

Área temática: **Ciencias sociales**

Título: **INTERPRETAR PEDAGÓGICAMENTE LAS ACTIVIDADES ACUÁTICAS PARA BEBÉS. APORTACIONES DESDE LA FENOMENOLOGÍA.**

Autores: **Gil Pla i Campàs ([gil.pla@uvic.cat](mailto:gil.pla@uvic.cat))<sup>1</sup> i Eulàlia Collelldemont i Pujadas ([eulalia@uvic.cat](mailto:eulalia@uvic.cat))<sup>2</sup>**

Universitat de Vic (Barcelona)  
C/ Sagrada Família, 7  
08500, Vic (Barcelona)  
Tel. 93 886 12 22 (ext. 368)  
Fax. 93 889 10 63

Resumen:

Esta comunicación presenta una investigación que tiene como objetivo comprender el potencial pedagógico del espacio acuático sobre los bebés. Para hacerlo, parte de un planteamiento metodológico de carácter filosófico que utiliza la fenomenología como vía de descubierta y en donde el propio proceso formativo de los investigadores se manifiesta como un elemento decisivo. Desde esta postura se justifica la historia y los pasos que se han seguido en el proceso de construcción de la búsqueda los cuales muestran la actitud que lo ha gobernado y que ha permitido seguir un proceso que le ha permitido transitar desde la vivencia más personal al conocimiento consciente, experiencial y transpersonal. En coherencia con la metodología fenomenológica se ha procedido a la búsqueda de las esencias del fenómeno como son la *reducción gnoseológica* que re-observa las actividades de los bebés en el medio acuático. La *reducción eidética* ha estudiado las esencias del medio acuático como espacio pluridimensional y el estudio del bebé en su etapa de cero a tres años desde una perspectiva holística integradora de las dimensiones emocional y social, cognitiva y psicomotriz. Para, finalmente, y como resultado de la búsqueda, construir las esencias de una propuesta de acción pedagógica en el medio acuático que se muestra, en ella misma, como el soporte de experiencia formativa.

Palabras clave:

Fenomenología, pedagogía, actividades acuáticas, primera infancia.

---

<sup>1</sup> Licenciado en educación física i deporte, doctorando en ciencias de la educación. Es profesor de la Facultad de Educación de la Universitat de Vic (Barcelona) en las formaciones de C.A.F.D. y magisterio de Educación Física.

<sup>2</sup> Doctora en pedagogía, es profesora de la Facultad de Educación de la Universitat de Vic (Barcelona).

## 1. Introducción

La presente comunicación presenta una investigación realizada en torno a las actividades acuáticas para bebés. El trabajo parte de una de las líneas de investigación educativa de la Facultad de Educación de la Universitat de Vic (Barcelona) que centra la atención en la comprensividad entendida como factor educativo. Esta línea de investigación tiene sus orígenes en la formación de maestros y psicopedagogos de la formación de la facultad y ha sido continuada por profesores de la facultad adscritos a la formación de maestros especialistas en educación física y a la formación de ciencias de la actividad física y del deporte. Actualmente, esta línea de investigación es una de las que desarrolla el grupo de investigación *Modelos Complejos en el Deporte* de la misma facultad.

En dicha comunicación se pretende profundizar en la comprensión del medio acuático como espacio significativo para el desarrollo de los bebés. Para hacerlo se parte del estudio y análisis de las vivencias de los propios investigadores en las actividades acuáticas para bebés, de forma que el trabajo se enmarca en el redescubrimiento de las potencialidades educativas de este medio desde los propios investigadores. Con la intención de lograr este propósito, el trabajo utiliza la vía de investigación fenomenológica la cual manifiesta un trasfondo filosófico y de actitud personal que lo envuelve y que le da su propio sentido. Esta actitud de estudio convertirá la investigación, pues, en un trabajo pedagógico, en el sentido neoidealista de la *bildung* formativa.

Desde este planteamiento la pretensión de la búsqueda no ha sido, en ningún momento, la de dar respuestas concretas a las situaciones pedagógicas surgidas de las actividades acuáticas de los bebés sino más bien el trabajo pretende acceder a la complejidad del significado de las situaciones –esto es fenómenos– que el bebé vive en el agua, por medio de un proceso de interpretación. Así, la investigación quiere ser el punto de partida para que el posible lector haga dialogar sus propias experiencias pedagógicas en el agua con la comprensión que la investigación apunta para el estudio de los fenómenos. Esta investigación pues, debe permitir al lector de disponer de herramientas para construir el significado de los fenómenos a los que se enfrenta. De esta manera, más allá de los contenidos que han sido los motivos de la investigación, importantes y válidos en sí mismos, la comunicación quiere mostrar un posicionamiento vital que determina un enfoque metodológico al cual estamos poco acostumbrados en el ámbito de la actividad física y del deporte.

Una vez introducida la comunicación veamos cuales son los objetivos centrales que pretende lograr:

- Descubrir las potencialidades del medio acuático como espacio de acción pedagógica para los bebés.
- Comprender qué elementos condicionan el sentido de las relaciones que el bebé establece con el medio acuático, y

- Preguntarnos hacia dónde deben dirigirse las actividades acuáticas educativas a partir de la propuesta de un modelo de acción pedagógica en el medio acuático.

## 2. El planteamiento metodológico

Desde los años setenta hay una vivificación de los estudios pedagógicos arraigados en la tradición filosófica de la fenomenología (Husserl, 1999, 1985). Estos reactualizan aquel paradigma de interpretación pedagógica vinculado a las ciencias del espíritu –que a su vez retomaban la línea iniciada por la Paideia y la Bildung clásicas– introducida en su día por Dilthey (1997) y continuada por Husserl, Spranger y Scheler en Alemania (Vilanou, 2000). En este sentido, la fenomenología, como posibilidad de apropiación de la realidad y, en correspondencia, como comprensión del mundo de la vida, representa a su vez una continuidad en el hecho de la pedagogía.

Pese a ser un referente clásico de la pedagogía pero, comoquiera que en la propia fenomenología hay implicada una metodología de investigación y una filosofía vital (Alcoberro, 2001), consideramos pertinente introducir aquí unos breves apuntes sobre aquellos elementos que nosotros hemos considerados más esenciales para significar la construcción de esta investigación. Al fin y al cabo, esta investigación es una propuesta que intenta vincular la propia formación en los procesos de la investigación, la cual se significa como un camino de descubierta pero también, como un aprendizaje del ser-en-el-mundo.

Para responder a los objetivos de la investigación hemos recurrido a un proceso metodológico particular que ha convertido este aspecto en una de sus características esenciales. Es por este motivo que una buena parte de la comunicación se centra en la descripción detallada de las acciones que dicha metodología ha determinado. Ya que, contrariamente a la tendencia y pretensión generalizada en investigación en la actividad física y el deporte, que considera la necesidad de construir anticipadamente los pasos de la investigación de su desarrollo, nuestra metodología nació de la intuición de todos sus momentos y del trabajo sucesivo de los momentos formativos, en vez de la premeditación y la construcción anticipada de cada capítulo. Así a través del enfoque fenomenológico, talmente como si tuviera vida propia, la investigación fue conduciéndose ella sola, construyendo un discurso que cerraba círculos personales abiertos en el pasado y que, a la vez, configuraba su unidad indivisible.

