva”. Cummins y otros (2005) explicaron cómo niños con “pobre habilidad psicomotriz” muestran pobres habilidades para el reconocimiento de las emociones asociado a problemas de comportamiento social. El citado estudio expone, además, la relación entre una pobre habilidad para el procesamiento viso – espacial y la menor capacidad del niño para responder a las expresiones emocionales faciales con sus pares, es decir, la empatía.

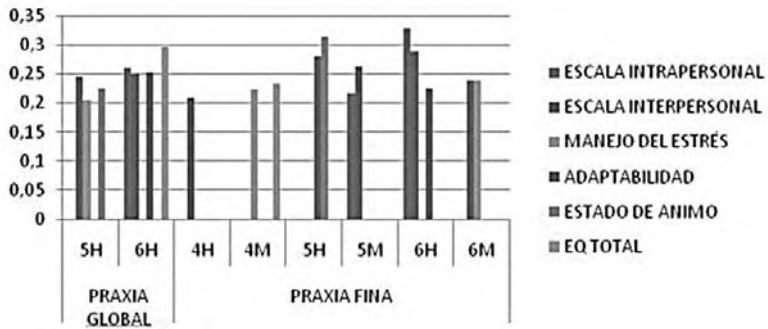


Gráfica 2 Relaciones DM – CE para la segunda unidad funcional

En la tercera unidad funcional (praxia global y praxia fina), cuya función implica la organización de la actividad consciente y su programación, regulación y verificación (Da Fonseca, 1998), se dieron 16 correlaciones significativas para el estudio. La categoría praxia global mostró 6 correlaciones positivas respecto a las escalas de manejo del estrés, intrapersonal, interpersonal, estado de ánimo y adaptabilidad; relaciones que se dan exclusivamente en niños de estratos quinto y sexto. La variable que con mayor fuerza y más frecuentemente se correlaciona con la praxia global es la escala intrapersonal. Bernstein (1967), brinda información para entender esta asociación cuando afirma: “la praxia global implica el superar modelaciones intelectuales y de relaciones, experiencias espaciales y socio afectivas ante-



riores con modelos de recepción, integración y de comprensiones externas para un modelo de acciones futuras,” proceso intrapersonal que “finalmente lleva a la noción de autorregulación respecto a su dimensión afectiva”; de manera que la praxia global es una programación de la acción con vista a una anticipación psicológica del movimiento que relaciona las intenciones con las acciones, nociones con operaciones y pensamientos con movimientos.



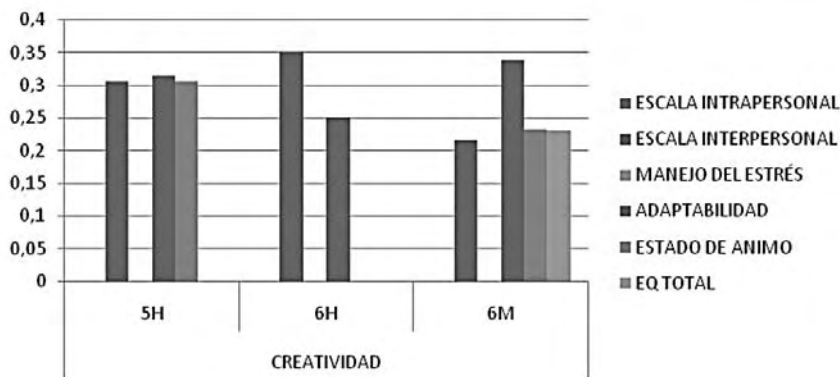
Gráfica 3. Relaciones DM – CE para la tercera unidad funcional

La categoría praxia fina arroja 10 correlaciones que interesan al estudio, mostrando una mayor frecuencia en la escala interpersonal, y en orden de relevancia las referimos: Escalas de manejo del estrés, intrapersonal, adaptabilidad y estado de ánimo. La praxia fina es un proceso de combinación de dos factores: la atención y la visualización de procesos selectivos, lo que deduce una “inteligencia manual”. Bruner (1970), al respecto sostiene que “la praxia fina demanda la conjunción de programas de acción y atención voluntaria, capacidad de programación y reprogramación y funciones inherentes a la exploración”, procesos que se pueden asociar al componente de la inteligencia emocional, con habilidades como la auto motivación y el auto monitoreo, lo que es coherente con los procesos emocionales que están ligados a la tercera unidad funcional donde se interpretan emociones y sentimientos, siendo la unidad efectora por excelencia, ya que es la unidad de programación, regulación y verificación; de manera que praxia fina e inteligencia emocional son funciones indisolubles que estructuran e influyen la formación de la dimensión afectiva.

