



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EDITORIAL

“SIN COMPETENCIA MOTORA NO HAY EDUCACIÓN INFANTIL QUE VALGA”

(Análisis crítico del real decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación infantil)

A modo de preámbulo les comentaré que desde 1978 en España ha habido ocho leyes educativas, es decir, prácticamente una ley cada lustro, desde la LOECE (BOE, 1980) de 1980 hasta la LOMLOE (BOE, 2020) o 'Ley Celaá del 2020. Y esto de facto supone un dispendio económico en su desarrollo y aplicación, un desconcierto en la comunidad educativa y una nueva carga burocrática al profesorado. Curiosamente, nunca nos enteramos del “comité de expertos” responsable de la redacción de la nueva Ley ni de las necesidades y cambios sociales que la impulsaron. Y es que como bien indica el filósofo y docente Carlos Rodríguez Estacio, se ha producido un cambio de paradigma, desde la corriente que privilegia *la intelectualidad y la transmisión de conocimientos* (aspectos instructivos), a *lo relacionado con la afectividad y la transmisión de valores* (aspectos educativos). Y, ¿qué es lo mejor? Desde mi punto de vista, los sistemas de enseñanza deben ser esencialmente instructivos. Como cualquier grupo humano en un entorno civilizado, la escuela debe atenerse a un régimen normativo de respeto a la dinámica grupal y a la persona individual; así, todo lo que conlleve un conflicto ético dentro de la comunidad educativa sólo puede abordarse mediante el disenso y la confrontación de ideas y el docente es un mero moderador del debate. Para este menester ya está la filosofía o la ética. Siempre sin perder de vista que, los maestros no son expertos en moral ni los padres personas amoraless, son las familias las que desarrollan la cosmovisión particular que quieren para sus hijos, todo ello avalado por el punto 3 del artículo 27 de la Constitución Española (Cortes Generales, 1978) que dice: *Los poderes públicos garantizan el*

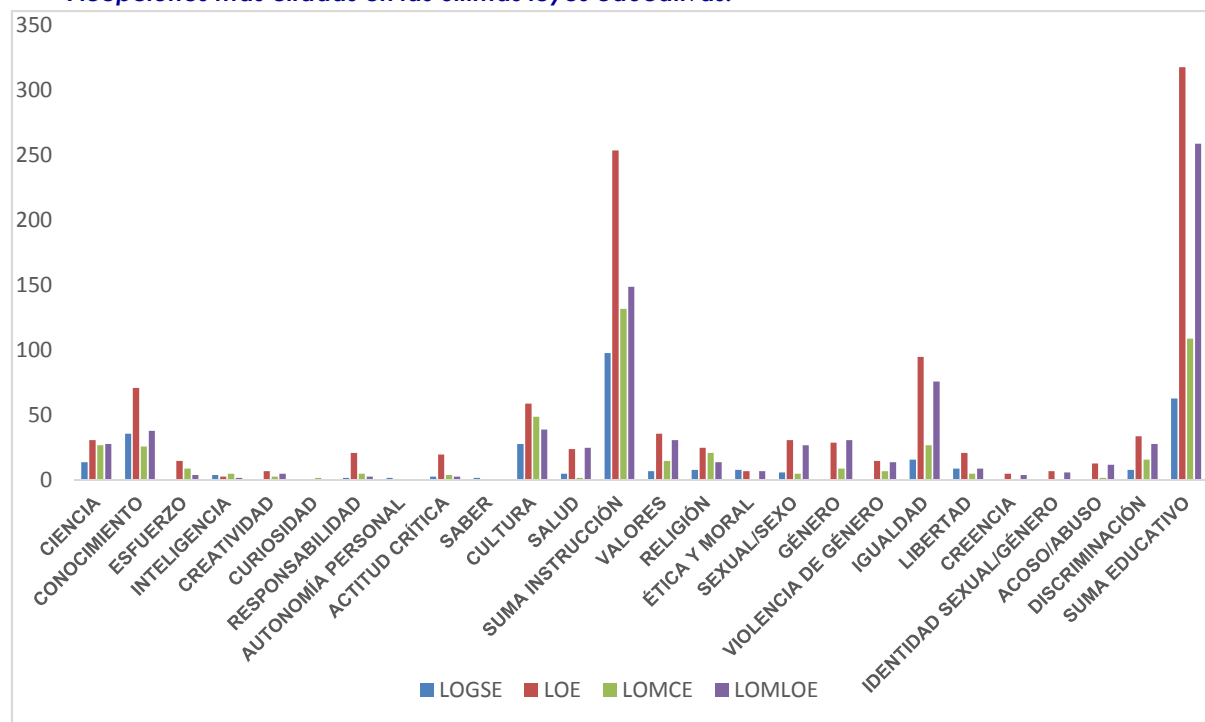
derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