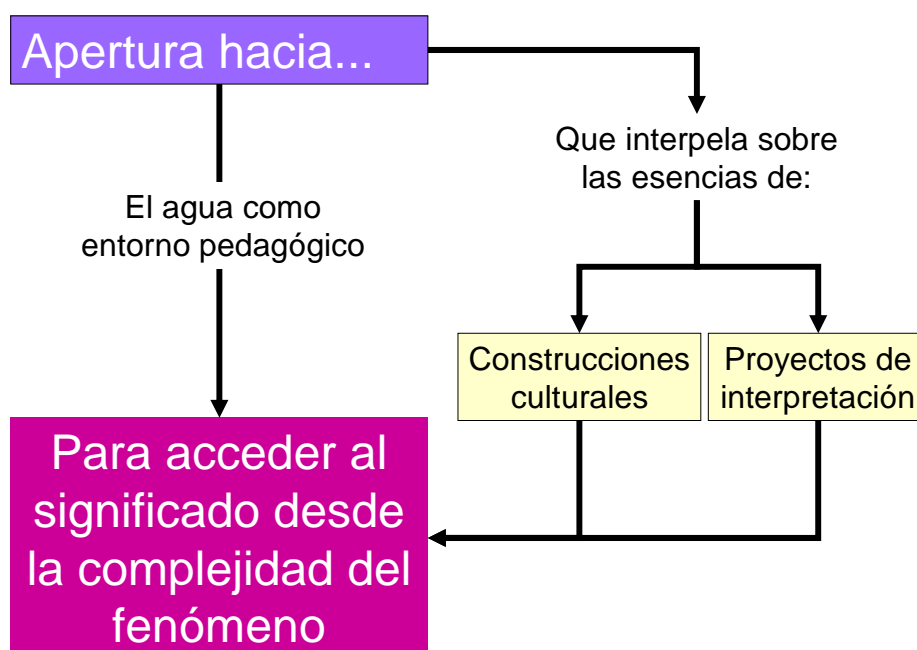
### 2.1. Significar el medio acuático

El constructor general de la investigación, versa y abre preguntas sobre el medio acuático como entorno pedagógico de desarrollo para el bebé. Concretamente, esta investigación nace de la idea que el agua es mucho más que un simple medio para aprender a nadar. De hecho consideramos el agua como un espacio de aprendizaje, de creación y expresión muy amplia. En este sentido, retomamos el planteamiento al que se refiere Merleau-Ponty (2000) al creer en la posibilidad de *aprender a ver de nuevo el mundo* o de *dejarnos maravillados ante su complejidad*. En nuestro caso, de aprender a ver de nuevo el medio acuático y disfrutando del mismo.

Para responder a las inquietudes vinculadas al significado pedagógico del agua, la investigación recurre a las esencias de algunos elementos de estudio que, a nuestro criterio, son los necesarios para entender su potencial. Estos son:

- Las *construcciones culturales* que explican qué condicionantes estarán presentes en el bebé en su relación con el medio acuático. Estas se referirán a los vínculos físicos que el bebé establece con el agua, su significado en el contexto ontogenético y filogenético de desarrollo, el contexto cultural que enmarca la acción pedagógica en el agua y la comprensión cosmogónica que de ella se puede derivar.
- Los *proyectos de interpretación* que se construyen alrededor del desarrollo del bebé. Nosotros hemos partido de los proyectos interpretativos descritos por Henri Wallon, por Aleksandr Luria y por Vitor da Fonseca los cuales nos permitirán construir el imaginario global del desarrollo del bebé, tal y como se describirá en su momento. El hecho de recurrir a estos autores responde a la voluntad de integrar una visión global del desarrollo del bebé.

Con estos tres elementos podremos *dejar hablar* nuevamente a los fenómenos que estudiaremos para poder ser fieles a su esencia y para poder reconstruir los significados objetivos de la acción desde una perspectiva compleja (Schwandt, 2000). O sea, que con las aportaciones de las *construcciones culturales* y de los *proyectos de interpretación* podremos repensar y volver a mirar las experiencias que conocemos, en este caso las actividades acuáticas para bebés.



## 2.2. De la vivencia a la experiencia

Talmente como el observador de la libélula de Goethe<sup>3</sup> que se emociona ante el acceso perceptivo al mundo y que le condiciona a la hora de mirarlo, nuestra posición ante la construcción epistemológica de la investigación ha transitado por los mismos avatares. De esta forma la investigación ha pretendido circular de la vivencia propia, ubicada en el mundo-de-la-vida, a la comprensión de la misma, convirtiéndose en experiencia, en tanto en cuanto que ha posibilitado acceder a una conciencia real y a un acceso al sentido de los fenómenos vivenciados. Collelldemont y Pla (2003: 87) expresan de forma muy prosaica la concienciación de la vivencia:

“Diuen els poetes que el no-res es converteix en element quan, tot interpel·lant el silenci, una remor ens acosta a la paraula. No altrament, els silencis són preludi de la paraula. I la paraula, no és més que la introducció del silenci. Així, podem pensar que les formes només s’escriuen des de l’escletxa existent entra la paraula i la paraula, en el petit espai que ocupa el silenci. De tal manera que, com apuntava O. Mandelstam, “encara no hi ha paraula i el poema ja s’escolta. El que sona és la forma interior”<sup>4</sup>”.

Las historias vividas en el pasado por los investigadores, a los cuales hacíamos referencia al inicio de la comunicación, son causa y origen primigenio de esta investigación. Por lo tanto, dichas vivencias se convierten en círculos vitales abiertos en el pasado que la investigación pretende cerrar. Concretamente en la investigación se exponen dos pequeñas experiencias. De una parte se describe una experiencia vivida con un niño con un retraso mental importante que asiste a un cursillo de natación de manera regular durante un curso lectivo. Lo que inicialmente son respuestas distantes, inseguras y inadaptadas del chico hacia el medio acuático, se acaban convirtiendo en el transcurso del de los días y del cursillo en respuestas de adaptación, dominio y sobre todo placer hacia el agua. En segundo término, se expone la experiencia con una niña de unos seis años que mostraba un miedo con fuerte rechazo, sin ser patológico, y una inseguridad importante al agua y en dónde, después de una acción educativa, respetuosa con el miedo, paciente en los resultados y basada en el ajuste a estas dificultades de la niña, las respuestas se transformaron hasta el punto de convertir el agua en un espacio de placer absoluto. Así, con estas vivencias podemos narrar, a modo de ejemplo del camino trazado, el proceso de apropiación del agua que los investigadores mismos habían realizado.

Con esta inquietud nacida de una vivencia personal, pues, nos situamos delante del mundo. Si de acuerdo con Sartre (1999), la comprensión de las cosas es la propia manera de existir, nos encontramos como esta existencia

---

<sup>3</sup> *Die Freuden: Da flatterttum die Quelle /Die wechselnde Libelle, / Der Wasserpapillon, / Bald dunkel und bald helle / Wie ein Chämaleon; / Bald rot und blau, blad blau und grün, / O das ich in der Nähe / Da ich seine Farben sähe! // da fliegt der kleine vor wir hin / Und setz sich auf die stillen weiden / Und seh' ein traurig dunkles blau. // So geht es dir, Zergliedrer deine Freuden!.* A Goethe, J.W. (1960). *Goethe's Werke*. Vol. I. Hamburg: Christian Wegner Verlag.