Llama la atención cómo la tercera unidad funcional se relacionó con todas las escalas del coeficiente emocional, especialmente con la intrapersonal e interpersonal, lo cual para el estudio resulta interesante; lo que en términos generales invita a estudiar este tipo de conexiones de los procesos prácticos de la tercera unidad funcional (praxia global y fina) con los factores de las dimensiones afectivas, ya que desde la tercera unidad funcional se estructuran procesos de organización, actividades conscientes, sus regulaciones motrices y las actividades mentales donde se interpretan emociones y sentimientos.

Luria, (1973) afirma “sin un adecuado control práxico difícilmente puede ser llevado cualquier actividad de aprendizaje, no solo porque depende de un proceso de autorregulación y autocontrol del que se deriva la utilización del lenguaje interior como proceso psicológico y afectivo superior, sino que pasa a asumir una función superior de regulación del comportamiento humano”.

Una cuarta mirada, ya por fuera del planteamiento de Da Fonseca, de interés para el estudio, corresponde a la categoría creatividad motriz, entendida como una capacidad innata del ser humano para expresar ideas, alternativas y posibilidades de respuestas a una situación, haciéndose manifiesta a través de su corporeidad (Trigo, 2000). Esta categoría muestra 8 correlaciones significativas para el estudio, con relación a las escalas interpersonales, adaptabilidad y estado de ánimo, en los estratos 5H, 6H y 6M.



Gráfica 4. Relaciones CE - Creatividad Motriz

Los hallazgos permiten plantear que los procesos emocionales se solidarizan con los procesos creativos. Sikora (1979) plantea una relación íntima entre la creatividad y las dinámicas grupales: “cuando cada miembro del grupo sabe que puede dar libre curso a su fantasía, que otros también se integren al proceso imaginativo, que se estimulen mutuamente, que pueda seguir jugando con las ideas del otro, se libera energía grupal, permitiendo construir relaciones sociales y facilidad de adaptarse a las condiciones grupales.” Vale la pena, entonces, abrir la posibilidad de revisar las diferentes connotaciones dadas entre la creatividad motriz, concepto poco desarrollado en el ámbito educativo y los aspectos psico-socio-afectivos.

### Discusión

Si se aprecian los resultados en su conjunto, se confirma el planteamiento de Jean LeBouch (1972): “El movimiento no se plantea bajo un aspecto transitivo; es decir en función de su eficacia respecto al control del objeto, sino

como un signo a través del cual se puede entrever la subjetividad”. Goldberg (2005) así lo confirma en su estudio *The involvement of motor function in social play*: “Los hallazgos de la investigación muestran significativas asociaciones entre el comportamiento típico de los niños y varios dominios del funcionamiento motor. La alta frecuencia del juego social fue asociada con mejores planeaciones y ejecuciones motoras, control postural y coordinación viso – motora”.

Si bien, la presente investigación no pretende establecer una relación causa – efecto entre los dos eventos de estudio, se puede afirmar que el desarrollo psicomotor se asocia al desarrollo emocional y social en niños y niñas escolares de los Grados 4º, 5º y 6º de la Localidad de Engativa, quizás porque, como lo explica Goldberg (2005), las variaciones individuales en el ámbito motor le permiten al niño resolver desafíos motores individuales y colectivos cuya solución abre las puertas a la interacción social. De las habilidades motoras, afirma Mesonero (1994), “nace en el niño un sentimiento de seguridad física que pronto se convierte en seguridad psicológica... y contribuye de modo importante a la personalidad del niño”.

Finalmente, este estudio se constituye en un referente teórico para la reconceptualización del movimiento humano y su desarrollo socio – emocional; de forma que permita la construcción de nuevos currículos y nuevas prácticas que contemplen las correlaciones que la investigación ha podido determinar. Los resultados de esta investigación, de la mano de otros trabajos desarrollados tanto en el país como en el mundo, son una clara invitación para que maestros y escuelas establezcan procesos pedagógicos en los cuales la motricidad humana ocupe un lugar preponderante en los procesos de aprendizaje. De igual manera, este tipo de resultados debe invitar a las entidades gubernamentales locales, distritales y nacionales a garantizar unas prácticas educativas acordes a los resultados del estudio, a cargo de docentes cualificados en el área, en espacios de tiempo y condiciones superiores a los que hoy prevalecen en las instituciones educativas públicas.