De nuevo con Rodríguez Estacio, “El sistema educativo cumple en la sociedad una triple tarea: a) forjar ciudadanos (es decir, personas con las competencias necesarias para construir juicios propios y ser autónomos en todos los ámbitos relevantes); b) adquirir los saberes necesarios para ejercer una profesión; c) dar satisfacción al ideal de movilidad social (todo esfuerzo genuinamente educativo conlleva siempre un factor de antifatalidad, de rebelión contra el destino)”.

Sin embargo, la deriva ideológica de las interminables reformas educativas es percibida con malestar por parte del profesorado. Solo analizando la semántica de las últimas leyes educativas podemos observar esta cuestión. En la figura 1 se destaca que acepciones asociadas a la instrucción son menos citadas que las relacionados con la “ideologización”, lo que además se acentúa en las sucesivas reformas educativas desde la LOGSE(Jefatura del Estado, 1990), LOE(BOE, 2006), LOMCE (BOE, 2013) a la LOMLOE(BOE, 2020).

Figura 1.

Acepciones más citadas en las últimas leyes educativas.



Esta vocación de adoctrinamiento y suplantación de las competencias parentales por parte de la narrativa política del momento, se manifiesta de manera inequívoca cuando la ex Ministra Celaá afirmaba de manera impúdica que: “No podemos pensar que los hijos pertenecen a los padres”. Este delirante e inmorales

afán adoctrinador por parte del Estado se apuntala tanto en los diversos programas y planes educativos, efemérides a celebrar en los colegios, actividades extraescolares y complementarias, etc. Su máximo exponente se concreta en las políticas de género, denominadas a modo de oxímoron como políticas de igualdad.

La excelsa “Libertad de Cátedra” (reconocida, como tal, en el [artículo 20.1.c de la Constitución Española](#) y en el artículo 13 de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea) (Cortes Generales, 1978; Rodríguez Bereijo, 2001), debería actuar de cortafuegos para estas cuestiones, sin embargo, pareciera la gran olvidada de los atributos docentes. Un ejemplo del disparate es la figura del responsable o coordinador del Plan de Igualdad de los centros educativos, en el caso particular de la Junta de Andalucía, una especie de comisario de género encargado de vigilar el cumplimiento de las consignas gubernamentales. Cargo pensado para los fieles a la causa, que en un ejercicio total de despropósito son capaces, es un caso real, de proponer que a los alumnos se les llame por su apellido, para no discriminar a los que no se sienten ni hombres ni mujeres.

Pero adentrémonos en lo que nos ocupa, la Educación Infantil (EI) y la importancia que la motricidad tiene en ésta. La EI, a pesar de representar la base de la pirámide educativa, en España goza de escaso reconocimiento, de hecho, si su relevancia la justificamos por su obligatoriedad, podríamos decir que es perfectamente prescindible para el Estado. No así para las familias y los docentes implicados. Como período de rápido crecimiento en habilidades motoras cognitivas, sociales y emocionales, la edad “preescolar” es un periodo sensible o crítico para la estimulación infantil. La literatura científica es especialmente elocuente a este respecto. Así, Nores & Barnett, (2010) destacan que niños de diferentes contextos y países reciben importantes beneficios cognitivos, conductuales, de salud y escolares gracias a las intervenciones en la primera infancia y estos beneficios se mantienen en el tiempo. Los fundamentos de la arquitectura del cerebro y el posterior potencial de desarrollo a lo largo de la vida son establecidos en los primeros años de un niño a través de un proceso que es exquisitamente sensible a las influencias externas (Nishiguchi et al., 2015). Todo ello debido a que la primera infancia es un período marcado por una mayor plasticidad cerebral dependiente de la experiencia. La neuroplasticidad se refiere a la capacidad biológica inherentemente dinámica del sistema nervioso central para madurar, cambiar estructural y funcionalmente en respuesta a la experiencia y adaptarse después de una lesión (Ismail et al., 2017). Aunque los niños, como bien señala Steven Pinker (Pinker, 2003) no son una tabla rasa, sí son “esponjas para los procesos de aprendizaje. Por tanto, la edad “preescolar” es esencial en el sistema educativo.