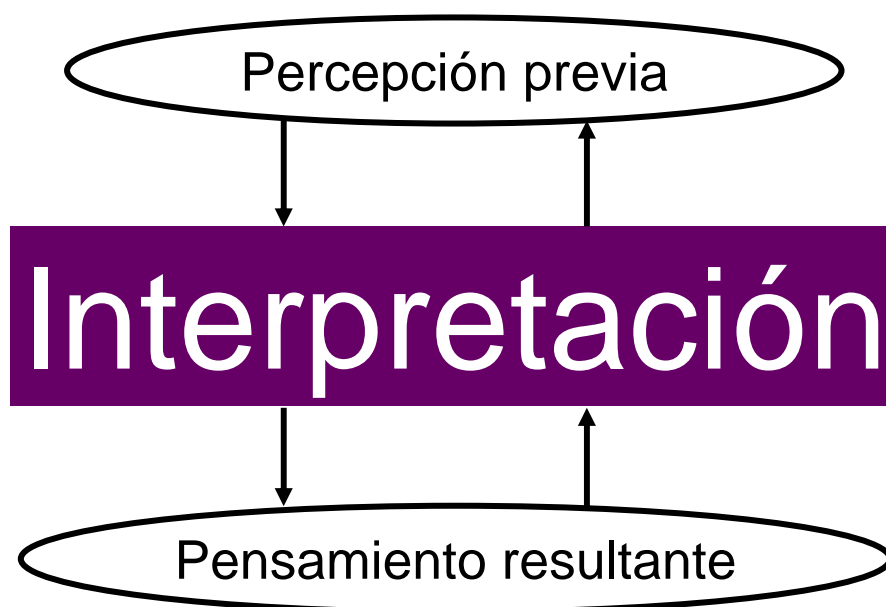
<sup>4</sup> Mandelstam, O. (2003). *Gozo y misterio de la poesía*. Barcelona: El Cobre, pàg. 23.

está atada a una sensibilidad concreta. Es decir, en tanto en cuanto los investigadores sintieron y vivieron la acción educativa en el agua, su proyecto hacia la acción educativa sobre el agua se arraigaba en dicha percepción. Dicho de otra forma, el fenómeno se nos manifiesta de acuerdo con su percepción (Sartre, 1999). Justamente por este motivo, debemos preguntarnos por cuál es el sentido de las múltiples prácticas corporales que el hombre ha desarrollado en el medio acuático y qué potencial educativo tienen.

Teniendo presente que todo fenómeno que se muestra por sí mismo, debe ser comprendido y que la acción de comprender es *aprender un sentido* (Gadamer, 1993) o en palabras de Merleau-Ponty (2000) *captar de nuevo la intención global*, nos preguntamos por la relación global y el significado global de lo que hace y de lo que vive el bebé en la multidimensionalidad del medio acuático. Es decir, la comprensión que queremos conocer es la propia del significado global de todo aquello que ocurre cuando el bebé está en el agua y juega, o salpica o se ahoga o se asusta.

En una primera instancia el primer paso investigador propiamente hablando, consistió en hacer unas observaciones con la finalidad de poder re-observar de nuevo y sin la mirada de prejuicio las actividades que desarrollaba el bebé en el agua. Analizando las observaciones, se pudo constatar ciertas categorías que aglutinaban las acciones que el bebé realizaba en el agua y que estaban exentas de interpretación. Este estadio era imprescindible para poder, luego, iniciar nuestro propio proceso interpretativo consciente y argumentado de acuerdo con la metodología fenomenológica.

En estas circunstancias, y atendiéndonos a lo esbozado hasta el momento, los investigadores estábamos en disposición de interpretar la acción del bebé en el medio acuático ya que se habían apropiado del medio y eran conscientes de los factores que determinaban su percepción. En consecuencia, los investigadores se preguntaron sobre el por qué del fenómeno, buscando la comprensión. O sea interpretar se convirtió en la acción que daba forma y ponía palabras a la inquietud iniciales.



Ejemplificándolo, podríamos hacer referencia al hecho que al observar un bebé que salpica su madre se observa un significado que vendría dado por su percepción anterior del fenómeno. Podríamos utilizar diversos ejemplos de los que aparecieron en las categorías de las observaciones realizadas, pero a nosotros nos gusta especialmente el ejemplo del juego de salpicar para exponer esta idea. En base a este juego típico de los bebés que experimentan y aprenden el agua, pues, se puede haber interpretado que el bebé fortalece su vínculo con la madre por el placer que le produce la acción y el diálogo de salpicaduras. Incluso podemos pensar que el bebé quiere alejarse del vínculo o de los brazos de la madre manifestando una lucha simbólica a través de las salpicaduras del agua. Pero también, y desde otro posicionamiento, podemos interpretar la situación como un aprendizaje cognitivo, en el sentido de conocer los efectos que sufre el agua sobre la acción de la mano y sobre la cara, etc.

Es por estos ejemplos que podemos decir que no hay una verdad absoluta sobre la interpretación de un fenómeno dada su globalidad y complejidad intrínseca. Cada mirada es construida desde un punto de vista diferente. Ahora bien, pese a no haya verdad absoluta sobre los fenómenos, sí que podemos hablar de una verdad propia de cada percepción o de cada sentido.

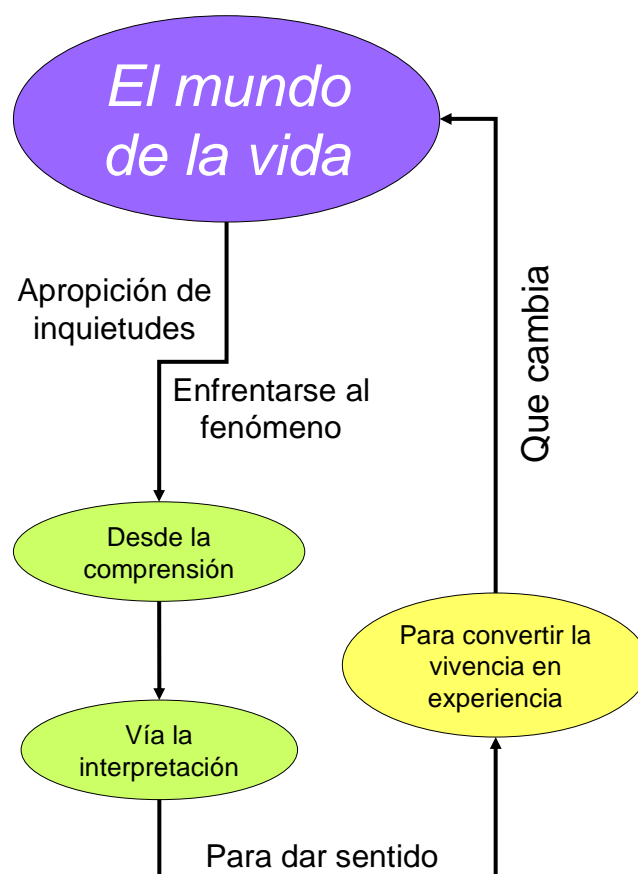
Entonces, si el sentido en sí mismo es una verdad, surge la pregunta: *¿qué es la verdad?* Gadamer (1994) lo responde afirmando que el juicio se caracteriza ante todos los otros modos de discurso por la pretensión de ser verdadero, de revelar un ente tal y como es. O sea, la verdad sobre el fenómeno de la intervención educativa de los bebés en el medio acuático es presente en las diferentes formas de interpretación que, delante del mismo fenómeno, dan una forma y unifican las diversas percepciones anteriores



reconstruyendo la globalidad de este. O sea, la verdad del sentido de salpicar no estará en la lucha ni en la actividad psíquica sino en el conjunto de estas percepciones que configuran una comprensión global, por esto será verdadera, del fenómeno de salpicar.

En definitiva pues, este es el proceso a partir del cual en esta investigación convertimos una vivencia personal vivida en las piscinas mismas, a una experiencia que viene determinada por el sentido de la misma pregunta. Desde el proceso de construcción de la experiencia, podemos volver de nuevo al principio, es decir a la vivencia, para re-construir de nuevo y para re-conocer en un ir y venir que te sitúa en un estado interpretativo de las actividades acuáticas de los bebés. Es pues, en este planteamiento investigador que vuelve a sus inicios, donde se justificará la construcción de una acción pedagógica hacia los niños en el medio acuático.

Con el siguiente cuadro queremos reflejar el proceso seguido. La investigación parte de la propia vivencia, *el mundo de la vida*, del cual los investigadores se han apropiado de ellos preguntándose su por qué y revisando su esencia. El proceso ha seguido con la comprensión de los fenómenos que han sido interpretados desde los propios investigadores que, de este modo, dan sentido al mundo de la vida. Dar sentido no es más que convertir una vivencia interpersonal en un hecho transpersonal que cambia y resignifica al mundo de la vida anterior. Así lo representamos:



### 2.3. Proceso de significación

Una vez descrito el valor de la vivencia en el proceso de los investigadores, veamos cómo entenderemos la función pedagógica del medio acuático. El proceso que nos debe llevar a significar el medio acuático como un espacio pedagógico parte, en consecuencia, de la propia experiencia nacida en el sí de las vivencias concienciadas. Como hemos visto, esto implica un proceso interno de descubierta, una interrogación y un repensar la continuidad pedagógica a partir de los hechos mismos (Gadamer, 2000). Efectivamente, hemos ido a las cosas mismas y hemos vuelto de ellas, lo cual ha significado, en definitiva, preguntarse por el agua como medio físico y como espacio de interrelaciones que pone en juego una serie de actividades.