En síntesis, mayor relevancia de la dimensión psicomotriz, más espacios y medios para sus prácticas y más maestros idóneos, se constituyen en el escenario ideal futuro que acoge las conclusiones de esta investigación.

Por su parte, la Secretaría de Educación del Distrito Capital y el Ministerio de Educación Nacional dispondrán de nuevo conocimiento científico para replantear las políticas, programas y proyectos en los que se pretenda el desarrollo integral de los niños de estos niveles educativos, en especial en los campos del desarrollo emocional y social, así como en la dimensión psicomotora.

## **Bibliografía**

- Ajuriaguerra, J. (1983). *De los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y las actividades expresivas*. Anuario de Psicología. nº 28.
- Aldaz Herrera, N. M. (2008). *La inteligencia emocional en la educación*. Ecuador.
- Aragunde, J. (2000). *Fundamentos de la motricidad*. Gymnos. Barcelona.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligencias múltiples: cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Norma. Bogotá.
- Bar-on, R. y Parker, J. (2001). *The Handbook of Emotional Intelligence*. Theory, developmental, and application at home, school, and in the workplace. Jossey-Bass. San Francisco.
- Bertch, J. (1983). *La creatividad motriz*. Educación física y deporte.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de investigación educativa (RIE), coordinador del GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) en el Departamento MIDE de la Universidad de Barcelona.
- Cagné, R. (1977). *Las Condiciones del Aprendizaje*. McGraw-Hill. México.
- Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte. 21 de noviembre de 1978.
- Cattell, R. (1971). *Capacidades: su estructura, crecimiento, y acción*. Houghton Mifflin. Nueva York
- Cerda, H. (2001). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. ¿Qué es la creatividad? Magisterio. Bogotá.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. y Mayer, J. (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life: a scientific inquiry*. PSYCHOLOGY PRESS. Nueva York.
- Cratty, B. (1978). *Motricidad y psiquismo*. Miñón. Valladolid.
- Da Fonseca, V. (1996). *Estudio y génesis de la motricidad*. INDE. Barcelona.

- Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Citado por Goleman, D. (2003), en *Emociones destructivas*. Vergara. Buenos Aires.
- De Gregory, W. (2001). *Capital Intelectual: Administración sistémica*. Mc Graw Hill. Bogotá.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Gui, R. (2004). *Medidas de evaluación de la inteligencia emocional*. Revista Latinoamericana de Psicología No 36. Fundación universitaria Konrad Lorenz. Bogotá.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS*. Revista de Ansiedad y Estrés No 11. Universidad de la Rioja.
- \_\_\_\_\_. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista electrónica de investigación educativa No 6. Universidad de Málaga, España.
- \_\_\_\_\_. (2003). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación. OEI.
- \_\_\_\_\_. (2003). *La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación No 30. OEI.
- Fernández-Berrocal, P. (2002). *La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional*. Citado por Muñoz, F., Molina B. y Jiménez F. (Eds.), en *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Editorial Universidad de Granada. Granada.
- \_\_\_\_\_. y Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación No 29. OEI.
- \_\_\_\_\_. y Ramos-Díaz, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Kairós. Barcelona.
- \_\_\_\_\_. y Melero, M. (Comp). (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI de España Editores S.A. Madrid.