En particular, los primeros años de vida son críticos para el desarrollo motor y cognitivo, por lo que se recomienda el inicio temprano de la promoción de las

habilidades motoras gruesas, ya que podría ser importante para el desarrollo cognitivo (Veldman et al., 2019). En este sentido, la literatura es prolija al confirmar lo que Ernest Dupré denominó en 1913 como “paralelismo psicomotor” y es la asociación entre el desarrollo motor y el cognitivo, en particular de las habilidades motrices gruesas y de la condición física con la madurez intelectual y el funcionamiento ejecutivo (Iivonen et al., 2011; Latorre-Roman et al., 2020; Wick et al., 2022; Zeng et al., 2017), pero también la asociación entre la actividad física con el funcionamiento prosocial y emocional (Flores et al., 2023; Stodden et al., 2023). A su vez, el dominio de las habilidades motrices básicas contribuye al desarrollo físico, cognitivo y social de los niños y es esencial para un estilo de vida activo (Lubans et al., 2010). Definitivamente, los estudios con neuroimagen demuestran el vínculo global entre el rendimiento motor y cognitivo, lo que indica que la capacidad cognitiva y las habilidades motoras comparten mecanismos neuronales y aprovechan funciones y recursos comunes (Stöckel & Hughes, 2016). Y es que ya lo dijo Piaget (Piaget, 1970): *Todos los mecanismos cognoscitivos del niño reposan en la motricidad.*

Además, no hay que perder de vista la relación entre la motricidad y la salud, siendo el nivel de condición física y la competencia motora extraordinarios biomarcadores de salud desde edades tempranas (Cattuzzo et al., 2016; Ortega et al., 2008). Todo ello cobra especial importancia en las sociedades occidentales contemporáneas que muestran una alta prevalencia de sobrepeso y obesidad asociada al sedentarismo. Así, la prevalencia del sobrepeso (incluida la obesidad) en Europa ha aumentado constantemente entre 1975 y 2016, de poco menos del 40% en 1975 a más del 60% en 2016. La prevalencia de la obesidad ha aumentado del 10% en 1975 al 24% en 2016 (OMS, 2022). En consonancia con esta situación, Steene-Johannessen et al., (2020) destacan que dos tercios de los niños y adolescentes europeos no son suficientemente activos, un 49,2% de su tiempo lo dedican a actividades sedentarias, el tiempo de sedentarismo (min/día) aumentó progresivamente desde los 4-5 años hasta los 16-17 años, siendo España un país especialmente afectado por este proceso. La exposición excesiva al uso de pantallas se asocia con el comportamiento sedentario en la infancia, con un menor desarrollo de las habilidades motoras (Webster et al., 2019); y en general con retrasos en el desarrollo (Varadarajan et al., 2021). El retraso en el desarrollo de la competencia motora, se podría considerar como una epidemia emergente que debe reconocerse y abordarse debido a los riesgos inherentes para la salud infantil (Brian et al., 2019). Sin embargo, nuestros políticos insisten desde la tierna infancia en el desarrollo de la competencia digital en la escuela y en convertirla en un entorno obesogénico.