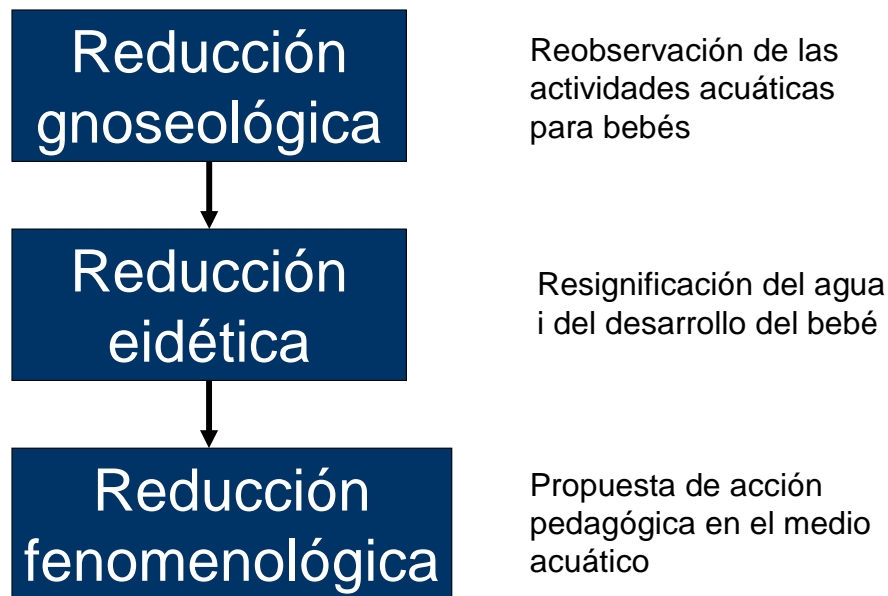
Desde este punto de partida se inicia el proceso más característico de la fenomenología que es el equivalente a la *reducción* o *epokhé* que significa la suspensión del juicio. Esto supone evitar hacer juicios mediante el análisis de sus partes, sin volver previamente al fenómeno en sí mismo. Dado que, el objetivo que se persigue es el de llegar a las cosas mismas y el de evitar que nuestro propio juicio, que tiene una mirada predeterminada, nos impida llegar a

la comprensión del hecho en sí mismo (Husserl, 1999). La idea husserliana de *volver a las cosas mismas* define, en realidad, un método de estudio o una manera de hacer que parte de las explicaciones reductivas. Estas explicaciones, la *reducción*, supone explicar y entender una cosa cuando se le entienden sus propiedades “en términos de las propiedades de otra cosa, es decir, reducimos la primera a la segunda” (Perenya a Husserl, 1999: 8). Esta reducción es un estado mental en el que no se afirma ni se niega.

En este sentido, y a partir del mismo ejemplo que hemos utilizado en el apartado anterior, la observación anotaba actos como salpicar, los cuales no suponen ningún juicio sino que tan sólo explican la realidad del fenómeno. Esta acción del bebé podía haber sido producto del placer sensoriomotriz, de la lucha hacia la figura maternante o de afirmación personal, como hemos dicho. Ahora bien, desde el proceso de búsqueda, nosotros hemos hecho la reducción de juicio necesaria que nos llevaba a la esencia, y no contempla nada más que la acción de salpicar. Esto es lo que se denomina reducción gnoseológica, que es aquella reducción que tiene como objetivo la observación que prescinde de todos los conocimientos espaciotemporales.

En un segundo momento, se inicia un proceso de investigación sobre las ideas que pueden dar significado a toda actividad que se lleve a cabo en el agua. En un proceso similar al anterior, se inicia la reducción de los elementos que significan el entorno pedagógico en el que se puede convertir el agua. De esta forma la reducción eidética se sustenta en el estudio del agua como espacio físico de relación, el agua como espacio vinculado al desarrollo filogenético y ontogenético del hombre, como espacio vinculado a la historia de las civilizaciones por lo tanto cultural y, finalmente, como espacio generador de cosmogonías. El mismo procedimiento es efectuado y se sucede en la reducción del desarrollo del bebé, el cual es re-construido desde la descripción del desarrollo con el enfoque biopsicosocial de Wallon, el desarrollo cognitivo fundamentado en la argumentación psiconeurológica de Luria y el desarrollo psicomotriz descrito desde Fonseca que se basa en los fundamentos psiconeurológicos de Luria.

En el proceso de reducción, hay en último momento, aquél que permite el acceso a la esencia de la actividad acuática como proceso formativo. Es la denominada reducción fenomenológica. Habiendo visto el fenómeno de las actividades acuáticas en sí mismas y la esencia sobre la significación del entorno acuático, solo nos falta comprender la acción pedagógica concreta en el medio mismo. Esta es, pues, la tercera reducción, la cual nos permite construir una propuesta metodológica de acción pedagógica en el medio acuático que llegue a las esencias de la propia intervención.



Un vez liberada la mirada de la búsqueda del prejuicio que puede haber ante un fenómeno, la reducción, podremos recurrir a la conciencia (Sartre, 1999). Accederemos a la conciencia por la interrelación que estableceremos entre el fenómeno mismo y la comprensión del fenómeno entendiendo que esta comprensión se construye desde la palabra. O sea, la descripción narrada del fenómeno, que ya le da sentido, estará en continuo diálogo con el fenómeno en sí mismo. Por lo tanto, salpicar será observado desde el continuo ir y venir del fenómeno, haciendo un vínculo directo entre la comprensión y el fenómeno desde la misma palabra.

### **3. Construcción eidética**

Una vez conocido el proceso metodológico propio de la búsqueda, pasamos a exponer la construcción de ideas que nos es necesario y propicio para el análisis de las actividades acuáticas de los bebés, la reducción eidética.

#### **3.1. El agua: un espacio pluridimensional**

Como objeto del entorno pedagógico y punto de partida de la investigación, el primero de los elementos que se estudió fue el agua. Entrando en el estudio de las esencias de el agua, podemos decir de manera clara y concisa, que el discurso central de la investigación entiende este medio como un espacio pluridimensional dónde, además de su dimensión física –dimensión aparente y característica de toda acción pedagógica en este medio–, convergen otras dimensiones que dan al agua un mayor significado y, en consecuencia, una potencialidad educativa más amplia.

En un primer momento la investigación se adentra en la dimensionalidad física de este medio, la cual es, sin duda, la dimensión primordial y a veces la única que se percibe de cualquier acción educativa que se lleve a término. Esta dimensión es aquella que nos habla de la forma física de relacionarnos. Esto es el tipo de desplazamiento, las relaciones equilibratorias y los cambios en la respiración que esta genera. La formación en actividad física ha priorizado esta dimensión por encima de todas las otras por las finalidades competitivas de la natación tal y como muestran los numerosos estudios biomecánicos del comportamiento del hombre a el agua ligados al aprendizaje natatorio.