- \_\_\_\_\_. y Ramos-Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Kairós. Barcelona.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. SYPAL. Caracas.
- Gallo, L. Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la Educación física.
- Galvis Leal, P. (2007). *Guía para el proceso de investigación formativa*. Universidad Libre. Bogotá.
- Gardner, H. (1999). *Estructura de la mente*. La teoría de las Inteligencias Múltiples. Fondo de Cultura Económica. Bogotá.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Inteligencias Múltiples, la teoría en la práctica*. Paidós. Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (1987). *Estructuras de la mente*. La teoría de las múltiples inteligencias. F.C.E., México.
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas, cómo comprenderlas y dominarlas*. Vergara. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (1996). *La Inteligencia Emocional, ¿por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books. Nueva York.
- González Ramírez, J. (2003). *Inteligencia emocional, la manera positiva de mejorar las emociones*. Promolibro. Madrid.
- Guilford, J. (1967). *Human Intelligence*. 2a edición. Mc Graw Hill. Nueva York.
- Jiménez Vélez, C. (2000). *Cerebro creativo, caótico y lúdico*. Magisterio. Bogotá.
- Kiphard, T. y Schilling, H. (1976). en Rosa, J. J. (1995). *Estudio del desarrollo motor de la población escolar leonesa mediante la utilización de la batería Lincoln-Oserestki de motricidad infantil*. Tesis doctoral. Universidad de León.

- Le Boulch, J. (1997). *El Movimiento en el Desarrollo de la Persona*. Paidotribo. Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (1984). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós. Barcelona.
- López Jiménez, et al. (2002). *Aproximación Psicocinética al aprendizaje motor*. Universidad de Almería. España.
- Malagón Lamprea, J. (2005). *Sublínea de investigación: “la formación de docentes de educación física frente a la problemática del desarrollo emocional del sujeto”*. Universidad libre. Bogotá.
- MerleauPonty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Península. Barcelona.
- Murcia, N. (1999). *Creatividad motriz en niños de 8 a 9 años en la ciudad de Manizales*. Kinesis.
- Ortiz de Maschwitz, E. (2000). *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*. Magisterio. Buenos Aires.
- Parlebas, P. (2003). *Elementos de Sociología del Deporte*. Unisport, 2a edición. Málaga.
- Picq, L. y Vayer, P. (1970). *Education psychomotrice et arriération mentale: Doin Deret*. París.
- Romero, C. (2008). *Un espacio y tiempo para psicomotricidad*. Escuela Internacional de Educación Física. La Habana.
- Ruiz, L. (2003). *Desarrollo motor y actividad física. Consideraciones básicas en el estudio del desarrollo motor*. Gymnos. Madrid.
- Salovey, P. y Sluyter, D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Basic Books. Nueva York.
- Sérgio, M. (1987). *Una epistemología de la motricidad humana*. Lisboa.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Um Corte Epistemológico*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Schulze, R. and Roberts, R. (2005). *Emotional intelligence: an international handbook*. Hogreffe. Alemania.

Shaffer, D. (1999). *Psicología del desarrollo infancia y adolescencia*. Desarrollo motor. International Thomson.

Trigo Aza, E. (2006). *Aproximaciones al Concepto de Motricidad Humana*. Kinesis. Colombia.

\_\_\_\_\_. (2006). *Motricidad.. ¿quién eres..?* Revista Apuntes No 59. Educación Física y Deportes. Barcelona.

\_\_\_\_\_. (1989). *Juegos motores y creatividad*. Paidotribo. Barcelona.

\_\_\_\_\_. (1999). *Creatividad y motricidad*. INDE. Barcelona.

\_\_\_\_\_. (2000). *Manifestaciones de la motricidad*. INDE. Barcelona

\_\_\_\_\_. (2001). *Motricidad creativa: una forma de investigar*. Kontraste. La Coruña.

Wallon, H. (1987). *Del Acto al Pensamiento*. Trad. Elena Dukelski 1ª edición. Psique. Buenos Aires.

\_\_\_\_\_. (1985). *La Evolución Psicológica del Niño*. Psique. Buenos Aires.

Williams, W., Temple, I. and Bateman, J. (1978). *Perceptual-motor and cognitive learning in young children*. Perceptual and motor development. Human Kinetics Publisher. Illinois.

Zubiri, X. (1986). *Sobre el Hombre*. 1ª edición. Alianza. Madrid.

### **En Internet**

[http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias\\_expo/cuerpo\\_ciudad/apuntes.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/apuntes.pdf). Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educacion Nacional. (1996) Lineamientos curriculares de la educación física, recreación y deporte. En internet: [www.mineduccion.gov.co/lineamientos/educfisica/](http://www.mineduccion.gov.co/lineamientos/educfisica/)

Ministerio de Educacion Nacional. Ley general de educación. Ley 115 Febrero 8 de 1994. República de Colombia. En internet: [www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_)

Paredes, J. (2003). Desde la corporeidad a la cultura. En Internet: <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 62.