En un breve recorrido histórico sobre la presencia del desarrollo de la motricidad en la EI, Latorre et al., (2017) destacan que la EI aparece en España con la Ley Moyano (1857), primera Ley de Instrucción pública que en su artículo 97, especifica las Escuelas de Párvulos para los niños menores de 6 años. En lo referido

a la motricidad, será la *Cartilla Gimnástica Infantil* (1924), la que reflejará para los Párvulos (4 a 6 años), los contenidos de juegos infantiles: de imaginación (lecciones-cuento), pedagógicos y recreativos; además de ejercicios respiratorios. La ley general de Educación de 1970: recoge en sus artículos 13 y 14, la *Educación Preescolar* con dos etapas: *Jardín de Infancia* (2 y 3 años) y *Escuela de Párvulos* (4 y 5 años), apareciendo el *Área de Expresión Dinámica*. En la LOGSE y la LOE, la motricidad podríamos considerarla como eje vertebrador del currículo, lo que supone un avance importante en la consideración de la importancia del desarrollo motor en el contexto de la EI.

Si observamos la finalidad que se le otorga a la EI en las últimas leyes educativas, desde la LOGSE a la LOMLOE se indica que:

LOGSE. La EI contribuirá al *desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños*.

LOE. La EI deberá contribuir al *desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas*.

LOMLOE (La LOMCE, no cambia el currículo de EI de la LOE): La EI debe contribuir al *desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia*.

Claramente la LOMLOE abre la “ventana de Overton” a aspectos no considerados anteriormente en la EI, como el desarrollo sexual y otros significantes sin significado para “el cerebro” preescolar, como veremos más adelante.

Ciertamente, en estos tres enfoques educativos se observan referencias similares a objetivos y contenidos asociados al desarrollo corporal y motor:

LOGSE: objetivos como: Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción, relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación o adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales. Y contenidos como: El cuerpo y la propia imagen, el juego y movimiento, el cuidado de uno mismo y la expresión corporal.

En la LOE: Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias, adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales, desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión o iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo. Como contenidos: El

cuerpo y la propia imagen, juego y movimiento, el cuidado personal y la salud y el lenguaje corporal.

LOMLOE: Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias, desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión, iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Pero el cambio radical en el desarrollo curricular de la LOMLOE en la EI es la presencia de las denominadas competencias clave y aquí encontramos a “la madre del cordero”. Según el RD 95/2022, de 1 de febrero, se indica que: *La etapa de Educación Infantil supone el inicio del proceso de adquisición de las competencias clave para el aprendizaje permanente que aparecen recogidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 (EUROPEO, 2018). A saber:*

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia plurilingüe.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- Competencia digital.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia ciudadana.
- Competencia emprendedora.
- Competencia en conciencia y expresión culturales.

Y se indica también literalmente en el RD 95/2022, de 1 de febrero, para mayor indignación: *Se espera que la adquisición de estas competencias a lo largo de su escolarización permita al alumnado prepararse para afrontar con éxito los principales retos del siglo XXI: planificar hábitos de vida saludables, proteger el medioambiente, resolver conflictos de forma pacífica, actuar como consumidores responsables, usar de manera ética y eficaz las tecnologías, promover la igualdad de género, manejar la ansiedad que genera la incertidumbre, identificar situaciones de inequidad y desarrollar sentimientos de empatía, cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, aceptar la discapacidad, apreciar el valor de la diversidad, formar parte de un proyecto colectivo y adquirir confianza en el conocimiento como motor del desarrollo.*

Párrafo que resume de manera axiomática, como destaca Carlos Rodríguez Estacio, el carácter ideológico de esta ley: *No es que haya adoctrinamiento en la LOMLOE y en los (su) reales decretos que la desarrollan, es que, en gran medida, la ley consiste solamente en eso.*

Estas competencias clave son una transposición “sin anestesia” de ese marco competencial que marca la Unión Europea y que se aplican en España bajo la misma concepción desde la EI a la Educación Secundaria. Como decíamos anteriormente, todo un elenco de significantes sin significados para la edad preescolar. Y es que la LOMLOE no ha tenido en cuenta ni las necesidades de los niños, la experiencia de los docentes ni las opiniones de las familias, sólo se basa en las recomendaciones de la plutocracia internacional, que sin el menor pudor dice literalmente en su catálogo de recomendaciones:

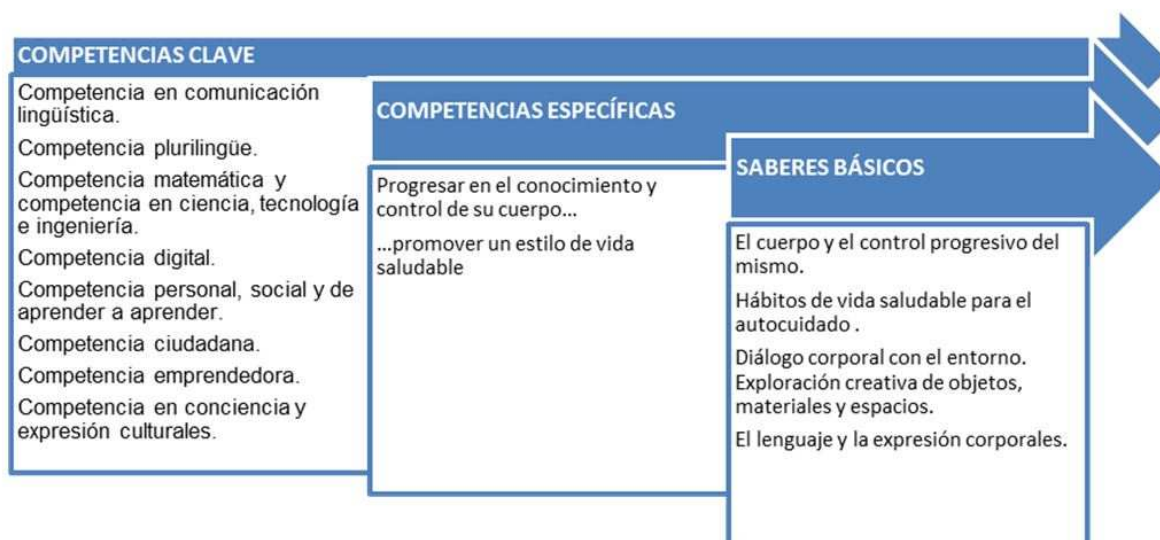
En la actualidad han cambiado los requisitos en materia de competencias, ya que cada vez son más los puestos de trabajo que han sido automatizados, las tecnologías tienen una mayor relevancia en todos los ámbitos del trabajo y de la vida, y las competencias emprendedoras, sociales y cívicas cobran más importancia para poder asegurar la resiliencia y la capacidad para adaptarse al cambio. En respuesta a los cambios que están experimentando la sociedad y la economía, como reflejo de los debates sobre el futuro del trabajo y tras la consulta pública relativa a la revisión de la Recomendación sobre competencias clave de 2006, deben revisarse y actualizarse tanto la Recomendación como el marco de referencia europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente. La definición del conjunto de competencias clave necesarias para el desarrollo personal, la salud, la empleabilidad y la inclusión social se ha adaptado no solo debido a la evolución económica y social, sino también a las diversas iniciativas implantadas en Europa durante la última década. Se ha prestado especial atención a mejorar las capacidades básicas, invertir en el aprendizaje de idiomas, perfeccionar las competencias digitales y emprendedoras, la pertinencia de los valores comunes en el funcionamiento de nuestras sociedades y la motivación a un mayor número de jóvenes para que inicien carreras profesionales relacionadas con las ciencias...

Ya lo avisaba el filósofo Diego Fusaro (Fusaro & Sánchez, 2021): *La educación ha sido sometida a una radical dinámica de “empresarización”, que rápidamente la ha reconfigurado desde sus mismos cimientos y la ha puesto al servicio del sistema de las necesidades competitivas y sin ética comunitaria. El ser una institución de formación de seres humanos en su pleno sentido, conscientes de su mundo histórico..., la educación ha sido transformada en una empresa dispensadora de habilidades y competencias, indisolublemente ligadas al dogma utilitarista del servir para algo..., o para el acceso al trabajo precario y flexible.*

Aunque ciertamente, las competencias clave se concretan en competencias específicas y en saberes básicos, en los que se vislumbra cierta referencia al desarrollo corporal y motor infantil, no existe conexión alguna entre estos últimos y las primeras (Figura 2) y la concreción de contenidos referentes a la motricidad es testimonial.