Una segunda dimensión encontrada en el agua es aquella que conecta este medio con la historia filogenética y ontogenética del ser humano. De este modo, referente a su dimensión evolutiva el agua nos remito a dos ejes centrales de estudio. El primero parte del hecho que el bebé tiene respuestas instintivas de defensa contra el medio acuoso, medio al que está sensiblemente adaptado por los nuevo meses de vida intrauterina como constatan diversos expertos (Conde y otros, 1997; Camus, 1998, Pansu, 2002). Esta realidad nos habla de un medio acuoso ontogenéticamente más próximo al bebé de la que a veces se considera. Por otra parte, si bien es cierto que el bebé tiene respuestas de defensa ante el agua, sin duda estas no son suficientes por tal que el bebé pueda sobrevivir con autonomía. Lo que significa una distancia filogenética del agua y el hombre. Esto nos habla de una inadaptación evolutiva del hombre ante este medio, lo cual nos hace comprender la adaptación humana al agua como un hito evolutivo de cada individuo (Vázquez, 1999).

Una tercera dimensión que hemos descrito sobre el agua, es aquella que la vincula a todas las formas de existir: mar, río, lluvia, lago, etcétera, con su entorno cultural. Este estudio permite analizar unas sociedades<sup>5</sup> –en la

---

<sup>5</sup> En este sentido queremos subrayar que nos hemos centrado en el estudio histórico de la civilización occidental con la consciencia clara que “nuestra” historia cultural en relación con el agua es diferente a la de otras culturas.

búsqueda tan sólo se estudia la cultura occidental, pero también se observan paralelismos significativos con cualquier otra— que se vinculan culturalmente a el agua todo evocándole imaginarios de carácter social. El análisis de esta dimensión nos muestra como los imaginarios que existen alrededor del agua, contruidos a lo largo de la historia y producto de las propias características del medio, tienen una clara repercusión en su acción educativa. Más concretamente, se ha visto que la acción pedagógica sobre la finalidad educativa de las actividades acuáticas está culturalmente mediada por los imaginarios surgidos de las actividades acuáticas no educativas asociadas a los múltiples hasta –utilitarios, higiénicos, recreativos o competitivos– de las actividades. En este sentido se constata la fuerte influencia de los fines utilitarios, higiénicos y competitivos con menoscabo de la mirada estrictamente educativa de la actividad en el medio acuático (Pla, 2003).

Finalmente, el agua es abordada como espacio con una dimensionalidad cosmogónica. Esta característica nos habla de un medio atado al pensamiento mítico, religioso, filosófico y emocional (Cirigliano, 1981; Camus, 1998; Pansu, 2002; Potel, 2003), el cual convergen aquellas vivencias de origen primario, que se manifiestan por su carácter precientífico. Para hacerlo, sustentamos esta comprensión desde disciplinas tan dispares como los estudios filosóficos de Bachelard (1978), el psicoanálisis, la astrología, las medicinas tradicionales orientales y la mitología inherente a la propia agua. En síntesis, el que muestran todas estas aportaciones, es un medio acuático muy próximo a los fenómenos emocionales de la persona, a su vertiente afectiva y relacional que nos trae a entender un agua simbólica.

### 3.2. El bebé

Un vez conocida la esencia de el agua, sus características y sus posibilidades, se abordó el estudio del bebé de cero a tres años desde una postura unitaria que integrara las dimensiones más representativas de su existencia. Nos referimos a las dimensiones emocional y social, la dimensión cortical y la dimensión psicomotriz.

Desde la perspectiva biopsicosocial (Wallon, 1982, 1988, 2000), se muestra como el bebé construye su yo –esto es su psiquismo desde su realidad, primero biológica –a partir de la simbiosis fisiológica–, y posteriormente desde su realidad emocional por la vía de la simbiosis afectiva que se construye en el contexto maternante. La relevancia de esta postura reside en una comprensión holística del desarrollo psicológico que es descrito como una construcción social desde el trasfondo tónico emocional y corporal.

En segundo lugar analizamos la dimensión cortical desde la perspectiva psiconeurológica (Luria, 1979, 1980, 1981) que nos describe la génesis de las funciones superiores desde el desarrollo del córtex cerebral. Este planteamiento diferencia tres unidades funcionales en el córtex que serán la base sobre la cual se construirán las funciones superiores, a las cuales denomina operaciones mentales sintéticas. Estas unidades no son realidades

físicas con una zona cortical determinada sino que se construyen de forma vertical y jerarquizada. Por otro lado, otro aspecto esencial es como la actividad cortical se construye desde las sensaciones, las cuales emanan del cuerpo y que regresan al cuerpo. Haciendo que estas se conviertan en la fuente sobre la que se construyen las capacidades cognitivas. En este sentido es importante destacar que el agua es manifiesta como un medio de explosión sensorial.

Por último y de acuerdo con la propuesta anterior, estudiamos el modelo de desarrollo psicomotriz desde una perspectiva también psiconeurológica (Fonseca, 1984, 1988, 1994, 1998). Los estudios del desarrollo psicomotriz propuesto por Fonseca, parten de siete factores, los cuales están vinculados a cada una de las tres unidades funcionales lurias. En este sentido, y remarcando el discurso globalizador y circular que pretende lograr la investigación, es remarcable precisar que los dos primeros factores descritos: tonicidad y equilibrio, incluidas en la primera unidad funcional de Luria, se vinculan plenamente con la idea walloniana del tono muscular como eje de las primeras relaciones con el entorno. Paralelamente, el desarrollo psicomotriz revierte en el desarrollo cortical cerrando, en definitiva, el círculo de interrelaciones holísticas del desarrollo y estudio del bebé.

#### 4. Construcción fenomenológica

El último y definitivo paso de la investigación fenomenológica es aquél que se reduce el fenómeno y se convierte los pasos anteriores en una propuesta de acción pedagógica en el medio acuático. En consecuencia podemos hablar de la construcción fenomenológica como los resultados de la investigación.

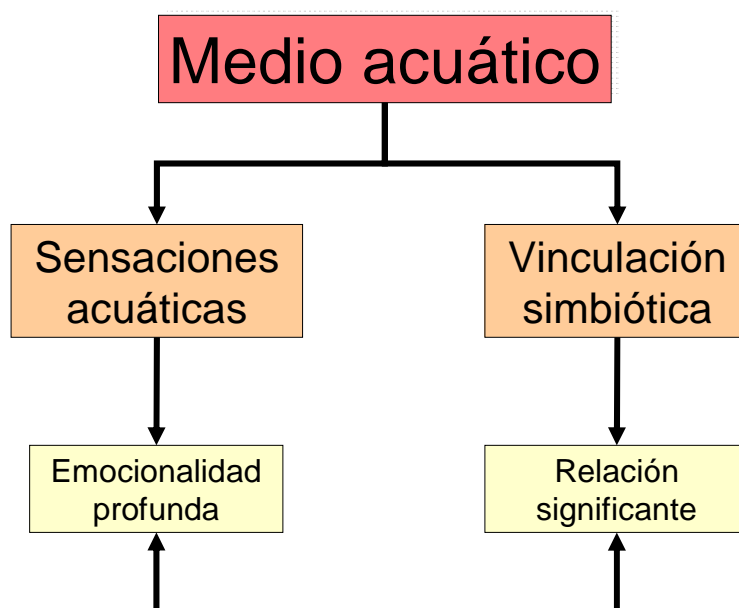
Las conclusiones a las que se llegaron a partir del proceso de búsqueda se concretan en la comprensión del agua y en el proceso de acción pedagógica que se va a derivar hacia el bebé. El proceso de comprensión que ha trazado la investigación nos ha confirmado que el agua es un medio con un alto potencial de desarrollo sobre cada una de las dimensiones del bebé. Es por esta razón que, como ya hemos afirmado otrora, nos referiremos al agua como un medio pluridimensional. De este modo, nos gustaría destacar que las posibilidades de acción educativa que derivan del medio acuático ultrapasa las finalidades puramente motrices que se plantean actualmente, por llegar a un potencial educativo que se sitúa en las dimensiones emocional, relacional, cultural y cognitiva. De acuerdo con esto, veamos las orientaciones de acción pedagógica que se proponen:

##### 4.1. Líneas de trabajo sobre el desarrollo emocional

Teniendo presente aquello que acabamos de señalar en relación al agua y las cuestiones emocionales, entenderemos el agua y sus posibilidades de intervención en dos líneas diferenciadas:

- *Las sensaciones acuáticas como vivencia emocional profunda:* a través del estudio sensorial, hemos visto que el agua es un medio que nos traslada a las sensaciones más primarias del ser, sensaciones establecidas desde la vida fetal. Con todo esto, desde el estudio ontogenético de el agua, consideramos que estas sensaciones están estrechamente vinculadas con las primeras relaciones emocionales, y por lo tanto que serán altamente significativas para el futuro desarrollo del bebé.
- *El agua como espacio de relación emocional significativa:* a partir de los trabajos de Wallon hemos conocido como el psiquismo del ser se construye desde la simbiosis primero fisiológica y posteriormente afectiva que el bebé establece con el entorno social. Esta simbiosis se reconstruye de nuevo en el medio acuático y con otra persona por causa de la inseguridad y la indefensión que siente y vive el bebé, como medio inestable e inalcanzable que es el agua. O sea que el bebé necesita establecer de nuevo una relación simbiótica de reaseguramiento primario.