Figura 2.

Competencias clave, competencias específicas y saberes básicos asociados a la motricidad.



En conclusión, la EI, según el cacareado “enfoque globalizar” pierde su carácter holístico al prescindir de la competencia motora. Como señala Stodden et al., (2021), es imperativo que adoptemos un enfoque holístico para invertir colectivamente tiempo, energía y recursos en las generaciones futuras de niños y adolescentes para revertir las tendencias negativas en múltiples ámbitos de la salud y el bienestar. Uno de los argumentos más persistentes presentados en apoyo de la mejora y ampliación de los programas de EI es que los primeros años de la infancia constituyen un *período crítico, sensible o un momento de enseñanza* en el desarrollo humano. Como señala Bailey (2002) un momento de enseñanza es un momento durante el cual un niño es más receptivo a aprender de la experiencia, desde la perspectiva de un niño, los momentos de enseñanza ocurren cuando los niños demuestran que están motivados para aprender algo nuevo, ya sea por su comportamiento, sus intereses o sus preguntas. En este sentido, el movimiento y la actividad física, es una necesidad primaria en los niños preescolares, una pulsión instintiva inherente al desarrollo humano que los capacita definitivamente para la vida en todas sus dimensiones, es el significativo con verdadero significado para ellos. Sería muy arriesgado y posiblemente excesivo alentar al profesorado a la insumisión curricular, pero apelo a la libertad de cátedra de los docentes para que llenen de contenidos realmente significativos la EI, donde la motricidad sea no sólo un instrumento educativo, también una seña de identidad del buen hacer docente.

Pedro Ángel Latorre Román
Catedrático de Didáctica de la Expresión Corporal
Universidad de Jaén
platorre@ujaen.es

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bailey Jr, D. B. (2002). Are critical periods critical for early childhood education?: The role of timing in early childhood pedagogy. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 281–294.
- Brian, A., Pennell, A., Taunton, S., Starrett, A., Howard-Shaughnessy, C., Goodway, J. D., Wadsworth, D., Rudisill, M., & Stodden, D. (2019). Motor competence levels and developmental delay in early childhood: A multicenter cross-sectional study conducted in the USA. *Sports Medicine*, 49, 1609–1618.
- Cattuzzo, M. T., dos Santos Henrique, R., Ré, A. H. N., de Oliveira, I. S., Melo, B. M., de Sousa Moura, M., de Araújo, R. C., & Stodden, D. (2016). Motor competence and health related physical fitness in youth: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(2), 123–129.
- Cortes Generales. (1978). Constitución Española de 1978. In *BOE nº311*, de 29 de diciembre de 1978. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Del Estado, J. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial Del Estado*, 295(10), 97858–97921.
- Europeo, C. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.(2018/C 189/01). *Diario oficial de la Unión Europea, Serie C, nº 189/1*, de 4 de junio de 2018.
- Flores, M., Patel, R., Razo, L., & Reyes Hernandez, F. K. (2023). *Predictors of Prosocial Behavior in Preschool Children*. In press.
- Fusaro, D., & Sánchez, A. P. (2021). *Historia y conciencia del precariado*. Alianza Editorial.
- Iivonen, S., Sääkslahti, A., & Nissinen, K. (2011). The development of fundamental motor skills of four-to five-year-old preschool children and the effects of a preschool physical education curriculum. *Early Child Development and Care*, 181(3), 335–343.
- Ismail, F. Y., Fatemi, A., & Johnston, M. V. (2017). Cerebral plasticity: Windows of opportunity in the developing brain. *European Journal of Paediatric Neurology*, 21(1), 23–48.
- Jefatura del Estado, J. E. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial Del Estado, BOE*, 238(4), 28927–28942.
- Latorre-Roman, P. A., Lloris-Ogallar, E., Salas-Sanchez, J., & Garcia-Pinillos, F. (2020). Association between executive function, intellectual maturity and physical fitness in preschoolchildren. *International Journal of Medicine & Science of*

Physical Activity & Sport/Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte, 20(79).