Partiendo de los argumentos expuestos anteriormente, el educador de agua actuará construyendo un vínculo positivo con el bebé. Hará falta que él mismo ayude a que el bebé viva de forma positiva el *nuevo* medio ayudándolo cuando haga falta, desmitificando el miedo que pueda generar el agua. La posibilidad de experimentar y de conocer el agua estará en parte determinada por el establecimiento de este vínculo. Así, el profesional establecerá una relación que desde la ayuda a la supervivencia en el nuevo medio, permita al niño acceder a una relación de independencia real y manifiesta que ayude a la individuación del niño.

La importancia real del vínculo, más allá de las posibilidades que ofrecerá posteriormente en la descubierta e interés por el medio está en su alta significación emocional. La relación y el vínculo que se construya, o más bien tendríamos que decir, que querrá construir el bebé, tendrá unas reminiscencias muy claras con todo aquello que el bebé haya establecido con su madre, o la figura maternante más importante para él. El educador, a través de la observación, deberá captar el tipo de relación que quiere el bebé y entenderá en esta la relación que haya establecido con su figura maternante. Por lo tanto, desde este conocimiento actuará favoreciendo el buen vínculo, respetando las necesidades del bebé y facilitando su independencia.

Por esto, en la medida que el bebé entra en el conocimiento y dominio del medio, hace falta que el educador fomente la independencia de este como camino de construcción individual, entendiendo que en el agua esta distancia individual se establece mucho más lentamente que en tierra firme puesto que el peligro y las dificultades están más presente. En este sentido, para superar esta fase los saltos y el descubrimiento de la profundidad serán dos momentos muy importantes. Al mismo tiempo, de acuerdo con aquello expuesto en el

inicio del punto, la propia simbología de el agua (visión cosmogónica) debe dotar de un mayor significado a la actividad el vínculo simbiótico del bebé. En este sentido, el educador tendrá muy presente como el bebé juega a salpicar (entendida como metáfora de dominio) y qué significado tiene para él; y como establece el dominio del medio, entendido como control de la inseguridad o qué motivación tiene para el medio acuático. El agua es en sí significativa y todo lo que el bebé hace en ella, con ella y para ella será representativo de la visión cosmogónica.

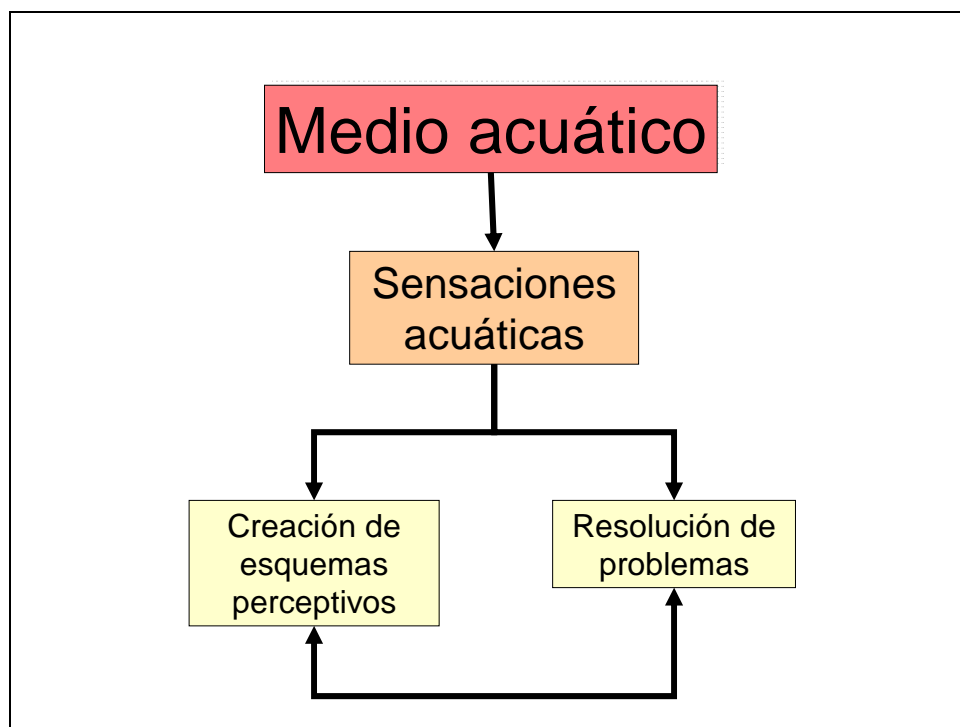
El acceso a la profundidad supone el descubrimiento de todo un abanico nuevo de sensaciones, supone acceder a la explosión sensorial del agua. El bebé descubre la totalidad corporal por la globalidad de las sensaciones que le llegan y la carencia de sustentadores fijos traerán al bebé a una experiencia sensorial significativa de su emocionalidad profunda. Por lo tanto, hará falta estar muy atento a las respuestas del bebé ante estas situaciones puesto que en ellas hay el recuerdo profundo de la estancia en el feto, el recuerdo antiguo de los primeros días del nacimiento; emociones o estados afectivos que son la base de la construcción del individuo. Ahora bien, la manifestación de esta actividad no puede ir nunca en contra del vínculo positivo y de la relación simbiótica que el bebé establece con el profesional y/o la figura maternante. O sea que como modelo de intervención, debemos tener en cuenta que es antes la relación y el vínculo que le acceso a la afectividad profunda.

#### 4.2. Las líneas de trabajo sobre el desarrollo cognitivo

Tal y como se ha analizado a partir de Fonseca la motricidad intencional es la base de la construcción cognitiva del ser. Por lo tanto, todo lo que hemos expuesto anteriormente sobre el desarrollo psicomotriz del bebé repercute directamente sobre el potencial de desarrollo cognitivo. Por lo tanto, el educador debe ser consciente de que trabajando el desarrollo psicomotriz del bebé, en definitiva ya está actuando sobre su desarrollo cognitivo.

Ahora bien, también podemos aislar el desarrollo cognitivo como actividad a potenciar para el educador, más allá de sus fundamentos en la motricidad intencional. Es más, podríamos decir que cómo hemos estudiado en Luria, la base del conocimiento son las sensaciones; por lo tanto el agua, como medio de implosión sensorial presupone una alta actividad sensorial y perceptiva. De esta manera, el profesional del agua, consciente de que toda actividad sensorial repercute en las posibilidades de desarrollo cognitivo del bebé, provocará situaciones o juegos en los que el bebé viva gran cantidad de sensaciones diferentes. El reconocimiento, filtración, codificación y almacenamiento de todas estas sensaciones permitirá el establecimiento de nuevas construcciones perceptivas que, como proceso psicológico básico, supone el desarrollo de las capacidades de percepción generales, y en definitiva del desarrollo de las capacidades cognitivas. Así basaremos la acción sobre un solo eje de trabajo:

- *La estimulación perceptiva acuática como fuente de conocimiento:* las experiencias sensoriales del bebé le permitirán construir nuevos esquemas perceptivos y le ayudará también a la resolución de problemas, para la obtención de nuevos recursos de comprensión del mundo. Esto es, esquemáticamente:



Con el agua y sus propiedades logramos un conocimiento de ciertas constancias perceptivas que el medio terrestre no nos ofrece. La actividad perceptiva que supone un aprendizaje cognitivo en el bebé está en todas las actividades que este realiza. El hecho que ponga el objeto a una distancia adecuada por hacer caer el agua de otro objeto a dentro, el hecho de anticipar las oleadas que le dificultan coger un objeto, el hecho de cerrar los dedos de las manos por poder retener más y mejor el agua por salpicar o para cogerla; todo esto ya son en sí esquemas perceptivos que le deben facilitar el aprendizaje y la adaptación al medio.

Pero como hemos visto, antes de que se conviertan en esquemas, hace falta que hayan sido problemas por resolver. Evidentemente, el aprendizaje se construye por la asimilación y acomodación de un fenómeno, desde el desequilibrio provocado por la situación. Por lo tanto, todos aquellos momentos en los que el niño no consigue hacer entrar el agua al recipiente, el hecho de querer salpicar y que el pequeño se de cuenta que no lo consigue, todos estos momentos son problemas a resolver, momentos de activación cognitiva que las relaciones en el agua favorecen.

Por esta razón el educador estará muy atento a todos estos momentos que, con su mediación, dejarán de ser situaciones esporádicas sin sentido por pasar a ser momentos significativos de aprendizaje, momentos de actividad

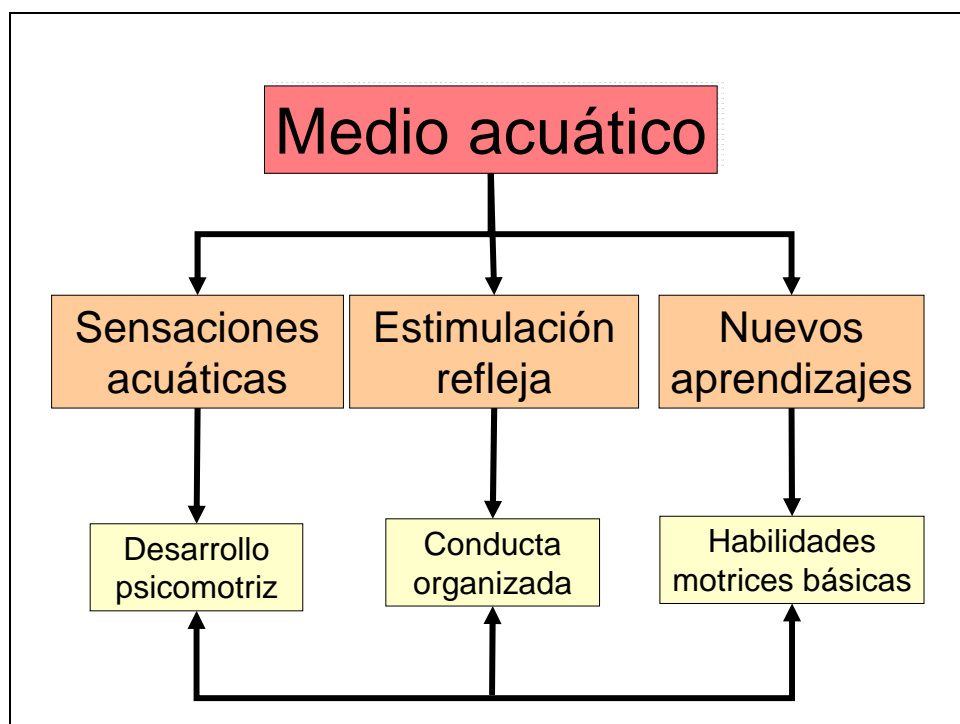
cognitiva. Esta reacción consciente del educador ayudará al niño a ser consciente de todas sus actividades para ayudar a reconocer el problema para resolverlo.

#### 4.3. Las líneas de trabajo sobre el desarrollo psicomotriz

Desde la óptica del desarrollo psicomotriz, no hay duda que el agua supone un bagaje sensorial de aprendizaje y experiencial muy importante que se traducirá en el favorecimiento del desarrollo psicomotriz. Por eso es por lo que describiremos tres líneas de trabajo que centrarán la acción de el educador:

- *La estimulación sensorial acuática como bagaje experiencial psicomotriz:* las experiencias sensoriales permitirán al bebé establecer un nuevo tipo de relaciones físicas que constituirán nuevas formas de relacionarse con el mundo, nuevos aprendizajes perceptivos motrices. Nuevas formas de vivir (en el espacio y el tiempo) y mover el cuerpo que le permitirán un alto desarrollo psicomotriz.
- *La estimulación de los reflejos como base de la conducta intencional:* el agua genera y mantiene activos toda una serie de reflejos sensoriales que, entendiéndolos como base de la conducta elaborada y intencional del adulto, pueden ser estimulados y potenciados para ser el primer paso de un camino que es la toma de conciencia de dichos movimientos con la finalidad de su corticalización.
- *Los aprendizajes de nuevas formas de desplazamiento:* como desarrollo de las habilidades motrices básicas y la adquisición de un mayor número de recursos corporales.

Sintéticamente, relacionaríamos de la siguiente forma dichas líneas de trabajo:



Lo que se convertirá en la referencia de todo el trabajo con intencionalidad psicomotriz del educador tendrá como trasfondo las propiedades físicas del agua. Evidentemente, el hecho que el bebé se encuentre en un nuevo entorno, diferente del terrestre, del cochecito de calle, de la camita de barandillas, del suelo, etc.; le obligará a situarse en unas nuevas coordenadas de relación intracorporal e intercorporal. Por lo tanto, el trabajo en este nivel se desarrollará desde la necesidad de la adaptación al medio físico como objetivo aglutinador de nuevas estructuras de aprendizaje y desarrollo.

La función del el educador pues, será la de potenciar estas nuevas relaciones físicas con el medio para favorecer el establecimiento de nuevos esquemas, abriendo nuevas posibilidades de aprendizaje motriz. El profesional pondrá el material que flote por incitar al niño a desplazarse con él y para que esté pendiente de su respuesta física ante de situaciones que le obligarán a estirarse y así ayudarlo a hacerlas conscientes, todo colaborando con su desarrollo.

La posibilidad de desarrollarse en este medio supone la adaptación del cuerpo a nuevos patrones y nuevas relaciones musculares como la horizontalidad y la extensión del cuerpo. En estas condiciones, se inicia el descubrimiento y la vivencia de nuevas con relación con el entorno. Todas estas nuevas vivencias, irrepitibles en el medio terrestre, dónde la horizontalidad no tiene las mismas consecuencias que en el agua, se convierten en aprendizajes que le ayudarán a ampliar fuertemente su bagaje sensoriomotriz.

En otro orden de cosas, pero con el mismo sentido final, podemos observar como las propiedades físicas del medio favorecen un tipo de estimulación sensorial muy importante en la actividad corporal como es el sistema háptico. La constancia en la presión que el agua ejerce sobre el cuerpo (más alta que el medio aéreo) facilita que el niño o la niña tome conciencia de sus movimientos. Es un fenómeno que no se frena en ningún momento, por lo tanto siempre hay un flujo de información táctil importante que se dirige al alumno. Y tan sólo esta circunstancia consideramos que ya ayuda a la toma de conciencia y al aprendizaje de las habilidades motrices básicas.