Latorre Román, P. A., del Castillo, R., Pinillos, F., y Montilla, J. (2017). *Motricidad y salud en educación infantil*. Ediciones Pirámide.

Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental Movement Skills in Children and Adolescents. *Sports Medicine*, 40, 1019-1035. <https://doi.org/10.2165/11536850-000000000-00000>

Nishiguchi, S., Yamada, M., Tanigawa, T., Sekiyama, K., Kawagoe, T., Suzuki, M., Yoshikawa, S., Abe, N., Otsuka, Y., & Nakai, R. (2015). A 12-week physical and cognitive exercise program can improve cognitive function and neural efficiency in community-dwelling older adults: a randomized controlled trial. *Journal of the American Geriatrics Society*, 63(7), 1355–1363.

Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world:(Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271–282.

Orgánica, L. (n.d.). 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. A, 122953, 122868.

Orgánica, L. (1980). 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *Boletín Oficial Del Estado*, 154, 14633–14636.

Orgánica, L. (2006). 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial Del Estado*, 106(4), 17158–17207.

Organization, W. H. (2022). *WHO European regional obesity report 2022*. World Health Organization. Regional Office for Europe.

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjörström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32(1), 1–11. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803774>

Piaget, J. (1970). Inteligencia y adaptación biológica. *Los Procesos de Adaptación*, 1(1), 69–84.

Pinker, S. (2003). *La tabla rasa: la negación moderna de la naturaleza humana*. Paidós Barcelona.

Rodríguez Bereijo, Á. (2001). La Carta de derechos fundamentales de la Unión Europea. *Revista de Derecho de La Unión Europea*, 1, 45–57.

- Rodríguez Estacio, C. Recuperado el 2 de septiembre (2023): <https://posmodernia.com/sobre-ensenanza-y-adoctrinamiento/>
- Steene-Johannessen, J., Hansen, B. H., Dalene, K. E., Kolle, E., Northstone, K., Møller, N. C., Grøntved, A., Wedderkopp, N., Kriemler, S., & Page, A. S. (2020). Variations in accelerometry measured physical activity and sedentary time across Europe—harmonized analyses of 47,497 children and adolescents. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1–14.
- Stöckel, T., & Hughes, C. M. L. (2016). The relation between measures of cognitive and motor functioning in 5- to 6-year-old children. *Psychological Research*, 80(4), 543–554. <https://doi.org/10.1007/s00426-015-0662-0>
- Stodden, D. F., Pesce, C., Zarrett, N., Tomporowski, P., Ben-Soussan, T. D., Brian, A., Abrams, T. C., & Weist, M. D. (2023). Holistic Functioning from a Developmental Perspective: A New Synthesis with a Focus on a Multi-tiered System Support Structure. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(2), 343–361.
- Varadarajan, S., Govindarajan Venguidesvarane, A., Ramaswamy, K. N., Rajamohan, M., Krupa, M., & Winfred Christadoss, S. B. (2021). Prevalence of excessive screen time and its association with developmental delay in children aged < 5 years: A population-based cross-sectional study in India. *Plos One*, 16(7), e0254102.
- Veldman, S., Santos, R., Jones, R., Sousa-Sá, E., & Okely, A. (2019). Associations between gross motor skills and cognitive development in toddlers. *Early Human Development*, 132, 39–44. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.04.005>
- Webster, E. K., Martin, C. K., & Staiano, A. E. (2019). Fundamental motor skills, screen-time, and physical activity in preschoolers. *Journal of Sport and Health Science*, 8(2), 114–121.
- Wick, K., Kriemler, S., & Granacher, U. (2022). Associations between measures of physical fitness and cognitive performance in preschool children. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 14(1), 80.
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P., & Gao, Z. (2017). Effects of physical activity on motor skills and cognitive development in early childhood: a systematic review. *BioMed Research International*, 2017.