Uno de los materiales por excelencia que potencia toda esta clase de trabajo son las colchonetas que flotan al agua. La propuesta de actividades encima de ellas, desde juegos simbólicos a juegos de equilibrio, serán muy positivas puesto que será obligatorio, en todo momento, que el pequeño regule su equilibrio ajustando el tono muscular que hará falta mantener para lograrlo. Además de estas actividades, de nuevo encontramos en el salto una actividad muy importante en la función del desarrollo psicomotriz. En él, el bebé despierta toda su sensibilidad propioceptiva puesto que durante la fase de vuelo, pierde la mayoría de las referencias exteroceptivas básicas que le guían. Por lo tanto, entra en un momento dónde las sensaciones interoceptivas y propioceptivas son más fácilmente estimuladas y reconocidas. En este sentido sabemos de la importancia de dichas sensaciones en el desarrollo de la conciencia corporal del bebé (Wallon, 1982)

Siguiendo con la argumentación que nos debe traer a una acción potencialmente positiva, también debemos tener en cuenta que el agua no es un medio propio de la especie tal y como se ha visto en el análisis filogenético del hombre y el agua. Por lo tanto, esta característica incrementa el valor de desarrollo que van a tener las experiencia y los aprendizaje adquiridos en este nuevo entorno sobre su motricidad intencional. Por otra parte, pero nunca en contra de lo que hemos expuesto ahora mismo, la ontogénesis nos indica que el bebé está muy próximo al medio acuático. Efectivamente, el feto se pasa mucho tiempo *nadando* en el líquido amniótico de forma que parece probable que cuando mayor sea la precocidad de vinculación del recién nacido con el medio acuático, mejor será su potencial de adaptación al medio. Ahora bien, la pregunta que nos debemos hacer es si los resultados obtenidos se deben a la historia de la vida fetal o si bien el resultado de mayor adaptación se producto simplemente de la precocidad con la que se introduce el recién nacido en el agua.

Finalmente el estudio de los recursos del bebé nos muestra un repertorio motriz de movimientos, que no son de tipo psicomotriz, en forma de reflejos que le permiten relacionarse mejor con el agua. Los reflejos se convierten en un punto fundamental de intervención del educador. Desde la pediatría, la manifestación de los reflejos es un indicador de desarrollo del bebé. Así pues, el educador tendrá como horizonte el asentamiento de todos estos reflejos por tal que en un futuro, a corto o medio plazo, estos puedan convertirse en el embrión de los movimientos intencionales y elaborados del adulto. Por lo tanto

el educador jugará con el bebé a salpicarse o hará muchas oleadas por desarrollar el reflejo del bloqueo de las vías respiratorias. El mismo intentará hacer con el reflejo del moro, facilitador de la extensión del cuerpo y del reflejo palpebral que le permitirá abrir los ojos al agua. La intencionalidad final del educador es que el niño o la niña tomen conciencia de cómo puede regular la respiración por introducirse en este medio. Y en el resto de reflejos que estos sean asentados positivamente en la actividad de relación motriz del bebé con el agua.

## 5. Conclusiones

Una vez desarrollada la reducción fenomenológica, que se manifiesta como los resultados de la investigación, veamos cuáles son las conclusiones que al nuestro entender son más relevantes:

- Esta investigación abre varias vías de investigación referente a los hechos particulares que se ponen en juego en la práctica educativa en el medio acuático, completando así, la visión comprensiva que hemos efectuado por la vía de la fenomenología. Concretamente mencionaríamos tres líneas: el tratamiento y la construcción del miedo al agua; las relaciones bebé-madre y su significación en el proceso de adaptación y desarrollo personal; y por último las finalidades de las actividades concretas que propone el profesional del medio acuático de bebés.
- Igualmente, de acuerdo con el planteamiento filosófico que subyace a la fenomenología, la investigación abre una gran puerta a las preguntas con un trasfondo filosófico y relativo a las actividades corporales de la educación física y del motivo de la investigación en particular. En este sentido, queremos constatar como la acción pedagógica en relación a los bebés y el agua está habitualmente fundamentada en métodos y estrategias estandarizadas dónde predominan los objetivos –el producto de aprendizaje– por encima de los medios y sus consecuencias que utiliza. Es por eso que reclamamos una cierta reflexión filosófica alrededor de los *por qué*s y los *sentidos* de las actividades acuáticas para bebés.

Más allá de los resultados pedagógicos que se derivan del estudio fenomenológico de la investigación sobre las actividades acuáticas para el bebé, veamos qué conclusiones consideramos importantes de destacar de acuerdo con las finalidades del presente congreso:

- La primera y más importante conclusión que queremos destacar se refiere a los límites que aparecieron en la propia esencia del procedimiento metodológico. De acuerdo con la fenomenología nos situamos ante una investigación que principalmente reflexiona, en el sentido filosófico de la expresión. Por lo tanto, todos los aspectos de la praxis pedagógica quedan en un segundo término para ser expuestos, sólo, en el apartado final dónde aparecen como modelo de acción pedagógica en el medio acuático. Como profesionales del mundo acuático consideramos la esencia de nuestra actividad de forma práctica.
- Pero a la vez, la metodología de investigación nos ha formado, nos ha dado conocimientos y sobretodo nos ha cambiado. La esencia del proceso metodológico nos ha llevado a un nuevo-estar-en-el-mundo donde los fenómenos que vemos cada día en el agua son más complejos y elaborados pero a la vez nos ha dotado de más recursos



para trabajarlos. Formando, por tanto, una percepción del mundo más rica y por ende, más próxima a su complejidad y globalidad intrínseca.

## 6. Referencias

- Alcoberro, R. (2001). Fenomenologia i existencialisme. A Terricabres, J.M. (coord.), *El pensament filosòfic i científic II* (pp. 35-66). Barcelona: Eduuoc.
- Bachelard, G. (1978). *El agua y los sueños*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Camus, J. Le; Moulin, J-P y Navarro, C. (1994). *L'enfant et l'eau*. Paris: L'Harmattan.
- Camus, J. Le (1998). *Las prácticas acuáticas del bebé*. Barcelona: Paidotribo.
- Cirigliano, P. (1981). Iniciación acuática para bebés. Buenos Aires: Paidós.
- Collelldemont, E. y Pla, G. (2003). Alteritzar la singularitat: vers una pedagogia de l'experiència. *Temps d'Educació*, 28, 85-91.
- Conde, E.; Peral, F.L. y Mateo, L. (1997). *Educación infantil en el medio acuático*. Madrid: Gymnos.
- Dilthey, W. (1997). *Hermenèutica, filosofia i cosmovisió*. Barcelona: Edicions 62.
- Fonseca, V. da (1984). *Filogènesi de la motricidad*. Madrid: García Núñez Editor.
- Fonseca, V. da (1988). *Ontogénesis de la motricidad*. Madrid: García Núñez Editor.
- Fonseca, V. da (1994). Fundamentos psicomotores del aprendizaje natatorio de la infancia. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 2 (1), 20-25.
- Fonseca, V. da (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Inde: Barcelona.
- Gadamer, H-G (1994). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H-G (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Husserl, E. (1985). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía trascendental*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1999). *Fenomenología*. Barcelona: Edicions 62.
- Langendorfer, S. y Bruya, L.D. (1995). *Aquatic readiness: developing water competence in young children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Luria, A.R. (1979). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A.R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella.
- Luria (1981). *Sensación y percepción*. Barcelona: Fontanella.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ediciones Península.
- Pansu, C. (2002). *El agua y el niño. Un espacio de libertad*. Barcelona: Inde.
- Pla, G. (2004). Per una comprensió històrica de les activitats aquàtiques: una mirada educativa. *Educació i Història*, 7, 8-30.
- Potel, C. (2003). *El cuerpo y el agua*. Madrid: Akal.
- Sartre, J.-P. (1999). *Bosquejo sobre una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schwandt, T.A. (2000). "Three epistemological stances for qualitative inquiry". Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (ed.), *Handbook of qualitative research*, (pp.189-214). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

- Vilanou, C. (2000). La pedagogia al deixant del segle XX. *Temps d'Educació*, 24, 13-60.
- Wallon, H. (1982). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wallon, H. (1988). *De l'acte al pensament*. Vic: Eumo editorial.
- Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Editorial Crítica.